RASEF

Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Sous la direction de

Raymonde MOUSSAVOU

Jean-Aimé PAMBOU

INCLUSION ET PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Actes du colloque international, Gabon, Libreville (IPN), du 12 au 14 mai 2025

Numéro spécial, nº4, mai 2026

ISSN 2756-7370 (Imprimé)
ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01
Site:www.revue-rasef.org
Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 15/06/2026

Numéro spécial
nº 4, Février 2026

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

Certificate

Fresh Ideas for Growing your Citations

This is to certify that **REVUE AFRICAINE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (RASEF)** | **P-ISSN:** 2756-7370 | **E-ISSN:** 2756-7575 is indexed in International Scientific Indexing (ISI). The Journal has Impact Factor Value of **1.135** for the year **2025-2026**.

URL: https://isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=24487

Editor ICR Team
(ISI)

International Scientific Indexing
(ISI)

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 15/06/2026

INCLUSION ET PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Actes du colloque international, Gabon, Libreville (IPN), du 12 au 14 mai 2025

©APSEG, 2026

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication
KYELEM Mathias, Maître de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,
Directeur de Publication Adjoint
THIAM Ousseynou, Maître 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, Maître 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 à la rédaction
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.

COMITES DU COLLOQUE

1. Comité scientifique

Pr Eugénie EYEANG, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Pr Rufin DIDZAMBOU, École Normale Supérieure, (ENS), Gabon.
Pr Elvis ELANGABEKA, Institut Supérieur Des Sciences Humaines Daniel Brothier (ISH).
Pr Jean Aimé PAMBOU, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG).
Pr Casimir ZO'O EYINDANGA, École Normale Supérieure (ENS), Gabon
Pr Jean Jacques DEMBA, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG).
Pr Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Pr Orphée Martial SOUMAHO MAVIOGA, Université Omar Bongo (UOB), Gabon.
Pr Hermine MATARI, Université Omar Bongo (UOB), Gabon
Pr Perrine MVOU ép. ONGOUORI, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Pr Ibrahima TRAORE, Université des lettres et des sciences humaines de Bamako, Mali.
Pr Agbodjinou Germain ALLADAKAN LINGANI, Université d'Abomey Calavi, Bénin.

2. Comité de lecture

Pr Elvis ELANGABEKA (Institut Supérieur Des Sciences Humaines Daniel Brothier)
Pr Jean Aimé PAMBOU, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG)
Pr Jean Jacques DEMBA, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG)
Pr Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS, École Normale Supérieure (ENS), Gabon

Alphonse-Donald NZE WAGHE, École Normale Supérieure, (ENS)Gabon.
Pr Orphée Martial SOUMAHO, Université Omar Bongo (UOB), Gabon.
Pr Elvis ELANGABEKA, Institut Supérieur Des Sciences Humaines Daniel Brothier.
Pr Hermine MATARI, Université Omar Bongo (UOB), Gabon.
Pr Perrine MVOU (ENS Gabon).
Pr Ibrahima TRAORE, Université des lettres et des sciences humaines de Bamako, Mali.
Pr Orphée Martial SOUMAHO MAVIOGA, Université Omar Bongo (UOB), Gabon.
Pr Clarisse MIMBUIH, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Surprise OKOME ENGOUANG, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Pr Marthe KABWE KABELA KANKUMBA, Université de Lubumbashi, en RDC
Pr BAWA Ibn Habib (Université de Lomé, Togo).
Dr Magalie DUPRAT (INSEi, France)
Dr Raymonde MOUSSAVOU, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG, ENS).
Dr Mireille ESSONO EBANG, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG, ENS).
Dr Gwladys KOUMBA ALIHONOU, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Dr Stéphanie MESSAKIMOVE, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG/ENS)
Dr Darius ENGUENGH MINTSA, Université Laval, Canada
Dr Guy-Roger KABA, CONFEMEN.
Dr Marthe OYANE METHOGO, Université Omar Bongo, Gabon.
Dr Prisca SOUMAHO, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Dr Gwladys KOUMBA ALIHONOU (ENS), Gabon.
Dr Hélène BILO'O, Université de Bertoua, Cameroun.
Dr Soulama KOULIBALY (Burkina Faso).
Dr Chantal MIDZIE ABESSOLO, Institut de Recherches en Sciences Humaines (IRSH), Gabon.
Dr Stéphanie NTSAME NGOUA, Université des Sciences de la Santé (USS), Gabon.
Dr Marthe MAROUNDOU, Université Omar Bongo (UOB), Gabon.
Dr Chantal MIDZIE ABESSOLO, Institut de Recherches en Sciences Humaines (IRSH), Gabon.

3. Comité d'organisation

Pr Jean Aimé PAMBOU, APSEG, Gabon.
Dr Sabrina KABA, APSEG, Gabon.
Dr Mireille ESSONO EBANG, APSEG, Gabon.
Dr Raymonde MOUSSAVOU, APSEG, Gabon.
Dr Clémence Frédérique AVOME NDONG, APSEG, Gabon.
Dr Stéphanie NTSAME, Association de lutte pour l'albinisme (ALBA), Gabon.
Dr Brigitte Pélagie MAVOUNGOU, APSEG, Gabon.
Dr Rosalie ANDJOUOMO, APSEG, Gabon.
Dr Prisca SOUMAHO, APSEG, Gabon.
Dr Stéphanie MESSAKIMOVE ép. STEINER, APSEG, Gabon
Dr Céline BILOGHE EKOUAGHE, APSEG, Gabon1
Dr Chyc Polhit MAMFOUMBI, Les Paraboleurs, France.
Dr Ben DIEDHIOU, Université de Québec à Montréal (UQAM), Canada.
Dr Magalie DUPRAT (INSEI), France
Marie HERRISE, Ambassade de France au Gabon.
Fatima FETOUHI, Ministère de l'Éducation nationale
Marie-Noëlie MOUEMBE, APSEG, Gabon.
Thierry MAMBANA, APSEG, Gabon.
Giscard MEBRIME MBA, APSEG, Gabon.
Thérèse MOUTSINGA, IPN, Gabon.

Table des matières

PRÉFACE 9

L'inclusion scolaire n'est pas une utopie 9

Mireille ESSONO EBANG 9

AXE 1. : ÉTAT DES LIEUX DE LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS (HPI, DYS, AUTISTES, ETC.) 12

Analyse des facteurs socio-familiaux de la réussite scolaire des élèves déplacés internes de l'enseignement primaire au Burkina Faso 13

Dasmané MOGMENGA 13

Contenu des syllabus de cours et hégémonie des auteurs hommes dans les références bibliographiques à l'UER Lettres, Langues et Arts de l'ENS 23

Orphée Martial SOUMAHO MAVIOGA, Clémence Frédérique AVOME NDONG 23

Combler les lacunes : construire des relations inclusives en ligne et en présentiel 36

Karen FERREIRA-MEYERS 36

L'écriture inclusive dans l'enseignement du français au Gabon : élieux, représentations et pratiques 49

Axel Junior HELLE N'NANG , Jean-Aimé PAMBOU 49

Analyse situationnelle de l'inclusion des élèves malvoyants dans le système éducatif congolais à Brazzaville 61

Yvette BAKINGU BAKIBANGOU 61

Le cas d'un élève déficient visuel en apprentissage des TIC dans un lycée de Bertoua au Cameroun : regards des spécialistes de l'inclusion scolaire 75

Virginie Salomée ATANGANA, Adolf MOTE, Vandelin MGBWA 75

L'inclusion des élèves déficient.e.s auditif.ve.s en milieu scolaire ordinaire au Gabon 84

Thierry NKOULOU OBIANG, Marthe OYANE METOGHO 84

Le rôle de la psychologie cognitive dans l'apprentissage et l'inclusion des personnes porteuses de handicap 102

Florence GHELOUBE ANDJAYE, épouse NDONG OBIANG 102

L'éducation inclusive dans la Vina (Adamaoua, Cameroun) en 2024 : état des lieux du primaire au supérieur 109

Yannick KOUAKEP TCHAPTCHIE, Solange TCHETCHOU épse NJINTANG 109

Éducation inclusive et performances scolaires des malentendants : cas des apprenants du Lycée Technique de Bertoua-Kpokolota 114

Amédé Bienvenu DINANG TCHOUAKEU, William HUISKEN MEJOUYO , Innocent FASSE MBOUYA 114

Prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les systèmes éducatifs béninois et français : quelques cas pratiques 133

Sosthénia Isabelle DOSSOU-COSSOU, Abla Sesime DJISSENOU, Charles BABADJIDE 133

L'éducation inclusive au Gabon : un enjeu majeur pour l'égalité des chances : état des lieux 147

Giscard MEBRIM PAYOS MBA 147

Effets du harcèlement scolaire sur la santé mentale des élèves à besoins particuliers. 160

Fabrice Djamila TSAMO MIAFO, Pierrette Anne NDZIE, Dorane Charnelle MAFFO NGUITOH 160

Mirielle MIPIMBOU MOUNGUENGUI 173

AXE 2. : STRATEGIES PEDAGOGIQUES INCLUSIVES ET PERSPECTIVES INNOVANTES POUR DES PROFILS SPECIFIQUES (HPI, DYS, AUTISTES, ETC.) 183

Innovations pédagogiques, institutionnelles et scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap au Cameroun 184

Fabrice Djamila TSAMO MIAFO 184

L'évaluation inclusive au Québec. L'art délicat du funambulisme pédagogique entre savoirs d'expérience et prescriptions institutionnelles chez les enseignants du primaire 198

Serigne Ben Moustapha DIÉDHIOU, Mamadou Vieux Lamine SANE, Madieng Khary Dieng DIOUF, Ibrahima MBAYE, Astou WADE 198

Stratégies pédagogiques inclusives et innovation numérique : création des contenus pédagogiques audio pour l'accompagnement des apprenants atteints d'albinisme dans l'enseignement du français 208

Fidélie ANANGA épouse DJIOFOUO 208

Pour une didactique des langages spécialisés adaptés aux apprenants déficients sensoriels dans la formation initiale des enseignants de français du secondaire au Cameroun 215

Hélène BILO'O 215

Scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Cas des élèves du Complexe scolaire Michel DIRAT 223

Eléonore NGOMA VOUMBI, Alix Nina M. MBOUMBA épse MIDEPANI 223

Les stratégies de différenciation pédagogique 231

Darlus NGUMBI et Prisque MENGUE M'ASSEKO 231

Prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage dans les CEEP publics du Burkina Faso : analyse des besoins de formation des enseignants 242

Désiré Wendkuuni POUDIOUGO, Bonné BEOGO 242

Les stratégies d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap physique : défis et réussites 256

Ousmane KINDO 256

Stratégies de survie des filles à besoins spécifiques en contexte scolaire gabonais : récits de vie. 264

Brigitte Pulchérie MAVOUNGOU 264

Approche spectaculaire du texte dramatique en classe d'espagnol langue étrangère (ELE) : outil pédagogique pour une éducation inclusive 276

Perrine MVOU, ép. ONGOUORI, Stéphanie MESSAKIMOVE, ép. STEINER 276

Stratégies pédagogiques inclusives et reproduction des inégalités scolaires : étude de cas dans deux écoles primaires publiques du 2e arrondissement de Libreville (ENS B et ENSET A) 286

Didasse Kesiah EYONO MEZUI OLLOMO Erica Marisca Evan's NKE NDONG 286

Pour un baccalauréat (bac) inclusif au Gabon ou de la gestion d'élèves à besoins éducatifs particuliers au baccalauréat 301

Edgard Bruno BOKOKO 301

PRÉFACE

L'inclusion scolaire n'est pas une utopie

Mireille ESSONO EBANG[1]

C'est avec une profonde satisfaction et un sentiment renouvelé de responsabilité scientifique que l'Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG) présente aujourd'hui les Actes du Colloque international sur l'inclusion et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, tenu à Libreville, à l'Institut Pédagogique National (IPN), du 12 au 14 mai 2025. Cet événement a constitué un moment fondateur dans la trajectoire de notre association, en réunissant, pour la première fois à une telle échelle, des chercheurs, enseignants-chercheurs, praticiens de l'éducation, décideurs et acteurs associatifs issus de plus d'une dizaine de pays d'Afrique subsaharienne et au-delà, autour d'une problématique à la fois urgente et structurante : l'effectivité du droit à l'éducation pour tous les apprenants, sans distinction ni exclusion.

L'inclusion scolaire s'impose aujourd'hui comme l'un des chantiers les plus exigeants des politiques éducatives contemporaines. Depuis la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) jusqu'aux Objectifs de Développement Durable (ODD 4, 2015), la communauté internationale a réaffirmé avec constance que chaque enfant, quelles que soient ses particularités cognitives, sensorielles, motrices ou sociales, doit pouvoir accéder à une éducation de qualité, équitable et adaptée. Pourtant, force est de constater que les systèmes éducatifs africains, à l'instar de nombreux systèmes à travers le monde, demeurent trop souvent en deçà de ces ambitions. Les élèves à haut potentiel intellectuel (HPI), ceux présentant des troubles dys (dyslexie, dysorthographie, dyscalculie), les enfants porteurs de handicap sensoriel, moteur ou psychique, les apprenants en situation de déplacement forcé ou de vulnérabilité sociale (tous ces profils révèlent les limites d'un modèle scolaire encore largement conçu pour un « élève moyen » inexistant). C'est face à ce constat que l'APSEG a résolu d'organiser un colloque international dédié à cette thématique, afin de mettre en dialogue les savoirs scientifiques et les expériences de terrain, dans une perspective à la fois analytique et prospective.

Les travaux présentés lors de ce colloque, dont la substance est consignée dans le présent volume, s'organisent autour de deux axes thématiques complémentaires. Le premier axe, intitulé « État des lieux de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers », rassemble des contributions qui dressent un panorama lucide et documentaire des réalités de l'inclusion à travers différents contextes nationaux. On y découvre notamment l'analyse de Mogmenga (Burkina Faso) sur les facteurs socio-familiaux de la réussite scolaire des élèves déplacés internes, les travaux de Bakingu Bakibangou (Congo-Brazzaville) sur la situation des élèves malvoyants, ou encore la recherche d'Atangana, Mote et Mgbwa (Cameroun) sur l'inclusion numérique des déficients visuels. Les contributions de Nkoulou Obiang et Oyane Metogo (Gabon) portant sur les déficients auditifs en milieu ordinaire, celles de Dossou-Cossou, Djissenou et Babadjide (Bénin) comparant les systèmes béninois et français, ou encore celles de Mipimbou Mounguengui (Gabon) sur les enfants présentant des troubles du spectre autistique illustrent la richesse et la diversité géographique de ce premier ensemble. Des chercheurs gabonais tels que Helle N'Nang et Pambou explorent par ailleurs les enjeux de l'écriture inclusive dans le contexte scolaire national, tandis que Gheloube (Gabon) interroge le rôle de la psychologie cognitive dans l'apprentissage des personnes en situation de handicap.

Le second axe, consacré aux « Stratégies pédagogiques inclusives et perspectives innovantes pour des profils spécifiques », explore les voies concrètes d'une pédagogie différenciée et adaptée. Les contributions de Diédhiou et al. (Canada) sur l'évaluation des apprentissages en contexte d'inclusion au Québec offrent un éclairage comparatif précieux. Ananga (Cameroun)

[1] Présidente de l'Association des professionnels en sciences de l'éducation du Gabon (APSEG).

présente une innovation remarquable avec la création de contenus audio pour les apprenants albinos, quand Bilo'o (Cameroun) plaide pour une didactique des langages spécialisée en formation initiale des enseignants. Les travaux de Mavoungou (Gabon) sur les stratégies de survie des filles à besoins spécifiques, ceux de Mvou et Messakimove (Gabon) sur l'approche théâtrale en classe d'espagnol, ou encore la réflexion de Bokoko (Gabon) sur un baccalauréat inclusif illustrent le caractère résolument pragmatique de cette seconde composante scientifique. Ferreira-Meyers (Eswatini) et Tsamo Miafo (Cameroun) contribuent également à cet axe en proposant des modèles d'inclusion hybrides et institutionnels, ancrés dans des réalités scolaires variées.

Les contributions réunies dans ce volume s'inscrivent dans un dialogue fécond avec les courants majeurs de la recherche internationale en éducation inclusive. Les travaux fondateurs d'Ainscow (1999, 2005) sur la construction des écoles inclusives, ceux de Norwich (2008) sur les dilemmes de la différenciation, ou encore le cadre théorique de la « conception universelle de l'apprentissage » (Universal Design for Learning, Rose & Meyer, 2002) constituent des horizons théoriques récurrents dans les analyses proposées. La pensée de Vygotski sur la zone proximale de développement, fréquemment mobilisée pour penser l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques, irrigue également plusieurs contributions. En Afrique francophone, les recherches de Charton et Plaisance (2012) sur la scolarisation en Afrique subsaharienne ou les travaux récents de Bianchini (2020) sur l'éducation inclusive au Cameroun et au Bénin fournissent des repères comparatifs essentiels. Par leurs approches qualitatives, quantitatives ou mixtes, les auteurs de ce volume contribuent à la constitution d'un corpus empirique solide, ancré dans les réalités africaines, trop longtemps insuffisamment représentées dans la littérature scientifique dominante.

La réalisation de ce colloque et la publication des présents Actes n'auraient été possibles sans le concours dévoué d'un très grand nombre d'acteurs. Je tiens, en mon nom propre et au nom de l'APSEG, à exprimer ma plus vive gratitude à l'ensemble des membres du comité scientifique, dont la rigueur a garanti l'excellence des contributions sélectionnées : les Professeurs Eugénie Eyeang, Rufin Didzambou, Elvis Elangabeka, Jean-Aimé Pambou, Casimir Zo'o Eyindanga, Jean-Jacques Demba, Romaric Franck Quentin de Mongaryas, Orphée Martial Soumaho Mavioga, Hermine Matari, Perrine Mvou, Ibrahima Traoré (Mali) et Agbodjinou Germain Alladakan Lingani (Bénin). Mes remerciements s'adressent également aux membres du comité de lecture et du comité d'organisation pour leur engagement sans faille, ainsi qu'aux partenaires institutionnels, notamment l'Institut Pédagogique National, l'Ambassade de France au Gabon et le Ministère de l'Éducation nationale, dont le soutien a été précieux. Je rends hommage enfin à chacun des auteurs qui, par la qualité de leurs travaux, ont fait de ce colloque un événement scientifique marquant pour la recherche éducative en Afrique centrale et au-delà.

Nous formons le vœu que ces Actes constituent une ressource durable pour les chercheurs, les formateurs, les décideurs et tous les professionnels engagés dans la transformation de nos systèmes éducatifs. L'inclusion scolaire n'est pas une utopie : elle est une exigence éthique, une nécessité pédagogique et un impératif de justice sociale. Les travaux ici réunis le démontrent avec conviction et rigueur. À travers eux, l'APSEG réaffirme sa vocation : être un espace vivant de production, de diffusion et de valorisation du savoir éducatif, au service des sociétés africaines en mutation.

Références bibliographiques sélectives

AINSCOW, M. (1999). Understanding the Development of Inclusive Education System. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 3(1), 5-20.

AINSCOW, M., Booth, T., & Dyson, A. (2005). Improving Schools, Developing Inclusion. Routledge.

BIANCHINI, P. (2020). L'éducation inclusive en Afrique subsaharienne francophone : état des lieux et perspectives. Revue africaine des sciences de l'éducation, 12(2), 45-68.

CHARTON, H., & PLAISANCE, É. (2012). La scolarisation des enfants handicapés en Afrique subsaharienne : contraintes et perspectives. Cahiers d'études africaines, 205, 89-114.

EBERSOLD, S. (2009). Inclusion. Recherche & Formation, 61, 71-83.

NORWICH, B. (2008). Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. Routledge.

ROSE, D., & Meyer, A. (2002). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. ASCD.

UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. UNESCO.

UNESCO. (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation. UNESCO.

VYGOTSKI, L. S. (1997). Pensée et langage (3e éd., trad. F. Seve). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).

RASEF

Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Sous la direction de

Raymonde MOUSSAVOU

Jean-Aimé PAMBOU

INCLUSION ET PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Actes du colloque international, Gabon, Libreville (IPN), du 12 au 14 mai 2025

Numéro spécial, nº4, mai 2026

ISSN 2756-7370 (Imprimé)
ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01
Site:www.revue-rasef.org
Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 30/05/2026

Numéro spécial
nº 4, mai 2026

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

Certificate

Fresh Ideas for Growing your Citations

This is to certify that **REVUE AFRICAINE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (RASEF)** | **P-ISSN:** 2756-7370 | **E-ISSN:** 2756-7575 is indexed in International Scientific Indexing (ISI). The Journal has Impact Factor Value of **1.135** for the year **2025-2026**.

URL: https://isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=24487

Editor ICR Team
(ISI)

International Scientific Indexing
(ISI)

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 30/05/2026

INCLUSION ET PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

Actes du colloque international, Gabon, Libreville (IPN), du 12 au 14 mai 2025

©APSEG, 2026

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication
KYELEM Mathias, Maître de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,
Directeur de Publication Adjoint
THIAM Ousseynou, Maître 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, Maître 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 à la rédaction
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.

COMITES DU COLLOQUE

1. Comité scientifique

Pr Eugénie EYEANG, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Pr Rufin DIDZAMBOU, École Normale Supérieure, (ENS), Gabon.
Pr Elvis ELANGABEKA, Institut Supérieur Des Sciences Humaines Daniel Brothier (ISH).
Pr Jean Aimé PAMBOU, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG).
Pr Casimir ZO'O EYINDANGA, École Normale Supérieure (ENS), Gabon
Pr Jean Jacques DEMBA, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG).
Pr Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Pr Orphée Martial SOUMAHO MAVIOGA, Université Omar Bongo (UOB), Gabon.
Pr Hermine MATARI, Université Omar Bongo (UOB), Gabon
Pr Perrine MVOU ép. ONGOUORI, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Pr Ibrahima TRAORE, Université des lettres et des sciences humaines de Bamako, Mali.
Pr Agbodjinou Germain ALLADAKAN LINGANI, Université d'Abomey Calavi, Bénin.

2. Comité de lecture

Pr Elvis ELANGABEKA (Institut Supérieur Des Sciences Humaines Daniel Brothier)
Pr Jean Aimé PAMBOU, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG)
Pr Jean Jacques DEMBA, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG)
Pr Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS, École Normale Supérieure (ENS), Gabon

Alphonse-Donald NZE WAGHE, École Normale Supérieure, (ENS)Gabon.
Pr Orphée Martial SOUMAHO, Université Omar Bongo (UOB), Gabon.
Pr Elvis ELANGABEKA, Institut Supérieur Des Sciences Humaines Daniel Brothier.
Pr Hermine MATARI, Université Omar Bongo (UOB), Gabon.
Pr Perrine MVOU (ENS Gabon).
Pr Ibrahima TRAORE, Université des lettres et des sciences humaines de Bamako, Mali.
Pr Orphée Martial SOUMAHO MAVIOGA, Université Omar Bongo (UOB), Gabon.
Pr Clarisse MIMBUIH, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Surprise OKOME ENGOUANG, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Pr Marthe KABWE KABELA KANKUMBA, Université de Lubumbashi, en RDC
Pr BAWA Ibn Habib (Université de Lomé, Togo).
Dr Magalie DUPRAT (INSEi, France)
Dr Raymonde MOUSSAVOU, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG, ENS).
Dr Mireille ESSONO EBANG, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG, ENS).
Dr Gwladys KOUMBA ALIHONOU, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Dr Stéphanie MESSAKIMOVE, Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG/ENS)
Dr Darius ENGUENGH MINTSA, Université Laval, Canada
Dr Guy-Roger KABA, CONFEMEN.
Dr Marthe OYANE METHOGO, Université Omar Bongo, Gabon.
Dr Prisca SOUMAHO, École Normale Supérieure (ENS), Gabon.
Dr Gwladys KOUMBA ALIHONOU (ENS), Gabon.
Dr Hélène BILO'O, Université de Bertoua, Cameroun.
Dr Soulama KOULIBALY (Burkina Faso).
Dr Chantal MIDZIE ABESSOLO, Institut de Recherches en Sciences Humaines (IRSH), Gabon.
Dr Stéphanie NTSAME NGOUA, Université des Sciences de la Santé (USS), Gabon.
Dr Marthe MAROUNDOU, Université Omar Bongo (UOB), Gabon.
Dr Chantal MIDZIE ABESSOLO, Institut de Recherches en Sciences Humaines (IRSH), Gabon.

3. Comité d'organisation

Pr Jean Aimé PAMBOU, APSEG, Gabon.
Dr Sabrina KABA, APSEG, Gabon.
Dr Mireille ESSONO EBANG, APSEG, Gabon.
Dr Raymonde MOUSSAVOU, APSEG, Gabon.
Dr Clémence Frédérique AVOME NDONG, APSEG, Gabon.
Dr Stéphanie NTSAME, Association de lutte pour l'albinisme (ALBA), Gabon.
Dr Brigitte Pélagie MAVOUNGOU, APSEG, Gabon.
Dr Rosalie ANDJOUOMO, APSEG, Gabon.
Dr Prisca SOUMAHO, APSEG, Gabon.
Dr Stéphanie MESSAKIMOVE ép. STEINER, APSEG, Gabon
Dr Céline BILOGHE EKOUAGHE, APSEG, Gabon1
Dr Chyc Polhit MAMFOUMBI, Les Paraboleurs, France.
Dr Ben DIEDHIOU, Université de Québec à Montréal (UQAM), Canada.
Dr Magalie DUPRAT (INSEI), France
Marie HERRISE, Ambassade de France au Gabon.
Fatima FETOUHI, Ministère de l'Éducation nationale
Marie-Noëlie MOUEMBE, APSEG, Gabon.
Thierry MAMBANA, APSEG, Gabon.
Giscard MEBRIME MBA, APSEG, Gabon.
Thérèse MOUTSINGA, IPN, Gabon.

Table des matières

PRÉFACE 9

L'inclusion scolaire n'est pas une utopie 9

Mireille ESSONO EBANG 9

AXE 1. : ÉTAT DES LIEUX DE LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS (HPI, DYS, AUTISTES, ETC.) 12

Analyse des facteurs socio-familiaux de la réussite scolaire des élèves déplacés internes de l'enseignement primaire au Burkina Faso 13

Dasmané MOGMENGA 13

Contenu des syllabus de cours et hégémonie des auteurs hommes dans les références bibliographiques à l'UER Lettres, Langues et Arts de l'ENS 23

Orphée Martial SOUMAHO MAVIOGA, Clémence Frédérique AVOME NDONG 23

Combler les lacunes : construire des relations inclusives en ligne et en présentiel 36

Karen FERREIRA-MEYERS 36

L'écriture inclusive dans l'enseignement du français au Gabon : élieux, représentations et pratiques 49

Axel Junior HELLE N'NANG , Jean-Aimé PAMBOU 49

Analyse situationnelle de l'inclusion des élèves malvoyants dans le système éducatif congolais à Brazzaville 61

Yvette BAKINGU BAKIBANGOU 61

Le cas d'un élève déficient visuel en apprentissage des TIC dans un lycée de Bertoua au Cameroun : regards des spécialistes de l'inclusion scolaire 75

Virginie Salomée ATANGANA, Adolf MOTE, Vandelin MGBWA 75

L'inclusion des élèves déficient.e.s auditif.ve.s en milieu scolaire ordinaire au Gabon 84

Thierry NKOULOU OBIANG, Marthe OYANE METOGHO 84

Le rôle de la psychologie cognitive dans l'apprentissage et l'inclusion des personnes porteuses de handicap 102

Florence GHELOUBE ANDJAYE, épouse NDONG OBIANG 102

L'éducation inclusive dans la Vina (Adamaoua, Cameroun) en 2024 : état des lieux du primaire au supérieur 109

Yannick KOUAKEP TCHAPTCHIE, Solange TCHETCHOU épse NJINTANG 109

Éducation inclusive et performances scolaires des malentendants : cas des apprenants du Lycée Technique de Bertoua-Kpokolota 114

Amédé Bienvenu DINANG TCHOUAKEU, William HUISKEN MEJOUYO , Innocent FASSE MBOUYA 114

Prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les systèmes éducatifs béninois et français : quelques cas pratiques 133

Sosthénia Isabelle DOSSOU-COSSOU, Abla Sesime DJISSENOU, Charles BABADJIDE 133

L'éducation inclusive au Gabon : un enjeu majeur pour l'égalité des chances : état des lieux 147

Giscard MEBRIM PAYOS MBA 147

Effets du harcèlement scolaire sur la santé mentale des élèves à besoins particuliers. 160

Fabrice Djamila TSAMO MIAFO, Pierrette Anne NDZIE, Dorane Charnelle MAFFO NGUITOH 160

Mirielle MIPIMBOU MOUNGUENGUI 174

AXE 2. : STRATEGIES PEDAGOGIQUES INCLUSIVES ET PERSPECTIVES INNOVANTES POUR DES PROFILS SPECIFIQUES (HPI, DYS, AUTISTES, ETC.) 184

Innovations pédagogiques, institutionnelles et scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap au Cameroun 185

Fabrice Djamila TSAMO MIAFO 185

L'évaluation inclusive au Québec. L'art délicat du funambulisme pédagogique entre savoirs d'expérience et prescriptions institutionnelles chez les enseignants du primaire 199

Serigne Ben Moustapha DIÉDHIOU, Mamadou Vieux Lamine SANE, Madieng Khary Dieng DIOUF, Ibrahima MBAYE, Astou WADE 199

Stratégies pédagogiques inclusives et innovation numérique : création des contenus pédagogiques audio pour l'accompagnement des apprenants atteints d'albinisme dans l'enseignement du français 209

Fidélie ANANGA épouse DJIOFOUO 209

Pour une didactique des langages spécialisés adaptés aux apprenants déficients sensoriels dans la formation initiale des enseignants de français du secondaire au Cameroun 216

Hélène BILO'O 216

Scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Cas des élèves du Complexe scolaire Michel DIRAT 224

Eléonore NGOMA VOUMBI, Alix Nina M. MBOUMBA épse MIDEPANI 224

Les stratégies de différenciation pédagogique 232

Darlus NGUMBI et Prisque MENGUE M'ASSEKO 232

Prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage dans les CEEP publics du Burkina Faso : analyse des besoins de formation des enseignants 243

Désiré Wendkuuni POUDIOUGO, Bonné BEOGO 243

Les stratégies d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap physique : défis et réussites 257

Ousmane KINDO 257

Stratégies de survie des filles à besoins spécifiques en contexte scolaire gabonais : récits de vie. 265

Brigitte Pulchérie MAVOUNGOU 265

Approche spectaculaire du texte dramatique en classe d'espagnol langue étrangère (ELE) : outil pédagogique pour une éducation inclusive 277

Perrine MVOU, ép. ONGOUORI, Stéphanie MESSAKIMOVE, ép. STEINER 277

Stratégies pédagogiques inclusives et reproduction des inégalités scolaires : étude de cas dans deux écoles primaires publiques du 2e arrondissement de Libreville (ENS B et ENSET A) 287

Didasse Kesiah EYONO MEZUI OLLOMO Erica Marisca Evan's NKE NDONG 287

Pour un baccalauréat (bac) inclusif au Gabon ou de la gestion d'élèves à besoins éducatifs particuliers au baccalauréat 302

Edgard Bruno BOKOKO 302

PRÉFACE

L'inclusion scolaire n'est pas une utopie

Mireille ESSONO EBANG[1]

C'est avec une profonde satisfaction et un sentiment renouvelé de responsabilité scientifique que l'Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG) présente aujourd'hui les Actes du Colloque international sur l'inclusion et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, tenu à Libreville, à l'Institut Pédagogique National (IPN), du 12 au 14 mai 2025. Cet événement a constitué un moment fondateur dans la trajectoire de notre association, en réunissant, pour la première fois à une telle échelle, des chercheurs, enseignants-chercheurs, praticiens de l'éducation, décideurs et acteurs associatifs issus de plus d'une dizaine de pays d'Afrique subsaharienne et au-delà, autour d'une problématique à la fois urgente et structurante : l'effectivité du droit à l'éducation pour tous les apprenants, sans distinction ni exclusion.

L'inclusion scolaire s'impose aujourd'hui comme l'un des chantiers les plus exigeants des politiques éducatives contemporaines. Depuis la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) jusqu'aux Objectifs de Développement Durable (ODD 4, 2015), la communauté internationale a réaffirmé avec constance que chaque enfant, quelles que soient ses particularités cognitives, sensorielles, motrices ou sociales, doit pouvoir accéder à une éducation de qualité, équitable et adaptée. Pourtant, force est de constater que les systèmes éducatifs africains, à l'instar de nombreux systèmes à travers le monde, demeurent trop souvent en deçà de ces ambitions. Les élèves à haut potentiel intellectuel (HPI), ceux présentant des troubles dys (dyslexie, dysorthographie, dyscalculie), les enfants porteurs de handicap sensoriel, moteur ou psychique, les apprenants en situation de déplacement forcé ou de vulnérabilité sociale (tous ces profils révèlent les limites d'un modèle scolaire encore largement conçu pour un « élève moyen » inexistant). C'est face à ce constat que l'APSEG a résolu d'organiser un colloque international dédié à cette thématique, afin de mettre en dialogue les savoirs scientifiques et les expériences de terrain, dans une perspective à la fois analytique et prospective.

Les travaux présentés lors de ce colloque, dont la substance est consignée dans le présent volume, s'organisent autour de deux axes thématiques complémentaires. Le premier axe, intitulé « État des lieux de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers », rassemble des contributions qui dressent un panorama lucide et documentaire des réalités de l'inclusion à travers différents contextes nationaux. On y découvre notamment l'analyse de Mogmenga (Burkina Faso) sur les facteurs socio-familiaux de la réussite scolaire des élèves déplacés internes, les travaux de Bakingu Bakibangou (Congo-Brazzaville) sur la situation des élèves malvoyants, ou encore la recherche d'Atangana, Mote et Mgbwa (Cameroun) sur l'inclusion numérique des déficients visuels. Les contributions de Nkoulou Obiang et Oyane Metogo (Gabon) portant sur les déficients auditifs en milieu ordinaire, celles de Dossou-Cossou, Djissenou et Babadjide (Bénin) comparant les systèmes béninois et français, ou encore celles de Mipimbou Mounguengui (Gabon) sur les enfants présentant des troubles du spectre autistique illustrent la richesse et la diversité géographique de ce premier ensemble. Des chercheurs gabonais tels que Helle N'Nang et Pambou explorent par ailleurs les enjeux de l'écriture inclusive dans le contexte scolaire national, tandis que Gheloube (Gabon) interroge le rôle de la psychologie cognitive dans l'apprentissage des personnes en situation de handicap.

Le second axe, consacré aux « Stratégies pédagogiques inclusives et perspectives innovantes pour des profils spécifiques », explore les voies concrètes d'une pédagogie différenciée et adaptée. Les contributions de Diédhiou et al. (Canada) sur l'évaluation des apprentissages en contexte d'inclusion au Québec offrent un éclairage comparatif précieux. Ananga (Cameroun)

[1] Présidente de l'Association des professionnels en sciences de l'éducation du Gabon (APSEG).

présente une innovation remarquable avec la création de contenus audio pour les apprenants albinos, quand Bilo'o (Cameroun) plaide pour une didactique des langages spécialisée en formation initiale des enseignants. Les travaux de Mavoungou (Gabon) sur les stratégies de survie des filles à besoins spécifiques, ceux de Mvou et Messakimove (Gabon) sur l'approche théâtrale en classe d'espagnol, ou encore la réflexion de Bokoko (Gabon) sur un baccalauréat inclusif illustrent le caractère résolument pragmatique de cette seconde composante scientifique. Ferreira-Meyers (Eswatini) et Tsamo Miafo (Cameroun) contribuent également à cet axe en proposant des modèles d'inclusion hybrides et institutionnels, ancrés dans des réalités scolaires variées.

Les contributions réunies dans ce volume s'inscrivent dans un dialogue fécond avec les courants majeurs de la recherche internationale en éducation inclusive. Les travaux fondateurs d'Ainscow (1999, 2005) sur la construction des écoles inclusives, ceux de Norwich (2008) sur les dilemmes de la différenciation, ou encore le cadre théorique de la « conception universelle de l'apprentissage » (Universal Design for Learning, Rose & Meyer, 2002) constituent des horizons théoriques récurrents dans les analyses proposées. La pensée de Vygotski sur la zone proximale de développement, fréquemment mobilisée pour penser l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques, irrigue également plusieurs contributions. En Afrique francophone, les recherches de Charton et Plaisance (2012) sur la scolarisation en Afrique subsaharienne ou les travaux récents de Bianchini (2020) sur l'éducation inclusive au Cameroun et au Bénin fournissent des repères comparatifs essentiels. Par leurs approches qualitatives, quantitatives ou mixtes, les auteurs de ce volume contribuent à la constitution d'un corpus empirique solide, ancré dans les réalités africaines, trop longtemps insuffisamment représentées dans la littérature scientifique dominante.

La réalisation de ce colloque et la publication des présents Actes n'auraient été possibles sans le concours dévoué d'un très grand nombre d'acteurs. Je tiens, en mon nom propre et au nom de l'APSEG, à exprimer ma plus vive gratitude à l'ensemble des membres du comité scientifique, dont la rigueur a garanti l'excellence des contributions sélectionnées : les Professeurs Eugénie Eyeang, Rufin Didzambou, Elvis Elangabeka, Jean-Aimé Pambou, Casimir Zo'o Eyindanga, Jean-Jacques Demba, Romaric Franck Quentin de Mongaryas, Orphée Martial Soumaho Mavioga, Hermine Matari, Perrine Mvou, Ibrahima Traoré (Mali) et Agbodjinou Germain Alladakan Lingani (Bénin). Mes remerciements s'adressent également aux membres du comité de lecture et du comité d'organisation pour leur engagement sans faille, ainsi qu'aux partenaires institutionnels, notamment l'Institut Pédagogique National, l'Ambassade de France au Gabon et le Ministère de l'Éducation nationale, dont le soutien a été précieux. Je rends hommage enfin à chacun des auteurs qui, par la qualité de leurs travaux, ont fait de ce colloque un événement scientifique marquant pour la recherche éducative en Afrique centrale et au-delà.

Nous formons le vœu que ces Actes constituent une ressource durable pour les chercheurs, les formateurs, les décideurs et tous les professionnels engagés dans la transformation de nos systèmes éducatifs. L'inclusion scolaire n'est pas une utopie : elle est une exigence éthique, une nécessité pédagogique et un impératif de justice sociale. Les travaux ici réunis le démontrent avec conviction et rigueur. À travers eux, l'APSEG réaffirme sa vocation : être un espace vivant de production, de diffusion et de valorisation du savoir éducatif, au service des sociétés africaines en mutation.

Références bibliographiques sélectives

AINSCOW, M. (1999). Understanding the Development of Inclusive Education System. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 3(1), 5-20.

AINSCOW, M., Booth, T., & Dyson, A. (2005). Improving Schools, Developing Inclusion. Routledge.

BIANCHINI, P. (2020). L'éducation inclusive en Afrique subsaharienne francophone : état des lieux et perspectives. Revue africaine des sciences de l'éducation, 12(2), 45-68.

CHARTON, H., & PLAISANCE, É. (2012). La scolarisation des enfants handicapés en Afrique subsaharienne : contraintes et perspectives. Cahiers d'études africaines, 205, 89-114.

EBERSOLD, S. (2009). Inclusion. Recherche & Formation, 61, 71-83.

NORWICH, B. (2008). Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. Routledge.

ROSE, D., & Meyer, A. (2002). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. ASCD.

UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. UNESCO.

UNESCO. (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation. UNESCO.

VYGOTSKI, L. S. (1997). Pensée et langage (3e éd., trad. F. Seve). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).

AXE 1. : ÉTAT DES LIEUX DE LA PRISE EN CHARGE DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS (HPI, DYS, AUTISTES, ETC.)

Analyse des facteurs socio-familiaux de la réussite scolaire des élèves déplacés internes de l'enseignement primaire au Burkina Faso

Dasmané MOGMENGA[2]

Résumé

Depuis près d'une dizaine d'années, le Burkina Faso traverse une crise sécuritaire qui met à mal son système éducatif. Cette crise a engendré de nombreuses fermetures d'écoles, des déplacements massifs de populations, etc. Pour assurer la continuité pédagogique, les autorités éducatives ont mis en place des dispositifs permettant aux élèves déplacés internes (EDI) de poursuivre leur scolarité dans des zones relativement sécurisées. Après quelques années scolaires, ces EDI ont su développer une certaine résilience susceptible de les amener à réaliser des résultats scolaires très satisfaisants. Cette recherche ambitionne ainsi d'analyser les facteurs socio-familiaux de la réussite scolaire des élèves déplacés internes de l'enseignement primaire au Burkina Faso. Nous avons opté pour une approche mixte basée sur des questionnaires et des entretiens semi-directifs individuels. Les résultats révèlent que des facteurs socio-familiaux expliquent la réussite scolaire des élèves déplacés internes de l'enseignement primaire.

Mots clés : Élèves déplacés internes, enseignement primaire, facteurs socio-familiaux, réussite scolaire

Abstract

For almost ten years, Burkina Faso has been going through a security crisis which is undermining its education system. This crisis has led to numerous school closures, mass population displacements, etc. To ensure educational continuity, educational authorities have put in place systems allowing internally displaced students (IDS) to continue their education in relatively secure areas. After a few years of school, these IDS have been able to develop a certain resilience likely to lead them to achieve very satisfactory academic results. This research aims to analyze the socio-family factors of the academic success of internally displaced students in primary education in Burkina Faso. We opted for a mixed approach based on questionnaires and individual semi- directed interviews. The results reveal that socio-family factors explain the academic success of internally displaced primary school students.

Keywords: Academic success, internally displaced students, primary education, socio-family factors

[2] Université Norbert ZONGO, Burkina Faso, Email : dasmanemogmenga@gmail.com

Introduction

Depuis des rencontres de haut niveau tenues à Addis-Abeba (1961), à Dakar (1990), à Jomtien (2000) et à Incheon (2015), l'éducation est au cœur de l'agenda international : de très fortes attentes en matière de développement ont été formulées, autant au niveau des individus que des pays. Plus que toute autre région du monde, l'Afrique subsaharienne est celle pour laquelle l'atteinte des Objectifs de Développement, que ce soit ceux passés du Millénaire (OMD) ou ceux présents du Développement Durable (ODD), pose le plus de défis, tant les niveaux de départ étaient faibles. C'est pourquoi le Burkina Faso est vite entré dans cette course de l'Éducation Pour Tous (EPT) en s'entourant de lois et de textes consacrant l'éducation comme la priorité des priorités. Dans ce sens, la loi n° 013/AN/2007 portant loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso, en son article 3, énonce :

> L'éducation est une priorité nationale. Toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation, sans discrimination aucune, notamment celle fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race, la religion, les opinions politiques, la nationalité ou l'état de santé. Ce droit s'exerce sur la base de l'équité et de l'égalité des chances entre tous les citoyens.

Ainsi, le Burkina Faso a réalisé, avec l'appui de ses différents partenaires au développement, des progrès énormes au plan quantitatif ces dernières années dans le secteur de l'éducation, particulièrement au niveau primaire. La mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base (PDDEB) entre 2002 et 2011 a permis d'accroître l'accès à l'enseignement primaire et de réduire les inégalités entre les sexes. Pour Ouédraogo (2010 : 22) :

> Selon le rapport publié en avril 2008, le taux brut de scolarisation a franchi la barre de 70%, taux prévu pour l'horizon 2010 dans le document initial du PDDEB en atteignant 72,6% dont 64,8% pour les filles. Les effectifs totaux des élèves sont passés de 1 561 258 à 1 744 331 soit un accroissement d'environ 11%. Le nombre d'écoles s'est accru de 500 en passant de 8 162 en 2006/2007 à 8 682 en 2007/2008. Les salles de classe sont passées de 32 760 à 35 426 au cours de la même période. Chaque élève du privé comme du public a été doté d'un livre de lecture, de calcul, et d'observation soit 4 166 257 livres, de même que chaque enseignant a reçu un livre guide de maître soit 146 523 livres.

Malheureusement, ce grand espoir nourri par le Burkina Faso se heurte de nos jours à un grand obstacle, à savoir l'hydre terroriste. À cet effet, l'UNICEF (2019 : 14) relève : « Le Burkina Faso n'aura pas le temps de se féliciter de ses résultats quantitatifs atteints dans le secteur de l'éducation et de penser aux stratégies pour améliorer la qualité de l'éducation avec les incursions terroristes qui mettent à mal le système éducatif ». Et, depuis les premières attaques contre les institutions scolaires, le système éducatif burkinabè se porte mal. À la date du 31 mai 2022, le rapport du Secrétariat Technique de l'Éducation en Situation d'Urgence (ST-ESU) fait état de la fermeture de 4 258 établissements de tous les niveaux d'enseignement privant 708 341 élèves dont 339 260 filles de leur droit à l'éducation (Circulaire n° 000870/ MENAPLN/SG/ST-ESU du 23/09/2022).

Malgré ce fort défi sécuritaire, le Burkina Faso a pris l'engagement de protéger et de poursuivre l'éducation dans la situation d'urgence. La concrétisation de cette décision s'est traduite en 2019 par l'élaboration et l'adoption d'une Stratégie Nationale de Scolarisation des Enfants dans les Zones à forts Défis Sécuritaires (SSEZDS, 2019-2024). Cette mesure a permis l'inscription et la réinscription de nombreux élèves déplacés internes (EDI) dans les écoles primaires. Selon le rapport statistique mensuel de l'Éducation en Situation d'Urgence de décembre (2021 : 8) :

Le nombre d'établissements d'accueil passe de 3 232 à 3 673 soit une hausse de 441 établissements. Ces établissements accueillent 135 981 élèves contre 119 116 élèves dont 60 941 élèves contre 53 133 filles.

Ils sont répartis dans 32 Centres d'Éveil et d'Éducation Préscolaire, 3 012 écoles primaires et 629 établissements post-primaire et secondaire dans l'ensemble des 13 régions du pays.

Après au moins deux années scolaires, le constat qui se dégage est que ces élèves déplacés internes (garçons et filles) ont développé une sorte de résilience afin de s'adapter aux nouvelles réalités de la vie scolaire en produisant des résultats scolaires satisfaisants. Ces EDI bénéficient désormais d'un accompagnement de taille de la part de l'État, des partenaires techniques et financiers, des Organisations Non Gouvernementales (ONG) et surtout de leurs parents ou tuteurs. Ces constats nous amènent à nous poser la question suivante : qu'est-ce qui fait que les élèves déplacés internes sont résilients de sorte à réaliser des résultats scolaires probants ? La réponse à cette interrogation nous a conduit à étudier le sujet suivant : « Analyse des facteurs socio-familiaux de la réussite scolaire des élèves déplacés internes de l'enseignement primaire au Burkina Faso ».

L'objectif général de cette recherche est d'identifier et de comprendre les déterminants socio-familiaux qui contribuent à la réussite scolaire de cette population d'élèves en situation de déplacement. À cet effet, elle est menée à partir d'une approche mixte basée sur des questionnaires et des entretiens semi-directifs individuels. Ainsi, le premier point est consacré à la description du cadre théorique ou conceptuel tandis que le second point traite de la méthodologie. Le troisième point se préoccupe des résultats et de l'analyse des données. La discussion et les recommandations sont réservées au dernier point.

I. Cadre théorique et conceptuel

Il s'agit pour nous de clarifier les concepts utilisés dans notre recherche. Qu'entendons-nous par facteurs socio-familiaux ?

I.1. Du concept de facteurs socio-familiaux

L'attitude des parents exerce une influence importante sur la réussite des enfants. Certains comportements parentaux sont reconnus pour leurs effets positifs. À titre d'exemples : encourager son enfant dans ses études et le stimuler sur le plan intellectuel ; superviser adéquatement son enfant ; fournir à son enfant un environnement sécuritaire et stable ; participer au suivi scolaire et à la vie de l'école ; montrer une attitude positive envers l'éducation et l'école ; avoir des attentes élevées envers son enfant ; etc. Ainsi, les facteurs socio-familiaux font référence à la manière dont les relations entre les parents et les enfants, les structures sociales, etc. peuvent avoir une incidence sur la résilience et la réussite scolaire des enfants. Ces éléments, dans la dynamique familiale, vont influencer le développement psychosocial du jeune adolescent et de son adaptation à l'école et dans la société. De ce fait, tous ces nombreux éléments identifiés comme des facteurs socio-familiaux de la réussite éducative sont de différents ordres et s'influencent mutuellement.

I.2. Du concept de réussite scolaire

La notion de réussite scolaire est polysémique et multidimensionnelle, les niveaux d'appréciation de la réussite étant variables selon les systèmes éducatifs et également suivant les personnes et leurs aspirations. La réussite scolaire et sa contrepartie l'échec scolaire sont des constructions sociales propres à une culture particulière (Kahn : 2011). Des connaissances historiques bien connues sur l'origine de la forme scolaire actuelle dans la plupart des pays, notamment occidentaux, ont entrainé des caractéristiques particulières de ce qui est considéré comme réussite et comme échec à l'école.

Dans la forme d'organisation scolaire disciplinaire et normative qui marque aujourd'hui la plupart des pays, ce qui peut être tenu comme un indicateur ou une manifestation de la réussite ou de l'échec scolaire est un jugement ou plutôt une caractérisation scolaire et /ou sociale, qui repose sur des constats de performances dans des tâches dévolues aux élèves de même degré

d'études. Les contrôles et les évaluations régis par des règles très précises rendent possible la comparaison entre élèves. Par ailleurs, la caractéristique scolaire, qui peut évoluer dans le temps et selon les systèmes d'éducation, se présente souvent sous la forme d'écarts aux normes, écarts mesurables en termes d'atteinte d'objectifs d'apprentissage assignés à chaque étape du parcours scolaire, en particulier le temps de retard dans l'accomplissement des tâches scolaires, dans l'intériorisation des normes cognitives et d'attitudes sociales (Foucault, 1975 ; Kahn, 2011 ; Vincent, 1980.

La notion de réussite scolaire n'est pas nouvelle, mais ses répercussions sur le sens de la carrière scolaire de l'élève ainsi que sur son éventuelle insertion socioprofessionnelle n'ont pas toujours eu l'ampleur qu'on leur reconnaît aujourd'hui. Ainsi, cette notion est associée à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape du cursus scolaire, aux notes, aux résultats, aux examens, au passage en classe supérieure, à l'obtention des diplômes, mais aussi au développement des compétences et des qualifications nécessaires à l'insertion dans la vie professionnelle et sociale. Même si l'idée de développement de la personne et de sa contribution à la vie sociale n'est pas partagée par certains élèves, la définition qu'ils attribuent à la notion de réussite scolaire reste largement associée aux performances et aux normes d'excellence scolaire.

I.3. Du concept d'élève déplacé interne

Il convient de préciser que l'expression élève déplacé interne s'inscrit en droite ligne dans l'Éducation en Situation d'Urgence (ESU). Pour Mogmenga (2024 :168) : « Les élèves déplacés internes sont des apprenants de l'enseignement primaire qui ont fui leur village ou leur ville à l'intérieur de leur propre pays du fait de l'insécurité pour suivre leurs parents. Ils sont inscrits ou réinscrits à l'école dans les zones d'accueil. Certains d'entre eux sont atteints de troubles d'apprentissage, de stress, de détresse, etc. et vivent dans des conditions de vie et d'études très difficiles ».

I.4. Du concept de l'enseignement primaire

Selon la loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso, « l'enseignement primaire » se définit comme étant le niveau d'enseignement formel d'une durée normale de six (06) ans et dont le programme est conçu pour faire acquérir des connaissances élémentaires. Il est destiné aux enfants âgés de six (06) ans au moins et constitue le premier palier de la fréquentation scolaire obligatoire. Il est sanctionné par un diplôme de fin de cycle. L'enseignement primaire est composé d'un cycle unique subdivisé en trois sous cycles d'une durée de deux (02) ans chacun. Il s'agit du sous cycle Cours Préparatoire (CP), du sous cycle Cours Élémentaire (CE) et du sous cycle Cours Moyen (CM). L'enseignement primaire est assuré dans les écoles classiques, dans les écoles franco-arabes ou dans les medersas. Une fois la clarification des concepts faite, voyons à présent le type de méthodologie utilisé pour conduire l'étude.

II. Méthodologie

Les données ont été collectées de février à mars 2024 dans la commune de Pouytenga, dans la province du Kouritenga. La population cible est composée de parents ou tuteurs des élèves déplacés internes. Cette étude s'inscrivant dans une approche mixte, deux techniques d'enquête sont utilisées, à savoir un questionnaire de treize (13) questions et un guide d'entretien. Pour le choix de l'échantillon de la population cible, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage non probabiliste avec les techniques de choix raisonné. Nous avons retenu cette technique d'échantillonnage pour des raisons pratiques. Ainsi, les données quantitatives ont été collectées auprès de 40 parents ou tuteurs des élèves déplacés internes tandis que les données qualitatives ont été collectées auprès de 10 autres parents ou tuteurs des élèves déplacés internes. Les entretiens ont été réalisés jusqu'à saturation de l'information. Les données quantitatives collectées ont été traitées avec les statistiques descriptives via le logiciel Excel. Pour ce qui

concerne celles qualitatives, nous avons eu recours à l'analyse de contenu de type thématique, car les entrevues sont organisées autour d'une seule thématique, à savoir « facteurs socio-familiaux de la réussite scolaire des élèves déplacés internes ». Dans l'ensemble, l'enquête a couvert une population totale de 50 individus. L'analyse des données collectées a permis d'obtenir les résultats ci-après.

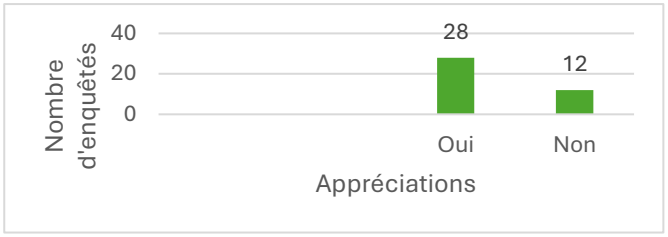
III. Résultats et analyse des données

Cette sous-section fait ressortir les opinions des parents ou tuteurs sur les déterminants socio-familiaux du succès scolaire des élèves déplacés internes de l'enseignement primaire au Burkina Faso.

III.1 Facteurs socio-familiaux de la réussite scolaire des élèves déplacés internes

Pour analyser les facteurs socio-familiaux de la réussite scolaire des élèves déplacés internes de l'enseignement primaire au Burkina Faso, nous avons soumis un questionnaire à leurs parents ou tuteurs. Nous avons également réalisé des entretiens semi-directifs individuels avec eux. Leurs opinions sont récapitulées dans les graphiques et dans les verbatims ci-dessous.

Graphique 1 : Dons des fournitures scolaires par les parents ou tuteurs et réussite scolaire des élèves déplacés internes



Source : Données de terrain, février-mars 2024

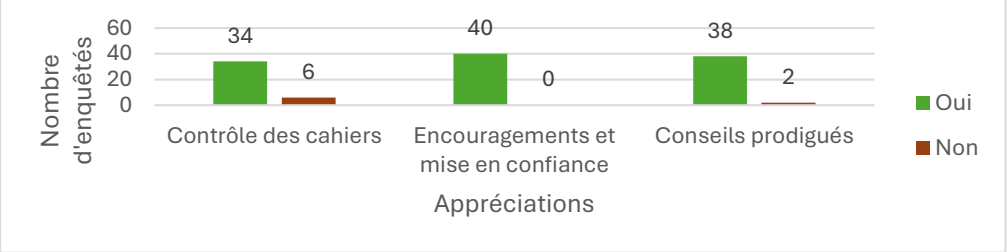
En ce qui concerne les dons de fournitures scolaires aux élèves déplacés internes par les parents ou tuteurs, le graphique 1 laisse voir que sur les 40 parents qui ont répondu à nos questions, 28 d'entre eux, soit 70 %, répondent par l'affirmative. En revanche, 12 autres parents, soit 30 %, sont incapables de les leur fournir. Les raisons de cette incapacité sont peut-être dues au fait qu'ils ont quitté leur zone d'origine sans rien emporter. Ils sont eux-mêmes dans une situation de vulnérabilité. Les entretiens semi- directifs réalisés avec les mêmes parents ou tuteurs des élèves déplacés internes ont révélé que ceux-ci soutiennent sincèrement les enfants. Les contenus des verbatims de Monsieur P. H. illustrent cette réalité par ces termes :

> Je leur ai payé de jolis sacs d'écolier, de petits cadeaux de sorte à ce qu'elles n'inventent pas de maladies pour éviter d'aller à l'école. Souvent, je les emmène à vélo à l'école dans le but de les flatter plus. Les enfants aiment les flatteries ; donc je leur dis de bien travailler pour être les premiers de classe pour en retour bénéficier d'un vélo comme cadeau. Ce qui fait qu'elles sont contentes d'aller à l'école.

Il est conforté dans sa position par Madame K. P. lorsqu'elle avance ceci :

> J'ai pu offrir à mes filles des fournitures scolaires et payer les cotisations de l'association des parents d'élèves malgré ma pauvreté. En plus, je les conseille de travailler pour réussir plus tard afin de nous sortir de notre situation de vulnérabilité.

Graphique 2 : Encouragements, conseils prodigués, suivis parentaux et réussite scolaire des élèves déplacés internes



Source : Données de terrain, février-mars 2024

L'histogramme 2 indique que sur 40 parents ou tuteurs qui ont pris part aux enquêtes, 34 d'entre eux, soit 85 %, disent qu'ils contrôlent les cahiers de leurs enfants ; 40 parents, soit 100 %, affirment qu'ils les encouragent et les mettent en confiance et 38 autres parents, soit 95 %, attestent qu'ils leur prodiguent des conseils avisés.

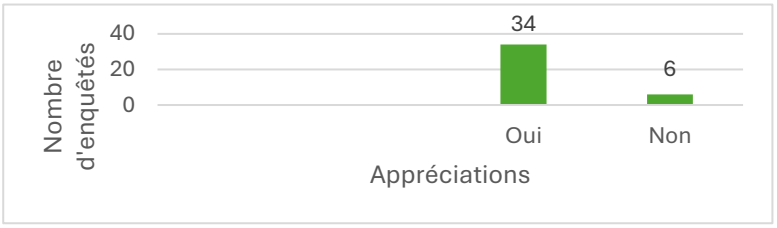
Avec l'entretien semi-directif individuel que nous avons réalisé avec les mêmes parents ou tuteurs des élèves déplacés internes, il en est ressorti des témoignages édifiants. Madame T.A. affirme :

> Je les conscientise sur leur avenir en prenant ma situation d'analphabète et de pauvre. Je leur dis de bien travailler à l'école pour réussir à l'avenir. Je les rappelle que moi, je souffre aujourd'hui parce que je n'ai pas fait l'école ; mes parents n'avaient pas les yeux ouverts comme aujourd'hui. Vous voyez qu'il y a une différence entre celles qui ont fait l'école et nous analphabètes ! Est-ce que vous souhaiterez être pauvres comme votre mère ? Et ils répondent par la négative.

Monsieur S.M. abonde dans le même sens :

> Je lui dis de ne pas fréquenter les vidéo-clubs, le marché, et de bien apprendre ses leçons. Je le conseille de bien travailler pour avoir en retour des cadeaux (un vélo). Je lui dis de bien apprendre afin qu'à la composition, s'il n'est pas le premier de la classe, qu'il ne faudrait pas qu'il soit parmi les derniers.

Graphique 3 : Visites des parents ou tuteurs à l'école et réussite scolaire des élèves déplacés internes



Source : Données de terrain, février-mars 2024

Le graphique 3 révèle que 34 parents ou tuteurs des élèves déplacés internes, soit 85 %, se sont rendus dans les écoles de leurs enfants afin de s'enquérir des nouvelles de leur fréquentation scolaire et de l'évolution de leur travail. *A contrario*, seuls 6 parents ou tuteurs, soit 15 %, n'ont pas pu effectuer des déplacements dans les écoles de leurs enfants. Cela peut s'expliquer en partie par le fait que ceux-ci sont des « sans abri », sans travail et se battent au quotidien pour avoir leur pitance. Pour les parents ou tuteurs qui ont pu effectuer des visites à l'école de leurs enfants, ils justifient leur position à travers les entretiens réalisés avec eux. Ainsi, Madame Z. P. déclare :

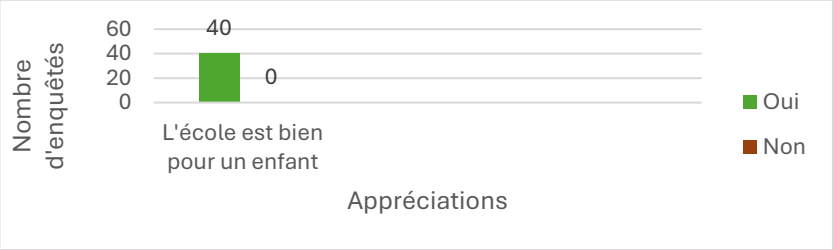
> Je suis déjà venue à l'école trois fois demander à la maîtresse comment est le travail de mes filles. C'est là qu'elle m'a dit que Delphine travaille bien et participe activement aux cours ; mais Germaine ne parle pas en classe à cause du traumatisme qu'elle a vécu à Kompienga.

À sa suite, Monsieur T.A. abonde dans le même sens : « Je ne passe pas une semaine sans venir à l'école m'enquérir des nouvelles de mes enfants. Je participe aussi aux rencontres initiées par les enseignants de l'école de mes enfants ».

En ce qui concerne les parents ou tuteurs qui n'ont pas effectué des visites à l'école de leurs enfants, ils ont donné quelques raisons. Madame K.A. avance ces propos :

> Je ne suis pas venue à l'école, car l'an passé, ma fille avait refusé d'aller à l'école. Mais cette année, je l'ai encore réinscrite ; mais franchement dit, je ne suis pas encore venue à l'école voir si elle arrive à l'école, si elle ne s'absente pas ou si elle travaille bien ou pas. Je n'ai pas encore trouvé du temps pour ça.

Graphique 4 : Perceptions et attitudes des parents ou tuteurs à l'égard de l'école et de l'éducation et réussite scolaire des élèves déplacées internes



Source : Données de terrain, février-mars 2024

À la lecture du graphique 4, nous pouvons relever que tous les parents ou tuteurs des élèves déplacés internes, soit (100%), parlent des avantages et de l'importance de l'école à leurs enfants.

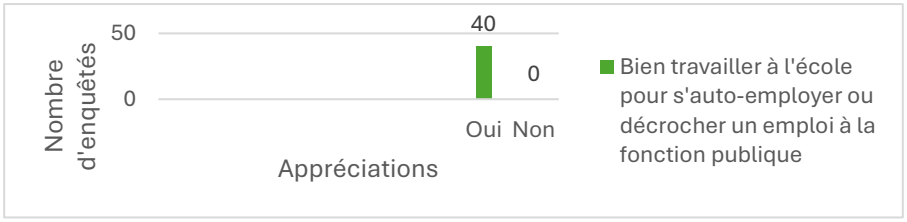
Les parents d'élèves ont des perceptions et attitudes positives à l'égard de l'éducation et de l'école. Ce changement de paradigme amène leurs enfants, malgré la situation de crises sécuritaire et humanitaire, à réaliser de brillants résultats scolaires. Quelques parents interviewés le disent à travers ces verbatims :

> Je pense que l'école a beaucoup d'avantages pour tout enfant, raisons pour lesquelles, j'y ai inscrit mes enfants. Si l'école n'était pas importante à mes yeux, je les aurais retirés de l'école depuis longtemps. Si aujourd'hui, un enfant n'a pas fréquenté l'école et veut voyager, cela le fatigue beaucoup. Voilà pourquoi, j'ai laissé mes enfants fréquenter l'école. (Monsieur K.I., parent d'élève déplacé interne).

Un autre parent d'élève, Monsieur S.M., ajoute :

> Je n'ai pas été inscrit à l'école, mais je vois ses avantages. Lorsque nous étions à Inata (région du Sahel du Burkina Faso), j'ai un enfant qui a juste le Certificat d'Études Primaires (CEP) et qui a été recruté dans la mine d'or d'Inata. Et cela est dû au diplôme acquis grâce à l'école. L'école a donc une grande importance, car elle peut amener le sortant (élève) à se prendre en charge, à prendre en charge sa famille, son village, etc.

Graphique 5 : Attentes des parents à l'endroit des enfants et réussite scolaire des élèves déplacées internes



Source : Données de terrain, février-mars 2024

Le graphique 5 révèle que tous les 40 parents d'élèves, soit 100%, affirment qu'ils ont des attentes élevées à l'égard de leurs enfants.

Selon les parents ou tuteurs interviewés, ils avouent qu'ils attendent beaucoup de leurs enfants. Les contenus des verbatims de certains l'attestent. Pour Madame P.A. :

> Mes attentes sont énormes à l'endroit de mes enfants. Je souhaite qu'ils réussissent bien à l'école afin de se prendre en charge à l'âge adulte, de fonder un bon foyer et de nous prendre en charge à notre vieillesse. Je souhaite qu'ils deviennent des fonctionnaires comme vous ou des grands commerçants.

Monsieur K. M. renforce la position de cette dame en déclinant ses attentes vis- à-vis de ses enfants par ces termes :

> Moi, je prie Dieu et souhaite à mes enfants une réussite à l'école d'abord. S'ils travaillent bien à l'école, je pense qu'ils pourront s'en sortir avec des diplômes et des compétences nécessaires qui leur permettront de s'auto-employer ou de décrocher un bon emploi à la Fonction publique.

IV. Discussion et recommandations

IV.1. Discussion

Dans la présente sous-section, il s'agit pour nous d'expliquer et de rapporter les résultats de notre recherche aux données de la littérature existante.

Selon les parents ou tuteurs d'élèves déplacés internes enquêtés, les facteurs socio-familiaux tels que les encouragements, conseils, suivis parentaux, les attitudes et perceptions positives des parents à l'endroit de l'école, leurs attentes envers les enfants, les participations aux réunions de l'école et les dons de fournitures scolaires ont favorisé la réussite scolaire des élèves déplacés internes de l'enseignement primaire. En effet, ces stratégies des familles boostent de façon qualitative les performances scolaires des EDI. Ainsi, la majorité des parents ou des tuteurs font preuve de responsabilité par la dotation des fournitures et manuels scolaires, des vêtements, des moyens de locomotion et prodiguent des conseils à leurs enfants afin qu'ils puissent réussir à l'école. Les parents participent activement à la vie de l'école de leurs enfants, toute chose qui nous amène à affirmer que l'accompagnement parental à la scolarité des enfants produit des résultats très satisfaisants chez les enfants. En termes de réussite scolaire, l'encouragement à l'autonomie et à la prise d'initiatives est plus favorable à la réussite, notamment à l'école élémentaire. Sans doute, c'est ce qui fait écrire Murat (2009 : 424) que « Les compétences parentales jouent aussi un rôle direct sur la réussite scolaire des enfants, sans doute grâce à l'aide que les parents les plus compétents peuvent apporter à leurs enfants ». Pour lui, les conditions de vie dans l'enfance et les pratiques culturelles des parents s'avèrent importantes pour l'acquisition des compétences. Allant dans ce sens, Marco, Michel & Nadine (2022) relèvent que l'attitude des parents exerce une influence importante sur la réussite des jeunes. Certains comportements parentaux sont reconnus pour leurs effets positifs : encourager son enfant dans ses études et le stimuler sur le plan intellectuel, superviser adéquatement son enfant, fournir à son enfant un environnement sécuritaire et stable, participer au suivi scolaire et à la vie de l'école, avoir des attentes élevées envers son enfant.

À la suite, Blanchette (2006) insiste sur le fait que le milieu familial joue un rôle déterminant dans le succès scolaire de l'enfant, donc de l'adolescent. L'implication et le soutien des parents auront probablement un impact certain sur le rendement de leur enfant à l'école. Abondant dans le même sens, Duclos, Laporte & Ross (1995) relèvent que le rôle des parents est d'aider l'adolescent à prendre conscience des mobiles qui le font agir et de l'amener à réfléchir aux conséquences de ses actes.

Pour Feyfant (2011), l'accompagnement peut se traduire par l'usage d'outils pédagogiques (guides, cahiers de vacances, etc.) qui sont utilisés surtout dans les familles les plus aisées, même si les parents des milieux populaires achètent aussi des livres, des encyclopédies, des CD ou DVD éducatifs. Elle renchérit en précisant que les parents peuvent avoir recours aux cours

particuliers, pour répondre à l'angoisse de la sélection scolaire, à un sentiment d'incapacité, à leur indisponibilité ou plus simplement par désir de pacifier les relations familiales. Ces travaux se distinguent des nôtres par le fait qu'ils s'intéressent aux enfants des milieux favorisés en comparaison de ceux des milieux populaires alors que les nôtres se focalisent sur les facteurs socio-familiaux de la réussite scolaire des élèves déplacés internes du Burkina Faso.

À la suite de ces auteurs, Kaboré (2011) pense que la distribution gratuite des manuels et fournitures scolaires s'inscrit dans la dynamique d'atteinte de la scolarisation universelle dans un contexte de pauvreté de la population burkinabè et de recherche de la qualité de l'enseignement. Cependant, ceux-ci diffèrent de nos résultats, car ils parlent de la scolarisation des filles dans la région du Sahel burkinabè pendant que les nôtres se focalisent sur les déterminants socio-familiaux du succès scolaire des EDI de l'école primaire.

IV.2. Recommandations

Notre étude a formulé quelques recommandations aux plus hautes autorités du pays afin de garantir une éducation de qualité pour tous les enfants burkinabè. Elles pourraient permettre aux élèves en général et en particulier aux élèves déplacés internes (EDI) de réussir brillamment dans leurs études. Ces recommandations se résument principalement à la distribution des manuels scolaires et du cartable minimum aux EDI, à la pérennisation des cantines scolaires dans les écoles primaires, à la prise en charge des frais de scolarité des EDI par l'État et ses partenaires et à l'octroi de la bourse nationale aux meilleurs EDI.

Conclusion

Malgré l'hydre terroriste qui touche profondément le système éducatif, les autorités du Burkina Faso tiennent à assurer une éducation de qualité à ses filles et fils. Dans ce contexte difficile et d'urgence, les élèves déplacés internes réalisent des rendements scolaires très satisfaisants. L'objectif visé par cette étude était d'analyser les facteurs socio-familiaux de la réussite scolaire des élèves déplacés internes de l'enseignement primaire au Burkina Faso.

Les résultats de la recherche révèlent que les facteurs socio-familiaux tels que l'encouragement et le suivi parentaux, la mise en confiance (sécurité) de l'enfant par les parents, la participation des parents aux réunions de l'école, les attentes élevées des parents envers l'enfant, les attitudes et perceptions positives des parents envers l'éducation et l'école, les dons de fournitures scolaires etc. expliquent le succès scolaire des élèves déplacés internes. En termes de perspectives, cette étude ouvre plusieurs horizons, à savoir : sur le plan éducatif (amélioration des politiques d'accueil et d'inclusion scolaire des EDI, meilleure prise en compte des réalités socio-familiales dans les plans d'accompagnement scolaire, développement des stratégies pédagogiques différenciées) ; sur le plan social (compréhension fine des vulnérabilités des familles déplacées internes , appui au développement de programmes d'aide psychosociale et de soutien parental) ; sur le plan politique et humanitaire (aide à la formulation de politiques publiques adaptées au contexte des déplacés internes, contribution à la réponse humanitaire nationale en lien avec l'éducation en situation d'urgence).

Quant aux limites de l'étude, elles sont essentiellement liées aux aspects méthodologiques (difficultés à obtenir des données fiables dans des zones à forte mobilité ou en insécurité, risque des biais liés à l'auto déclaration des familles) ; aux thématiques (l'approche centrée sur les facteurs socio-familiaux pourrait négliger d'autres dimensions) ; à la généralisation des résultats (les conclusions peuvent être difficiles à généraliser à tout le pays en raison des disparités régionales).

En ce qui concerne l'intérêt scientifique de cette recherche, il se situe à trois niveaux : il s'agit de sa pertinence scientifique (sujet très actuel dans le contexte de la crise scolaire au Burkina Faso et répondant à un vide scientifique sur les déterminants de la réussite scolaire dans des contextes de déplacement forcé) ; de son apport à la connaissance (mise en lumière de

l'interaction entre environnement familial, traumatisme du déplacement et performance scolaire, analyse croisée entre situations de vulnérabilité et de résilience éducative) ; de son potentiel interdisciplinaire (croisement entre sociologie, psychologie de l'éducation, pédagogie, et sciences sociales, base pour des recherches futures plus larges).

Références bibliographiques

BLANCHETTE Michelle (2006). *Les facteurs contributifs à la motivation scolaire selon les adolescents de 15 à 18 ans fréquentant les classes d'adaptation scolaire dans une école secondaire de la Commission scolaire des premières Seigneuries.*

DUCLOS Germain., LAPORTE Danielle. & ROSS Jacques. (1995). L'estime de soi des adolescents. Édition du CHU Sainte-Justine.

MARCO Gaudreault, MICHEL Perron & NADINE Arbour 2022). *Les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative : Portrait de l'Estrie*. Cégep de Jonquière.

FEYFANT Annie (2011). *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*. Institut français de l'éducation (IFE).

FOUCAULT Michel (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.

KABORE Luc Sibiri (2011). *Sous scolarisation au Burkina Faso : le cas de l'accès à l'enseignement de base primaire dans la région du Sahel*. Thèse de doctorat unique en sciences de l'éducation. Université de Nantes.

KAHN Shamus (2011). *La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaire*. L'Harmattan.

MENAPLN/B.F. (2007). *Loi 013/AN/2007, portant Loi d'orientation de l'éducation*. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.

MENAPLN/B.F. (2022). *Circulaire n° 000870/MENAPLN/SG/ST-ESU, portant sur le rapport des données statistiques de l'Éducation en Situation d'Urgence*. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.

MOGMENGA Dasmané (2024). *Les déterminants de la réussite scolaire paradoxale des filles déplacées internes de l'enseignement primaire dans la province du Kouritenga au Burkina Faso*. Thèse de doctorat unique en sciences de l'éducation. Université Norbert ZONGO.

MURAT Fabrice (2009). *Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents*. INSEE.

OUEDRAOGO Habibou (2010). *Le suivi- évaluation du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base*. Ministère de l'Éducation de Base.

Unicef. (2019). *Rapport statistique sur l'Éducation en Situation d'Urgence au Burkina Faso.* Fonds des Nations Unies pour l'Enfance.

VINCENT Guy (1980). *L'école primaire française. Etude sociologique*, Lyon : Presses universitaires de Lyon & Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1980.

Contenu des syllabus de cours et hégémonie des auteurs hommes dans les références bibliographiques à l'UER Lettres, Langues et Arts de l'ENS

Orphée Martial SOUMAHO MAVIOGA[3], Clémence Frédérique AVOME NDONG[4]

Résumé

Le syllabus de cours, en tant qu'objet d'étude, peut être abordé sous plusieurs angles différents. Il se définit comme un outil pédagogique qui présente les objectifs, le contenu, les méthodes d'enseignement et d'évaluation, un plan sommaire et une bibliographie indicative d'un cours académique. Cet article vise à explorer les préférences bibliographiques des enseignants et des enseignantes de l'École Normale Supérieure (ENS) en mettant en lumière le caractère hégémonique des auteurs hommes dans les syllabus de cours. En effet, l'analyse socio pédagogique de ce contenu permet de comprendre comment les valeurs et les normes liées au genre s'expriment et reproduisent les inégalités entre les hommes et les femmes. À cet effet, la question que nous posons est la suivante : pourquoi la présence hégémonique des auteurs hommes est-elle marquée dans les références bibliographiques indicatives des enseignants et des enseignantes de l'École normale supérieure ? En d'autres termes, pourquoi y a-t-il plus d'auteurs hommes que d'auteures femmes mobilisés dans les bibliographies des différentes disciplines de l'UER lettres, arts et langues à l'ENS ? En inscrivant cette contribution dans une approche socio-pédagogique, notre analyse a consisté à penser le genre à la fois comme une structure de domination, de subjectivité individuelle ou de groupe et leur rapport à la culture patriarcale.

Mots-clés : Contenu de syllabus de cours, culture patriarcale, École normale supérieure, hégémonie masculine, rapports de pouvoir et de domination.

Abstract

The course syllabus, as an object of study, can be approached from multiple perspectives. It is defined as a pedagogical tool that outlines the objectives, content, teaching and assessment methods, a general course outline, and a suggested bibliography for an academic course. This article aims to explore the bibliographic preferences of faculty members at the École Normale Supérieure (ENS), highlighting the hegemonic presence of male authors in course syllabi. Indeed, a socio-pedagogical analysis of this content sheds light on how gendered values and norms are expressed and contribute to the reproduction of inequalities between men and women. To this end, we raise the following questions: why is the hegemonic presence of male authors so prominent in the bibliographic references used by ENS faculty? In other words, why are course syllabi across the disciplines of the Department of Literature, Languages, and Arts not gender-sensitive? Anchored in the theory of hegemonic masculinity, our analysis conceptualizes gender as both a structure of domination and a mode of individual or collective subjectivity, in relation to patriarchal culture.

Keywords : Course syllabus content, male hegemony, patriarchal culture, power and domination, École Normale Supérieure.

[3] Maître de conférences, Département de sociologie, Université Omar BONGO/Gabon,, orpheusoum@gmail.com.
[4] Maître-assistante, Département de français, École Normale Supérieure/Gabon, cminkobame@gmail.com.

Introduction

Dans les institutions d'enseignement supérieur, les choix bibliographiques opérés par les enseignants et les enseignantes jouent un rôle central dans la construction, la transmission et la légitimation des savoirs. Ces choix ne sont jamais neutres : ils traduisent des rapports de pouvoir symboliques, des logiques d'inclusion ou d'exclusion, ainsi qu'une hiérarchisation des savoirs historiquement ancrée dans des structures sociales inégalitaires (Kergoat, 2000 ; Bourdieu, 2001). Loin d'être de simples instruments pédagogiques, les bibliographies constituent des vecteurs de reconnaissance ou d'occultation, notamment en ce qui concerne les voix féminines et les productions intellectuelles issues des chercheuses.

Dans ce contexte, l'analyse des syllabus de cours proposés à l'École Normale Supérieure (ENS), en particulier au sein de l'Unité d'Enseignement et de Recherche (UER) Lettres, Langues et Arts, révèle une forte prédominance d'auteurs masculins, et ce, au détriment d'une représentation équilibrée des savoirs produits par des femmes ou par des chercheures. Cette configuration dominante participe à la reproduction d'un canon académique androcentré, dans lequel le masculin continue d'être implicitement perçu comme l'universel du savoir (Scott, 1988 ; Delphy, 1991).

Cette situation soulève plusieurs interrogations majeures : pourquoi les enseignant.e.s continuent-ils/elles à privilégier des références masculines ? Et, plus largement, pourquoi les syllabus de cours dans les disciplines littéraires, linguistiques et artistiques semblent-ils peu sensibles aux enjeux épistémologiques liés au genre ? Ces questions prennent une acuité particulière dans un contexte où les luttes féministes et les approches critiques ont, depuis plusieurs décennies, mis en lumière l'exclusion systémique des femmes et des savoirs minorisés du champ académique (Guillaumin, 1992 ; Haraway, 1988).

À travers cette étude, nous nous proposons de mettre en lumière les mécanismes sociaux, pédagogiques et épistémologiques qui sous-tendent cette hégémonie masculine dans les corpus enseignés. Il s'agira d'examiner dans quelle mesure ces pratiques pédagogiques participent consciemment ou non, à la reproduction des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur, en reconduisant des représentations implicites de la légitimité scientifique (Harding, 1991 ; Clément, 2006).

Nous formulons plusieurs hypothèses. D'une part, la persistance de ces déséquilibres pourrait résulter d'une reproduction inconsciente des normes académiques traditionnelles, historiquement construites dans un cadre patriarcal, comme l'ont analysé les théoriciennes du genre et des rapports sociaux de sexe (Kergoat, 2000 ; Mathieu, 1991).

D'autre part, elle pourrait traduire un déficit d'intégration des études féministes et de genre dans les curricula, souvent cantonnées à des marges institutionnelles ou perçues comme non pertinentes dans certains champs disciplinaires (Dorlin, 2008 ; Hooks, 1994).

Enfin, l'absence de politiques explicites en faveur de l'égalité dans les contenus pédagogiques, combinée à un biais épistémologique androcentré, contribue à maintenir des dynamiques de domination des savoirs masculins.

Pour analyser ces phénomènes, nous nous appuierons sur un cadre théorique croisé, articulant la théorie de la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970), l'analyse des représentations sociales (Jodelet, 2003) et des rapports sociaux de sexe (Kergoat, 2000 ; Scott, 1988), ainsi que les apports de l'épistémologie féministe (Haraway, 1988 ; Harding, 1991), qui interroge les conditions de production et de légitimation des savoirs dans une perspective critique et située.

À travers cette contribution, nous entendons interroger les pratiques bibliographiques comme des révélateurs de la division sexuée des savoirs dans l'enseignement supérieur, tout en ouvrant des pistes de réflexion pour une pédagogie critique, inclusive et émancipatrice.

I. Objet d'étude, constat et problématique

I.1. Cadre de réflexion et définition de l'objet d'étude

Toute recherche s'initie généralement par une phase d'exploration marquée par une forme d'intuition initiale. Le chercheur ou la chercheuse élabore alors une représentation générale de son objet d'étude, sans pour autant en avoir précisé les contours conceptuels et méthodologiques. Cette étape, qualifiée par certains de moment intuitionniste ou préthéorique, constitue un préalable à la construction raisonnée de l'objet scientifique. Comme le rappelle Durkheim (2013, p.70), « il faut définir les choses dont on traite afin que l'on sache précisément de quoi il est question ». Cette précaution épistémologique implique un travail de définition initiale, qui permet de garantir les frontières du champ d'investigation et de poser les bases de la problématisation (Passeron & Revel, 2005).

Dans cette perspective, le syllabus est envisagé ici comme un document pédagogique structurant, produit par l'enseignant à destination des étudiant.e.s. Il s'inscrit dans le cadre plus large de la formalisation des enseignements dans l'enseignement supérieur. Selon Robert & Bouillaguet (2007), le syllabus constitue un élément clé du contrat pédagogique, en ce qu'il présente une vue d'ensemble de l'enseignement dispensé : objectifs d'apprentissage, déroulement des séances, modalités d'évaluation, bibliographie, méthodes de travail recommandées, ainsi que toute information utile à l'orientation des étudiant.e.s.

Le syllabus remplit ainsi une double fonction : d'une part, il guide les étudiant.e.s dans la compréhension des attendus du cours et facilite leur autonomie dans l'organisation du travail ; d'autre part, il outille l'enseignant dans sa propre planification didactique, tout en servant de support à la concertation pédagogique au sein des équipes enseignantes (Mérini & Flavier, 2010). Dans le cadre de l'enseignement à distance ou hybride, sa portée est renforcée puisqu'il devient un outil de référence central pour assurer la continuité pédagogique.

Par ailleurs, le syllabus peut faire l'objet d'une co-construction avec les étudiant.e.s, dans une logique participative visant à renforcer leur implication et à rendre plus transparentes les attentes institutionnelles (Legendre, 2005). Cette perspective, en lien avec les approches pédagogiques centrées sur l'apprenant, correspond aux principes de l'approche par compétences (APC), dans laquelle l'enseignant et l'enseignante sont tenus de formaliser les objectifs et critères d'évaluation dès le début du semestre.

I.2. Constat

Défini comme tel, le syllabus n'est pas un simple outil administratif, mais un instrument pédagogique structurant, dont la production relève d'une exigence professionnelle et didactique dans l'enseignement supérieur. Dans le cadre de l'approche par compétences, il constitue une étape essentielle en amont de tout enseignement, en posant les fondements du contrat pédagogique entre l'enseignant et les apprenant.e.s (Perrenoud, 2002).

Cependant, deux constats majeurs émergent de l'analyse des pratiques pédagogiques au sein de l'UER Lettres, Langues et Arts de l'École Normale Supérieure (ENS) :

1. Une large majorité des enseignants.es ne formalisent pas systématiquement un syllabus pour leurs cours, en contradiction avec les principes de planification attendus dans une pédagogie universitaire professionnalisante ;
2. Lorsque des syllabus sont effectivement produits, leur contenu révèle une forte domination masculine dans les références bibliographiques, tous genres disciplinaires confondus. Cette homogénéité des sources révèle un biais dans la transmission des savoirs, où les auteurs masculins occupent une place quasi exclusive dans la légitimation des contenus.

Ces constats témoignent de l'existence de disparités pédagogiques significatives, qui traduisent une inégalité dans les pratiques d'enseignement. Plus encore, l'analyse du contenu bibliographique met en lumière la persistance d'une normativité patriarcale, ancrée dans l'histoire longue des savoirs académiques (Delphy, 1991 ; Scott, 1988). Cette hiérarchisation implicite des savoirs invisibilise les productions scientifiques des femmes ainsi que les perspectives critiques issues des études de genre, perpétuant ainsi une reproduction symbolique des rapports sociaux de sexe dans l'espace universitaire (Kergoat, 2000 ; Guillaumin, 1992).

I.3. Problématique

La réflexion sur le curriculum, croisée avec l'analyse de la culture scolaire et des contenus disciplinaires, permet d'éclairer les dimensions à la fois formelles et informelles que recèlent les syllabus d'enseignement dans les différentes disciplines de l'UER Lettres, Langues et Arts de l'École Normale Supérieure (ENS). L'objet de cette contribution est de mettre au jour les dynamiques de pouvoir épistémique, à travers l'étude du contenu bibliographique proposé aux étudiant.e.s, et notamment d'interroger la prééminence des auteurs masculins dans les références académiques mobilisées par les enseignants.es.

Les travaux en sociologie de l'éducation et en didactique ont depuis longtemps attiré l'attention sur le rôle des contenus scolaires dans la reproduction des normes sociales et culturelles (Lahire, 2001 ; Meirieu, 1996). Ils ont permis de « dénaturaliser » le savoir scolaire en révélant qu'il ne constitue pas un ensemble neutre et universel, mais bien une construction sociale historiquement et politiquement située (Charlot, 1997). Dès lors, il s'agit d'« ouvrir la boîte noire » du contenu enseigné, en questionnant non seulement ce qui est transmis, mais également ce qui est passé sous silence, omis ou disqualifié (Audigier, 2006).

Dans son acception restreinte, le curriculum désigne l'ensemble des savoirs prescrits de manière officielle dans les programmes et documents réglementaires. Il constitue donc une formalisation explicite des objectifs d'apprentissage. Cependant, dans un sens élargi, le curriculum inclut également le curriculum caché, c'est-à-dire l'ensemble des valeurs, normes, attitudes et rapports sociaux transmis de manière implicite à travers l'expérience scolaire (Dubet, 2007) ; Forquin, 2008). Ces éléments latents participent activement à la socialisation des élèves et contribuent à façonner des dispositions, des représentations et des hiérarchies symboliques.

La sociologie des curricula a largement contribué à déconstruire l'idée selon laquelle les savoirs transmis à l'école seraient fondés sur une valeur intrinsèque ou une excellence universelle. Les travaux de Bernstein (1971) ont mis en lumière que la sélection des contenus d'enseignement ne relève pas d'une neutralité pédagogique, mais constitue un enjeu profondément idéologique, structuré par des luttes symboliques et des arbitrages politiques, révélateurs des rapports de pouvoir à l'œuvre dans la définition légitime du savoir scolaire. Le savoir scolaire doit ainsi être saisi comme une production située, élaborée dans une arène institutionnelle où différents groupes sociaux – enseignants, experts, État, institutions académiques – négocient, hiérarchisent et légitiment certaines connaissances au détriment d'autres (Vincent, Lahire & Thin, 1994).

Dans les institutions d'enseignement supérieur, les choix bibliographiques opérés par les enseignant.e.s relèvent pleinement de cette dynamique. Ils participent à la construction et à la légitimation des savoirs, tout en véhiculant des normes implicites sur ce qui mérite d'être enseigné, lu, transmis. Or, l'analyse des syllabus de cours de l'ENS, en particulier dans les disciplines littéraires, artistiques et linguistiques, révèle une hégémonie des auteurs masculins, au détriment d'une représentation équilibrée des savoirs produits par les femmes.

Ce déséquilibre soulève une série de questionnements critiques : pourquoi la présence hégémonique des auteurs hommes est-elle marquée dans les références bibliographiques indicatives des enseignants et des enseignantes de l'ENS ? En d'autres termes, pourquoi les productions scientifiques féminines demeurent-elles marginales dans les corpus enseignés, y

compris dans des disciplines où les approches critiques pourraient théoriquement trouver leur place ? Ces interrogations renvoient à des mécanismes de reproduction symbolique, tels que décrits par Bourdieu (2001), mais également à une invisibilisation structurelle des savoirs minorisés (Scott, 1988 ; Haraway, 1988), qui repose à la fois sur des logiques institutionnelles (absence de directives claires), pédagogiques (poids des routines disciplinaires) et épistémologiques (valorisation d'un savoir prétendument neutre et universel).

Dès lors, il convient de considérer le syllabus non plus comme un simple support administratif ou organisationnel, mais comme un dispositif pédagogique et politique, révélateur des rapports de pouvoir qui structurent l'accès à la connaissance. À travers l'étude de ces documents, cette recherche ambitionne de mettre au jour les normes de genre à l'œuvre dans les contenus académiques, et de questionner les conditions de possibilité d'une pédagogie réellement inclusive, réflexive et équitable.

II. Méthodologie et limites de l'étude

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative et interprétative, visant à interroger les logiques sociales, symboliques et institutionnelles à l'œuvre dans la construction des références bibliographiques au sein des enseignements académiques. Elle mobilise un cadre théorique critique, nourri par la sociologie de l'éducation, les études de genre et les méthodes d'analyse de contenu. L'objectif est de mettre en lumière les mécanismes de sélection et de légitimation des savoirs, et d'identifier les biais épistémologiques potentiels, notamment en termes de genre.

II.1. Corpus d'étude

Le corpus analysé est constitué de 35 syllabus de cours dispensés au sein de l'UER Lettres, Langues et Arts de l'École Normale Supérieure (ENS). La sélection de ces documents a été opérée selon les critères suivants :

- Diversité disciplinaire : les syllabus couvrent quatre champs d'enseignement (9 en anglais, 1 en éducation artistique, 11 en espagnol, 14 en français) ;
- Représentation genrée : les cours sont assurés par des enseignantes et des enseignants (hommes et femmes) ;
- Variété des niveaux : les enseignements se répartissent entre les cycles de licence et de master ;
- Temporalité : les documents se réfèrent à une période couvrant les trois à cinq dernières années académiques.

II.2. Méthodes de collecte des données

La présente étude repose sur une triangulation méthodologique combinant des sources documentaires et des données issues de l'enquête de terrain, dans une logique d'articulation entre analyse des contenus et compréhension des pratiques déclarées (Denzin, 1978 ; Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

D'une part, une collecte documentaire a été réalisée afin de constituer un corpus de syllabus. Ces documents ont été obtenus par divers canaux : demandes adressées aux chef.fe.s de département, sollicitations directes auprès des enseignant.es concerné.es, et consultation des archives administratives des différentes filières. Cette phase de collecte visait à inventorier, dans leur diversité disciplinaire et institutionnelle, les supports pédagogiques prescrivant les lectures académiques dans les formations de l'UER Lettres, Langues et Arts.

D'autre part, la recherche a mobilisé une série d'entretiens semi-directifs (Kaufmann, 2011), conduits auprès d'un échantillon ciblé d'enseignant.es. Ces entretiens avaient pour finalité de mettre au jour les logiques de sélection bibliographique, les éventuels arbitrages opérés entre contraintes institutionnelles, habitudes disciplinaires et convictions personnelles, ainsi que les

représentations liées à la légitimité des savoirs. L'approche semi-directive a été privilégiée pour sa souplesse méthodologique, permettant à la fois de structurer l'échange autour d'axes thématiques et de laisser émerger des éléments discursifs imprévus (Blanchet & Gotman, 2010).

La combinaison de ces deux méthodes vise à croiser les données formelles disponibles dans les syllabus avec les discours réflexifs des acteur.rices pédagogiques, dans une perspective compréhensive et critique du processus de sélection des savoirs académiques.

II.3. Méthodes d'analyse

L'analyse des données repose sur une approche mixte, combinant des outils quantitatifs et qualitatifs, selon les principes de l'analyse de contenu thématique (Paillé & Mucchielli, 2008). Elle se décline en deux volets complémentaires.

II.3.1. Analyse bibliométrique descriptive

La première phase de l'analyse repose sur une approche bibliométrique à visée descriptive, permettant d'objectiver certains aspects quantitatifs des corpus bibliographiques étudiés. Cette étape s'inscrit dans la lignée des travaux de bibliométrie critique, qui visent à rendre visibles les dynamiques de domination, de visibilité et d'exclusion dans la production et la circulation des savoirs (Poirrier, 2011 ; Hicks *et al.*, 2015).

Dans un premier temps, une quantification systématique du nombre de références présentes dans chaque syllabus a été effectuée. Cet indicateur permet de saisir l'ampleur des bibliographies mobilisées et d'observer leur densité selon les disciplines, les niveaux d'enseignement ou les enseignant.es. Il constitue un point d'entrée essentiel pour évaluer les inégalités dans l'accès aux références et aux lectures académiques.

Ensuite, une analyse de la répartition des auteur.es selon le sexe a été conduite, en distinguant trois catégories : masculin, féminin et indéterminé. Cette catégorisation s'inscrit dans une perspective d'analyse genrée de la production scientifique (Bourdieu, 2001) qui vise à objectiver la surreprésentation masculine dans les corpus légitimes et à mettre en lumière les inégalités persistantes en matière de reconnaissance intellectuelle.

Enfin, une attention particulière a été portée à la présence ou à l'absence de références féminines, au sens de textes rédigés par des autrices. Cette dimension permet d'interroger la visibilité accordée aux savoirs critiques qui déconstruisent les normes de genre et les rapports sociaux asymétriques (Scott, 1988 ; Kergoat, 2012).

II.3.2. Analyse discursive

En complément de l'analyse bibliométrique, une lecture discursive des entretiens menés auprès des enseignant.es a été réalisée dans une perspective compréhensive (Kaufmann, 2011) et sociologique. Il s'agit d'analyser les logiques subjectives, normatives et institutionnelles qui encadrent les pratiques de sélection bibliographique.

Les discours recueillis permettent d'examiner les justifications mobilisées par les enseignants.es, qu'il s'agisse de références à la tradition disciplinaire, de contraintes curriculaires, de considérations pédagogiques ou de convictions personnelles. Cette analyse s'inscrit dans les travaux sur les habitus professionnels (Lahire, 2001) et les logiques de reproduction dans l'enseignement supérieur (Bourdieu & Passeron, 1970).

Elle met également en évidence les tensions entre ouverture à la diversité des savoirs et attachement au canon académique, tensions qui peuvent se traduire par des formes de résistance, de relativisation ou de déni face aux enjeux de genre et d'inclusivité (Fausto-Sterling, 2000 ; Ahmed, 2012). Enfin, cette approche permet d'identifier les normes implicites de légitimation qui sous-tendent la constitution des bibliographies, en révélant les régimes de valeur qui façonnent les critères de pertinence scientifique.

II.4. Limites méthodologiques

Comme toute entreprise de recherche qualitative, cette étude comporte un certain nombre de limites méthodologiques qu'il convient de signaler, tant pour garantir la transparence du protocole que pour en circonscrire la portée analytique.

En premier lieu, l'étude a été confrontée à un accès partiel aux documents pédagogiques. Certains syllabus n'ont pu être collectés, soit en raison de leur indisponibilité, soit en raison de leur absence. Cette restriction documentaire a nécessairement influé sur la représentativité du corpus et introduit un biais de sélection difficilement évitable.

Par ailleurs, la démarche d'identification du sexe des auteur.es cités dans les bibliographies s'est heurtée à un manque d'informations explicites. En effet, l'attribution du sexe repose parfois sur des données partielles – notamment des prénoms ambigus, l'absence de prénoms, ou la présence de collectifs anonymes – ce qui fragilise la fiabilité de la catégorisation.

Enfin, la réalisation d'un nombre restreint d'entretiens semi-directifs constitue une limite supplémentaire. En raison de contraintes de disponibilité ou de réticence à participer, seule une partie des enseignant.es sollicité.es a pu être interviewée. Cette limitation réduit la diversité des discours recueillis et peut nuancer la portée généralisable des analyses discursives.

III. Résultats et analyse des données de l'enquête

III.1. Présentation des résultats issus de l'analyse du corpus des syllabus

L'analyse du corpus constitué de 35 syllabus provenant des disciplines de l'UER Lettres, Langues et Arts a permis de faire émerger plusieurs tendances marquantes concernant les pratiques de sélection bibliographique. Ces résultats sont présentés selon trois dimensions principales : la répartition par sexe des auteur.es référencé.es et les discours justificatifs des enseignant.es sur leurs pratiques de sélection.

III.1.1. Répartition des références selon le sexe des auteur.e.s

L'analyse quantitative du corpus a permis d'identifier un total de 315 références bibliographiques distinctes. La répartition selon le sexe des auteur.es fait apparaître une domination masculine structurelle, révélatrice d'une dynamique d'invisibilisation des productions féminines dans les lectures universitaires prescrites.

Sur l'ensemble des références analysées :

- 84,4 % (n = 266) sont attribuées à des auteurs masculins ;
- 11,7 % (n = 37) à des auteures ;
- 3,9 % (n = 12) sont des références non identifiables (sources institutionnelles ou données incomplètes).

Ce déséquilibre manifeste s'observe de manière particulièrement prononcée dans les disciplines à forte tradition canonique, telles que la littérature française et la linguistique, où la reconnaissance intellectuelle reste historiquement associée à des figures masculines.

Cette hégémonie des auteurs hommes corrobore les analyses critiques sur la reproduction des normes académiques dominantes (Bourdieu, 2001 ; Schiebinger, 1999), selon lesquelles la légitimité scientifique demeure profondément marquée par une forme d'androcentrisme épistémologique.

III.1.2. Répartition des auteures selon les disciplines de l'UFR

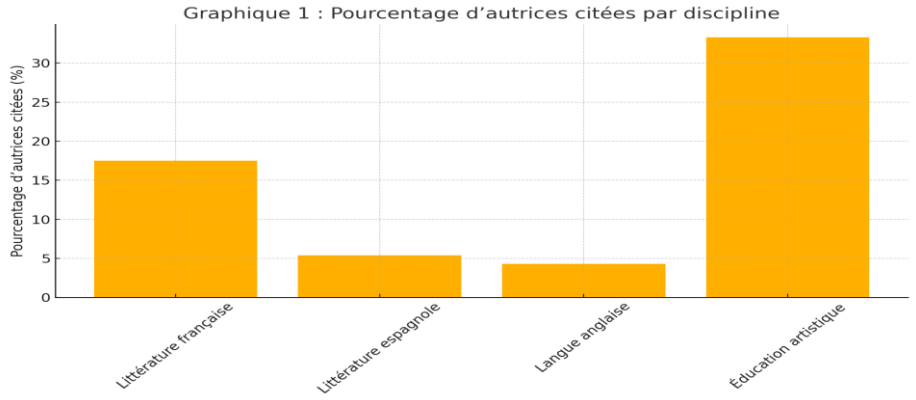
L'analyse détaillée de la présence des auteures par discipline met en lumière des disparités notables dans les pratiques de sélection bibliographique selon les champs. Le tableau ci-dessous présente, pour chaque discipline, le nombre total de références recensées, le nombre de références féminines identifiées, ainsi que le pourcentage correspondant :

Tableau 1 : Répartition des références féminines par discipline

Discipline	Références totales	Références d'auteures	% d'auteures citées
Littérature française	160	28	17,5 %
Littérature espagnole	129	7	5,4 %
Langue anglaise	23	1	4,3 %
Éducation artistique	3	1	33,3 %

Source : Données issues de l'enquête de terrain, 2025.

La littérature française présente le volume le plus important de références féminines (n = 28), mais sans atteindre un seuil de représentativité satisfaisant. Les disciplines des langues vivantes étrangères, en particulier l'espagnol et l'anglais, affichent des pourcentages d'auteures extrêmement faibles. Quant à l'éducation artistique, le pourcentage d'auteures (33,3 %) doit être nuancé par la faible taille de l'échantillon (n = 3), qui limite toute généralisation.



Source : Données issues de l'enquête de terrain, 2025.

L'invisibilisation des auteures dans les lectures centrales témoigne d'un effet de hiérarchisation symbolique, dans lequel la parole des femmes est minorée dans l'économie du savoir enseigné à l'ENS.

Tableau 2 : Synthèse des tendances observées

Indicateur	Observation générale
Références masculines	Très largement majoritaires
Références féminines	Minoritaires, souvent secondaires
Études de genre	Présentes dans une minorité de syllabus
Intégration pédagogique des perspectives critiques	Faible, souvent périphérique ou implicite
Disparités entre disciplines	Présentes, mais aucune discipline n'est paritaire

Source : Données issues de l'enquête de terrain, 2024.

L'analyse croisée des syllabus et des entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants.es de l'UER Lettres, Langues et Arts à l'ENS permet de mettre en lumière plusieurs tendances significatives quant à la composition des références bibliographiques et aux logiques de leur sélection.

Ces résultats sont présentés selon deux axes principaux : la répartition genrée des auteurs.es référencés.es et les discours justificatifs des enseignants.es sur leurs pratiques de sélection.

III.2. Analyse des résultats

III.2.1. Une hégémonie masculine dans les références bibliographiques

L'analyse bibliométrique conduite sur un corpus de 315 références extraites de 35 syllabus révèle une hégémonie des auteurs hommes, avec 84,4 % des références attribuées à des hommes, contre seulement 11,7 % à des auteures, et 3,9 % à des sources non identifiables. Dans la majorité des syllabus, aucune auteure n'est mentionnée, ce qui témoigne d'une invisibilisation quasi totale des contributions intellectuelles féminines dans certains enseignements.

Cette configuration n'est pas propre à un champ disciplinaire isolé, mais traverse l'ensemble des domaines étudiés : littérature, linguistique, arts et éducation artistique caractérisés par un pourcentage plus élevé d'auteures (33,3 %), mais sur un échantillon extrêmement réduit. Ces données traduisent une reproduction implicite des canons académiques dominants, historiquement façonnés par des figures masculines érigées en références légitimes. Ainsi, le postulat de neutralité du savoir se trouve démenti par une stratification sexuée des sources, qui perpétue une épistémologie androcentrée (Schiebinger, 1999 ; Bourdieu, 2001).

III.2.2. Des justifications ancrées dans la tradition disciplinaire et la prétendue neutralité du savoir

Les entretiens semi-directifs menés avec les enseignants.es révèlent des logiques justificatrices récurrentes concernant les choix bibliographiques. Majoritairement, les répondants.es affirment ne pas prendre en compte le genre des auteurs.es, au nom d'une exigence de qualité scientifique ou de pertinence disciplinaire. Cette posture reflète une forme d'aveuglement au genre (Scott, 1988), dans laquelle le masculin est assimilé à une norme épistémique universelle et dépolitisée.

Certains discours laissent également transparaître une réticence à intégrer des approches féministes, souvent considérées comme militantes ou éloignées du « cœur » de la discipline. À l'inverse, quelques enseignants.es manifestent un intérêt sincère pour la diversification des références, mais soulignent l'absence de formation spécifique, le manque de ressources adaptées ou encore l'absence de consignes institutionnelles pour appuyer une telle démarche. Ces justifications révèlent des freins structurels à l'inclusion des savoirs minorisés, alimentés par la tradition disciplinaire, l'isolement pédagogique et le déficit de reconnaissance institutionnelle.

IV. Discussion et recommandations

IV.1. Discussion

L'analyse des syllabus collectés au sein de l'UER Lettres, Langues et Arts de l'École Normale Supérieure met en évidence une prédominance marquée d'auteurs masculins dans les références bibliographiques proposées. Ce constat confirme l'hypothèse d'une reproduction des normes académiques traditionnelles, caractérisées par l'hégémonie historique des figures masculines dans les savoirs légitimes (Bourdieu, 2001 ; Schiebinger, 1999). Cette invisibilisation des auteures et l'absence quasi systématique de références liées aux études de genre témoignent d'un biais épistémologique androcentré, où le masculin continue d'être implicitement perçu comme neutre, universel et scientifiquement dominant (Scott, 1988 ; Harding, 1986).

Les enseignants s'appuient majoritairement sur des corpus canonisés et historiquement masculins, perpétuant ainsi une vision restreinte du savoir fondée sur des traditions disciplinaires peu remises en cause. Cette dynamique s'explique, en partie, par l'absence de politiques institutionnelles explicites en matière de parité et d'équité dans les contenus pédagogiques. En l'absence de lignes directrices ou de formation spécifique, les enseignants.es reproduisent des normes académiques perçues comme légitimes, sans toujours en interroger les dimensions genrées (Delphy, 2001 ; Ahmed, 2012).

L'approche bourdieusienne sur la reproduction sociale et symbolique (Bourdieu & Passeron, 1970) renseigne sur ces pratiques. Elle permet de mettre en perspective les habitus professionnels, façonnés par l'histoire académique des disciplines, qui conduisent à reconduire, souvent de manière inconsciente, des références considérées comme classiques, sans évaluation critique de leur contenu ou de leur représentativité. Ce processus de naturalisation du canon s'inscrit dans une culture disciplinaire implicitement masculine, difficilement remis en question sans intervention structurelle (Lamont, 2009).

La quasi-absence de textes d'auteures ou de références féminines dans les syllabus suggère une marginalisation des savoirs critiques produits par les femmes. Cette marginalisation ne découle pas nécessairement d'un rejet explicite, mais plutôt d'une forme d'aveuglement au genre, concept central dans les travaux de Joan Scott (1988), selon lequel le genre est souvent perçu comme un facteur périphérique, non pertinent pour la légitimation du savoir. Une telle posture révèle un déficit de formation aux enjeux de genre dans les parcours académiques des enseignants.es, limitant ainsi leur capacité à intégrer des perspectives critiques dans leurs pratiques pédagogiques (Laugier & Lemoine, 2020).

Toutefois, quelques syllabus se distinguent par une volonté d'ouverture, témoignant de l'engagement individuel de certains.es enseignants.es. L'inclusion de textes d'auteures contemporaines bien que marginale, démontre que des espaces de transformation sont possibles, pour peu qu'ils soient soutenus par une dynamique collective, voire institutionnelle (Crenshaw, 1989 ; Hooks, 1994).

En définitive, cette discussion met en évidence un système d'inertie pédagogique, alimenté par des routines disciplinaires, un manque de formation critique et l'absence de cadre institutionnel favorable à l'égalisation des savoirs. L'analyse qualitative des syllabus agit ici comme un révélateur des logiques de pouvoir symbolique qui continuent de structurer l'enseignement supérieur au Gabon, en général, et à l'UER Lettres, Langues et Arts, en particulier, y compris dans des disciplines *a priori* ouvertes à la pluralité des voix. Pour que le champ académique se montre véritablement inclusif, il apparaît nécessaire de repenser en profondeur la manière dont les savoirs sont sélectionnés, transmis et légitimés.

IV.2. Recommandations institutionnelles pour une réforme inclusive des syllabus

À la suite de l'analyse des syllabus au sein de l'UER Lettres, Langues et Arts, mettant en évidence une hégémonie d'auteurs masculins et une absence notable de perspectives issues des études produites par des chercheures, il apparaît nécessaire d'engager une réflexion approfondie et des actions concrètes en faveur d'une transformation des pratiques académiques à l'instar de Christine Guionnet & Erik Neveu (2004) qui dans leur contribution sociologique ont interrogé de manière frontale le phénomène de domination masculine en France. Les recommandations suivantes visent à favoriser une plus grande diversité épistémologique et une meilleure représentativité des savoirs :

- Diversification des références bibliographiques :

Il apparaît favorable d'encourager l'intégration d'un nombre significatif d'auteures, notamment dans les lectures obligatoires, afin de visibiliser les contributions féminines et minorisées aux savoirs littéraires, linguistiques et artistiques. De plus, dans cette perspective, il faut promouvoir l'inclusion de textes issus des études de genre pour enrichir les perspectives théoriques mobilisées.

- Sensibilisation et formation du corps enseignant :

Il est recommandé d'organiser, à une fréquence régulière, des sessions de formation à destination du corps enseignant, portant sur les biais de genre dans les savoirs, les mécanismes d'exclusion épistémologiques, ainsi que sur les méthodes pédagogiques favorisant l'inclusivité et la pluralité des perspectives. Ces formations visent à doter les enseignants.es des outils

nécessaires pour interroger de manière critique les fondements et les représentations véhiculées dans leurs pratiques d'enseignement.

Par ailleurs, il est souhaitable d'encourager les enseignants.es à s'engager dans une démarche réflexive, en procédant à une auto-analyse systématique de leurs syllabus. Cette analyse portera notamment sur la diversité des auteurs.es mobilisés.es, la variété des approches théoriques proposées et l'équilibre des représentations au sein des corpus étudiés.

- Audit régulier des contenus pédagogiques :

Afin d'assurer une évolution cohérente et durable des pratiques, la mise en place d'un dispositif d'évaluation régulier des contenus pédagogiques est recommandée. Une commission pédagogique attitrée pourrait être instituée à cet effet, avec pour mission d'analyser la diversité des références mobilisées dans les plans de cours, en tenant compte des critères de genre, de représentativité culturelle et de pluralité disciplinaire.

L'élaboration et la diffusion d'une grille d'analyse inclusive constitueraient un outil de référence facilitant cette évaluation. Cette grille permettrait aux équipes pédagogiques de s'appuyer sur des indicateurs objectifs pour concevoir ou adapter leurs enseignements selon une logique d'ouverture et d'équité.

- Création et mutualisation de ressources pédagogiques :

Il est proposé de mettre en place une bibliographie collaborative et évolutive, regroupant des autrices, des chercheurs.res issus.es de groupes minorisés ainsi que des textes critiques en phase avec les enjeux contemporains des lettres, des langues et des arts. Cette mise en commun des ressources bibliographiques viserait à élargir le champ des références accessibles aux enseignants.es et à favoriser une mise en réseau des savoirs.

De plus, la mise en place d'une plateforme numérique interne rassemblant des documents pédagogiques, des guides méthodologiques, des retours d'expériences et des outils pratiques en matière d'enseignement inclusif permettrait de structurer et de pérenniser ces initiatives à l'échelle de l'UER.

Conclusion

Ce travail visait à interroger les préférences bibliographiques des enseignants et enseignantes de l'École normale supérieure (ENS), en mettant en lumière l'hégémonie des auteurs masculins dans les syllabus de cours, notamment au sein de l'UER Lettres, Langues et Arts.

L'analyse de contenu thématique des plans de cours a permis de faire émerger un déséquilibre significatif dans la représentation des sexes, révélateur de logiques de reproduction symbolique, mais aussi de résistances implicites aux approches critiques liées au genre.

Ce déséquilibre, loin d'être anecdotique, s'inscrit dans une dynamique plus large de naturalisation des normes androcentriques dans la production et la transmission des savoirs académiques. La faible visibilité des auteures dans les références proposées aux étudiants reflète à la fois un biais historique, une absence de remise en question des canons établis et un manque de politiques institutionnelles visant à promouvoir une pédagogie inclusive.

Notre analyse met également en évidence la nécessité de repenser les pratiques pédagogiques à travers le prisme du genre, en interrogeant les mécanismes par lesquels certains savoirs sont valorisés, tandis que d'autres sont marginalisés.

Cela suppose une réflexion critique sur les choix bibliographiques, mais aussi une transformation structurelle des référentiels académiques, dans une perspective d'égalité et de pluralité épistémologique.

Références bibliographiques

AHMED Sara (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.

AUDIGIER François et *al.* (dir.) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck supérieur.

BACCHI Carol, & EVELINE, Joan (2010). « Pouvoir, résistance et pratique réflexive ». In Carol Bacchi et Joan Eveline (dir.), *Mainstreaming politics: Gendering practices and feminist theory*, Adélaïde, University of Adelaide Press, p. 139-161.

Bernstein Basil (1971), *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, London, Routledge & Kegan Paul.

BLANCHET Alain & GOTMAN Anne (2010). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris, Armand Colin.

BOURDIEU Pierre (2001). *La domination masculine*, Paris, Seuil.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, Éditions de Minuit.

BUTLER Judith (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.

CHARLOT Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CLÉMENT Jean-Paul (2006). *Savoirs situés et rapports sociaux*. Paris, L'Harmattan.

CONNELL Raewyn (2005), *Masculinities*, 2nd edition, California, University of California Press.

CONNELL Raewyn & MESSERSCHMIDT James W. (2005). « Hegemonic masculinity. Rethinking the concept ». *Gender and Society*, vol.19, n° 6, p. 829-859.

CRENSHAW Kimberlé (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*. University of Chicago Legal Forum.

DELPHY Christine (2001). *L'ennemi principal*. Paris, Syllepse.

DENZIN Norman K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill.

DORLIN Elsa (2008). *La matrice de la race*. Paris, La Découverte.

DUBET François (2007), *L'expérience scolaire*, Paris, La Découverte.

DURKHEIM Émile (2013). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, Quadrige.

FAUSTO-STERLING Anne (2000). *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. Basic Books.

FORQUIN Jean-Claude (2008). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck.

GUILLAUMIN Colette (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir*. Paris, Côté-femmes.

GUIONNET Christine & NEVEU Erik (2004). *Féminins – masculins : sociologie du genre*. Paris, Armand Colin. Coll. « Série Sociologie ».

KAUFMANN Jean-Claude (2011). *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

HARAWAY Donna (1988). « Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective », in *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.

HARDING Sandra (1986). *The Science Question in Feminism*. NY, Cornell University Press.

HARDING Sandra (1991). *Whose Science ? Whose knowledge ? Thinking from Women's Lives*. NY, Cornell University Press.

HEILBRON Johan (2006). *Vers une sociologie des sciences sociales*. Paris, Raisons d'agir.

HICKS Diana, WOUTERS Paul, WALTMAN Ludo, de RIJCKE Sarah & RAFOLS Ismael (2015). « Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics ». In *Nature*, 520 (7548), 429–431.

HOOKS Bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

JODELET Denise (2003). *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.

KAUFMANN Jean-Claude (2011). *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

KERGOAT Danièle (2000). « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe ». In *Les Cahiers du Genre*, n° 28, p. 319-329.

KERGOAT Danièle (2012). *Se battre, disent-elles....* Paris, La Dispute.

LAHIRE Bernard (2001). *L'homme pluriel*. Paris, Seuil.

LAMONT Michèle (2009). *How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgment*. Harvard University Press.

LAUGIER Sandra & LEMOINE Maryan (2020). « *Pourquoi lit-on des classiques ? Pour une lecture féministe du canon* ». In *Critique*, n° 878-879.

MATHIEU Nicole Claude (1991). *L'anatomie politique. Catégorisation et idéologies du sexe*, Paris, Côté-femmes éditions.

MÉRINI Corinne & FLAVIER Éric (2010). *Pédagogie universitaire : repères et réflexions*. L'Harmattan

MEIRIEU Philippe (1996). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. ESF.

PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.

PASSERON Jean-Claude & REVEL Jacques (2005). *Penser par cas*. Éditions de l'EHESS.

PERRENOUD Philippe (2002). *Favoriser l'apprentissage dans une perspective socioconstructiviste*. Bruxelles, De Boeck.

POIRRIER Philippe (2011). *Les enjeux de l'histoire culturelle*. Paris, Seuil.

ROBERT André Désiré & BOUILLAGUET Annick (1997). *L'analyse de contenu*, Paris, PUF (coll. « Que sais-je ? »).

SCHIEBINGER Londa (1999). *Has Feminism Changed Science ?* Harvard University Press.

SCOTT John W. (1988). *Gender and the Politics of History*. Columbia University Press.

VINCENT Guy, LAHIRE Bernard, THIN Daniel, (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, PUL.

Combler les lacunes : construire des relations inclusives en ligne et en présentiel

Karen FERREIRA-MEYERS

Résumé

La transition vers l'apprentissage en ligne soulève des questions sur la construction des relations pédagogiques dans les classes inclusives. Les interactions en présentiel facilitent la communication non verbale et l'adaptation immédiate aux besoins individuels, bien qu'elles puissent limiter la participation de certains étudiants pour des raisons physiques ou psychologiques. Les cours en ligne offrent plus de flexibilité, permettant aux étudiants de diverses situations de participer. Cependant, l'absence de contact physique peut entraver la construction d'un rapport authentique. Des études récentes suggèrent que l'enseignement hybride représente un équilibre prometteur. Cette recherche examine cette hypothèse à travers une enquête menée auprès de 50 enseignants universitaires, utilisant des méthodes quantitatives et qualitatives. L'objectif est de comprendre comment différents modes d'enseignement influencent les relations pédagogiques et l'inclusion des étudiants.

Mots clés : Apprentissage hybride, inclusion, interaction pédagogique, présentiel, numérique

Abstract

The transition to online learning raises questions about the construction of pedagogical relationships in inclusive classrooms. Face-to-face interactions facilitate non-verbal communication and immediate adaptation to individual needs, although they can limit participation for some students due to physical or psychological reasons. Online courses offer more flexibility, allowing students from diverse situations to participate. However, the absence of physical contact can hinder the building of an authentic rapport. Recent studies suggest that hybrid teaching represents a promising balance. This research examines this hypothesis through a survey conducted among 50 university teachers, using quantitative and qualitative methods. The objective is to understand how different teaching modes influence pedagogical relationships and student inclusion.

Keywords : Digital, face-to-face Hybrid learning, inclusion, pedagogical interaction.

Introduction

Depuis que Maslow a présenté ses points de vue sur la nécessité de considérer chaque personne dans son ensemble, l'éducation a été radicalement transformée. En conséquence, le développement holistique des apprenants, qui comprend les dimensions cognitives, émotionnelles, sociales et physiques, doit être valorisé pour aider les étudiants à atteindre l'épanouissement. Les approches humanistes visent à créer des environnements d'apprentissage centrés sur l'étudiant, en favorisant l'autonomie et un sentiment d'appropriation de leur apprentissage. L'établissement de relations positives est crucial pour l'engagement des apprenants, car il crée un environnement de classe sûr, empathique et collaboratif. Cependant, l'enseignement en ligne présente des défis uniques pour l'établissement de relations, en raison de la distance physique et du manque d'interactions en face à face. Cette étude explore les expériences des enseignants en matière de relations dans les classes virtuelles, afin de mieux comprendre les stratégies efficaces pour humaniser l'environnement numérique.

I. Cadre théorique/conceptuel : des approches innovantes

I.1. De quoi s'agit-il ?

Les approches humanistes mettent l'accent sur le bien-être émotionnel, la motivation intrinsèque et le développement holistique des apprenants. Les enseignants agissent en tant que facilitateurs, guidant les étudiants dans l'exploration autonome et encourageant le dialogue ouvert et la réflexion. Le concept de relations est central, défini comme une connexion harmonieuse et sympathique entre les personnes. L'intelligence émotionnelle, l'empathie et la patience sont essentielles pour établir des relations positives avec les apprenants. La pédagogie de la sollicitude de Noddings souligne l'importance de la sollicitude dans l'éducation, en mettant l'accent sur la création d'environnements d'apprentissage bienveillants. L'humanisation de l'éducation vise à connecter les étudiants à l'enseignant, à leurs pairs et au contenu du cours, en favorisant un sentiment d'appartenance et de communauté. Les approches innovantes en matière d'établissement de relations en ligne comprennent l'utilisation de la communication verbale et non verbale, l'importance du langage corporel et des expressions faciales, et l'utilisation d'outils technologiques pour favoriser l'interaction et la collaboration. Cependant, les défis spécifiques de l'établissement de relations dans les environnements en ligne doivent être pris en compte.

II. Méthodologie

II.1. La recherche documentaire et les questionnaires

La méthodologie de cette étude comprend une recherche documentaire approfondie et une analyse des expériences des enseignants en matière d'établissement de relations en ligne. La recherche documentaire examine la littérature existante sur les approches humanistes, l'établissement de relations et l'enseignement en ligne, en analysant les stratégies pédagogiques et émotionnelles pour établir des relations positives. Elle synthétise également les recherches sur l'impact de l'établissement de relations sur l'engagement des apprenants. L'étude comprend également une analyse des données recueillies auprès d'un échantillon d'éducateurs expérimentés de différents pays et disciplines. Les outils de collecte de données comprennent des questionnaires et des entretiens, qui explorent les stratégies utilisées par les enseignants pour favoriser les relations et l'engagement affectif dans les classes virtuelles. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire conçu pour explorer les expériences des éducateurs qui enseignent actuellement ou ont enseigné des cours en ligne synchrones. Le questionnaire comprenait à la fois des questions fermées et des questions ouvertes afin de bien cerner leurs pratiques et leurs points de vue. L'étude s'est concentrée sur le rôle interpersonnel des enseignants dans les environnements en ligne, car la conciliation de ce rôle avec les aspects pédagogiques est essentielle pour l'efficacité de l'enseignant. En effet, aucun des deux n'est suffisant pour favoriser des résultats d'apprentissage optimaux. Étant donné l'importance accordée à la dimension

interpersonnelle dans les classes synchrones en ligne, la conception du questionnaire s'est inspirée de plusieurs études, notamment des travaux de Glazier (2016), qui soulignent l'importance d'établir des relations par le biais d'interactions cohérentes et personnalisées et d'une utilisation stratégique de la technologie. En outre, les stratégies de Krishnan, Dastakeer et Gupta (2023), dérivées d'une revue de la littérature, de leur expérience professionnelle et de recherches empiriques, ont contribué à l'élaboration du questionnaire. Notre questionnaire aborde des aspects clés tels que l'engagement émotionnel, la motivation, les dimensions affectives et le rôle de la technologie dans la promotion de relations positives entre enseignants et étudiants dans les environnements d'apprentissage en ligne.

Afin de garantir la validité du questionnaire, des commentaires ont été demandés à un expert en enseignement virtuel. Le questionnaire révisé a ensuite été distribué à 59 éducateurs enseignant un large éventail de matières, notamment les langues, l'éducation, la linguistique, la santé publique, les sciences, les mathématiques, la gestion, la théologie, l'ingénierie et la psychologie. Les participants ont été invités à partager leurs points de vue sur l'établissement de rapports et leurs stratégies pour les établir dans les classes synchrones en ligne. Neuf réponses ont été exclues de l'analyse car elles ne répondaient pas aux critères d'inclusion de l'étude, à savoir avoir de l'expérience dans l'enseignement en ligne.

II.2. Les participants

La plupart des répondants étaient basés dans des pays d'Afrique (Cameroun, Eswatini, Malawi, Maurice, Namibie, Nigeria, Rwanda, Afrique du Sud et Zimbabwe), et d'autres participants venaient des États-Unis, du Canada, d'Europe (France) et d'Asie (Indonésie, Inde et Sri Lanka). Plus de 94 % des personnes interrogées enseignaient à des adultes et 70 % d'entre elles étaient employées dans des établissements d'enseignement supérieur. La plupart des participants avaient une grande expérience de l'enseignement, la majorité d'entre eux déclarant plus de dix ans dans ce domaine, tandis que seulement deux pour cent avaient moins d'un an d'expérience. Sept personnes interrogées enseignaient actuellement exclusivement en ligne, tandis que les autres enseignaient à la fois en ligne et en face-à-face. L'échantillon comprenait 26 hommes et 25 femmes.

III. Résultats et analyse des données

III.1. Revue de la littérature

Le bien-être émotionnel des apprenants, leur motivation intrinsèque et leur développement holistique sont quelques-uns des principes clés des approches humanistes dans l'éducation moderne (Murphy & Rodríguez-Manzanares, 2008 ; Sofiadin, 2022). Ces approches soulignent l'importance de favoriser un environnement centré sur l'apprenant où les étudiants sont traités comme des individus ayant des besoins, des émotions et un potentiel uniques. Pour ces raisons, les enseignants qui servent de facilitateurs d'apprentissage sont censés créer des environnements favorables, guider les étudiants dans l'exploration autonome et encourager le dialogue ouvert et la réflexion (Ellerani, 2013 ; Rogers, 2013). Favoriser un concept de soi positif chez les apprenants et les encourager à considérer les défis comme des opportunités de croissance font partie de leurs responsabilités. Pour aider à atteindre ces principes, des interactions constructives entre les enseignants et les apprenants sont essentielles. Ce processus a mis le concept d'apprentissage affectif et d'établissement de relations au premier plan de l'éducation. Senior (2008 : 5) définit les relations comme « une relation ou une connexion harmonieuse et sympathique entre les personnes » et estime qu'elles font fréquemment référence à « la relation entre des personnes ayant des niveaux de pouvoir inégaux, la personne au pouvoir offrant quelque chose d'elle-même aux autres ». Elle estime que c'est ce qui se passe dans une classe, « où les enseignants peuvent choisir de rester distants et réservés ou bien chercher à établir un lien avec leur groupe classe » (*idem*). Mercer & Dornyei (2020) soulignent également l'importance des relations positives entre enseignants et apprenants et estiment que les émotions positives dans

une classe sont parmi les facteurs clés qui peuvent conduire à l'engagement des apprenants. Selon ces auteurs, être accessible et empathique sont quelques-unes des actions et des qualités que les enseignants peuvent adopter ou démontrer dans leurs classes pour améliorer l'engagement. Les relations peuvent principalement être établies par l'intelligence émotionnelle, l'empathie, l'adaptabilité, la sensibilité aux différences et la patience, entre autres caractéristiques (Fernández-Abascal & Martín-Díaz, 2019 ; Mercer & Dornyei, 2020). Les enseignants doivent acquérir et maintenir ces caractéristiques et les favoriser autant que possible chez leurs élèves. Les manifestations d'une relation positive sont la motivation et l'engagement des étudiants dans des environnements d'apprentissage sains. La pédagogie de la sollicitude de Noddings avec ses implications pour l'éducation (Noddings, 2005, 2019 ; Trout, 2019) a joué un rôle majeur dans les classes humanistes modernes. Elle critique les systèmes éducatifs trop axés sur la réussite scolaire et les objectifs mesurables, préconisant plutôt la promotion de la sollicitude : envers soi-même, les autres, les animaux, l'environnement, les objets et les idées. Alors que la personne qui prodigue les soins écoute et répond aux besoins des autres, la personne soignée doit également faire preuve de réciprocité, car l'engagement mutuel anime la relation enseignant-étudiant. Ainsi, humaniser l'éducation en mettant en œuvre la conception et les pédagogies « pour permettre aux étudiants de se sentir connectés à l'enseignant, à leurs pairs, au contenu du cours, à l'institution et aux communautés pertinentes basées sur la connaissance » est important (Singh, 2017 : 284). Au fil des ans, de nombreuses études ont été menées sur l'importance des relations et sur les moyens de les établir dans la classe.

Cependant, les classes virtuelles sont encore relativement nouvelles et les relations dans ces environnements d'apprentissage nécessitent donc davantage de recherches. Pour établir des relations, des stratégies à la fois pédagogiques et émotionnelles sont nécessaires. Et pour ce faire, la communication verbale et non verbale peut y contribuer. Les stratégies non verbales peuvent être le langage corporel, la posture et les expressions faciales, le contact visuel, la proximité, voire les supports visuels, etc. (Mondada, 2014). Comme l'ont noté Jain, Sah & Kothari (2014), la reconnaissance des émotions à travers les expressions faciales et le langage corporel est cruciale pour évaluer l'attention et la compréhension des étudiants pendant les cours en ligne (Jain *et al.*, 2021). L'utilisation d'outils vidéo/audio synchrones dans les communautés d'apprentissage entièrement en ligne peut favoriser la collaboration et diminuer la distance transactionnelle, améliorant ainsi l'expérience d'apprentissage globale (Oostveen *et al.*, 2018). Un défi majeur de l'enseignement en ligne reste de répondre aux « besoins psychologiques des étudiants (d'appartenance, de socialisation, de coopération) ainsi que d'assurer un niveau d'interaction approprié entre les étudiants » (Markovic *et al.*, 2021 : 13). Le sentiment d'isolement et de déconnexion associé aux environnements en ligne peut entraver la réussite des étudiants (Kızılcık & Türüdü, 2022, Markovic *et al.*, 2021 ; Tang & Walker-Gleaves, 2022 ; Walker & Gleaves, 2016). La recherche souligne l'impact de l'établissement de liens et de relations significatives sur l'apprentissage des étudiants (Anderson et al., 2020 ; Walker & Gleaves, 2016). Dans les classes en ligne, une grande partie de la responsabilité de la création d'un environnement à fort relationnel incombe à l'instructeur (Murphy & Rodríguez-Manzanares, 2012). En même temps, dans de nombreuses classes en ligne, les enseignants manquent de certains des moyens qui peuvent contribuer à établir des relations avec leurs étudiants. Par exemple, ils ne peuvent pas utiliser leur langage corporel et leur posture ou lire le langage corporel des apprenants et même, parfois, leurs expressions faciales. D'une part, le langage corporel des étudiants peut aider les enseignants à comprendre la confusion, l'ennui, l'intérêt, l'agitation, etc. Et le langage corporel des enseignants, d'autre part, peut aider à mettre les étudiants à l'aise ou sur le qui-vive. Même le choix de la tenue vestimentaire des enseignants ou des étudiants peut avoir de l'importance ; cependant, dans la plupart des cours en ligne, ceux-ci peuvent ne pas être visibles. Les enseignants peuvent avoir besoin d'autres moyens pour compenser le manque de certains des moyens tels que ceux mentionnés ci-dessus qui ne sont pas disponibles dans les classes en ligne.

III.2. L'innovation

Les résultats de l'étude mettent en évidence les approches innovantes utilisées par les éducateurs pour établir des relations en ligne. Les stratégies de communication verbale et non verbale jouent un rôle crucial, avec l'utilisation d'un ton de voix énergique, d'expressions faciales engageantes et d'un contact visuel maintenu à travers les caméras. Les outils technologiques tels que les boîtes de dialogue et les salles de discussion sont utilisés pour favoriser l'interaction et la collaboration entre les apprenants. Cependant, les éducateurs sont confrontés à des défis importants, tels que la participation des apprenants, les difficultés techniques et les caméras éteintes. Malgré ces défis, la plupart des éducateurs reconnaissent l'importance de l'établissement de relations pour la motivation et l'engagement des apprenants. Cependant, seulement 20 % mettent en œuvre intentionnellement et systématiquement des stratégies d'établissement de relations. La taille des classes auxquelles ces éducateurs enseignaient variait considérablement, allant d'un élève à plus de 100. Cependant, la majorité des classes comptaient moins de 30 élèves. La taille de classe la plus courante était de 2 à 5 élèves (10 % des réponses), suivie de plus de cinq, mais de moins de 40 élèves (55 % des réponses). La majorité absolue des enseignants est convaincue de l'importance de créer un sentiment d'appartenance avec les étudiants (voir figure 1).

Pour que les étudiants soient motivés et s'engagent dans l'apprentissage, ils pensent que l'accessibilité des enseignants, suivie de leur connaissance de la matière qu'ils enseignent et de leur amabilité, sont les facteurs les plus utiles à la motivation et à l'engagement des apprenants (tableau 1). Il est intéressant de noter que six d'entre eux pensent qu'un environnement d'apprentissage « sérieux » contribue à la motivation des apprenants. Ceux qui ont choisi d'autres facteurs ont mentionné la fourniture d'un retour d'information personnalisé, la création d'une atmosphère de confort, la réactivité des enseignants et le fait d'aider les apprenants à prendre le contrôle de leur apprentissage.

La question suivante était importante dans la mesure où elle mettait en évidence les différents aspects auxquels les éducateurs prêtent attention lorsqu'ils établissent des relations dans les cours en présentiel et en ligne. Le ton de la voix est apparu comme le facteur le plus important dans les deux environnements, avec une importance légèrement plus grande dans les cours en face à face (45 contre 40). Le langage corporel et les expressions faciales sont également cruciaux pour les interactions en face à face (40 et 35, respectivement), mais leur importance diminue dans les cours en ligne (20 et 30, respectivement). À l'inverse, le mode d'enseignement et l'interaction avec les étudiants reçoivent la même attention dans les deux contextes. Notamment, l'environnement de la salle de classe et l'éclairage ont un impact minime sur l'établissement de rapports, en particulier dans les cours en ligne. Les données indiquent d'une manière ou d'une autre que si certains indices verbaux et non verbaux restent essentiels dans les deux environnements, leur importance varie légèrement en fonction du moyen d'interaction.

Les répondants ont également eu l'occasion d'ajouter leurs réflexions à la question ci-dessus. Ils ont notamment insisté sur la nécessité de comprendre les élèves et de s'engager avec eux à un niveau personnel et d'intégrer leurs centres d'intérêt et leur vie dans les cours. L'apparence et le comportement, comme le maquillage et la bonne humeur, jouent un rôle, tout comme l'intégration de la technologie et des diapositives interactives. Il est essentiel de surveiller la durée d'attention des élèves et d'adapter le déroulement de la classe, en recourant à l'humour et à des activités attrayantes. Une communication honnête et transparente, un intérêt sincère et la validation des sentiments des élèves sont essentiels. En outre, les éducateurs doivent veiller à ce que les cours en ligne soient aussi interactifs que les cours en face à face et à ce qu'ils utilisent des plateformes informelles comme WhatsApp.

La série de questions suivante portait principalement sur l'établissement de rapports dans les cours en ligne. Comme le montre la figure 2, environ 65 % des personnes interrogées accordent une très grande importance à l'établissement de relations dans les cours en ligne.

Dans une question ouverte, les répondants ont été invités à exprimer les raisons pour lesquelles ils essaient ou non d'établir une relation positive avec leurs étudiants. D'après les 51 réponses, la plupart des formateurs pensent qu'il est essentiel d'établir une relation positive avec les étudiants dans les cours en ligne. Voici quelques-unes des raisons les plus courantes :

- Engagement et intérêt : de nombreuses personnes interrogées ont indiqué que l'établissement d'une relation positive contribue à maintenir l'intérêt et l'engagement des étudiants dans le cours.
- Environnement d'apprentissage : la création d'un environnement d'apprentissage convivial et confortable est cruciale pour un apprentissage efficace.
- Confiance et rapports : L'établissement d'une relation de confiance est considéré comme une passerelle pour l'apprentissage et aide les étudiants à se sentir connectés et valorisés.
- Soutien et retour d'information : une relation positive encourage les étudiants à fournir un retour d'information et à se sentir soutenus, ce qui est vital pour leur processus d'apprentissage.
- Motivation : les interactions positives peuvent motiver les étudiants à mieux travailler et à rester attentifs pendant les cours en ligne.

Plusieurs personnes interrogées ont également souligné le fait que dans les cours en ligne, la distance physique rend plus nécessaire l'établissement d'une relation afin que les apprenants soient plus motivés et plus engagés. Par exemple, l'une des personnes interrogées a déclaré :

> Je pense que [les rapports dans les cours en ligne] sont encore plus importants que dans les cours en personne. En effet, c'est l'un des facteurs qui motivent les étudiants à accomplir leurs tâches et, d'une manière générale, d'après mon expérience, l'absence de présence physique tend à rendre les étudiants moins attentifs au cours.

Un autre éducateur a également fait remarquer :

> Une relation positive favorise la confiance et permet aux étudiants de se sentir à l'aise pour participer aux discussions, poser des questions et partager des idées. C'est particulièrement important dans les environnements en ligne, où les étudiants peuvent se sentir isolés.

Une autre personne interrogée a estimé :

> Il est facile de perdre leur concentration [celle des étudiants] car ils sont loin et il n'y a aucun moyen de les responsabiliser, donc une relation positive les intéresse suffisamment pour qu'ils veuillent faire partie de la classe.

Dans l'ensemble, l'établissement d'une relation positive avec les étudiants est considéré comme un aspect essentiel de l'enseignement en ligne, qui améliore les résultats de l'apprentissage et la satisfaction des étudiants.

Les autres questions de cette section étaient principalement consacrées aux stratégies spécifiquement utilisées par les éducateurs pour établir une relation. Parmi les autres facteurs concernant les tentatives des éducateurs pour améliorer l'engagement, citons l'adaptation de la durée du cours, l'utilisation de salles de repos et l'invitation des étudiants à réfléchir à leur apprentissage. Environ 63 % d'entre eux adaptent la durée de leurs cours pour améliorer l'engagement. Parmi ceux qui ne le font pas, 20 % déclarent n'avoir aucun contrôle sur la durée de leurs cours. 70 % des éducateurs interrogés utilisent des salles de réunion pour améliorer l'engagement et pensent qu'elles peuvent favoriser les relations. Enfin, lorsqu'ils ont été interrogés sur l'utilisation de la réflexion des étudiants sur leurs expériences d'apprentissage, un peu plus de la moitié des répondants ont déclaré qu'ils invitaient toujours les étudiants à réfléchir.

Les principales raisons invoquées par les répondants pour solliciter des réflexions peuvent être résumées comme étant le fait de profiter de leurs mécanismes de retour d'information pour comprendre à la fois les approches réussies et les domaines à améliorer, qu'il s'agisse des activités en classe, de la clarification des concepts ou de l'enseignement dans son ensemble. En outre, de nombreuses réponses soulignent le rôle des réflexions dans la promotion de l'engagement et du dialogue par le biais de discussions de groupe ou de formats numériques tels que les quiz et les formulaires Google, ce qui contribue à créer un environnement de classe réactif et interactif.

Les outils technologiques utilisés par les éducateurs pour favoriser l'engagement et la connexion sont, selon eux, les boîtes de dialogue, les forums de discussion et les salles de réunion. Dans la question suivante de l'enquête, il a été demandé aux répondants de commenter les stratégies non verbales qu'ils utilisent. Les réponses indiquent que l'utilisation d'un ton enjoué ou énergique est la stratégie la plus appréciée, avec 90 % des participants. L'expression faciale et le maintien du contact visuel sont également très appréciés, respectivement par 70,6 % et 66,7 % des personnes interrogées. Les gestes des mains et la posture corporelle sont modérément populaires, avec 49 % et 45,1 % d'approbation. Les arrière-plans virtuels sont moins utilisés. Une personne interrogée a ajouté comme stratégie d'accorder du temps aux élèves ayant des besoins différents.

Nous étions également curieux de savoir à quelle fréquence les éducateurs tirent intentionnellement parti des stratégies d'établissement de rapports. La figure 5 résume leurs réponses. Nous avons appris que seuls 20 % d'entre eux utilisent toujours consciemment et intentionnellement les stratégies qui, selon eux, contribuent à l'établissement de rapports.

L'autre aspect sur lequel nous nous sommes interrogés est celui des principaux obstacles à l'établissement de rapports dans les cours en ligne. D'après notre étude, ils comprennent, par ordre décroissant, le manque de participation des étudiants, les difficultés techniques et le fait que les étudiants n'utilisent pas leur appareil photo. Les contraintes de temps et le manque de confiance des enseignants sont également des défis notables. Il est intéressant de noter que deux répondants estiment qu'il n'y a pas d'obstacles. Le fait que la participation des élèves soit l'obstacle le plus fréquent à l'établissement de rapports était inattendu, car l'objectif de l'établissement de rapports est d'augmenter la participation des élèves. Un répondant a ajouté le manque d'énergie des étudiants et leur emploi du temps chargé, tandis qu'un autre a mentionné la mauvaise qualité de la bande passante qui limite l'utilisation de la caméra et justifie en quelque sorte les raisons pour lesquelles les étudiants ne participent pas autant qu'il le faudrait.

La dernière question de la section concernait l'opinion des éducateurs sur le fait que les étudiants allument ou éteignent leur appareil photo. La réponse la plus fréquente, avec 33 %, est celle de ceux qui demandent aux élèves de garder leur caméra allumée. Viennent ensuite 27,5 % des répondants qui laissent les élèves décider par eux-mêmes. Les autres réponses varient, avec des segments plus petits indiquant des préférences pour les caméras éteintes, l'utilisation conditionnelle de la caméra en fonction de la bande passante ou lorsque l'on parle, et des opinions mitigées sur l'impact de l'utilisation de la caméra sur l'engagement de l'étudiant et la dynamique de la classe. En même temps, la majorité des répondants pensent que les étudiants qui ont leur caméra allumée sont une meilleure option pour communiquer avec la classe.

Par exemple, une personne interrogée a déclaré :

> Lorsque les étudiants allument leur caméra, ils sont plus enclins à rester attentifs et à participer activement, car ils savent qu'ils sont visibles pour les autres. Le fait de voir les visages des autres humanise l'expérience d'apprentissage en ligne, ce qui permet aux étudiants de se sentir plus proches de l'enseignant et de leurs pairs.

Dans la dernière section du questionnaire, les répondants ont eu l'occasion de réfléchir et de partager leurs dernières réflexions. Tout d'abord, il leur a été demandé de donner des conseils aux formateurs en ligne novices sur la manière d'établir une relation. Les principaux thèmes qui sont ressortis sont les suivants : essayer de créer un lien personnel, faire participer les étudiants

à des cours interactifs, avoir de l'empathie pour les étudiants et essayer d'apprendre et de s'améliorer.

Invités à comparer la manière dont ils tentent d'établir une relation dans les cours en ligne et les cours en face à face, la majorité des participants ont indiqué qu'il était plus facile d'établir une relation dans les cours en face à face en raison des interactions naturelles, du contact physique, des signaux non verbaux et du retour d'information instantané. Les activités de groupe et les consultations personnelles améliorent également l'expérience d'apprentissage. Selon les personnes interrogées, les cours en ligne, bien qu'ils posent des problèmes d'établissement de rapports en raison de problèmes technologiques, nécessitent des stratégies et des efforts plus intentionnels. Les signaux non verbaux sont limités et des efforts continus d'engagement sont nécessaires.

Les participants à cette étude établissent des relations dans la classe en étant « présents » et en participant au cours (Arbaugh & Hwang, 2006 ; Nippard & Murphy, 2007 ; Shea, Sau Li & Pickett, 2006). La présence de l'enseignant a un impact positif sur l'apprentissage et la motivation des étudiants dans les cours en ligne (Baker, 2010 ; Russo & Benson, 2005 ; Tu, 2002) ; certains décrivent même cette présence comme une humanisation de l'environnement électronique parfois impersonnel (Gustafson & Gibbs, 2000). La présente étude a été inspirée par l'humanisation de l'éducation en général, le rôle de la relation dans l'humanisation de l'éducation et l'humanisation de l'environnement électronique, en particulier, ainsi que la théorie de l'attention de Noddings (2005).

La présence de l'enseignant a un impact positif sur l'apprentissage et la motivation des étudiants dans les classes en ligne (Baker, 2010 ; Russo & Benson, 2005 ; Tu, 2002) ; certains la décrivent même comme l'humanisation de l'environnement électronique parfois impersonnel (Gustafson & Gibbs, 2000). La présente étude a été inspirée par l'humanisation de l'éducation en général, le rôle de la relation dans l'humanisation de l'éducation et l'humanisation de l'environnement électronique, en particulier. La théorie de la sollicitude de Noddings (2005) et le rôle des enseignants dans la sollicitude et l'enseignement de la sollicitude ont également motivé la réalisation de cette étude.

IV. Discussion et recommandations

IV.1. Discussion

Les résultats de l'étude soulignent l'importance de l'établissement de relations dans l'enseignement en ligne, en mettant en évidence les approches efficaces pour humaniser l'environnement numérique. Ils confirment également les défis rencontrés par les éducateurs, tels que la participation des apprenants et les difficultés techniques. Par conséquent, il est recommandé de fournir une formation aux enseignants sur les stratégies d'établissement de relations en ligne, en mettant l'accent sur la communication verbale et non verbale, l'utilisation d'outils technologiques et la gestion des défis spécifiques. Des recherches futures devraient explorer davantage les stratégies efficaces pour l'établissement de relations dans les environnements en ligne, en tenant compte des différents contextes et populations d'apprenants.

Le nombre d'études sur le rapport dans les classes virtuelles est limité et certaines se sont principalement concentrées sur les croyances des enseignants et non sur ce qu'ils font réellement. En outre, nombre d'entre elles ne se concentrent pas nécessairement sur les classes synchrones en ligne. Néanmoins, les résultats de la présente étude s'alignent sur des recherches antérieures soulignant l'importance de l'accessibilité, de la connaissance du sujet et de la convivialité de l'éducateur pour favoriser la motivation et l'engagement des étudiants (Fernández-Abascal & Martín-Díaz, 2019 ; Mercer & Dornyei, 2020 ; Monteiro, Carvalho & Santos, 2021 ; Senior, 2008). Dans le même temps, les défis uniques des classes synchrones virtuelles, tels que l'absence de présence physique, nécessitent des stratégies supplémentaires pour établir une relation et un engagement affectif. Granitz *et al*. (2009) estiment que l'un des « antécédents de la relation » est

l'accessibilité de l'enseignant, qu'ils définissent comme incluant l'accessibilité, l'orientation et le soutien sous différentes formes.

Contrairement aux attentes, l'obstacle le plus important à l'établissement de rapports, selon les personnes interrogées dans le cadre de cette étude, est le manque d'engagement de la part des élèves. L'objectif de l'établissement de rapports est de renforcer la motivation et l'engagement ; par conséquent, le fait que les éducateurs perçoivent le désengagement des élèves comme le principal obstacle suggère que leurs stratégies ne sont peut-être pas aussi efficaces qu'elles le devraient.

En même temps, même si le rapport dans les contextes éducatifs devrait être un effort mutuel, aucune des réponses n'indique une quelconque responsabilité de la part des étudiants ou la manière dont ils essaient de promouvoir ce rapport. Le seul point soulevé par certains éducateurs à cet égard est qu'ils préfèrent que les étudiants aient leur appareil photo allumé. Leurs réponses portent essentiellement sur le fait de récompenser les élèves et de leur accorder de l'attention. La responsabilité semble reposer principalement sur les enseignants, qui se sentent obligés d'être amicaux, respectueux et accessibles et de planifier méticuleusement leurs interactions. Peu d'éducateurs de notre étude ont mentionné le fait d'encourager les élèves à réfléchir à leurs propres efforts afin d'encourager les efforts mutuels et de créer un rapport ou un engagement. Cela suggère que les éducateurs doivent être plus explicites sur le concept de connectivité et promouvoir une culture d'attention mutuelle entre les élèves, les pairs et les enseignants. Les éducateurs demandent aux élèves de réfléchir aux performances et à l'apprentissage de leurs enseignants, mais aucune de nos personnes interrogées n'a parlé de la réflexion des élèves sur leurs propres efforts pour créer des liens ou de l'engagement. Cela signifie que les enseignants devraient peut-être être plus directs en ce qui concerne le concept de connectivité et aider les élèves à construire une culture d'attention à eux-mêmes, à leurs pairs et à leurs enseignants. Par exemple, l'utilisation répandue d'outils technologiques tels que les boîtes de dialogue, les forums de discussion et les salles de réunion met en évidence leur potentiel pour favoriser l'engagement et la connexion dans les classes virtuelles.

Cependant, les éducateurs peuvent également envisager d'autres méthodes de participation, telles que les sondages anonymes ou les discussions textuelles, afin d'encourager l'engagement des étudiants qui hésitent encore. Des activités plus collaboratives, comme l'ont suggéré certaines personnes interrogées, peuvent atténuer l'isolement souvent associé à l'apprentissage en ligne et promouvoir un sentiment de connexion et l'environnement bienveillant que Noddings (2005) a mis en évidence. Les programmes d'apprentissage social et émotionnel (SEL) intègrent l'éducation affective en enseignant des compétences telles que la conscience de soi, l'autorégulation, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable (Kızılcık & Türüdü, 2022). Ces compétences aident les élèves à gérer leurs émotions, à établir des relations positives et à faire des choix responsables (Durlak *et al.*, 2011). En tant qu'éducateurs, nous devons nous concentrer davantage sur ces compétences.

Une zone d'ombre à cet égard est que le message sous-jacent dans toutes les réponses se concentre sur la création d'un bon sentiment chez les apprenants. Le rapport est bien plus que cela. Bien que les émotions positives en fassent certainement partie, il arrive qu'un enseignant doive être sérieux pour établir le rapport. Être sérieux ne signifie pas nécessairement être inaccessible ; cela signifie faire preuve de professionnalisme, définir des attentes claires et maintenir un environnement d'apprentissage respectueux et structuré (Blazar & Kraft, 2017). Lorsque les enseignants prennent au sérieux certains aspects, tels que les règles de la classe, les normes académiques et le respect des autres, ils transmettent l'importance de ces éléments aux élèves. Cela permet d'établir une base de confiance et de respect. Par exemple, le fait d'aborder les comportements perturbateurs avec calme et fermeté montre que l'enseignant accorde de l'importance à l'environnement d'apprentissage et au droit de chaque élève d'apprendre. Trouver un équilibre entre l'accessibilité et le sérieux aide les élèves à comprendre que leur enseignant se

soucie de leur réussite et de leur bien-être tout en maintenant des normes et des attentes élevées (Paolini, 2015). Cette approche équilibrée favorise une atmosphère positive et productive en classe, ce qui contribue en fin de compte à renforcer les relations. Nos répondants n'ont souligné aucun de ces points dans leurs réponses.

Les données de l'étude ont également révélé un changement dans l'importance de certaines stratégies d'établissement de rapports d'un environnement à l'autre. Par exemple, le langage corporel et les expressions faciales, qui sont essentiels dans les situations de face-à-face, sont moins mis en avant dans les cours en ligne. Cela peut s'expliquer par les limites des plates-formes de vidéoconférence, qui masquent souvent les signaux non verbaux subtils. De plus, le fait que dans de nombreux cours, les étudiants ne veulent pas ou ne sont pas obligés de garder les caméras allumées peut être considéré comme un obstacle à l'apprentissage de leurs émotions. Comme l'ont expliqué Oostveen *et al.* (2018), le fait de ne pas reconnaître les émotions complique l'évaluation de l'attention des étudiants.

À l'inverse, le ton de la voix et le mode d'enseignement sont restés constamment importants, soulignant leur adaptabilité à travers les modalités d'enseignement. Les résultats suggèrent que les éducateurs devraient donner la priorité au ton de la voix, aux méthodes d'enseignement interactives et au retour d'information personnalisé afin d'établir une relation dans les classes virtuelles. En outre, l'utilisation de plateformes de communication informelles telles que WhatsApp peut aider à maintenir les liens en dehors des classes synchrones. Enfin, les contraintes de temps et le manque de confiance des enseignants sont également apparus comme des défis notables, suggérant la nécessité de programmes de développement professionnel axés sur les stratégies d'enseignement en ligne.

Dans l'ensemble, les défis uniques des classes virtuelles synchrones, tels que l'absence de présence physique, nécessitent des stratégies supplémentaires pour établir une relation et un engagement affectif. Les éducateurs en sont conscients mais, en même temps, beaucoup ont besoin de soutien pour mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences pour y faire face.

Cette étude a été limitée par le fait qu'elle s'est appuyée sur des données autodéclarées par les éducateurs, ce qui peut ne pas refléter pleinement les complexités de l'établissement de rapports dans les classes virtuelles. Les études futures pourraient intégrer des données d'observation ou des points de vue d'étudiants afin d'obtenir une compréhension plus complète. En outre, il semble nécessaire d'étudier les facteurs contribuant au manque d'engagement des élèves. Des études pertinentes pourraient mettre en lumière les raisons pour lesquelles les étudiants ne s'engagent pas et les moyens de surmonter ce problème majeur.

IV. 2. Recommandations

Afin de renforcer l’inclusivité dans les environnements éducatifs, en particulier dans les contextes d’enseignement en ligne et hybrides, plusieurs recommandations peuvent être formulées à la lumière des résultats de l’étude menée. Il est tout d’abord essentiel de proposer une formation ciblée aux enseignants sur les stratégies relationnelles inclusives. Cette formation devrait porter sur la communication empathique, qu’elle soit verbale ou non verbale, sur l’utilisation adaptée des outils numériques et sur la gestion des obstacles techniques ou psychologiques rencontrés par les apprenants. Une telle démarche permet de garantir que tous les étudiants, quelle que soit leur situation, puissent se sentir pleinement intégrés dans le processus d’apprentissage.

L’humanisation des environnements numériques constitue une autre priorité. Bien que les interactions physiques soient limitées en ligne, les enseignants peuvent favoriser une atmosphère chaleureuse en adoptant un ton de voix engageant, en recourant aux expressions faciales et au contact visuel via les caméras, lorsque cela est possible. Ces éléments contribuent à créer un sentiment de proximité et à compenser la distance inhérente aux formats virtuels.

Par ailleurs, il convient de promouvoir une culture de responsabilité partagée dans la construction du rapport pédagogique. Trop souvent, cette responsabilité repose exclusivement sur les enseignants. Or, les apprenants doivent également être invités à réfléchir à leur rôle actif dans l'établissement de relations positives. Des moments de réflexion sur leur engagement, sur leurs efforts de participation ou sur leur interaction avec leurs pairs peuvent être introduits dans le cadre pédagogique pour renforcer cette dynamique collaborative.

La diversité des profils étudiants impose également de varier les modalités de participation. Certains étudiants peuvent se sentir marginalisés dans des formats standardisés. Pour y remédier, il est recommandé d'intégrer des outils tels que les sondages anonymes, les forums de discussion ou les messages textuels, qui permettent à chacun de s'exprimer dans un cadre qui respecte ses préférences et ses besoins. L'usage d'applications telles que WhatsApp peut également favoriser une continuité relationnelle informelle et rassurante, en complément des outils institutionnels.

Il est tout aussi crucial d'intégrer le développement des compétences socio-émotionnelles à la pratique pédagogique. Des programmes ciblés favorisant la conscience de soi, l'autorégulation, l'empathie et les compétences relationnelles permettent aux apprenants de mieux interagir, de gérer leurs émotions et de contribuer activement à un environnement d'apprentissage inclusif. Ces compétences, souvent négligées dans les approches académiques classiques, sont pourtant déterminantes pour favoriser une véritable culture de l'inclusion.

Enfin, il importe de construire des environnements d'apprentissage à la fois structurés et flexibles. L'accessibilité ne doit pas être confondue avec un laxisme pédagogique : les enseignants doivent maintenir un cadre rigoureux, tout en proposant des modalités ajustables selon les contraintes des apprenants. Un équilibre entre exigence et bienveillance permettra d'assurer à la fois la qualité des apprentissages et l'inclusion de tous.

En somme, la construction d'environnements éducatifs inclusifs, en particulier en ligne, repose sur une série d'ajustements pédagogiques, technologiques et relationnels, qui doivent être pensés de manière stratégique, continue et empathiques.

Conclusion

En conclusion, cette étude met en évidence l'importance de l'établissement de relations dans l'enseignement en ligne, en soulignant les approches innovantes utilisées par les éducateurs. Elle souligne également la nécessité d'une plus grande attention à l'humanisation de l'environnement d'apprentissage en ligne, afin de favoriser l'engagement et la réussite des apprenants. Les recommandations formulées dans cette étude peuvent aider à améliorer les pratiques d'enseignement en ligne et à créer des environnements d'apprentissage plus connectés et soutenants.

Références bibliographiques

ANDERSON Terry *et al. The Theory and Practice of Online Learning*. AU Press, 2020.

ARBAUGH John Bernard & Alvin Hwang. "Does 'teaching presence' exist in online MBA courses?" *The Internet and Higher Education*, vol. 9, n° 1, 2006, pp. 9–21.

BAKER Janette D. "Instructor immediacy increases student enjoyment, perception of learning." *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 13, no. 3, 2010.

BLAZAR David & Matthew A. Kraft. "Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors." *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 39, no. 1, 2017, pp. 146–170.

DECI Edward L. & Richard M. Ryan. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum, 1985.

DURLAK Joseph Allen *et al*. "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions." *Child Development*, vol. 82, no. 1, 2011, pp. 405–432.

ELLERANI Pierpaolo. "Teachers and facilitators: Roles and training." *Form@re*, vol. 13, no. 3, 2013, pp. 12–24.

FERNÁNDEZ-ABASCAL Enrique G. & MARTÍN-DÍAZ Margarita D. (2019) *Inteligencia emocional y empatía*. Síntesis.

FREDRICKS Jennifer A., PHYLLIS C. BLUMENFELD & ALISON H. Paris. "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence." *Review of Educational Research*, vol. 74, no. 1, 2004, pp. 59–109.

GUSTAFSON Kent L. & William J. Gibbs. "Guiding principles for the design and development of an online teacher education program." *Proceedings of the Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology*, 2000.

INDJENDJE Joseph. *Atelier régional de la CNUCED du 5 au 6 décembre, Libreville, Gabon*. Agence universitaire de la francophonie, 2017.

JAIN Rajiv, SAH Ajay and KOTHARI Vikram. "Nonverbal Communication in Online Classrooms." *International Journal of Research in Education and Science*, vol. 10, no. 2, 2021, pp. 123–134.

KIZILCIK Hasan Sahin & TURÜDÜ Yeliz. "Social-emotional learning and online education: A systematic review." *Education and Information Technologies*, vol. 27, 2022, pp. 845–866.

MARKOVIC Milica *et al.* "Students' motivation in virtual learning environments." *European Journal of Educational Research*, vol. 10, no. 1, 2021, pp. 11–21.

MERCER Sarah & DÖRNYEI Zoltán. *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press, 2020.

MONTEIRO André, CARVALHO Ana Rita & SANTOS Cristina . "Emotional Intelligence and Academic Achievement in Higher Education." *Frontiers in Psychology*, vol. 12, 2021, article 665700.

MONDADA Lorenza. "Instructions in interaction: A multimodal and sequential analysis of domestic cooking activities." *Language & Communication*, vol. 34, no. 3, 2014, pp. 278–294.

MURPHY Elizabeth & RODRÍGUEZ-MANZANARES María C. "Rapport in distance education." *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 13, no. 1, 2012, pp. 167–190.

MURPHY Elizabeth & María C. RODRÍGUEZ-MANZANARES. "Learner-centredness in distance education: A review of the concept and practices." *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 5, no. 4, 2008.

NIPPARD Elizabeth & MURPHY Elizabeth. "Social presence in the web-based synchronous secondary classroom." *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 33, no. 1, 2007.

NODDINGS Nel. *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. 2nd ed., Teachers College Press, 2005.

NODDINGS Nel. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. 2nd ed., University of California Press, 2019.

OOSTVEEN Roland *et al.* "Fostering student interaction and engagement in blended learning environments through group learning spaces." *The Electronic Journal of e-Learning*, vol. 16, no. 3, 2018, pp. 210–220.

PAOLINI Allison C. "Enhancing Teaching Effectiveness and Student Learning Outcomes." *The Journal of Effective Teaching*, vol. 15, no. 1, 2015, pp. 20–33.

ROGERS Carl R. *Freedom to Learn*. 3rd ed., Merrill, 2013.

RUSSO Theresa C. & Sue BENSON. "Learning with invisible others: Perceptions of online presence and their relationship to cognitive and affective learning." *Educational Technology & Society*, vol. 8, no. 1, 2005, pp. 54–62.

SENIOR Rose. *The Experience of Language Teaching*. Cambridge University Press, 2008.

SHEA Peter, Sau Li & Alexandra PICKETT. "A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses." *The Internet and Higher Education*, vol. 9, no. 3, 2006, pp. 175–190.

SINGH Madhu. "Creating inclusive knowledge societies through education: Lifelong learning in the context of the 2030 Agenda for Sustainable Development." *International Review of Education*, vol. 63, 2017, pp. 271–287.

SOFIADIN Roslan. *Humanizing Online Teaching and Learning: A Humanist Perspective*. Springer, 2022.

TANG Xiangyun & Caroline WALKER-GLEAVES. "Student Engagement in Online Learning: The Role of Personal Connection and Support." *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, vol. 15, no. 1, 2022.

TROUT Malcolm. *The Pedagogy of Care in Higher Education*. Routledge, 2019.

TU Chih-Hsiung. "The measurement of social presence in an online learning environment." *International Journal on E-Learning*, vol. 1, no. 2, 2002, pp. 34–45.

UNESCO. *Apprendre pour notre planète : une vision globale de l'éducation au développement durable*. Rapport 2023.

WALKER Caroline & Caroline GLEAVES. "Fostering deeper learning in online environments: The role of the teacher." *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 28, no. 3, 2016, pp. 389–403.

L'écriture inclusive dans l'enseignement du français au Gabon : élieux, représentations et pratiques

Axel Junior HELLE N'NANG[5] , Jean-Aimé PAMBOU[6]

Résumé

L'écriture inclusive, phénomène linguistique et sociétal, est « un ensemble d'attentions graphiques et syntaxiques permettant d'assurer une égalité des représentations entre les femmes et les hommes » (Jansen, 2017) et se décline en plusieurs méthodes et appellations (point médian, écriture épicène…) qui cherchent à rendre visible la diversité des genres et à combattre les stéréotypes sexistes (Loison & Perrier, 2024). Dans cet article intitulé « L'écriture inclusive dans l'enseignement du français au Gabon : état des lieux, représentations et pratiques », notre but est de dresser un tableau réaliste de cette pratique et de ses perceptions à partir d'un échantillon d'une trentaine d'enseignants et d'encadreurs disséminée à travers le pays en leur soumettant un questionnaire. Cette étude révèle à quel point l'écriture inclusive est posture marginale dans les pratiques d'enseignement, nécessite un accompagnement et peut participer à une éducation inclusive.

Mots clés : Écriture inclusive, Égalité des genres, Gabon, Milieu éducatif, Pratiques linguistiques.

Abstract

Inclusive writing, a linguistic and societal phenomenon, is « a set of graphic and syntactic attentions to ensure equality of representation between women and men » (Jansen, 2017) and is divided into several methods and names (midpoint, epicene writing, etc.) which seek to make gender diversity visible and combat sexist stereotypes (Loison & Perrier, 2020). In this article intitled « Inclusive Writing in the Teaching of French in Gabon : inventory, representaions and practices », our aim is to draw up a realistic picture of this practice and its perceptions based on a sample of around thirty teachers and supervisors spread across the country by submiting a questionnaire to them. This study reveals the extent to which inclusive writing is a marginal position in teaching practices, requires support and can contribute to inclusive education.

Keywords : Educational environment, Gabon, Gender equality, Inclusive writing, Linguistic practices

[5] Élève conseiller pédagogique du second degré, École normale supérieure, Gabon, haksel09@gmail.com
[6] Maître de conférences, Département d'Études françaises, École normale supérieure, Gabon, john.pambou@gmail.com

Introduction

Le français tout comme l'espagnol, l'allemand et l'italien appartiennent au groupe des « langues grammaticalement genrées ». Ce concept fait référence à des systèmes linguistiques dans lesquels les noms, les pronoms, les adjectifs et parfois même les verbes sont classés selon un genre, généralement masculin ou féminin. Le genre grammatical y est un outil structurant qui détermine la concordance au sein de la phrase, influençant ainsi la manière dont les sujets et objets sont représentés dans la langue. Derrière cette structure linguistique se cache une dimension sociétale plus profonde, car elle peut également refléter, voire renforcer, des rapports sociaux et des stéréotypes de genre (Viennot, 2018). Ainsi, dans les « langues grammaticalement genrées », le masculin, en particulier, est souvent perçu comme le genre par défaut, renforçant une hiérarchie implicite entre les sexes. L'étude de ces langues soulève des enjeux à la fois linguistiques, sociétaux et politiques, en interrogeant les fondements même de la langue et ses implications sur les représentations de genre (Borde, 2018). Cette structure linguistique contribue à maintenir des rapports inégaux entre les hommes et les femmes dans la société. En réponse à cette question, des pratiques comme le langage inclusif ont émergé pour contester les représentations genrées dans la langue et pour promouvoir une vision égalitaire des genres. Le langage inclusif « aussi appelé langage non-sexiste, épicène, égalitaire, démasculinisé, dégenré, non-discriminant, a pour but de rendre la langue plus « juste » en représentant de manière égale femmes et hommes, et en donnant plus de visibilité aux femmes » (Karakostas, 2021 : 84). Le langage inclusif intègre deux composantes : l'oral et l'écrit. L'écriture inclusive, quant à elle, partie intégrante de ce langage égalitaire, met l'accent sur l'écriture et est « un ensemble d'attentions graphiques et syntaxiques permettant d'assurer une égalité des représentations entre les femmes et les hommes » (Jansen, 2017) qui cherchent à rendre visible la diversité des genres (Perrier, 2024). Elle cherche à donner une visibilité égale aux femmes et aux hommes dans la langue écrite, en remettant en cause l'idée que le masculin pourrait représenter une forme neutre. Le Gabon, très marqué par une forte tradition normative en matière de langue française, héritée du système colonial, constitue un terrain intéressant pour analyser ce phénomène surtout dans les pratiques éducatives. Après des décennies de débats nourris dans la sphère francophone (principalement en France, en Belgique et au Canada) et à l'heure où les questions de genre et d'égalité se posent avec acuité, il apparaît nécessaire d'examiner cette pratique au Gabon, notamment, chez ceux qui incarnent et véhiculent la langue française et ses normes : les enseignants et encadreurs pédagogiques de français.

Dresser un état des lieux de la question de l'écriture inclusive nous amène à examiner principalement des études, des articles et des ouvrages théoriques dans le contexte francophone, particulièrement en France et au Canada où la question est abordée et débattue depuis fort longtemps. De même, cet examen nous conduit à faire une revue de la question dans la sphère africaine, surtout dans le contexte gabonais, champ de recherche que nous avons choisi et dans lequel nous observons un certain mutisme sur les aspects linguistiques, sociaux et éducatifs de l'écriture inclusive.

Depuis une quarantaine d'années que le débat du langage inclusif est posé dans la sphère francophone, celui-ci porte systématiquement en filigrane la question du rapport du langage inclusif à l'enseignement du français. En France, le débat a été assez vif. On compte plusieurs travaux en faveur de cette écriture. À titre d'exemples, Goussin (2000) synthétise les intérêts de l'écriture inclusive ; Rabatel & Rosier (2019) « [mettent] en avant des travaux à la fois comparatifs, historiques, sociolinguistiques, grammaticaux et néologiques, afin de cerner de façon sereine mais complexe ce qui se joue sous l'étiquette réductrice d'« écriture d'invention » ; Loison & Perrier (2024) présentent les fondements historiques, sociaux et linguistiques de l'écriture inclusive. À l'opposé de ces postures, Manesse (2022) analyse les pesanteurs et l'absurdité de cette pratique ; Sauteur *et al.* (2023) dégagent les causes profondes

du rejet de l'écriture inclusive quand Pingeot (2022) dénonce le déni du symbolique et de l'élitisme que représente cette écriture…

À ces nombreuses études s'ajoutent celles qui analysent l'écriture inclusive et l'enseignement du français en contexte de français langue étrangère (FLE) et qui révèlent une certaine tension entre innovation linguistique et conservatisme pédagogique (Karakostas, 2021 ; Leroux, 2024 ; Kresh & Heuscmidt, 2024). Ces recherches sont un excellent point de départ pour explorer cette pratique dans des pays francophones où le français a toujours un statut particulier du fait de l'Histoire.

Au Canada, le langage inclusif et ses corollaires ont été accueillis plus favorablement. Nous y retrouvons des documents officiels, des recommandations pour sa mise en œuvre et de nombreux articles d'exploration, de description et d'explication du phénomène. En Afrique, nous observons peu d'études consacrées à cette question alors que les questions liées à l'égalité des genres se posent avec acuité et plusieurs initiatives gouvernementales abordent ces aspects. Nous relevons tout de même l'apport de Yao & Karamoko (2024) qui ont mené une « réflexion sur cette question en vue d'en dégager les implications morphosyntaxiques, sémantico-pragmatiques, ainsi que les enjeux idéologiques et éthiques dans une société en pleine mutation ».

Dans le contexte gabonais, champ de notre recherche, nous constatons un véritable mutisme scientifique sur les aspects linguistiques et sociaux de l'écriture inclusive alors que le pays est reconnu comme un bon élève en matière de ratification de textes internationaux, d'établissement de cadres juridiques, de promotion et d'émancipation de la femme, mais aussi d'égalité des genres. S'érige alors la nécessité d'une recherche exploratoire du phénomène auprès des courroies de transmission de la norme et des réformes linguistiques.

Les objectifs de notre recherche sont donc de faire un état des lieux de la question, d'analyser les perceptions et les représentations de l'écriture inclusive au sein de la corporation des enseignants et encadreurs pédagogiques de français du secondaire, d'étudier ses impacts et de dégager les défis et les opportunités liés à son intégration dans les pratiques linguistiques et pédagogiques. À cet effet, nous nous intéresserons prioritairement au contexte scolaire car il nous paraît le plus significatif pour établir un portrait de la connaissance et de l'application de l'écriture inclusive au Gabon. Ainsi, les cibles de notre recherche sont les praticiens de la langue française. Un accent particulier sera mis sur les contenus produits par ces différents acteurs. Cependant, notre écrit n'a pas pour but de défendre l'écriture inclusive, mais bien de comprendre si la pratique d'un tel type de langage est observable chez les enseignants de français au Gabon.

Examiner l'écriture inclusive au Gabon revient à se poser ces questions : L'écriture inclusive est-elle connue au Gabon ? Comment l'écriture inclusive est-elle perçue par les acteurs du système éducatif gabonais (enseignants et encadreurs.) ? Quels impacts potentiels l'écriture inclusive pourrait-elle avoir sur les pratiques enseignantes ? Quels sont les obstacles et les opportunités pour la mise en œuvre de l'écriture inclusive au Gabon ?

Notre problématique nous amène à formuler trois principales hypothèses à propos de l'étude que nous allons mener. Premièrement, l'écriture inclusive serait une posture marginale, voire absente des pratiques enseignantes. Deuxièmement, cette étude dévoilerait une compréhension des perceptions et attitudes univoques de l'écriture inclusive dans l'enseignement du français au Gabon. Troisièmement, elle évaluerait les impacts potentiels de l'écriture inclusive sur les pratiques pédagogiques et didactiques.

I. Cadre conceptuel : l'écriture inclusive

L'écriture inclusive est un concept essentiel dans la mise en œuvre, pragmatique et discursive, de l'inclusion et du traitement égalitaire des sexes dans la société. Insistant sur sa dimension

pratique, Groussin (2019) dit qu'elle « vise à adapter les mots, la syntaxe et la grammaire afin d'équilibrer la présence des femmes et des hommes dans les textes (en opposition à la règle selon laquelle « le masculin l'emporte sur le féminin ») ». Ce propos peut être complété par celui de Gygax (2021) qui ajoute que l'écriture inclusive renvoie à « toute forme langagière qui permet de sortir de l'androcentrisme actuel ». Elle se décline en deux grandes orientations : la rédaction neutre et la féminisation syntaxique qui regroupent tous les procédés participants à l'inclusion.

La féminisation syntaxique consiste à employer systématiquement le féminin pour rendre visibles les femmes en utilisant des termes dédiés à ce genre (noms et adjectifs), « lorsqu'on s'adresse à une ou des femmes exclusivement : cela implique d'utiliser les mots féminins pour décrire les métiers, les fonctions et les qualités des femmes ; lorsqu'on s'adresse à plusieurs personnes, aussi bien des femmes et des hommes : cela signifie qu'il faut mentionner la forme féminine, en plus de la forme masculine (doublet) » (Groussin, 2019).

Consciemment ou inconsciemment, plusieurs noms de fonctions, de grades, de métiers et de titres sont employés généralement au masculin, alors que ceux existent aussi au féminin depuis des siècles. C'est en réaction à cet effacement discursif que l'écriture inclusive propose d'utiliser ces mots à la forme féminine quand on parle d'une femme. C'est ainsi qu'on optera pour des termes comme autrice/auteure, professeuse/professeure ou encore chercheure/chercheuse… Le doublet, quant à lui, peut être complet en juxtaposant le terme masculin et le terme féminin (les étudiants et les étudiantes) ou en abrégé en utilisant le point médian, des tirets, des parenthèses (les étudiant·e·s (point médian)). Le doublet complet soulève deux questions sur l'ordre des substantifs (masculin-féminin ou féminin-masculin ?) et sur l'accord (faut-il conjuguer l'adjectif et le participe au masculin ou au féminin ? Faut-il procéder à un accord de proximité ?).

La rédaction neutre repose sur la formulation de phrases en utilisant des termes neutres, génériques, englobants et non genrés (rectorat, corps professoral, communauté, etc.) ou des noms, des adjectifs et des pronoms épicènes, c'est-à-dire qui ne sont ni féminin ni masculin ou dont la forme demeure la même au masculin et au féminin (artiste, scientifique, guide, aimable, triste…) (Loison & Perrier, 2024). Le but étant de jouer sur le répertoire de ces termes pour obtenir des énoncés non marqués du point de vue du genre et qui se rapprocheraient de la forme impersonnelle.

Certains écrits étant destinés à être lus à haute voix et écoutés (allocutions, remerciements, etc.), l'écriture inclusive veillera à les rendre lisibles et audibles. Si les formulations neutres fluidifient le discours, les doubles peuvent poser des problèmes de redondance et de prononciation. L'écriture inclusive se doit donc d'être utilisée en veillant au bon sens et en préservant la clarté, l'intelligibilité des discours qui se veulent inclusifs.

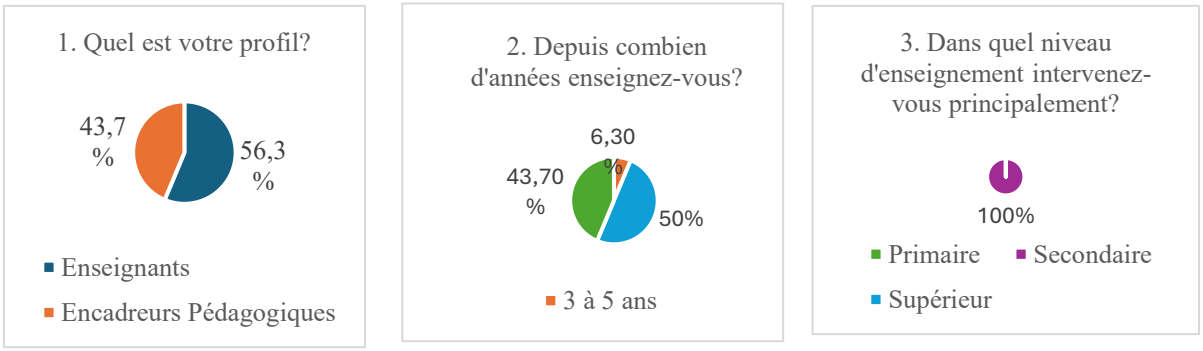
Nous voyons bien que l'écriture inclusive s'attaque au domaine de la langue française et de ses normes qui sont enseignées en classe de français dans diverses rubriques (grammaire, orthographe, vocabulaire, etc.)

II. Méthodologie

Pour mener à bien notre recherche, nous avons opté pour une approche qualitative, entendue ici comme une méthode de recherche utilisée pour explorer et comprendre les phénomènes complexes à travers des données considérées du point de vue de leur valeur intrinsèque et non du point de vue de la quantité. Contrairement à l'approche quantitative, l'approche qualitative met l'accent sur les expériences, les perceptions et les significations des individus. Elle est exploratoire, contextuelle et flexible (Corbière & Larivière, 2020). Elle nous a conduits à soumettre un questionnaire anonyme et confidentiel à un échantillon de 32 enseignants et encadreurs pour recueillir leurs perceptions et expériences par rapport à l'écriture inclusive.

Ce questionnaire administré à des enseignants et encadreurs pédagogiques de français en poste à Libreville, Franceville, Port-Gentil, Oyem, Lambaréné et Mouila qui sont les principaux pôles urbains au Gabon. Il comporte à la fois des questions ouvertes, des questions à choix multiples et des questions fermées afin de cerner plus finement leurs représentations subjectives et les éventuelles résistances ou adhésions à l'usage de l'écriture inclusive. Le questionnaire, généré via la plateforme *GoogleForms*, compte 20 questions regroupées en cinq thèmes : Informations générales ; Connaissance et perception de l'écriture inclusive ; Pratique de l'écriture inclusive dans l'enseignement du français ; Formation et soutien à l'utilisation de l'écriture inclusive ; Défis liés à l'intégration de l'écriture inclusive et Suggestions. Cette enquête s'est déroulée du 19 mars 2025 au 6 avril 2025. La rubrique « Informations générales » a donné lieu au profil d'échantillon ci-dessous.

Ce questionnaire administré à des enseignants et encadreurs pédagogiques de français en poste à Libreville, Franceville, Port-Gentil, Oyem, Lambaréné et Mouila qui sont les principaux pôles urbains au Gabon. Il comporte à la fois des questions ouvertes, des questions à choix multiples et des questions fermées afin de cerner plus finement leurs représentations subjectives et les éventuelles résistances ou adhésions à l'usage de l'écriture inclusive. Le questionnaire, généré via la plateforme *GoogleForms*, compte 20 questions regroupées en cinq thèmes : Informations générales ; Connaissance et perception de l'écriture inclusive ; Pratique de l'écriture inclusive dans l'enseignement du français ; Formation et soutien à l'utilisation de l'écriture inclusive ; Défis liés à l'intégration de l'écriture inclusive et Suggestions. Cette enquête s'est déroulée du 19 mars 2025 au 6 avril 2025. La rubrique « Informations générales » a donné lieu au profil d'échantillon ci-dessous.



***Graphique* 1 :** *Profil général de l'échantillon*

Source : *Données de l'enquête*

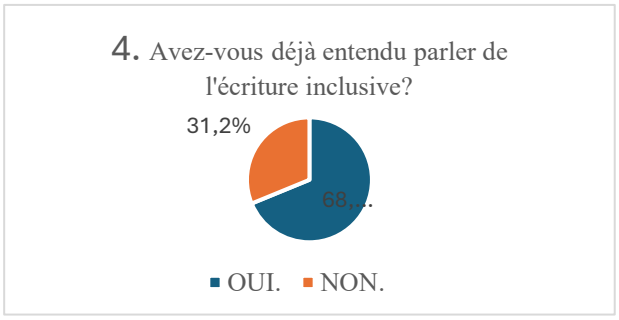
Cet échantillon est constitué à 56,3% d'enseignants (soit 18 enquêtés) et à 43,7% d'encadreurs (soit 14 enquêtés, la rubrique CPS fait référence au Conseiller pédagogique du second degré actuellement en formation) intervenant tous dans l'enseignement secondaire et dont l'expérience sur le terrain s'élève à au moins 3 ans.

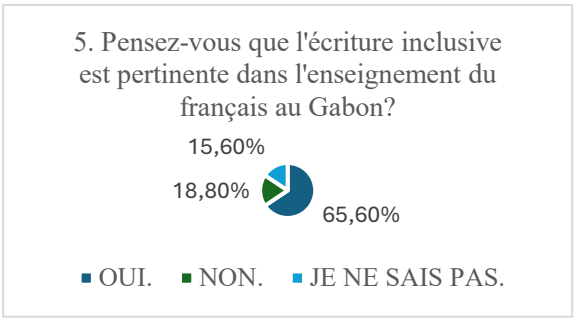
Toutes les données recueillies, notamment dans les questions ouvertes, sont analysées à l'aide de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012), de statistiques descriptives (description et synthèse des données collectées) et inférentielles (utilisation des données collectées pour faire des prévisions, des estimations ou des généralisations) (Broc et Caumeil, 2018), pour identifier les tendances et les corrélations pertinentes.

III. Résultats et analyse

Les résultats de notre enquête montrent une diversité de représentations et de perceptions. L'analyse des réponses recueillies a permis de mettre en lumière les points ci-dessous.

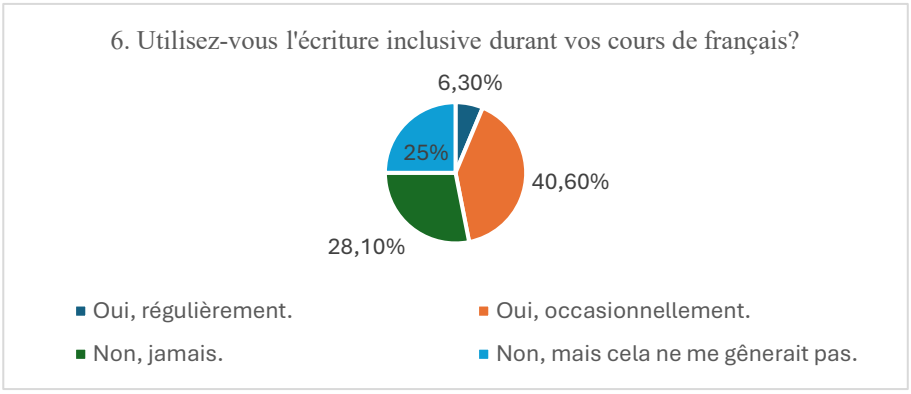
Graphique 2 : *Connaissance de l'écriture inclusive* ***Graphique 3 :*** *Pertinence de l'écriture inclusive*





Source : *Données de l'enquête*

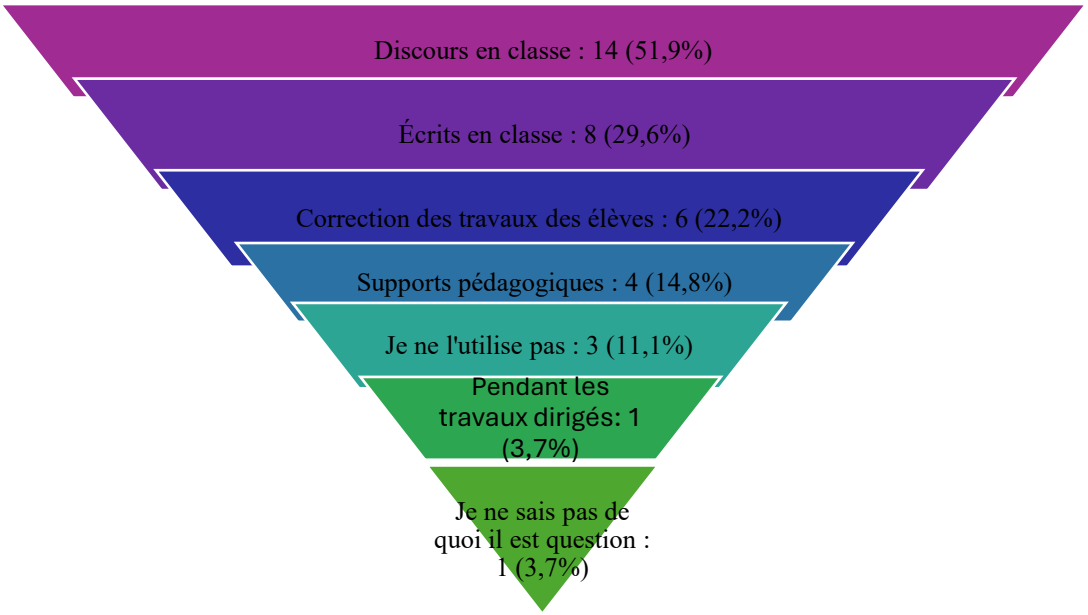
31,3 % des répondants ne connaissent pas précisément l'écriture inclusive et d'autres en ont une compréhension erronée. Nous relevons aussi un taux élevé (65,5%) de personnes qui en reconnaissent la pertinence, un taux proche de celui de ceux qui connaissent ce concept (68,8%).



Graphique 4 : *Utilisation de l'écriture inclusive en classe*

Source : *Données de l'enquête*

Graphique 5 : *Situations d'utilisation de l'écriture inclusive en classe de français*



Source : *Données de l'enquête*

Seuls 2 enquêtés sur 32 utilisent l'écriture inclusive en classe, dans leurs discours, et non dans des situations concrètes d'apprentissage, quand les 30 autres le font parfois ou jamais. De ce fait, les enquêtés ont été amenés à s'exprimer sur ce qui poserait problème ou faciliterait l'application.

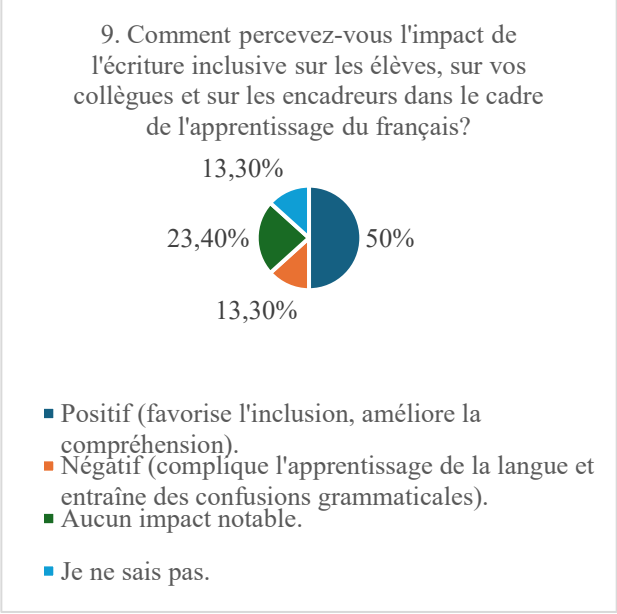
Tableau 1 : *Verbatim des enquêtés sur les résistances à l'écriture inclusive*

12. Si vous avez rencontré des résistances, quelles en étaient les raisons ?	
« R.A.S. »	« L'absence d'esprit d'ouverture à l'autre »
« Certains mots au féminin, non connus des élèves parce que peu utilisés »	« Nous parlerons de difficultés d'ordre grammatical ou orthographique. Car la base d'une maîtrise d'écriture inclusive reposerait sur les accords des participes passés et la maitrise des variantes d'un nom, d'un adjectif (comment passer du féminin au masculin, et inversement, sans heurter la langue) »
« Trouver des supports »	
« Aucune »	
« La non maîtrise »	
« La grammaire n'appréhende pas le genre »	
« L'applicabilité sur le terrain »	« Aucune idée que la question »
« L'applicabilité sur le terrain »	« Emploi peu commun des expressions inclusives »
« La principale raison était la méconnaissance de certaines règles d'usage de la langue que le français canadien reconnaît que les collègues ignorent. D'aucuns disaient que ce français n'est pas standard. »	« Des résistances liées à l'ignorance, du moins du rapport au savoir de certains collègues habitués à une écriture exclusive. De plus certains collègues ou locuteurs (élèves) s'accoutument à l'aspect normal de l'écriture au détriment du normatif. Enfin, les stéréotypes et le sexisme. »
« La prise en compte des particularités grammaticales et lexicales de cette écriture. »	
« Peut-être au niveau des supports pédagogiques »	« Les élèves garçons et l'orthographe incertain de certains mots. »

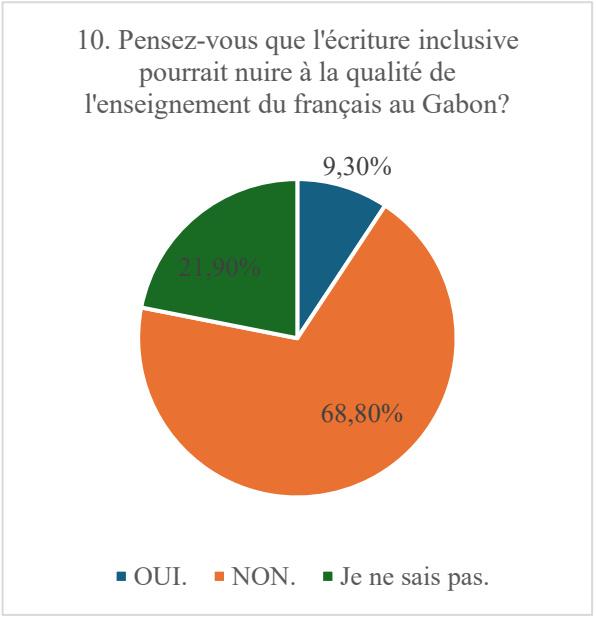
Source : *Données de l'enquête*

Chaque enquêté s'est exprimé sur les résistances qu'il rencontre dans la mise en œuvre de l'écriture inclusive durant le cours de français : les propos recueillis constituent le verbatim ci-dessus. De façon générale, l'écriture inclusive est considérée comme complexe et nécessitant des ajustements, des formations et l'implication de tous. Une majorité des interrogés expriment des réserves quant à l'utilisation systématique de l'écriture inclusive.

Graphique 6 : *Impacts de l'écriture inclusive*

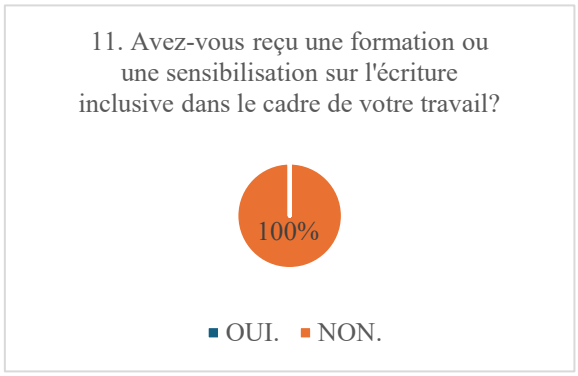


Graphique 7 : *Écrits inclusifs et qualité de l'enseignement*

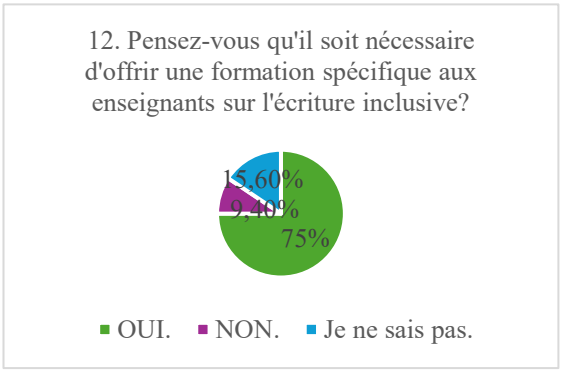


Source : *Données de l'enquête*

Graphique 8 : *Formation à l'écriture inclusive*

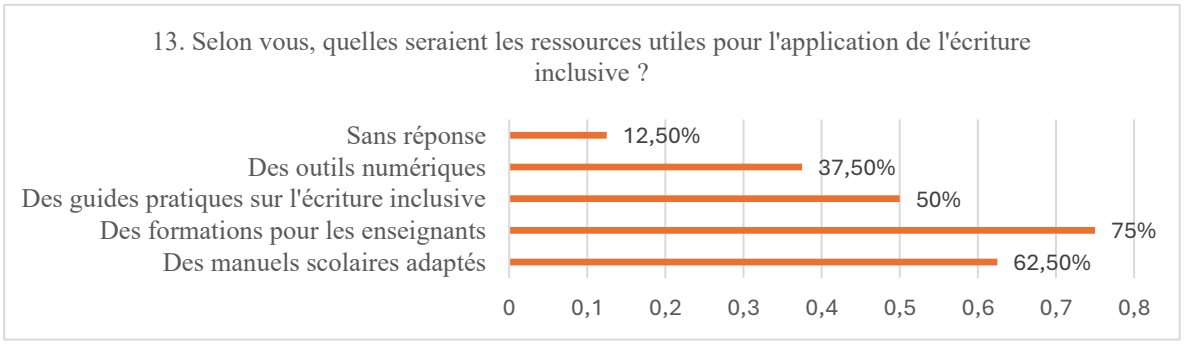


Graphique 9 : *Nécessité de formation*

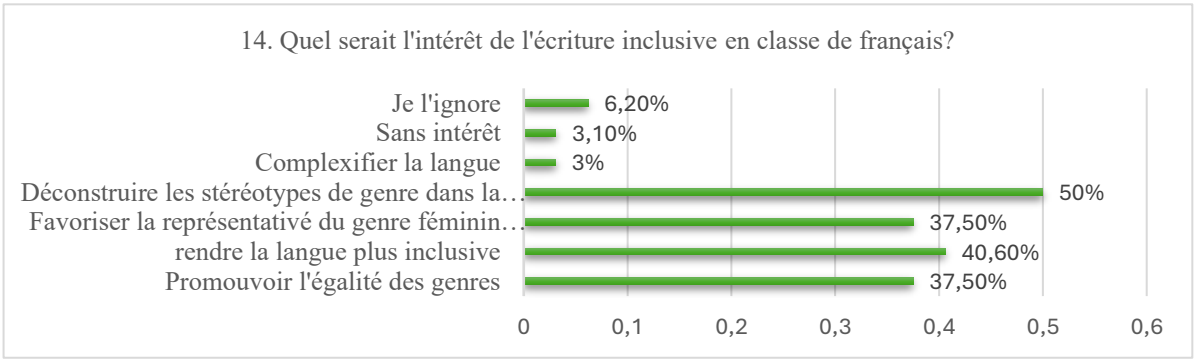


Source : *Données de l'enquête*

Graphique 10 : *Ressources sollicitées pour la pratique de l'écriture inclusive*



Source : *Données de l'enquête*



Graphique 12 : *Intérêt de l'écriture inclusive dans l'enseignement du français*

Source : *Données de l'enquête*

En nous intéressant aux perceptions de l'écriture inclusive chez les enseignants et les encadreurs, leurs réponses révèlent que l'écriture inclusive est perçue comme un moyen de « déconstruire les stéréotypes de genres » qui favoriserait la créativité et la compréhension et nécessiterait des adaptations. Ceux qui pratiquent l'écriture inclusive observent dans l'environnement scolaire un impact positif (50%). Mais pour d'autres, elle complique l'apprentissage du français et ne comporte aucun apport probant. Pour eux, cette vision serait « occidentale » et non adaptée à notre contexte qui doit plutôt se concentrer sur les langues locales. Ainsi s'érigent deux pôles contradictoires vis-à-vis de l'écriture inclusive : ceux qui y voient un intérêt et sont disposés à la pratiquer et ceux qui la considèrent comme un fardeau dont il faut s'éloigner. Néanmoins, tous reconnaissent n'avoir pas reçu de formation sur cette question et la grande majorité souligne la nécessité de formations et de la mise à disposition des ressources y afférentes.

IV. Discussion et recommandations

L'étude des représentations et des pratiques des enseignants et des encadreurs pédagogiques de français liées à l'écriture inclusive dans le champ scolaire gabonais a permis de poser un regard critique sur les dynamiques linguistiques et pédagogiques à l'œuvre.

L'écriture inclusive demeure largement absente des pratiques pédagogiques au Gabon. Cette marginalité pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs. D'une part, la formation initiale et continue des enseignants de français reste fortement ancrée dans la norme traditionnelle du français qui ne prennent pas les procédés inclusifs. D'autre part, l'absence de politique linguistique explicite (et même implicite) en faveur de l'écriture inclusive dans les textes officiels (cadre curriculaire, programmes, référentiels de formation, circulaires) entrave sa pratique.

Plus globalement, cette situation n'est pas propre au Gabon. En France ou au Québec, plusieurs recherches (Paveau, 2023 ; Borde, 2018…) ont déjà souligné le décalage entre les discours militants favorables à l'écriture inclusive et les pratiques effectives dans les milieux éducatifs. Au Gabon, ce décalage pourrait être encore plus marqué, en raison du poids des traditions grammaticales et de la relative faible médiatisation des débats linguistiques genrés dans la sphère publique.

Les perceptions des enseignants face à l'écriture inclusive sont globalement homogènes. L'enquête a plutôt relevé une diversité d'opinions et de postures ne tenant pas compte des expériences personnelles des acteurs ou de son statut. Enseignants et encadreurs pédagogiques ne forment donc pas un bloc uniforme sur cette question. Dans un contexte où l'écriture inclusive n'est pas débattue publiquement, il apparaît que certaines attitudes relèvent davantage de l'ignorance (manque de formation et d'information) ou de la prudence que d'un rejet explicite. De plus, nous notons que face à l'évolution de la langue, enseignants et encadreurs pédagogiques hésitent souvent entre fidélité à la norme académique et ouverture à l'évolution sociale. Tel est le cas aussi avec l'écriture inclusive.

Sur les effets que peut avoir l'écriture inclusive sur les pratiques d'enseignement, les informateurs ont clairement affirmé qu'elle a des effets positifs. La pratique de l'écriture inclusive amène non seulement à modifier des formes linguistiques mais elle doit aussi amener à repenser les dispositifs pédagogiques. L'introduction de formes inclusives dans les corpus didactiques pourrait contribuer à déconstruire les stéréotypes de genre et à sensibiliser les élèves aux enjeux d'équité, comme l'ont montré plusieurs expériences pédagogiques menées en Europe francophone (Viennot, 2020).

Cependant, cette transformation suppose un accompagnement didactique solide, une formation des enseignants à ces nouveaux outils et une réflexion collective sur les finalités de l'enseignement du français. Sans cela, l'écriture inclusive risque de demeurer une initiative isolée au Gabon, voire perçue comme une complexification inutile du langage, en particulier dans un contexte scolaire déjà confronté à des défis structurels.

Au vu de ces résultats, il apparaît alors pertinent d'élargir la question en augmentant l'échantillon des enquêtés (primaire et supérieur), d'y inclure les apprenants, cibles de l'enseignement-apprentissage, de mettre l'accent sur le sexe/le genre des personnes interrogées car les femmes seraient *a priori* plus au fait des problématiques de genre et les enseignants du cycle supérieur évolueraient dans un contexte où sont formalisés et théorisés la grande majorité des concepts et des postures sur le genre et la langue. Il pourrait être question de « [déployer] un questionnaire plus détaillé et complet pour mieux saisir les positions et pratiques […] à l'égard de l'écriture inclusive et de ses différentes formes ». Ainsi, Roubin (2017 : 20) nous rappelle :

> vouloir transformer la langue peut créer des réticences. La plupart d'entre nous avons une représentation figée et puriste de la langue et on ne pense pas qu'elle puisse être quelque chose de modifiable. Pourtant, la langue est une construction sociale, elle n'est pas un objet figé déposé quelque part et soigneusement gardé. Elle n'est que l'ensemble des pratiques, à l'oral et à l'écrit, de millions de personnes qui communiquent entre elles. Elle est le reflet de la société et évolue constamment pour nommer les nouvelles réalités sociales, techniques, scientifiques, etc.

Elle souligne ainsi l'impossible neutralité de la langue et son évolution dans le temps et l'espace par des usages individuels, grégaires et institutionnalisés.

De plus en plus, aujourd'hui, nous constatons que l'écriture inclusive est convoquée bien au-delà des questions de genre et d'écriture épicène. Groussin (2019) parle des « nouvelles frontières de l'écriture inclusive ». C'est ainsi qu'elle est utilisée pour rendre visible et donner la parole aux personnes vivant avec un handicap ou aux minorités dans la société. En effet, l'écriture inclusive peut contribuer à la construction d'une éducation inclusive en favorisant une culture scolaire plus attentive à la diversité, à la représentation équitable et au respect de toutes les identités. Dans cette perspective élargie, l'inclusion ne concerne pas uniquement les différences de genre, mais englobe également celles liées au handicap, à l'origine sociale, à la culture ou aux capacités cognitives. En mettant en lumière les formes de marginalisation que produit la langue française, l'écriture inclusive invite les éducateurs et les institutions à interroger les normes implicites qui structurent leurs discours et leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, elle incite à adopter une posture éducative plus réflexive et inclusive, qui valorise chaque élève dans sa singularité.

Pour les élèves en situation de handicap, cette démarche peut se traduire par une plus grande attention portée à l'accessibilité et à l'ergonomie des supports didactiques, au choix des mots, aux modalités d'interaction et à l'adaptation des outils linguistiques pour mieux répondre à leurs besoins spécifiques.

L'écriture inclusive encourage à repenser la langue comme outil d'égalité, ce qui rejoint les objectifs d'une pédagogie inclusive fondée sur l'adaptation, l'accessibilité universelle et la lutte contre les discriminations (UNESCO, 2020). Toutefois, son usage doit rester attentif aux besoins spécifiques de certains publics, notamment ceux qui rencontrent des difficultés de lecture ou des troubles du langage, pour éviter que la complexification typographique (ex. : points médians) ne crée de nouvelles barrières. C'est pourquoi une éducation inclusive ne saurait se réduire à l'application formelle de l'écriture inclusive, mais doit s'appuyer sur une réflexion pédagogique plus large, centrée sur l'équité, la clarté et la reconnaissance de chacun.

Cette étude montre que la question de l'écriture inclusive dans l'enseignement du français au Gabon est loin d'être simplement linguistique. Elle engage une réflexion plus large sur les représentations sociales de la diversité à l'école, le rôle de l'école dans la transmission des valeurs et la capacité du système éducatif à intégrer des innovations pédagogiques sensibles aux évolutions sociétales (Candea & Véron, 2019 & Viennot, 2017).

Conclusion

Cette recherche nous a fourni une vue d'ensemble et contextualisée de l'écriture inclusive au Gabon, en explorant l'état de cette question, ses représentations et ses pratiques auprès des enseignants et encadreurs pédagogiques de français. Ce tableau est adossé à deux piliers essentiels de l'enseignement du français dans les lycées et collèges : les enseignants et les encadreurs. Elle a montré que l'écriture inclusive demeure méconnue et marginale dans l'enseignement du français au Gabon, à la fois comme pratique et comme objet de réflexion pédagogique. Les résistances relèvent à la fois de la méconnaissance, du poids des normes grammaticales, et d'un rejet implicite des débats perçus comme ‘‘occidentaux’’. Néanmoins, une sensibilisation progressive à l'égalité des genres, combinée à des formations continues des enseignants en didactique du français et en sociolinguistique, pourrait contribuer à une

meilleure compréhension – voire à une intégration mesurée – des principes inclusifs dans les pratiques pédagogiques.

Cet article aspire à être une contribution au débat sur l'inclusion dans l'éducation par le biais de l'écriture, mais aussi une ouverture pour une réflexion plus approfondie pour des pratiques pédagogiques plus inclusives. Les résultats de cette recherche pourront informer, au premier chef, les éducateurs et, dans un second temps, les défenseurs de la diversité à l'école et les décideurs politiques sur les pratiques pouvant promouvoir une langue inclusive et, par extension, une éducation inclusive au Gabon. Ils pourront également contribuer à l'élaboration de politiques éducatives et linguistiques. L'écriture inclusive représente un enjeu linguistique et sociétal majeur dans l'enseignement du français au Gabon. Bien que sa connaissance et son application soient encore quasi inexistantes, elle suscite un intérêt croissant et pourrait, à terme, contribuer à une représentation plus équitable de l'Humanité dans la langue. Pour favoriser son intégration, il est nécessaire de sensibiliser les acteurs éducatifs, d'adapter les supports pédagogiques et de mener des recherches approfondies sur son impact sur l'apprentissage.

En conclusion, bien que la recherche ait montré le peu connaissances et de pratiques autour de l'écriture inclusive chez les enseignants, il s'avère néanmoins nécessaire de rappeler que toute pratique éducative est le fruit d'une vision politique et que l'usage peut prendre le pas sur la norme. Aux discours officiels, il faut joindre les actes. Tels sont les éléments fondamentaux qui doivent sous-tendre l'écriture inclusive dans l'enseignement du français. L'écriture inclusive est donc à la fois une question d'autorité et une question d'usage.

Références

BORDE Davy, (2018). *Tirons la langue. Plaidoyer contre le sexisme dans la langue française*. Paris : Les Éditions Utopia.

BROC Guillaume & CAUMEIL Benjamin, (2018). *Analyse de données*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

CANDEA Maria & VÉRON Laélia, (2019). *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique.* Paris : La Découverte.

CORBIÈRE Marc & LARIVIÈRE Nadine (dir.), (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en science humaines, sociales et de la santé*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

GAMBA KRESH Tilia & HEUSCMIDT Nicole, (2024). « Le langage inclusif en classe de FLE, diversité ou complexité ? : Proposition de remédiation didactique non-sexiste ». *Action Didactique*, 6 (1), p. 279-304.

GYGAX Paul, ZUFFERY Sandrine & GABRIEL Ute, (2021). *Le cerveau pense-t-il au masculin ?* Paris : Le Robert.

JANSEN Bénédicte, (2017). « Écriture inclusive : Pour ou contre ? », *Centre d'éducation populaire André Genot*, www. cepag.be, p. 1-9.

LEROUX Cynthia, (2024). « Intégrer le langage inclusif en cours de français langue étrangère : les spécificités des contextes latino-américains ». *Linguistique*. Dumas-04749589 https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04749589v1

LOISON Marie & PERRIER Gwenaëlle, (2024). *L'écriture inclusive. Le langage est politique !* Paris : Presses universitaires Blaise-Pascal, Collection L'Opportune.

MANESSE Danièle, (2022). « Contre l'écriture inclusive ». *Travail, genre et société*. Vol.1, n° 47, p.169-172.

MANESSE Danièle & SIOUFFI Gilles (dir.), (2019). *Le féminin et le masculin dans la langue : l'écriture inclusive en questions*. Paris, ESF Sciences humaines.

PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex, (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

PAVEAU Anne-Marie, (2023). « Une analyse du discours contre-hégémonique. Intersectionnalité critique et pluriversalité décoloniale ». *Langage et société*, tome 1, n° 178, p. 161-190.

PINGEOT Mazarine. « Les contre sens de l'écriture inclusive », Biasoni Sami (dir), (2022). *Malaise dans la langue française*. Paris : Cerf, p. 16-29.

RABATEL Alain & ROSIER Laurence, (2019). « Les défis de l'écriture inclusive ». *Le discours et la langue*. Paris : Éditions L'Harmattan, tome 11.1.

ROUBIN Sandra, (2017). « Le sexisme dans la langue française ». Femmes prévoyantes socialistes, *Analyse*, Bruxelles, Carmen Castellano, p. 1-28,

SAUTEUR Tania, GYGAX Pascal, TIBBLIN Julia, ESCASSIN Lucie & SATO Sayaka, « L'écriture inclusive, je ne connais pas très bien… mais je déteste ! », *GLAD!* [en ligne], 14 | 2023, Online since 12 July 2023, consulté le 11 avril 2025. URL: http://journals.openedition.org/glad/6400; doi : https://doi.org/10.4000/glad.6400

UNESCO (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Éducation et inclusion : tous, sans exception*.

VIENNOT Éliane, (2018). *Le langage inclusif : pourquoi, comment* ? Paris : Éditions iXe, coll. xx-y-z.

VIENNOT Éliane, (2017). *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin !* Paris : Éditions iXe, coll. xx-y-z.

YAO Cyrille De Paul, YAO N'Guessan & KARAMOKO Mamadou, (2023). « L'écriture inclusive dans la langue française : normes et mutations sociales », Appel à contribution, *Calenda*, https://doi.org/10.58079/1ccv, consulté le 12 janvier 2024.

Analyse situationnelle de l'inclusion des élèves malvoyants dans le système éducatif congolais à Brazzaville

Yvette BAKINGU BAKIBANGOU[7]

Résumé

Cette recherche analyse les pratiques pédagogiques et sociales au sein du complexe scolaire Emmaüs de Kintélé, en République du Congo, un établissement scolaire privé reconnu pour son engagement dans l'inclusion des élèves déficients visuels et voyants. L'étude repose sur un échantillon de 10 élèves voyants et déficients visuels ainsi que 11 enseignants. Pour collecter les données, une méthodologie hybride, combinant analyse documentaire et entretiens semi- directifs, a été mise en œuvre. Les analyses de contenu des données empiriques révèlent des interactions sociales harmonieuses entre les acteurs éducatifs, créant un climat propice à la collaboration et à l'épanouissement de tous. Cependant, certains besoins spécifiques des élèves déficients visuels demeurent insuffisamment pris en compte. Cette situation met en évidence la nécessité de renforcer les dispositifs pédagogiques pour garantir une inclusion scolaire réellement équitable et efficace pour tous les apprenants. Enfin, elle invite à l'élargissement de l'échantillon et à une meilleure prise en compte des familles.

Mots clés : Adaptation pédagogique, coexistence sociale, déficient visuel, école inclusive, éducation de qualité pour tous

Abstract

This research analyzes educational and social practices within the Emmaüs school complex in Kintélé, Republic of Congo, a private school recognized for its commitment to the inclusion of visually impaired and sighted students. The study is based on a sample of 10 sighted and visually impaired students and 11 teachers. To collect the data, a hybrid methodology combining documentary analysis and semi-structured interviews was implemented. Content analysis of the empirical data reveals harmonious social interactions between educational actors, creating a climate conducive to collaboration and fulfillment for all. However, certain specific needs of visually impaired students remain insufficiently addressed. This situation highlights the need to strengthen educational measures to ensure truly equitable and effective school inclusion for all learners. Finally, it calls for the sample to be expanded and for families to be taken into account more effectively.

Keywords : Educational adaptation, inclusive school, social coexistence, visually impaired, quality education for all

[7] Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive (ISEPS), Université Marien Ngouabi, République du Congo, kibangouyvette@gmail.com

Introduction

L'éducation est un pilier fondamental des sociétés contemporaines (UNESCO, 2017). Véritable levier de développement, elle favorise la justice sociale et l'égalité entre les sexes, tout en préparant les citoyens aux grands défis actuels tels que les transitions écologique, numérique et technologique (OCDE, 2021). En plus, elle contribue à bâtir des sociétés inclusives et pacifiques en transmettant les valeurs de tolérance et de respect (Mel Ainscow *et al.*, 2019) et en développant les compétences indispensables à l'épanouissement personnel ainsi qu'à la participation citoyenne (Philippe Meirieu, 2007).

Autrefois fondée sur une logique ségrégative et réservée aux individus « valides », l'éducation excluait les personnes en situation de handicap, perçues comme incapables d'intégrer les classes ordinaires (Mel Ainscow *et al.*, 2019). Progressivement, sous l'impulsion des évolutions sociales, des droits humains et des politiques éducatives, ce modèle a cédé la place à une approche inclusive, reconnaissant le droit de chaque enfant à une éducation adaptée et non discriminante (UNESCO, 1994 ; Tony Booth et Mel Ainscow, 2011).

Aujourd'hui, l'école inclusive, soutenue par des cadres juridiques internationaux et nationaux, est désormais une exigence essentielle des systèmes éducatifs (UNESCO, 2017 ; Éric Plaisance, 2009 ; Mel Ainscow *et al.*, 2019). La Convention des Nations Unies (2006) sur les droits des personnes handicapées, ratifiée par 153 pays, affirme le droit à une éducation inclusive et non discriminatoire. Elle impose aux États de garantir un système éducatif inclusif à tous les niveaux.

En République du Congo, l'éducation inclusive est encadrée par plusieurs textes législatifs, notamment la loi 25-95 de 1995. Cette loi repose sur les principes de développement intégral, d'insertion sociale et économique. La Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2015-2025 intègre également l'inclusion en prenant en compte les disparités et besoins spécifiques. Ces dispositifs traduisent une volonté politique claire de concrétiser l'inclusion scolaire.

Malheureusement, à l'instar de nombreux pays, en République du Congo, l'aspiration à l'égalité des chances pour les élèves en situation de handicap ou issus de milieux défavorisés se heurte à un mur de contradictions. Bien que proclamée droit universel, l'inclusion scolaire reste souvent inaccessible à de nombreux élèves en situation de handicap, en raison d'obstacles pédagogiques et culturels persistants (Éric Plaisance, 2009 ; Serge Ebersold, 2012 ; Mel Ainscow & Susie Miles, 2008). En effet, les établissements scolaires peinent à transformer leur architecture et leur pédagogie pour accueillir la diversité des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Les équipements adaptés restent un luxe réservé à quelques privilégiés, tandis que les enseignants, souvent dépourvus de formation spécialisée, naviguent dans l'incertitude face aux défis complexes (Éric Plaisance, 2009 ; Serge Ebersold, 2009 ; Philippe Meirieu, 2014 ; UNESCO, 2017). Cette carence structurelle perpétue une marginalisation sourde.

En outre, Éric Plaisance (2009) montre que, sans aménagements concrets, les élèves en situation de handicap se voient cantonnés à une présence symbolique, privés d'un véritable accès au savoir. Aussi Elias Avramidis *et al*. (2000) pensent-ils que l'exclusion des élèves en situation de handicap n'est pas intentionnelle, mais résulte d'un système qui, en méconnaissant ses propres limites, échoue à adapter ses pratiques pour répondre aux besoins de tous les élèves. Une illustration concrète de cette situation est observable à Brazzaville, où un paradoxe éducatif apparaît : bien que les infrastructures scolaires soient nombreuses, l'inclusion des élèves à besoins éducatifs spécifiques reste très limitée. Le complexe scolaire Emmaüs est l'unique établissement inclusif de la ville, accueillant à la fois des élèves aveugles, malvoyants et voyants dans un même cadre éducatif. Cette initiative témoigne des efforts en faveur de l'inclusion, mais révèle aussi les limites persistantes en matière de formation, de ressources et d'accompagnement adaptés. Ce complexe scolaire est situé dans la banlieue nord de Brazzaville, précisément dans le 9e arrondissement, Kintélé. Il est le fruit de l'initiative visionnaire de l'association congolaise « Viens et Vois », incarnée par Emerson Massa, en partenariat avec la

Mission Évangélique Braille (MEB) de Suisse. Ce projet audacieux, porté par un rêve nourri depuis 2013, a pris forme avec l'émergence de cette école, inaugurée en octobre 2019. Elle englobe les cycles primaire et secondaire. Ce continuum pédagogique permet aux élèves de suivre une progression cohérente et continue, favorisant ainsi un développement intellectuel et personnel complet.

Lors de son ouverture, l'établissement accueillait 455 élèves, dont une vingtaine présentant une déficience visuelle. Pour l'année scolaire 2024-2025, il a reçu 346 élèves, parmi lesquels 141 étaient en situation de déficience visuelle : 75 au primaire, 16 au collège et 87 au lycée. L'équipe pédagogique comprend 22 enseignants, dont 5 traducteurs en braille et 3 enseignants déficients visuels spécialisés dans l'initiation au braille.

Sur le plan infrastructurel, l'établissement compte six salles de classe fonctionnelles ainsi que des espaces de travail réservés aux enseignants. Malgré son approche pédagogique inclusive, l'éloignement des installations sportives est critiqué (Dorothée Nzouzi Makiesse Ntiakoulou & Aristide Ewamela, 2024). Cette distance, à la fois matérielle et symbolique, constitue un frein aux apprentissages sportifs et engendre des répercussions multidimensionnelles, pouvant représenter un obstacle à une inclusion éducative pleinement effective.

Par ailleurs, il convient de rappeler que le système éducatif congolais repose historiquement sur un modèle dualiste, opposant écoles ordinaires et établissements spécialisés, avec pour conséquence une prise en charge éducative largement segmentée selon les profils d'élèves. Cette structuration, bien qu'ayant permis un encadrement plus ciblé des élèves en situation de handicap, comme c'est le cas à l'Institut National des Aveugles du Congo (INAC), qui montre les bénéfices d'un encadrement spécialisé, souligne cependant les risques de ségrégation (Philippe Gérard, 2016 ; Richard Rieser, 2012).

En effet, cette approche tend à renforcer les logiques d'exclusion et à réduire les opportunités de socialisation entre apprenants aux profils divers. Les études menées par plusieurs auteurs mettent en lumière la complexité de l'approche inclusive. Elias Avramidis *et al.* (2000) montrent que les enseignants du secondaire expriment des réticences face à l'inclusion d'élèves ayant des besoins sensoriels spécifiques, notamment en raison d'un sentiment d'impréparation. À cela s'ajoutent les travaux menés par Sharon Zell Sacks & Karen Wolffe (2006), dans lesquels ils insistent sur l'importance d'une pédagogie individualisée et explicite, tant pour les apprentissages académiques que pour les compétences sociales. Enfin, Philippe, Gérard (2016) relève que l'inclusion est souvent entravée par le manque de formation des enseignants, l'insuffisance de matériel en braille ou en format numérique, ainsi que par une faible maîtrise des technologies d'assistance.

Dans le cadre de cette recherche, le complexe scolaire Emmaüs, qui manifeste une volonté affirmée de promouvoir l'inclusion des élèves malvoyants et aveugles et rompt avec une tradition souvent ségrégative, soulève des questions importantes sur la mise en œuvre et les enjeux de cette inclusion. L'étude vise à analyser l'impact de ce modèle inclusif sur la participation des élèves déficients visuels, en évaluant ses bénéfices, sa portée, ainsi que les contradictions ou effets indésirables possibles dans un système éducatif encore largement segmenté. Elle cherche ainsi à répondre aux questions suivantes : peut-on parler d'une inclusion réelle, tant sur le plan pédagogique que sur le plan social ? Quelles limites, résistances ou adaptations sont nécessaires pour garantir l'efficacité de cette inclusion ?

Nous supposons que la transition vers un modèle d'éducation inclusive améliore la participation sociale et scolaire des élèves aveugles et malvoyants. Ces élèves sont intégrés dans des classes ordinaires avec des adaptations pédagogiques et technologiques. Cependant, plusieurs défis subsistent. Enfin, les stéréotypes et perceptions autour du handicap visuel freinent l'inclusion effective.

Inscrite dans un domaine encore peu exploré, cette recherche apporte un éclairage nouveau sur l'inclusion des élèves déficients visuels, en révélant à la fois les défis rencontrés et les opportunités possibles. Son apport est également crucial pour éclairer les décideurs politiques dans l'élaboration de stratégies éducatives plus inclusives, favorisant ainsi une éducation équitable pour tous. Cette étude, en marge de l'introduction et de la conclusion, s'articule autour de quatre sections principales : cadre théorique, méthodologie, résultats et analyse critique.

I. Cadre théorique de l'étude

I.1. Clarification des concepts et recension des travaux

Afin de cerner avec précision les contours de notre objet de recherche, il apparaît indispensable d'expliciter les notions de déficience visuelle et d'inclusion scolaire, un préalable nécessaire pour en dégager les fondements théoriques et appréhender pleinement les enjeux éducatifs qui en découlent.

La déficience visuelle désigne une altération durable de la fonction visuelle, non corrigible totalement par des moyens optiques, et entraînant une limitation de la capacité à accomplir certaines activités quotidiennes (Serge Ebersold, 2003). Elle englobe un large éventail de troubles, allant de la simple difficulté à distinguer les détails jusqu'à la perte totale de la vue. Reconnue comme un enjeu majeur de santé publique à l'échelle mondiale, la déficience visuelle concerne environ 2,2 milliards de personnes dans le monde, dont 36 millions vivent dans une situation de cécité totale (OMS, 2019).

En République du Congo, le rapport de la Mission Évangélique Braille (2016) indique que 150 930 personnes souffrent de déficience visuelle, dont 47 160 atteintes de cécité complète. En 2023, l'Organisation Non Gouvernementale « Viens et Vois » a dépisté des problèmes oculaires chez 816 élèves, dont 265 au primaire, 305 au collège, 230 au lycée et 16 dans les écoles conventionnées, ce qui entraîne une transformation profonde du quotidien des personnes atteintes, avec des conséquences multidimensionnelles structurantes : difficultés professionnelles, isolement social, dépendance accrue ainsi qu'un impact économique significatif sur les individus et les sociétés. Pour favoriser l'épanouissement des personnes en situation de handicap, des politiques d'inclusion ont été progressivement mises en place, notamment à travers le développement de l'école inclusive (UNESCO, 2017 ; Mel Ainscow *et al.*, 2019). L'inclusion est définie comme « un processus qui aide à dépasser les barrières limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants » (UNESCO, 2017 : 24). Cette orientation a engendré divers champs d'actions, en particulier celui de l'éducation inclusive. La province canadienne du Nouveau-Brunswick conçoit l'école inclusive comme un environnement éducatif à la fois riche et accueillant, où la diversité est respectée et valorisée. Elle favorise un véritable sentiment d'appartenance pour chaque élève, tout en assurant à tous l'accès à une éducation de qualité dans des environnements d'apprentissage communs (Nouveau-Brunswick, 2012). Selon Serge Thomazet (2008), l'école inclusive vise à intégrer pleinement les élèves, quels que soient leur âge et leur niveau, dans la classe ordinaire sur les plans physique, social et pédagogique.

De ce qui précède, il ressort que l'école inclusive repose sur le principe de différenciation, en ce qu'elle s'efforce de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève sans instaurer de logique ségrégative (Sabine Kahn, 2010). En fin de compte, l'école inclusive se présente comme un modèle éducatif qui transcende les approches traditionnelles d'intégration. Elle repose sur une philosophie systémique visant à transformer l'environnement scolaire pour répondre à la diversité des besoins, plutôt que d'adapter les élèves aux structures existantes (Marie Toullec-Théry, 2021). L'examen de ces définitions met en lumière que l'école inclusive s'appuie principalement sur des valeurs d'égalité, d'équité, de reconnaissance de la diversité et de qualité éducative.

L'école inclusive présente des bénéfices significatifs pour tous les élèves, en particulier sur les plans scolaire, social, affectif et comportemental. Turki, Alquraini & Dianne, Gut (2012) montrent que les élèves en situation de handicap intégrés obtiennent de meilleurs résultats que ceux inscrits dans des établissements spécialisés. Edith, Guilley *et al.* (2016) soulignent l'impact positif de l'environnement inclusif sur la tolérance, l'empathie et l'acceptation des différences. Enfin, Philippe, Meirieu (2004) insiste sur le rôle de l'individualisation dans le renforcement de l'estime de soi. L'école inclusive favorise ainsi un climat d'apprentissage équitable et bienveillant, bénéfique à l'épanouissement de tous.

I.2. Théorie de référence

Cette recherche s'appuie sur le modèle socioconstructiviste de Lev Vygotsky (1985), qui considère l'interaction sociale comme un levier central de l'apprentissage. Contrairement aux approches individualistes, ce cadre théorique postule que les connaissances émergent à travers le dialogue avec l'environnement culturel et humain. Des concepts clés comme la Zone de Développement Proximal et le « scaffolding » illustrent comment l'élève progresse grâce à un accompagnement adapté. Le socioconstructivisme met également l'accent sur le rôle des outils culturels et linguistiques dans la structuration de la pensée et la médiation des apprentissages, ce qui en fait un référentiel pertinent pour penser une école inclusive. Ainsi, l'apprentissage est perçu comme un processus collaboratif et contextuel, où les connaissances sont co-construites au sein d'une communauté éducative. Cette vision décentre l'enseignant du rôle de transmetteur pour en faire un facilitateur, dont la mission est de créer des espaces de confrontation constructive. L'idée selon laquelle l'apprentissage se nourrit des interactions sociales trouve bien un écho dans les principes de l'école inclusive qui vise à créer des environnements collaboratifs où les différences deviennent des leviers d'apprentissage mutuel.

II. Méthodologie

La recherche s'est déroulée du 12 au 30 décembre 2024 à Brazzaville, au sein du complexe scolaire Emmaüs. Elle a porté sur un échantillon de 21 participants, composé de 6 élèves déficients visuels, 4 élèves voyants, tous en classe de 4e, 5 enseignants ordinaires, 3 enseignants déficients visuels exerçant au collège, ainsi que 3 enseignants facilitateurs. Tous les participants ont été sélectionnés sur la base d'un consentement libre et éclairé, garantissant une participation volontaire et la fiabilité des données recueillies. Pour préserver l'anonymat tout en distinguant les profils, une codification a été adoptée, combinant une abréviation de la catégorie du participant : EO : Enseignant ordinaire ; ED : Enseignant déficient visuel ; EF : Enseignant facilitateur ; EV : Élève voyant ; EDV : Élève déficient visuel. Les participants ont été anonymement codés selon un format du type EO_n, EF_n, EDV_n, où « *n* » représente un entier naturel indiquant l'ordre de participation. Un devis méthodologique de type qualitatif a été retenu, mobilisant des approches exploratoire et contextuelle. Deux techniques de collecte des données ont été mises à contribution : l'entretien semi directif et l'étude documentaire. Pour structurer les échanges avec les participants, deux guides d'entretien ont été élaborés, s'appuyant sur le cadre conceptuel développé par Patrick Fougeyrollas *et al.* (2015). Ce cadre, conçu initialement pour analyser les mécanismes d'accès aux services essentiels, met en lumière six facteurs déterminants : la disponibilité, l'accessibilité, l'acceptabilité, l'abordabilité, l'utilisabilité et l'adaptabilité.

Les entretiens, d'une durée moyenne de vingt minutes, ont été menés individuellement et enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Les enregistrements ont ensuite été transcrits intégralement et analysés suivant la méthode de Pierre Paillé & Alexi Mucchielli (2021). Cette méthodologie a favorisé l'émergence de thématiques clés, permettant d'obtenir une compréhension approfondie et nuancée des points de vue des participants. L'étude documentaire, une consultation rigoureuse et exhaustive de diverses sources, comprend notamment les rapports de fin d'année, les publications scolaires (résultats) et les travaux de recherche antérieurs.

III. Résultats et analyse des données

Les données recueillies mettent en évidence des dimensions subjectives et contextuelles. Celles-ci concernent notamment l'adaptabilité et l'engagement des élèves dans les activités scolaires, l'acceptation par les différents acteurs de l'environnement scolaire, ainsi que les défis rencontrés dans les pratiques pédagogiques.

III.1. Adaptabilité et engagement des élèves malvoyants aux activités scolaires

Les enseignants interrogés ont mis en avant l'adaptabilité et l'engagement des élèves malvoyants dans les activités pédagogiques, comme le montrent les extraits suivants : « Je vois que, euh, euh, les élèves malvoyants sont vraiment en plein dans les activités d'apprentissage. C'est une bonne chose de les voir participer activement en classe » (EO_1). Le témoignage d'un autre enseignant a fait écho : « Euh, euh, pour répondre à votre question, Madame, euh dans notre école, je constate que les élèves malvoyants aiment bien travailler. Ils sont capables de suivre les cours avec l'aide des autres » (EO_3). L'analyse de ces *verbatim* révèle une motivation indéfectible des élèves déficients visuels à s'investir dans l'apprentissage. Cela illustre leur détermination exceptionnelle et leur capacité d'adaptation face à un contexte particulièrement hétérogène, révélant ainsi une volonté profonde de dépasser les obstacles et de triompher des défis rencontrés.

Ces dimensions ont également été mises en évidence par les élèves voyants. En particulier, EV_2 et EV_4 ont exprimé avec justesse des observations dont la portée mérite d'être soulignée :

> Je, je vois que mon ami Yan aime bien l'école, il est tout le temp là, et euh, euh quand il n'a pas compris, il me demande de lui expliquer, de fois c'est lui qui me donne les bonnes réponses en classe. En tous cas il est bon, même s'il a des problèmes avec ses yeux (EV_2).
>
> Euh, euh…, dans ma classe il y a deux élèves qui ne voient pas bien. Ces élèves sont souvent présents en classe et ils travaillent même plus bien que les élèves qui voient bien. Ils font bien ce qu'on nous demande dans les exercices. Euh je me demande comment ils font tout ça. C'est vraiment un miracle… (EV_4).

Ces témoignages reflètent une perception positive et admirative des élèves voyants envers leurs camarades malvoyants. Le premier souligne l'engagement scolaire, l'autonomie et l'entraide de Yan malgré son handicap, tandis que le second exprime son étonnement face à leurs performances, qualifiées de « miracle ». Ces propos révèlent simultanément une appréciation authentique de leurs compétences et une ignorance partielle des dispositifs ou démarches qui les accompagnent.

L'analyse des documents officiels vient corroborer les témoignages recueillis, mettant en exergue une assiduité exemplaire des élèves aveugles et malvoyants, attestée par un taux d'absences particulièrement bas. Aussi, le faible nombre de décrochages (seulement deux cas) et l'absence totale de redoublement depuis la création de l'établissement soulignent la stabilité et la réussite de cette population scolaire. Ces résultats indiquent l'engagement scolaire des élèves aveugles et malvoyants dans un environnement inclusif favorable, démontrant leur capacité à dépasser les obstacles du handicap et à déconstruire les stéréotypes.

III.2. Interaction entre les différents acteurs scolaires

L'analyse de cette dimension se fait en deux volets.

- Relations des élèves déficients visuels avec les pairs voyants

Les compétences sociales des élèves déficients visuels ont été examinées à travers certaines habiletés sociales définies par Herbert Walker & Frank Gresham (2014), telles que les comportements interpersonnels, l'acceptation par les pairs, l'affirmation de soi et les habiletés de communication. Concernant l'acceptation, les élèves voyants ont livré des témoignages révélateurs. Les extraits suivants, issus de leurs récits, offrent un éclairage saisissant sur la nature de leurs interactions quotidiennes.

> Moi je suis ami à Yan, je l'aide dans les petites choses du genre acheter son pain à la cantine, l'accompagner au petit coin (…) Euh, euh de fois, je l'accompagne chez lui puisque on est dans le même quartier… (EV_3).
>
> Merci, je vais répondre à votre question en disant que dans notre école, les élèves handicapés des yeux ne sont pas abandonnés. Je les vois, euh, euh toujours avec des gens pendant la récréation, quand ils rentrent chez eux, ils sont avec les amis de l'école (EV_4).

Dans la même foulée, trois élèves déficients visuels ont soutenu cette idée :

> Dans ma classe, je me sens bien, mes amis sont gentils et m'aident souvent. Ils m'aident à acheter à manger à la cantine ou à lire les exercices à faire. Ça me fait plaisir de savoir qu'ils sont avec moi. Et, euh je n'ai pas peur… (EDV3).
>
> Je peux dire un truc, mes amis sont là, quand je vais à la maison, de fois, un ami de classe m'accompagne. Mes amis sont sympas ». (EDV5).
>
> Je suis à l'aise dans ma classe, mes camarades sont là et ils m'aident beaucoup. Par exemple euh quand on finit les cours, mon ami m'aide à mettre mes cahiers dans mon sac. C'est vraiment gentil ce qu'il fait pour moi (EDV1).

Les *verbatim* révèlent une dynamique relationnelle positive entre élèves voyants et déficients visuels, marquée par la coopération et le soutien mutuel. L'aide des pairs, à la fois pratique et émotionnelle, favorise l'adaptation, renforce la confiance en soi des élèves déficients visuels et contribue à leur bien-être et à leur intégration harmonieuse dans l'environnement scolaire. Malgré les bénéfices des classes mixtes, des défis subsistent pour les élèves déficients visuels. Trois témoignages d'élèves déficients visuels révèlent avec lucidité l'impact des perceptions sociales sur leur mal-être et leur sentiment d'exclusion.

> J'imagine qu'il y a des amis qui me regarde mal à cause de mon handicap. Je le sens parce que je ne suis pas comme eux (…) je me sens parfois comme une personne qui dérange (…). On doit faire des choses pour moi, je me gêne (EDV_3).
>
> Je trouve difficile de participer aux activités de groupe parce que je ne vois pas toujours ce qui se passe. Ça me fait penser que je ne suis pas avec les autres (EDV_5).
>
> On se moque parfois de moi à cause de ma maladie. Cela me fait mal de ne pas être comme les autres et je me rends encore plus renfermé (EDV_1).

Ces témoignages mettent en évidence les mécanismes de stigmatisation et d'auto-exclusion, qui renforcent l'isolement et fragilisent l'estime de soi de certains élèves déficients visuels. Ce processus, analysé par les théories sociologiques du handicap, nuit à leur bien-être psychologique et compromet leur intégration scolaire.

- Relations des élèves déficients visuels avec les enseignants

L'analyse porte à la fois sur les interactions pédagogiques et sur les pratiques adoptées par les enseignants. Les témoignages des élèves, riches et authentiques, révèlent leur perception des relations avec leurs enseignants.

> Ils m'expliquent bien les leçons et recommencent encore si je n'ai pas compris (EDV_6).
>
> J'ai remarqué que, euh, euh, les enseignants me posent souvent des questions pour vérifier si j'ai compris, je pense qu'ils sont intéressés à moi, je me sens utile… (EDV_2).
>
> Monsieur X vient parfois s'asseoir à côté de moi et me parle de ce que je dois faire (...). Je sens qu'il veut que je réussisse, et moi aussi, je suis content de lui (EDV_5).

Ces *verbatim* soulignent deux éléments essentiels de l'éducation inclusive : l'adaptation pédagogique via des stratégies multisensorielles et la qualité de la relation enseignant-élève, perçue comme valorisante par les élèves, ce qui renforce leur motivation et estime de soi. Cependant, si l'inclusion est globalement perçue de manière positive, un paradoxe émerge des

témoignages : certains élèves expriment une insatisfaction marquée à l'égard de l'organisation des évaluations. Leurs propos illustrent ces ressentis :

> Nos épreuves arrivent toujours en retard nous sommes là pour attendre ça énerve tout ça parce que je suis malade (…). Ce n'est pas juste, on ne doit pas nous faire comme ça…. Je suis toujours le dernier à finir parce mon sujet n'est pas prêt (EDV_2).

> Même si je suis là avec tout le monde il y a un souci, je suis tout le temps dans la peur d'attendre les résultats alors que les autres ont leur résultats (…). Je dirai que ça me fait mal. Tout de suite je comprends ma situation et je comprends que je ne suis pas comme les autres… (EDV_5).

> Je pense que les enseignants pourraient faire plus pour m'éviter ce genre de truc. Parfois, je me sens comme si j'étais un bon à rien (…). Je suis souvent déçu… c'est comme si on ne compte pas. Ah ah ça, ça m'énerve on ne peut pas faire comme ça tout le temps (EDV_4).

Ces propos incarnent le paradoxe d'un système scolaire qui, tout en visant l'inclusion, génère des mécanismes d'exclusion par son incapacité à répondre aux besoins spécifiques des élèves. Ils révèlent également la nécessité d'un accompagnement individualisé pour briser le cercle vicieux de l'exclusion.

III.3 Enjeux de la gestion de la mixité

Malgré les avancées en matière d'intégration, l'accompagnement simultané des élèves déficients visuels et voyants demeure un défi pour les enseignants, comme en témoignent leurs propos :

> Je dois tout le temps adapter mes supports et mes méthodes pour un élève malvoyant, tout en maintenant le rythme des autres élèves du groupe. La formation initiale ne m'a pas préparé à ces ajustements permanents (EO_2).

> Dans ce contexte nous avons une charge de travail écrasante. On doit être polyvalents pour tout gérer, cette polyvalence limite parfois notre capacité à intervenir de manière ciblée. Euh, euh, on se retrouve à jongler entre les besoins individuels et les contraintes collectives, sans toujours pouvoir apporter l'accompagnement personnalisé qu'on souhaiterait. Dans certains systèmes on travaille en binôme ce qui peut alléger la charge du travail (EO_4).

L'analyse de ces *verbatim* met en évidence un paradoxe : l'inclusion exige une poly compétence qui accentue le décalage entre les exigences pédagogiques et les réalités du terrain, ce qui alourdit la charge de travail des enseignants. Les enseignants déficients visuels évoquent également des difficultés spécifiques liées à l'adaptation des supports.

> Il est difficile d'allier les compétences techniques requises avec l'exigence de démontrer une maîtrise pédagogique dans un système scolaire où cohabite différents types d'élèves, comme le cas ici. (ED_3).

> Avec le nombre d'élèves malvoyants il est difficile de répondre vraiment aux besoins de ces élèves placés en contexte scolaire ordinaire. Il faut suivre ce programme qui est rigide ce n'est pas évident, euh je vous assure madame (ED_1).

Cette difficulté a été unanimement relevée par les traducteurs, dont deux ont particulièrement insisté sur les éléments suivants :

> Ah, que dire. C'est pénible que de travailler dans ces conditions. Ce qui est le plus dure c'est le volume du travail qui est écrasant au regard des effectifs des élèves handicapés de la vue ; on peut même dire que nous faisons l'impossible (EF_1).

> Je dirai madame que cette initiative est bonne pour valoriser ces élèves souvent stigmatisés et marginalisés. Seulement, euh, euh, il faut y mettre les moyens. Car ce que nous percevons pour tout le travail abattu est vraiment dérisoire. (EF_2).

Les *verbatim* révèlent l'ambivalence des enseignants face à l'inclusion. Bien qu'ils adhèrent aux principes inclusifs, ils font état d'une surcharge de travail, d'un manque de ressources et d'une reconnaissance limitée. Ces tensions soulignent un écart persistant entre les idéaux

inclusifs et les réalités du terrain, écart qui compromet la pérennité du dispositif en l'absence de soutien accru.

IV. Discussion et recommandations

Cette section propose une analyse des résultats, éclairée par les travaux antérieurs et le cadre théorique mobilisé. Elle engage une réflexion critique sur les limites méthodologiques de l'étude et ouvre sur des pistes de recommandations pour la recherche et la pratique.

IV.1. Discussion

La discussion s'articule autour de plusieurs axes majeurs.

IV.1.1. Dynamiques relationnelles entre les acteurs scolaires

Les résultats de cette étude mettent en évidence des interactions globalement positives entre élèves, un climat bienveillant et inclusif, ainsi que certaines fragilités persistantes telles que des stigmatisations implicites ou une méconnaissance des besoins spécifiques.

Ces résultats trouvent un écho dans plusieurs travaux de recherche antérieurs. Des auteurs comme Elias Avramidis *et al.* (2000) et Jean-Baptiste, Ndagijimana (2019) relèvent une attitude positive mais entachée de méconnaissance ou de stéréotypes implicites. Eric Plaisance (2009) et Lani Florian et Kristine Black-Hawkins (2011) insistent sur la nécessité d'aménagements concrets et d'une prise en compte réelle des besoins spécifiques. Florian Kiuppis (2014) rappelle quant à lui que l'évolution des politiques inclusives ne suffit pas si les représentations sociales ne suivent pas. Ces travaux convergent vers l'idée qu'un environnement inclusif, bien qu'essentiel, doit être accompagné d'une transformation des pratiques et des mentalités pour garantir une inclusion véritable. Les données obtenues révèlent que, dans un cadre socioconstructiviste, l'inclusion et l'apprentissage collectif favorisent l'engagement et l'adaptabilité des élèves, mais que des interventions pédagogiques ciblées restent nécessaires pour réduire les stigmatisations implicites et mieux répondre aux besoins spécifiques.

Toutefois, d'autres études rapportent des résultats plus contrastés, voire critiques, à l'égard des dynamiques inclusives. Claire Dubois (2015), Julie Martin et Mathieu Lefebvre (2018) mettent en lumière des expériences d'isolement social, des interactions teintées de condescendance, ainsi que l'insuffisance de la formation et du soutien aux enseignants. Priya Lalvani (2013), quant à elle, dénonce un discours inclusif parfois idéalisé, masquant des inégalités persistantes en termes d'accès au savoir et de participation.

Nous pensons que les divergences observées entre les études s'expliquent par des différences contextuelles et méthodologiques, notamment liées à la nature des dispositifs inclusifs, à l'implication des équipes éducatives, ou encore aux approches centrées sur le vécu des élèves en situation de handicap. Ces variations soulignent l'importance de considérer les réalités locales pour évaluer l'inclusion scolaire de manière pertinente.

IV.1.2. Pratiques pédagogiques compensatoires

L'analyse des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants révèle une mobilisation concrète des stratégies multisensorielles (telles que la répétition, le questionnement ou l'utilisation de supports tactiles) visant à compenser les déficits visuels des élèves. Ces observations s'inscrivent dans une logique socioconstructiviste, où l'apprentissage se construit activement à travers l'interaction avec l'environnement et autrui. En recourant à des approches différenciées et sensorielles, les enseignants permettent aux élèves déficients visuels de s'engager cognitivement dans les situations d'apprentissage, en s'appuyant sur leurs autres canaux perceptifs et en mobilisant leur autonomie. Nos résultats corroborent ainsi les travaux de Caroline Dubois (2016) et Sylvie Moreau (2018), qui soulignent que, malgré un manque de formation spécialisée et de ressources pédagogiques adéquates, les enseignants développent des stratégies adaptées, souvent de manière empirique.

En outre, la conciliation entre les exigences du programme scolaire et l'accompagnement individualisé reste un défi majeur. Dans cette perspective, la théorie socioconstructiviste rappelle l'importance d'un environnement d'apprentissage coopératif et structuré, où l'élève apprend non seulement par l'expérience, mais aussi grâce à l'étayage apporté par l'enseignant et les interactions sociales.

IV.1.3 Inclusion scolaire : décalage entre intentions institutionnelles et pratiques sur le terrain

Cette recherche met en lumière un paradoxe : si l'inclusion est largement valorisée dans les discours institutionnels et les politiques éducatives, notre étude révèle que, sur le terrain, sa mise en œuvre est freinée par des formes subtiles et persistantes d'exclusion structurelle. Ce constat rejoint les analyses de Magaly Ghesquière et Laurence Meurant (2018), qui soulignent l'échec des modèles binaires opposant enseignement spécialisé et ordinaire, conduisant à une double marginalisation des élèves en situation de handicap. De même, Regula Julia Leemann & Elena Makarova (2023) montrent que, malgré les politiques d'intégration en place, les inégalités sociales et éducatives persistent, révèlent des contradictions au sein du système qui entravent la mise en œuvre d'une inclusion réelle.

Cependant, certaines recherches soulignent des avancées notables dans l'inclusion scolaire, grâce à des pratiques innovantes, une collaboration étroite entre acteurs éducatifs et un engagement fort (Mel Ainscow *et al.* 2019). La formation continue des enseignants (Chris Forlin et Dianne Chambers, 2019), le co-enseignement et l'usage de technologies adaptées (Timothy Loreman *et al.* 2017) sont identifiés comme des leviers essentiels pour améliorer l'intégration et la réussite des élèves en situation de handicap. De plus, des programmes de développement professionnel bien conçus peuvent transformer les attitudes des enseignants et améliorer la qualité de l'inclusion (Umesh Sharma *et al.* 2018).

IV.1.4. La gestion de la classe : un levier sous-exploité pour l'inclusion

Notre étude met en évidence plusieurs obstacles à l'inclusion scolaire. Parmi eux figurent la surcharge de travail des enseignants, le manque de formation spécialisée, les difficultés liées à l'évaluation, ainsi que diverses contraintes institutionnelles. Ces résultats, en accord avec ceux de Théophile Bantoussa (2019), Marie Christofe Amoungou Abessolo (2022) et Guy Le Fanu *et al.* (2018), soulignent la nécessité de transformer les pratiques pédagogiques, de renforcer les ressources disponibles et de combattre les attitudes discriminatoires.

À l'inverse, certains auteurs adoptent une vision plus optimiste de l'inclusion scolaire. Braham Norwich (2008) montre que, avec un encadrement institutionnel solide et des pratiques différenciées, l'inclusion profite aux élèves en situation de handicap tout en améliorant la qualité de l'enseignement. Tony Booth & Mel Ainscow (2011) soulignent, via l'*Index for Inclusion*, le potentiel transformateur de l'inclusion lorsqu'elle mobilise l'ensemble de la communauté éducative. Ces perspectives contrastent avec les limites concrètes relevées dans notre étude, où le dispositif reste encore tiraillé entre principes et réalité.

Nous considérons dans notre étude que ces limites, au regard du cadre socioconstructiviste, entravent les interactions essentielles à la co-construction des apprentissages. Cela souligne que l'inclusion ne peut être pleinement réalisée sans des conditions pédagogiques et relationnelles favorables à l'épanouissement de chaque élève.

IV.2. Recommandations

Pour garantir une école inclusive de qualité, plusieurs leviers d'action sont à privilégier. Il est essentiel de renforcer la formation initiale et continue des enseignants, en y intégrant des modules spécifiques sur la déficience visuelle, la différenciation pédagogique et l'adaptation des évaluations. L'accessibilité des supports pédagogiques doit être améliorée par l'usage de technologies d'assistance et de ressources adaptées. Afin de soutenir les enseignants, il convient

d'alléger leur charge de travail en favorisant le travail en équipe pluridisciplinaire et en reconnaissant leur engagement.

En outre, l'amélioration des infrastructures scolaires et l'équipement en matériel spécialisé sont indispensables pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Une véritable culture inclusive doit être promue à l'échelle des établissements, à travers la sensibilisation des acteurs éducatifs et la valorisation des pratiques collaboratives. Enfin, un accompagnement institutionnel fort, appuyé par des politiques publiques cohérentes et bien financées, demeure crucial pour assurer la durabilité et l'efficacité du dispositif inclusif.

Conclusion

Cette recherche conduite au sein du complexe scolaire Emmaüs de Kintélé a révélé des pratiques inclusives prometteuses, favorisant un climat social harmonieux et l'épanouissement des élèves déficients visuels. Toutefois, certains besoins spécifiques restent insuffisamment pris en compte, soulignant les limites d'une inclusion partielle.

Pour progresser vers une inclusion véritablement équitable et de qualité, il apparaît indispensable de renforcer les dispositifs pédagogiques, d'intensifier la formation des enseignants aux méthodes adaptées, et de mobiliser davantage de moyens matériels et humains. Cette étude invite ainsi à promouvoir une démarche contextualisée et cohérente, garantissant à chaque apprenant des conditions optimales d'éducation et d'épanouissement.

Néanmoins, certaines limites méthodologiques tempèrent la portée des résultats obtenus : la taille réduite de l'échantillon, la prédominance des approches qualitatives susceptibles de biais interprétatifs, ainsi que l'absence de perspectives clés, notamment celles des familles et des acteurs institutionnels. Ces éléments imposent la prudence quant à la généralisation des conclusions. Ces limites ouvrent des pistes de recherche prometteuses, notamment en élargissant les acteurs étudiés, en diversifiant les méthodes (observations, enquêtes quantitatives, entretiens longitudinaux) et en adoptant une approche globale qui intègre politiques publiques, dynamiques institutionnelles et contextes locaux. Cela permettrait de mieux comprendre les conditions d'une inclusion scolaire authentique, équitable et durable.

Références bibliographiques

AINSCOW Mel et MILES Susie (2008). Making education for all inclusive : Where next ? *Prospects*, 38(1), 15–34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0. Lu, le14 mars 2025.

AINSCOW Mel BOOTH Tony et DYSON Alan (2019). *Improving schools, developing inclusion*, London : Routledge.

ALQURAINI Turki & GUT Dianne (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities : Literature review, *International Journal of Special Education*, 27(1), 42–59.

AMOUGOU ABESSOLO Marie Christophe (2022). *Éducation inclusive et réussite scolaire des élèves à déficience visuelle : Cas des élèves du lycée bilingue d'Ekounou*. Mémoire de master, École Normale Supérieure de Maroua (Cameroun).

AVRAMIDIS Elias, BAYLLIS Phil & BURDEN Robert (2000). Student teachers'attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school.

Teaching and teacher education, 16(3), 277-293.

BANTOUSSA Théophile (2019). *Enseignement spécialisé - Des non-voyants au Congo-Brazzaville*. AllAfrica.

BOOTH Tony & AINSCOW Mel (2011). *The Index for Inclusion : Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

DUBOIS Caroline (2016). *L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap : entre intentions politiques et réalités professionnelles*, Paris : L'Harmattan.

DUBOIS Claire (2015). *Vivre l'école avec une déficience visuelle : entre obstacles et stratégies d'adaptation*, Paris : L'Harmattan.

EBERSOLD Serge (2003). *Déficience sensorielle et scolarisation : entre politique et pédagogie*, Paris : INRP.

EBERSOLD Serge (2009). Répondre à la diversité des besoins éducatifs : l'enjeu de la formation des enseignants. In *Éducation et handicap : de la mise en œuvre à l'évaluation des politiques* (pp. 113–128), Paris : La documentation française.

EBERSOLD Serge (2012). L'inclusion scolaire : enjeux et perspectives. In M. Blanquer (Éd.), *Éducation et handicap* (pp. 45–62), Paris : Presses Universitaires de France.

FLORIAN Lani & BLACK-HAWKINS Kristine (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. British *Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501004. Lu, le14 février 2025.

FORLIN Chris & CHAMBERS Dianne (2019). *Teacher Education for Inclusion : Changing Paradigms and Practices*. Routledge.

FOUGEYROLLAS Patrick, BOUCHER Normand, FISET David, GRENIER Yan, NOREAU Luc, PHILIBERT Mathieu, GASCON Hubert, MORALES Ernesto & CHARRIER Francis (2015). Handicap, environnement, participation sociale et droits humains : Du concept d'accès à sa mesure. Développement Humain, Handicap et Changement Social, 5. https://doi.org/10.7202/1086792ar. Lu, le 14 mars 2025.

GERARD Philippe (2016). L'inclusion des élèves déficients visuels dans le secondaire : entre défis pédagogiques et enjeux humains. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73(1), 95-108.

GHESQUIERE Magaly & MEURANT Laurence (2018). *École et surdité. Une expérience d'enseignement bilingue et inclusif*. Presses universitaires de Namur.

Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2012). Politique d'éducation inclusive. Fredericton : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. [Disponible en ligne sur le site officiel du gouvernement du Nouveau-Brunswick.]

GUILLEY Edith, JENDOUBI Varena & BENNINGHOFF Fabienne (2016). L'école inclusive : bénéfices et limites. *Revue d'information sociale*. https://www.researchgate.net/publication/318109284_l'ecole_inclusive_benefices_et_limites. Lu, le 14 janvier 2025.

JOYCE Bruce, WEIL Marsha & CALHOUN Emily (2015). *Models of Teaching* (9e éd.). New Jersey : Pearson Education.

KAHN Sabine (2010). *Pédagogie différenciée*. Éditions de Boeck : Bruxelles.

KIUPPIS Florian (2014). Inclusion as a normative concept. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459–472. https://doi.org/10.1080/13603116.2013.870067. Lu, le14 mars 2025.

LALVANI Priya, (2013). Privilege, compromise, or social justice : Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14–27. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.692028 mdpi.com+11. Lu, le 22 mars 2025.

LE FANU Guy, BASSENDINE Mary, MCCALL Jan, MCCALL Steven & MYERS Juliette (2018). Manuel de l'enseignant : Enseignement et apprentissage inclusifs pour les enfants déficients visuels. https://www.sightsavers.org/wp-content/uploads/2019/03/Sightsavers- Enseignement-et-Apprentissage-Inclusifs-pour-les-Enfants-D%C3%A9ficients-Visuels.pdf. Lu, le 14 février 2025.

LEEMANN Regula Julia & MAKAROVA Elena (2023). Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen. Swiss Academies Reports, Vol. 18, n° 1.

LEMOINE Nathalie & GIRARD Jean-François (2017). Les enseignants face à la diversité des élèves : entre surcharge et ajustements professionnels. Éducation et sociétés, 40(2), 89–105.

LOI SCOLAIRE n°25/95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi scolaire n°008/90 du 6 septembre 1990 et portant réorganisation du système éducatif en République du Congo.

LOREMAN Timothy, DEPPELER Joanne & HARVEY David, (2017). *Inclusive Education : Supporting Diversity in the Classroom* (3rd ed.). Routledge.

MARTIN Julie & LEFEBVRE Mathieu (2018). L'inclusion scolaire des élèves ayant une déficience visuelle : représentations, pratiques et défis. *Revue Éducation et Francophonie,* 46(2), 98–117.

MEIRIEU Philippe (2004). *Faire l'école, faire la classe*. ESF Éditions, Paris.

MEIRIEU Philippe (2007). *L'éducation, telle qu'elle aurait dû être*. Éditions ESF.

MEIRIEU Philippe (2014). *L'école ou la guerre civile*. Paris : Autrement.

Mission Évangélique Braille (2016). https://mebraille.ch/wp/projets/congo-brazzaville-ecole-inclusive/ Consulté le 22 décembre 2024.

MOREAU Sylvie (2018). Pratiques enseignantes et besoins éducatifs particuliers : vers une pédagogie inclusive. *Revue française de pédagogie*, 203(3), 45–62.

NDAGIJIMANA Jean-Baptiste (2019). Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of Trinidad. *Teaching and Teacher Education*, 83, pp.199–211. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.007. Lu, le14 mars 2025.

NORWICH Brahm (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions.* London : Routledge.

NOUVEAU-BRUNSWICK (2012). Créer une école inclusive. Indicateurs de succès. Guide de réflexion pour les administrateurs, éducateurs et autres membres du personnel de l'école. L'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire/NewBrunswick Association for Community Living.

NZOUZI MAKIESSE NTIAKOULOU Dorothée & EWAMELA Aristide (2024). Éducation physique et sportive inclusive au Complexe Scolaire Emmaüs de Kintélé (République du Congo), *REVUES DE l'ACAREF*, p. 112-130.

OCDE (2021). *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19939019. Lu, le 5 juin 2025.

OMS (2019). Rapport mondial sur la vision.

ONU (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptp. Lu, le 14 mars 2025.

PAILLE Pierre & MUCCHIELLI Alexi (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

PLAISANCE Éric (2009). *L'éducation inclusive : Une réponse à la diversité*. Toulouse : Éditions Érès.

PLAISANCE Éric. (2011). Intégration et/ou inclusion : le problème du handicap mental, de l'inadaptation sociale et des « violences à l'école ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 53, 33–44.

RÉPUBLIQUE DU CONGO : *Stratégie Sectorielle de l'Éducation (SSE*) 2015-2025.

RIESER Richard (2012). Implementing Inclusive Education : A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2e éd.). Commonwealth Secretariat.

REUTER Yves (2020). *Transitions éducatives face aux enjeux du 21è siècle*. Presses Universitaires.

SACKS Sharon Zell & WOLFFE Kirsten (éds.) (2006). *Teaching social skills to students with visual impairments: From theory to practice*. AFB Press.

SHARMA Umesh, FORLIN Chris & LOREMAN Timothy (2018). Impact of professional development on teacher attitudes and inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5). pp.1–17. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1438359. Lu, le14 mars 2025.

THOMAZET Serge (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 34, numéro 1, pp. 123-139.

TOULLEC-THERY Marie (2021). École inclusive : quels principes, quelles mutations ? In book : Manuel de sciences de l'éducation et de la formation. Publisher : De Boeck.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2017). Guide pour l'assurance qualité de l'éducation inclusive : Vers une éducation de qualité pour tous. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO (2017). Éducation 2030 : *Vers un avenir durable*, UNESCO Publishing.

VYGOTSKI Lev Sémionovitch (1985). Pensée et langage. Paris, La Dispute.

WALKER Herbert & GRESHAM Frank (2014). Social skills assessment and training in emotional and behavioral disorders. In Herbert M. Walker & Frank M. Gresham (Eds.), *Handbook of evidence-based practices in emotional and behavioral disorders: Applications in schools* (pp. 152–172). Guilford Press.

Le cas d'un élève déficient visuel en apprentissage des TIC dans un lycée de Bertoua au Cameroun : regards des spécialistes de l'inclusion scolaire

Virginie Salomée ATANGANA[1], Adolf MOTE[2], Vandelin MGBWA[34]

Résumé

Cette étude vise à analyser la mise en pratique de l'enseignement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en contexte d'inclusion dans une classe avec des apprenants déficients visuel. En effet, la pratique de l'enseignement des TIC dans ces établissements en contexte d'inclusion constitue l'une des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants d'informatique pas suffisamment outillés pour la circonstance. L'approche méthodologique adoptée est une approche qualitative menée auprès des enseignants et des élèves déficients visuels sélectionnés à partir de la technique d'échantillonnage par convenance. L'analyse des résultats révèle que la qualité des méthodes d'enseignement, le type d'encadrement pédagogique et le temps alloué à l'enseignement des TIC en contexte d'inclusion ne facilitent pas l'appropriation de cette matière aux enfants déficients visuels.

Mots clés *: Déficience visuelle, enseignement, inclusion, pédagogie, technologie de l'information et de la communication*

Abstract

This study aims to analyze the implementation of Information and Communication Technology (ICT) education in an inclusive setting with visually impaired learners. Indeed, teaching ICT in such inclusive environments presents a significant challenge for computer science teachers, many of whom lack the necessary tools and training for the situation. The methodological approach adopted is qualitative, conducted with teachers and visually impaired students selected using a convenience sampling technique. The analysis of the results reveals that the quality of teaching methods, the type of educational support provided, and the time allocated to ICT instruction in inclusive settings do not adequately support the learning and mastery of the subject by visually impaired children.

Keywords: *Inclusion, information and communication technology, pedagogy teaching, visual impairment*

[1] Chargé de Cours, Département des Techniques de Langages Spécialisés (TLS), ENS de l'Université de Bertoua, Cameroun, inesgor2@gmail.com

[2] Chargé de Cours, Département des Sciences de l'Intervention, Institut Nationale de la Jeunesse et des Sports de Yaoundé, Cameroun, adolfmotus@yahoo.fr

[3] Professeur titulaire des Universités, Chef de Département Éducation Spécialisée, Université de Yaoundé 1, Cameroun, mgbwavandelin@yahoo.fr

[4]

Introduction

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) jouent un rôle crucial dans l'éducation, même comme leur appropriation par les apprenants dans nos établissements d'enseignement secondaire reste un véritable défi. Force est de constater qu'en contexte d'inclusion, les enseignants éprouvent des difficultés à transmettre cette connaissance aux élèves en situation de handicap. L'objectif de cette étude est d'analyser la mise en pratique de l'enseignement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en contexte d'inclusion dans une classe avec des apprenants déficients visuels afin de mettre à nu les difficultés auxquelles font face les enseignants et les apprenants. Pour ce faire, notre travail insiste sur quatre points essentiels, notamment le cadre théorique et conceptuel, la méthodologie, les résultats et l'analyse des données, ainsi que la discussion et les recommandations.

I. Cadre théorique/conceptuel : les élèves déficients visuels et les TIC

I.1. La déficience visuelle et les TIC : deux concepts à clarifier

L'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2022) utilise le terme de « déficience visuelle » pour désigner toute forme de déficience allant de la cécité totale à la vision presque normale. Dans sa classification, elle distingue par ailleurs la cécité totale, la cécité légère et la malvoyance. De manière générale, la déficience visuelle représente une atteinte de la vision qui pourrait influer négativement sur les apprentissages des élèves.

Par ailleurs, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont définies par l'UNESCO (2023) comme la combinaison des technologies issues de l'informatique avec d'autres technologies apparentées, en particulier les technologies de la communication. Elles constituent de ce fait l'ensemble des outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations à travers l'ordinateur, internet ou d'autres supports de communication.

Mettre en relation les TIC et l'éducation est important pour les apprentissages et sur la fonction d'enseignement tant pour les élèves que pour les enseignants. Rajotte *et al.* (2021) montrent que l'utilisation pédagogique des TIC est un sujet de préoccupation qui offre aux jeunes de nouvelles façons d'apprendre, de communiquer, de partager et de collaborer. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'influence des TIC en éducation. Rajotte *et al.* (2021) parlent du développement socioaffectif des apprenants durant l'utilisation des TIC entraînant un impact important sur le plaisir d'apprendre et sur les aptitudes au travail collaboratif.

Il a été démontré que chez les enfants déficients visuels, la vie quotidienne est caractérisée par des insuffisances pouvant influencer négativement leur accès à l'éducation et à l'emploi, réduisant ainsi leur niveau de qualité de vie et de participation sociale. Toutefois, ces effets varient d'un individu à l'autre en fonction d'une multitude d'autres facteurs tels que le niveau d'atteinte de la déficience visuelle, l'âge d'apparition, l'absence ou la présence de comorbidités. Toutefois, ces difficultés peuvent être atténuées lorsque l'environnement est accessible et que la personne peut bénéficier de soins de réadaptation précoces et adaptés.

Les enfants en situation de handicap font partie des apprenants les plus exclus des systèmes éducatifs (OMS & UNICEF, 2015 ; UNICEF, 2015, 2018, 2019). L'avènement des TIC en éducation représenterait une véritable opportunité pour améliorer l'inclusion scolaire de ces enfants. Dans le même sens, ces auteurs continuent en soulignant que bien que les TIC favorisent l'inclusion scolaire, elles ne peuvent pas à elles seules faire tomber toutes les autres barrières à l'inclusion scolaire, notamment les infrastructures non adaptées, la discrimination à l'égard des enfants en situation de handicap. Cependant, l'enseignement des TIC pose un véritable problème pour ces apprenants à besoins éducatifs particuliers. Cette situation se justifie par le fait que les enseignants ne sont pas assez outillés sur les pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion. Atangana et al., (2024) définissent les pratiques pédagogiques en

contexte d'inclusion comme l'ensemble des méthodes et pratiques pédagogiques que l'enseignant devrait mettre en place pour prendre en compte toutes les différences au sein de sa salle de classe. Celles-ci passent par un ensemble de stratégies qui amènent les enfants à besoins éducatifs particuliers à mieux apprendre et assimiler les enseignements.

I.2. Les Technologies de l'information et de la Communication : une réalité dans le système éducatif camerounais

Dias (1999) pense que les TIC sont intégrées en éducation lorsqu'elles sont utilisées de manière continue dans le but de soutenir et d'étendre les objectifs du programme scolaire et afin d'engager les élèves dans un apprentissage significatif. Cependant, la condition de continuité d'utilisation citée dans la définition avancée par Dias (1999) exclut l'introduction de ces technologies uniquement en tant qu'objet d'apprentissage. Elle implique également leur utilisation comme outil pédagogique pour développer les compétences et favoriser les apprentissages. De même, il apparaît important de souligner que l'intégration des TIC suppose l'implication significative de l'élève dans les différentes activités d'apprentissage.

L'installation du matériel technologique et la connexion au réseau Internet restent insuffisantes pour favoriser et améliorer les apprentissages et les pratiques pédagogiques. Il est important d'amener les apprenants à utiliser l'outil informatique en leur donnant les bases nécessaires à cette utilisation. Il serait donc d'une importance capitale de l'intégrer comme matière à enseigner.

L'usage des TIC à l'échelle planétaire et continentale oblige les pouvoirs publics camerounais à tenir compte de cette nécessité dans le processus de formation-enseignement-apprentissage. Déjà, à la suite des États généraux de l'éducation de 1995, l'article 25 de la loi 98/004 d'orientation de l'éducation maternelle, primaire et secondaire du 14 avril 1998 dispose :

L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Ce souci est formalisé par l'arrêté n° 053/B1/1464/MINEDUC du 28 mars 2000 portant sur la révision des programmes d'informatique du second cycle de l'enseignement secondaire technique et professionnel, qui réaménage les programmes et consacre l'inscription de l'informatique dans les programmes scolaires au Cameroun[12].

Pour matérialiser la volonté politique d'utiliser les TIC dans le processus de formation-enseignement-apprentissage, le Document de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation Nationale pour la lutte contre la pauvreté (2006), œuvre conjointe du ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB), du ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC), du ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) et du ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP), présente les TIC comme un facteur d'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages dans les écoles, d'une part, et un moyen de renforcement des capacités institutionnelles des ministères en charge de l'Éducation Nationale, d'autre part. La décision n° 249106/MINESEC/CAB du 15 mai 2006 fixe enfin les rôles des centres de ressources multimédia créés au sein des établissements scolaires de son ressort administratif.

Ainsi, dans l'enseignement primaire, les principaux objectifs visés sont une initiation et une appropriation rationnelle et efficace des TIC par les jeunes apprenants. Il existe à l'heure

[12] À la faveur de l'arrêté n° 65C/13/MINEDUC/CAB du 16 février 2001, l'informatique est introduite dans le programme de formation des Instituteurs de l'Enseignement Général. Le Décret 3 n° 2002/004 du 04 janvier 2002 portant sur l'organisation du Ministère de l'Éducation nationale crée une Inspection générale de Pédagogie chargée de l'Informatique. L'arrêté n° 3745/P/63/MINEDUC/CAB du 16 juin 2003 introduit l'Informatique dans l'Enseignement Général. Les décrets n °2005/139 du 25 avril 2005 portant sur l'organisation du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) et n° 2005/140 du 25 avril 2005 portant sur l'organisation du Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) divisent l'inspection de pédagogie chargée de l'informatique créée en 2002 en deux parties : une pour le MINEDUB et l'autre pour le MINESEC.

actuelle trois documents de politique sectorielle. Ceux-ci énoncent la politique des TIC de ce secteur, les objectifs, la philosophie du programme scolaire, la formation et l'instruction, la planification et l'administration des initiatives TIC, l'appui à l'évaluation et la pérennisation des initiatives TIC soutenus par différents facteurs consignés dans lesdits documents.

Toutefois, aucun document ne tient compte des enfants à besoins éducatifs particuliers dans l'introduction des TIC comme matière à enseigner, bien que la loi 2005/102 du 11 février 2005 prône l'égalité des droits et des chances pour tous en éducation. Elle valorise la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap en insistant sur l'obligation d'assurer à ces enfants une scolarisation en milieu ordinaire près du domicile, pour lui garantir une continuité du parcours scolaire et d'assurer l'égalité des chances aux examens. C'est dans cette optique que ce travail s'intéresse à la façon dont les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont enseignées dans les lycées et collèges de la ville de Bertoua sous le regard des spécialistes de l'inclusion scolaire.

Nous savons que l'enseignement des TIC dans ces établissements en contexte d'inclusion constitue l'une des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants d'informatique peu formés. Conscients de l'importance de l'utilisation des TIC et des difficultés d'apprentissage auxquelles font face les élèves déficients visuels, les enseignants présentent toutefois une forte difficulté à pouvoir transmettre les connaissances liées à l'enseignement de cette matière. L'objectif de cette étude est d'analyser la mise en pratique de l'enseignement des TIC en contexte d'inclusion dans une classe avec des apprenants déficients visuels afin de mettre à nu les difficultés des enseignants et des apprenants.

II. Méthodologie

II.1. La recherche documentaire

Parler des défis de l'enseignement des TIC aux déficients visuels en Sciences de l'éducation en Afrique et, plus spécifiquement dans la ville de Bertoua, nous a conduits à effectuer une recherche documentaire. Celle-ci nous a permis d'exploiter les écrits de nos prédécesseurs qui ont abordé l'une ou l'autre des thématiques qui nous intéressent. Nous avons ainsi exploré les travaux de Dias (1999), Rajotte *et al.* (2023), Atangana et al., (2024) ; Burton et al. (2021) ; Fricke et al. (2018). Nous nous sommes également appuyés sur les rapports des organismes internationaux œuvrant pour une inclusion scolaire réussie (OMS (1992 ; 2022) ; UNESCO (2023 ; 2010), UNICEF (2021)).

II.2. Modèles théoriques

II.2.1. Théorie de la diffusion d'une innovation selon Rogers

Le mot innovation provient du mot latin *innovare*, qui signifie faire quelque chose de nouveau. Le modèle théorique qui soutiendrait une innovation est la théorie linéaire de l'innovation de Rogers (2003). Elle part des critiques sur le rejet ou l'adoption de l'innovation. La diffusion de l'innovation selon Rogers (2003) passe par un processus décisionnel développé en cinq étapes avec des descriptions des catégories similaires. Ces cinq éléments sont le savoir, la persuasion, la décision, la mise en œuvre et la confirmation.

II.2.2. Le socio-constructivisme de Vygotski : apprendre, c'est construire ses connaissances avec autrui

Firode (2016) cite Vygotski comme étant celui qui a initié les travaux sur le socio-constructivisme dès 1960. Il s'agit d'une approche qui met l'accent sur l'importance de l'environnement social et culturel dans l'apprentissage. L'apprenant n'est pas seul à construire son savoir ; il le fait avec l'aide des autres qui ont un impact sur lui et sur le développement de ses connaissances. Pour Vygotski, l'apprentissage est l'acquisition de connaissances grâce aux

échanges entre l'enseignant et les apprenants, ou entre les apprenants, ou encore par le biais de toute personne extérieure.

Dans sa théorie, l'auteur développe les concepts tels que la Zone Proximale de Développement (ZPD) comme étant l'écart entre, d'une part la capacité à résoudre un problème seul et, d'autre part, la possibilité d'y parvenir avec l'aide d'autrui (enseignants, pairs apprenants). Il a également théorisé le conflit socio-cognitif comme un conflit provoqué par une dualité entre la conception initiale d'un apprenant et une autre réalité observée par ses pairs généralement pendant un travail de groupe.

II.3. Instruments de collecte de données

Cette recherche a pour objectif d'analyser la mise en pratique de l'enseignement des TIC en contexte d'inclusion dans une classe avec des apprenants déficients visuels. Elle met à nu, d'une part, les difficultés auxquelles font face les enseignants pour transmettre la connaissance et d'autre part, celles rencontrées par les apprenants dans l'acquisition des enseignements dans les établissements d'enseignement secondaire de la ville de Bertoua.

Notre échantillon est constitué de 3 enseignants d'informatique ayant des élèves déficients visuels et de 3 apprenants déficients visuels. Nous avons élaboré, pour la collecte des données, deux guides d'entretien semi-directifs : un pour les enseignants et un autre pour les apprenants.

Partant du fait que la pratique inclusive est une innovation dans les établissements d'enseignement secondaire, nous nous sommes appuyés sur la théorie de l'innovation pour monter l'instrument de collecte de données destiné aux enseignants. Nous nous intéresserons à la connaissance que les enseignants ont de l'inclusion, à la disponibilité du matériel didactique adapté et aux propositions d'amélioration pour ajustement des pratiques pédagogiques inclusives.

Pour les élèves, la théorie du socio-constructivisme de Vygotski a soutenu le guide d'entretien destiné à ces derniers. Nous avons commencé par connaitre la ZPD de l'apprenant, ensuite le conflit socio-affectif, puis nous avons évalué la disponibilité des équipements et des manuels adaptés. Pour terminer, nous avons collecté chez ces derniers des pistes d'amélioration.

III. Résultats

III.1. Les enseignants

Le premier thème de l'entretien des enseignants aborde les connaissances sur l'inclusion. Les trois enseignants la définissent comme le fait de mettre ensemble tous les enfants dans une salle de classe pour faire cours. L'un dit : « C'est une adaptabilité des études des personnes déficientes pour les études normales avec les personnes dites valides ».

Sur la persuasion, à la question de connaitre l'attitude que les enseignants ont de l'inclusion, tous ont une attitude favorable. Certains évoquent le fait que cela permet à tous les apprenants d'apprendre, de comprendre la leçon et développe en eux le vivre ensemble car, dans la même classe, on retrouve plusieurs catégories d'enfants.

Pour la mise en œuvre de la pratique effective de l'inclusion dans leurs salles de classe, les enseignants disent la pratiquer. Ils trouvent également que cela devrait être une obligation. À cet effet, l'un dit : « Ok, la pratique de l'inclusion ça c'est, ça doit être automatique parce que j'ai l'habitude de dire, aucune société dans le monde n'existe sans les personnes déficientes ».

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion qu'ils adoptent pendant la théorie pour transmettre la connaissance aux déficients visuels, quelques astuces sont données par les enseignants :

- dicter pour les déficients visuels, pendant que les mots difficiles sont écrits au tableau pour les voyants ;
- s'assurer que tout le monde prend des notes pendant le cours ;
- répéter au maximum pour permettre aux déficients de copier.

Les méthodes adoptées pendant la pratique sont aussi variées :

- les entraîner à utiliser les raccourcis claviers ;
- installer des logiciels de synthèse vocale ;
- leur faire passer plus de temps devant l'ordinateur après l'apprentissage du clavier par « palpage » ;
- mettre ensemble les déficients et les valides qui pourraient les soutenir dans leurs apprentissages.

Pour la confirmation, l'avis des enseignants par rapport à cette pratique montre que c'est une très belle approche qui permet de donner la chance à tous les élèves, en les rendant ainsi très confiants.

Les améliorations proposées tournent autour de la formation des enseignants qui devraient être revue dans les Écoles Normales Supérieures sur les pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion, en insistant sur les matières comme le braille, le langage des signes et l'informatique spécialisée. Tout ceci, pour éviter l'exclusion scolaire et académique. Pour encourager les enseignants à s'intéresser à ces matières, il est nécessaire d'attribuer et d'adopter des coefficients élevés. Il est inadmissible qu'un enseignant puisse demander à un déficient visuel en situation de classe comment cela se passe souvent avec lui.

III.2. Des apprenants déficients visuels

L'analyse thématique des entretiens avec les élèves permet de voir qu'ils ont abordé plusieurs thématiques qui ont été présentés dans le guide d'entretien destiné à cet effet. En ce qui concerne la Zone Proximale de Développement, plusieurs aspects nous ont intéressés. À la note obtenue en informatique durant l'année en cours, l'élève 1 en classe de seconde A a obtenu des notes qui varient de 07 à 10 ; l'élève 2 de la classe de 3^{e} a des notes allant de 10 à 11 et le troisième élève de la classe de seconde A, des notes variant de 10 à 13.

À la question de savoir si l'élève peut s'en sortir seul pour l'utilisation de l'ordinateur, les élèves déficients visuels disent qu'ils ne peuvent pas car, pour la plupart, les ordinateurs ne sont pas adaptés à leur situation. Il y a un manque de logiciels adéquats, comme le logiciel parlant NVDA, qui rend leur tâche difficile. Un des déficients déclare : « On va s'asseoir écouter les autres en train de travailler et sans savoir comment faire pour manipuler les ordinateurs ou bien travailler dans l'ordinateur ». À propos de la thématique sur les rapports avec les autres, lorsque l'on s'intéresse à leur appréciation sur les cours théoriques, on peut dire qu'ils développent de nouvelles compétences. Ils sont aidés par les pairs qui leur dictent les notes données par l'enseignant. Ce dernier ne se préoccupe vraiment pas de notre situation. L'un des élèves dit : « Ah, quand l'enseignant fait cours d'informatique, mes camarades me dictent et je copie le cours et j'écoute les explications du prof et c'est tout ». Les élèves déficients disent recevoir l'aide des pairs. Pour la plupart, ils sont considérés comme leurs amis. Ces derniers les accompagnent et les soutiennent dans la prise de notes. L'un des déficients affirme : « Lorsque le professeur écrit une chose au tableau et que je n'arrive pas à lire, je leur demande de dicter cela, et lorsque j'écris, je suis à la ligne comme toutes les autres personnes ».

On constate une indisponibilité des équipements technologiques et des manuels scolaires adaptés à la déficience visuelle. Tous les déficients font savoir que pendant les cours pratiques d'informatique, ils sont inactifs car aucun ordinateur ne tient compte de leurs spécificités, bien que les salles informatiques soient fournies en équipements informatiques. Les livres inscrits au programme ne le sont pas non plus. On ne saurait trouver un livre d'informatique en braille.

L'un reconnaît à cet effet : « Non, on n'a pas de livre transcrit en braille et on a des difficultés avec les mots en anglais et c'est compliqué pour nous ».

S'agissant de l'appréciation du niveau de formation des enseignants aux pratiques pédagogiques inclusives, ils pensent que cette aptitude s'acquiert beaucoup plus par expérience. Ils pensent également que ces enseignants n'ont reçu aucune formation en la matière et les qualifient d'incompétents. L'un d'eux soutient : « Non, mon enseignant, celui qui m'enseigne, non il n'a pas qualité il ne peut pas nous enseigner parce que lui il n'a pas encore, il ne connait pas encore comment tenir un handicapé en matière numérique donc il ne connait pas ».

Les attentes des déficients pour améliorer leurs compétences en informatique en ce qui concerne les pratiques pédagogiques adoptées par leurs enseignants sont multiples. Ils évoquent la nécessité des matériels adaptés avec des livres d'informatique au programme en braille, des ordinateurs équipés en logiciels LVDA pour leur permettre d'être autonomes face à une machine et des enseignants formés aux pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion.

IV. Discussion des résultats

Dans le contexte camerounais, en s'appuyant sur la théorie de la diffusion d'une innovation de Rogers (2003), l'inclusion scolaire pratiquée dans nos établissements d'enseignement secondaire est une innovation pour les enseignants. Contrairement à ce que postule la théorie linéaire de l'innovation de Rogers (2003) qui stipule le rejet ou l'adoption d'une innovation, les enseignants en matière d'inclusion scolaire la trouvent très favorable. Ils la présentent comme une obligation malgré le fait que sa pratique en situation de classe ne soit pas satisfaisante.

Les enseignants trouvent qu'ils n'ont pas reçu la formation qui leur permettrait de gérer efficacement une salle de classe en contexte d'inclusion avec un ou plusieurs déficients visuels. Lorsqu'ils font face à une classe diversifiée, ils utilisent des approches pédagogiques approximatives pour essayer de transmettre la connaissance. Celles-ci sont : dictée des mots difficiles pour les déficients visuels, temps additionnels devant l'ordinateur durant la pratique, utilisation des raccourcis claviers et pairage avec un élève neurotypique.

Les améliorations que proposent les enseignants insistent sur leur formation initiale et continue. Cette formation devrait insister sur l'apprentissage du braille et d'autres méthodes pédagogiques adaptées en situation de classes inclusives pour un rendu efficace.

Le socioconstructivisme de Vygotsky met l'accent sur l'importance de l'environnement social dans l'acquisition des apprentissages. Pour faire face à leurs limitations pour la plupart, les élèves déficients visuels ont montré un intérêt pour l'aide que leur apportent leurs pairs. Ils ont évoqué le fait que les ordinateurs et les livres au programme ne sont pas adaptés à leur situation. Ils sont donc obligés de se tourner vers leurs camarades qui les aident dans leurs acquisitions. Les enseignants sont très peu intéressés à leur situation, ils enseignent comme si les déficients visuels n'existaient pas. C'est dans ce sens que les élèves mettent l'accent sur la formation des enseignants qui pour eux n'ont aucune formation et les qualifient d'« incompétents ».

Conclusion

Le travail portait sur les élèves déficients visuels et l'apprentissage des TIC dans les établissements d'enseignement secondaire de la ville de Bertoua. Les résultats de cette recherche montrent un antagonisme entre l'acquisition des connaissances acquises par ces élèves et le rôle joué par les enseignants dans ce processus. Pour cela, à partir d'un guide d'entretien destiné aux enseignants, nous avons mis en exergue, d'une part, un certain nombre de thématiques qui expliqueraient cette insuffisance. D'autre part, le guide d'entretien des élèves a présenté les difficultés auxquelles sont confrontés ces derniers et qui les empêchent d'atteindre de meilleurs résultats, alors que ceux obtenus auparavant étaient 08/20 et 12/20.

Néanmoins, les deux parties insistent sur la formation des enseignants aux pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion pour une égalité de chances dans l'acquisition des connaissances.

Références bibliographiques

ATANGANA Virginie Salomée, MOTÉ Adolf & MGBWA Vandelin. (2024). Pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion : repères d'applicabilité en situation de classe dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun », *Educare*, *Revue de la Faculté des Sciences de l'Éducation*, Université de Yaoundé 1. vol. 5., pp 1-15.

BURTON Mary Jane, RAMKE Jacqueline, MARQUES Amélia Pasqual, BOURNE Rupert, CONGDON Nathan, JONES Lain, AH Tong, ARUNGA Simon, BACHANI Damodar et al. (2021). *The Lancet Global Health commission on Global Eye Health : vision beyond 2020.* https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment

DIAS Laurie Brantley, (1999). Integrating technology - some things you Should Know. *Learning & leading with technology.* 27 (3), 10.

FRICKE Timothy, TAHHAN Nina, RESNIKOFF Serge, PAPAS Eric, BURNETT Anthea, SUIT May HO, NADUVILATH T, NAIDOO Kovin, NADUVILATH Thomas, (2018). *Global Prevalence of Presbyopia and Vision Impairment from Uncorrected Presbyopia: Systematic Review, Meta-analysis and Modeling, Opthalmology.* https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment

FIRODE Alain (2016). Langage et apprentissage chez L. Vygotski et J. S. Bruner. Skchole.fr XXV. Hal-03657376

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, Conseil exécutif, 91 (1992). *Projet de Stratégie mondiale OMS pour la santé et l'environnement : rapport du Directeur général.* https://Iris.who.int/handle/10665/179573

OMS et UNICEF, (2015). Assistive Technology for Children with Disabilities: Creating Opportunities for Education, Inclusion and Participation. https://www.hi.org/sn-uploads/document/Rapport-TIC-EducationInclusive-1.pdf

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, (2022). *Jeu complet d'interventions en matière de soins oculaires,* https://Iris.who.Int/handle/10665/365780

RAJOTTE Thomas, Heroux Sabrina (2021). Le jeu en classe de mathématiques : engager activement les élèves et favoriser leur apprentissage. *Chenelière Éducation*.

ROGERS Everett Mitchell, (2003). *Diffusion of innovation*, *Toronto,* Free Press, 551 p. https://doi/org/10.4000/essais.11135 p. 135-137

UNESCO, (2010). Rapport mondiale sur l'apprentissage et l'éducation des adultes. *Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000187521

UNESCO (2014). *Model Policy for Inclusive ICTs in Education for Persons with Disabilities*, https://www.hi.org/sn-uploads/document/Rapport-TIC-EducationInclusive-1.pdf

UNESCO, (2023). Rapport mondial de suivi sur l'éducation : les technologies dans l'éducation : qui est au commande ? 524 pages https://doi.org/10.54676/ZGKD9418

UNICEF, (2021). *Dans ma tête : promouvoir, protéger et prendre en charge la santé mentale des enfants.* https://www.unicef.org/fr/rapports/situation-enfants-dans-le-monde/2021

ARRÊTÉ n° 053/B1/1464/MINEDUC/ Cab du 28 mars 2000 portant révision du programme d'Informatique du second cycle de l'Enseignement Technique et Professionnel

ARRÊTÉ n°65C/13/MINEDUC/CAB du 16 février 2001portant organisation de l'Enseignement Secondaire au Cameroun

DÉCRET 3 n° 2002/004 du 04 janvier 2002 portant organisation du Ministère de l'Éducation nationale crée une Inspection générale de Pédagogie chargée de l'Informatique.

Loi N°98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. https://www.droitcamerounais.info/files/510.04.98-Loi-du-14-avril-1998-Education-au-cameroun.pdf

L'inclusion des élèves déficient.e.s auditif.ve.s en milieu scolaire ordinaire au Gabon

Thierry NKOULOU OBIANG[13], Marthe OYANE METOGHO[14]

Résumé

Depuis 1982, année de création de la première école pour enfants déficient.e.s auditif.ve.s (DA), le Gabon a formalisé son engagement à une politique d'inclusion sociale. Depuis quelques années, il expérimente l'inclusion de ces enfants en milieu scolaire ordinaire. Son acceptation des activités menées autour de la surdité par des organismes associatifs atteste sa volonté de prendre en compte ce handicap. Cependant, les résultats escomptés tardent à se matérialiser. La présente étude montre que l'écart entre les ambitions politiques et la réalité est lié à l'incommunicabilité qui existe entre les élèves DA et leur entourage scolaire. Cette impossible communication tire sa source de la confusion des contenus conceptuels qui structurent le champ de l'éducation inclusive. L'intégration a longtemps été pratiquée en lieu et place de l'inclusion. Cette méprise a un impact négatif aussi bien sur les méthodes d'enseignement que sur les outils d'évaluation.

Mots clés : Deficient.es auditif.ves, Gabon, inclusion, incommunicabilité, milieu scolaire ordinaire

Abstract

Since 1982, the year when the first school for hearing-impaired children (HI) was established, Gabon has formalized its commitment to a policy of social inclusion. In recent years, the country has begun experimenting with the inclusion of these children in mainstream educational settings. Its endorsement of activities related to deafness, carried out by various non-governmental organizations, reflects a willingness to address this disability. However, the expected outcomes have been slow to materialize. This study demonstrates that the gap between political ambitions and on-the-ground realities stems from the incommunicability that exists between hearing-impaired students and their school environment. This breakdown in communication originates from conceptual confusion within the field of inclusive education. For a long time, integration has been mistakenly practiced in place of inclusion. This misconception has had a negative impact on both teaching methods and assessment tools.

Keywords : Gabon, Hearing-impaired individuals, inclusion, incommunicability, mainstream education

[13] Professeur spécialisé pour Déficients Auditifs, École Provinciale pour Enfants Déficients Auditifs Ministère des Affaires Sociales, Gabon, thiersonnkoulou@gmail.com

[14] Maître-Assistant CAMES, Libreville Département de Littératures Africaines, Université Omar Bongo, Gabon, omattlystomy@yahoo.fr

Introduction

La présente étude entend démontrer que la déscolarisation (Geay & Meunier, 2003) des élèves déficient.e.s auditif.ve.s (désormais DA) (Nader-Grosbois, 2020) au Gabon est liée à l'absence de dispositifs favorisant leur inclusion dans le système éducatif et dans la société. Le constat est que cette population atteint un seuil de vulnérabilité psychosociale et scolaire (Marsollier, 2023) plus élevé que ceux des autres. Or, cette situation n'est pas liée à la déficience intellectuelle (Pagès, 2017) de cette population. L'hypothèse est que le système éducatif gabonais, dans son fonctionnement actuel, procède par intégration et non par inclusion (CEFES, 2019). Aussi persiste-t-il une incommunicabilité entre les élèves DA et le reste de la société. Dans le milieu scolaire, cette incapacité se manifeste par une barrière linguistique (Diakité, 2023) qui les isole de leurs enseignant.e.s et camarades ne maîtrisant pas la langue des signes française (Bertin, 2010). Aussi ces apprenant.e.s ont-ils du mal à développer des compétences attendues à partir des enseignements qui ne tiennent pas compte de leurs besoins spécifiques. Dès lors, il y a lieu de penser que les épreuves qui leur sont proposées lors des examens nationaux ne sont pas en adéquation avec les éléments à évaluer chez eux.

La problématique de cette étude consistera alors à voir en quoi l'absence de communication constitue un facteur d'échec pour l'inclusion scolaire. La question se pose au regard du handicap des DA. Ce qui amène à se demander dans quelle mesure il y a lieu de parler d'inadaptation des méthodes de transmission (Morandi, 2006) et des évaluations (Roskam *et al*., 2009).

Pour éprouver l'hypothèse et répondre à cette problématique, l'étude portera d'abord sur les freins à l'inclusion scolaire des DA liés à l'incommunicabilité. Ensuite, elle se penchera sur les limites des méthodes actuelles d'enseignement pour cette population apprenante. Enfin, il sera question des outils d'évaluation et leur impact dans l'échec de l'inclusion des DA en milieu scolaire ordinaire (Caraglio, 2019). L'étude réserve une section aux propositions de solutions pouvant aider à aboutir à l'inclusion des DA. Le travail s'appuiera sur des données de terrain et des représentations sociales recueillies à partir des textes de fiction.

I. Enjeux théoriques et impacts sémantiques des concepts

Aussi bien dans les échanges quotidiens que dans les discours officiels, le Gabon apparaît comme un pays qui promeut l'inclusion sociale. En effet, à travers ses textes de loi internes ainsi que ceux qu'il a ratifiés, il fait partie des nations qui recherchent l'égalité sociale à tous points de vue. C'est dans cette perspective que des structures spécialisées dans le domaine de l'éducation ont vu le jour. C'est le cas de l'École Nationale pour Enfants Déficients Auditifs (ENEDA) de Libreville, créée en 1982.

Cette volonté est également manifeste à travers l'ouverture de l'École Provinciale pour Enfants Déficients Auditifs (EPEDA) de Port-Gentil. Il existe aussi des initiatives privées telles que « Agir pour le handicap à l'école » et « Sainte Thérèse » de Port-Gentil. Cependant, la situation des populations DA présente encore un écart considérable avec les engagements et initiatives politiques. Il n'y a pas encore une véritable inclusion scolaire au Gabon. Pour comprendre les ressorts de cet écart, il convient de saisir le flou sémantique qui en est la cause.

I.1. Enjeux théoriques des concepts

Il s'agit de clarifier le contenu des concepts suivants : éducation spécialisée, éducation intégrative et éducation inclusive. Cela pour comprendre pourquoi, malgré la volonté politique traduite dans la création de structures d'accueil des élèves DA et leur relative acceptation dans les établissements scolaires ordinaires, les résultats escomptés tardent à se matérialiser.

- **Éducation spécialisée : un isolement institutionnalisé**

L'éducation spécialisée désigne le système éducatif par lequel les enfants en situation de handicap sont, d'une part, scolarisé.e.s dans un système d'apprentissages adapté à chaque type de handicap ; d'autre part, suivi.e.s par un personnel d'encadrement qualifié. Elle a lieu dans un environnement d'apprentissage séparé tel qu'un centre ou un établissement spécialisé. Le caractère spécialisé découle également de la spécificité des méthodes pédagogiques et des outils utilisés. C'est le cas de l'ENEDA et de l'EPEDA. On ne se saurait parler d'inclusion dans ce cas de figure dans la mesure où les élèves évoluent en vase clos, sans contact avec les autres catégories d'élèves. L'éducation spécialisée apparaît alors, pour les élèves DA, comme un isolement institutionnalisé. C'est-à-dire que leur mise à l'écart est légitimée par l'État qui, pourtant, recherche l'inclusion.

La situation socio-professionnelle des DA sorti.e.s de cette structure depuis sa création illustre à souhait les limites de ce type d'éducation lorsqu'elle ne construit pas de passerelles avec l'éducation inclusive. En fait, moins de 2% des DA ayant été scolarisés à l'ENEDA ont pu poursuivre leurs études au-delà du cycle primaire. Si l'éducation spécialisée est la solution idoine pour la socialisation des personnes présentant certains types de handicaps, ce n'est pas le cas des DA. La prise en compte de cette remise en cause de l'éducation spécialisée pour ces élèves peut justifier le choix de l'État pour les politiques d'éducation intégrative.

- **Éducation intégratrice : l'élève dans le moule de la norme**

Il s'agit du type d'éducation où les enfants en situation de handicap sont scolarisés dans des écoles normales. L'accueil de l'enfant ayant un handicap se réalise sans que l'accès à l'école, les méthodes d'apprentissage dans le système scolaire et dans la société diffèrent de ce qui est appliqué aux enfants dit.e.s normaux.les. Ici, c'est l'apprenant.e à besoins éducatifs particuliers qui doit s'adapter aux normes des établissements ordinaires. L'enfant est accepté.e au sein de l'école mais il reçoit des cours dispensés par un.e enseignant.e spécialisé.e sans que le rythme scolaire ordinaire soit remis en question. Cet accueil est possible par l'intermédiaire d'une attention particulière et d'un suivi spécial accordés à l'enfant dans une classe séparée. En somme, l'éducation intégratrice consiste à changer l'enfant, ou le rééduquer, afin de pouvoir l'insérer dans le système scolaire grâce à des compensations diverses. Malgré cet effort de compensation, on constate tout de même que l'élève DA en situation d'intégration subit la norme. Il lui est demandé de couler dans le moule d'une norme conçue pour des élèves dit.e.s normaux.les. En d'autres termes, ses besoins spécifiques ne sont pas pris en compte lors du calibrage des modalités d'enseignement/apprentissage. C'est la situation qui prévaut actuellement au Gabon. En effet, des élèves sortant de l'ENEDA et de l'EPEDA sont envoyé.e.s dans des collèges non-spécialisés, alors que le système d'enseignement/apprentissage n'est pas spécifiquement aménagé pour répondre à leurs besoins spécifiques. Comme on peut le constater, l'intégration des élèves DA en milieu scolaire ordinaire ne concourt pas à l'égalité. Il est discriminant en ce qu'il ne place pas tou.te.s les élèves sur un pied d'égalité. Il est donc nécessaire d'implémenter l'éducation inclusive.

- **Éducation inclusive : l'école au service de l'apprenant.e**

L'inclusion scolaire implique une refonte des principes d'éducation. Une classe inclusive est une classe dans laquelle les élèves présentant un handicap et celles et ceux dit.e.s normaux.les apprennent dans le même contexte sans devoir répondre aux mêmes modalités d'enseignement/apprentissage. Les apprenant.e.s présentant des handicaps légers et sévères évoluent avec les non-handicapé.e.s.

Dans ce contexte, les entendant.e.s et les non-entendant.e.s, les voyant.e.s, les malvoyant.e.s et

les non-voyant.e.s sont placé.e.s côte à côte dans une situation d'enseignement/apprentissage. Ces apprenant.e.s sont suivi.e.s par des enseignant.e.s qui ont reçu une formation spécialisée assez soutenue pour recevoir des enfants handicapé.e.s ou marginalisé.e.s. C'est le système scolaire qui s'adapte aux élèves et fait preuve de flexibilité face à l'enfant, et non l'inverse. En d'autres termes, l'éducation inclusive est une approche éducative qui tient compte des besoins particuliers en matière de vulnérabilité car attentive aux besoins spécifiques de chaque apprenant.e. Ce type d'éducation est en cours d'expérimentation au Burkina Faso. Les enfants du Centre d'Éducation et de Formation Intégrée des Sourds et des Entendants (CEFISE) apprennent ensemble à partir de la classe du CE1 avec un maître formé en langue des signes. C'est ce système éducatif que les professionnel.les appellent de leurs vœux au Gabon.

Aujourd'hui, les élèves DA, après leur cycle primaire, sont orienté.e.s vers des structures spécialisées pour d'autres types de handicaps lourds. Les plus chanceux.ses décrochent à peine quelques places dans les établissements ordinaires, mais y subissent le diktat d'une norme qui ne tient pas compte de leurs besoins spécifiques. Il est alors nécessaire de faire évoluer le contenu sémantique du concept de milieu scolaire ordinaire.

I.2. Positionnement conceptuel

Le milieu scolaire ordinaire est souvent perçu comme un espace normatif où les pratiques éducatives sont régies par des standards universels visant à garantir une éducation équitable pour tous. Cependant, cette vision normative peut parfois entrer en contradiction avec les réalités contextuelles, notamment lorsqu'il s'agit d'inclure des élèves aux besoins spécifiques, tels que les DA.

La norme scolaire repose sur des attentes uniformes en matière de progression académique, de comportement et de résultats. Ces standards sont essentiels pour structurer les apprentissages et évaluer les performances des élèves. Toutefois, cette approche normative peut engendrer des inégalités, car elle ne tient pas toujours compte des diversités individuelles et des contextes spécifiques. Le contexte, qu'il soit social, culturel ou économique, joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire. Les élèves DA peuvent rencontrer des obstacles qui ne sont pas pris en compte par ces normes. Par conséquent, une approche contextuelle qui adapte les pratiques éducatives aux réalités des élèves est essentielle pour promouvoir une véritable équité. Pour passer de la norme au contexte, il est nécessaire de repenser les pratiques éducatives en milieu scolaire ordinaire. Cela implique :

- une flexibilité dans l'application des normes, permettant des adaptations en fonction des besoins spécifiques des élèves ;
- une formation des enseignant.e.s pour les sensibiliser aux diversités et leur fournir les outils nécessaires à une pédagogie différenciée ;
- une collaboration entre les différent.e.s acteur.ice.s éducatif.ve.s (enseignant.e.s, parents, spécialistes) pour créer un environnement inclusif et adapté.

Le milieu scolaire ordinaire doit évoluer pour intégrer à la fois les exigences normatives et les particularités contextuelles, afin de garantir une éducation de qualité pour tou.te.s.

I.3. Problématique de recherche

Au regard de ce qui précède, on comprend aisément que, dans le milieu scolaire gabonais, les élèves DA sont en situation d'intégration et non d'inclusion. L'objectif de l'inclusion scolaire est l'égalité des chances pour tou.te.s les élèves, quels que soient leurs origines, particularités ou besoins. Or, en situation d'intégration, ce principe se heurte à un obstacle fondamental : l'incommunicabilité. Dans le contexte d'intégration, les élèves DA sont dans l'incapacité de partager pleinement leur vécu, leur pensée, leur expérience ; par la même occasion, il leur est

impossible d'accéder aux autres. Cette difficulté influence profondément les dynamiques pédagogiques et les relations interpersonnelles. Dès lors, il est soutenable de dire que l'incommunicabilité engendre l'exclusion. Car l'incompréhension persistante entre les enseignant.e.s et les élèves peut conduire à une mauvaise évaluation des compétences, un sentiment d'échec et à des ruptures dans le parcours scolaire. Dans le meilleur des cas, c'est la relégation vers des filières non choisies. Sous un autre angle, cette incommunicabilité crée un sentiment d'incompréhension ou de non reconnaissance chez l'apprenant.e. Ce qui donne lieu à un climat d'insécurité affective et cognitive.

Du point de vue pédagogique, cette incommunicabilité est manifeste dans l'inadéquation des méthodes d'enseignement aux besoins spécifiques des élèves DA. Cela peut s'illustrer à travers les modalités de validation d'un palier au cycle primaire ou d'un trimestre au secondaire. Le système éducatif gabonais actuel prévoit la validation d'un palier au bout de cinq (05) semaines d'enseignement. Cette progression correspond à une estimation basée sur les capacités d'un.e élève normal.e moyen.ne. Or, les élèves DA présentent un handicap qui ne permet pas d'aller aussi vite qu'avec les élèves dit.e.s normaux.les. Notre expérience montre que pour faire le tour des notions inscrites au programme par l'IPN pour la validation d'un palier, un temps additionnel d'environ deux (02) semaines est nécessaire pour une intervention auprès des élèves DA. Au-delà du temps, le problème des méthodes pédagogiques s'avère crucial. Les approches traditionnelles ne répondent pas toujours aux besoins spécifiques des enfants DA, ce qui nécessite une adaptation pédagogique approfondie. Cette inadéquation des méthodes d'enseignement a pour corollaire l'inadéquation des outils d'évaluation. Si évaluer, c'est mesurer le niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage chez l'élève, il est important de ne pas oublier que l'évaluation reste intimement liée à l'enseignement. Si la transmission des connaissances n'est pas réussie, il va de soi que l'apprenant.e ne pourra pas développer les compétences attendues.

Le flou sémantique entourant les contenus conceptuels qui orientent l'action de l'État sur la prise en charge des catégories sociales vulnérables, en général ; l'inclusion des élèves DA en milieu scolaire ordinaire, en particulier, constitue un facteur prépondérant de l'échec de l'éducation inclusive au Gabon. Ce brouillage sémantique empêche de scruter les facteurs impliqués dans l'atteinte d'une éducation inclusive des DA. Il s'agit notamment de la communication, des méthodes d'enseignement et des outils d'évaluation. Il faut signaler, s'il en est besoin, que la communication est le fondement même de la pédagogie. En effet, acte de transmission par excellence, enseigner implique des échanges et l'établissement d'un lien entre les deux parties en situation d'interlocution. Alors que l'enseignant.e doit faire preuve d'une écoute active pour comprendre les besoins, blocages et réactions du/de l'apprenant.e, celui/celle-ci doit être attentif.ve à tout ce qui participe de l'acte pédagogique. Il s'agit notamment de la voix, des gestes, regards et silences de l'enseignant.e. Or, ces éléments sont décodés différemment de part et d'autre lorsque la communication implique un DA. Tandis que l'enseignement en milieu ordinaire repose essentiellement sur l'oralité, l'inclusion de cette catégorie d'élèves se trouve hypothéquée à cause de cette méthode qui lui est difficilement accessible sans appareillage performant ou sans lecture labiale maîtrisée. Il en découle une compréhension fragmentaire des contenus enseignés. Ce qui donne l'impression d'un retard cognitif ou un désintérêt scolaire chez ces élèves lors des évaluations. Il s'agit, à n'en point douter, d'une exclusion linguistique à l'origine d'une barrière affectant indubitablement l'apprentissage chez ces élèves.

Si l'oralité demeure la méthode essentielle de l'enseignement, c'est bien parce que la langue des signes ne fait pas partie des langues d'instruction et de communication dans l'environnement scolaire en République gabonaise. Cette situation oblitère les approches visuelles, schématiques

et interactives comme méthodes d'apprentissage adaptées aux élèves DA. Or, l'utilisation de ces approches peut décupler la motivation, la compréhension et l'autonomie de ces apprenant.e.s. Mais il faut reconnaître que le préalable à l'utilisation de ces méthodes est la formation des enseignant.e.s. Notre expérience de terrain nous amène à affirmer que très peu d'enseignant.e.s sont formé.e.s à l'accueil et à l'accompagnement de ces élèves. Nombreux.ses sont celles et ceux qui ne sont pas capables d'adapter leurs évaluations ou interpréter correctement les résultats des élèves DA. Cela est lié, en partie, à l'absence de grilles d'évaluation inclusives. En effet, en l'absence de référentiels flexibles, les résultats des élèves DA sont mesurés à partir des socles de compétences communs, sans tenir compte des profils sensoriels qui les caractérisent.

La présente étude, en se penchant sur la communication, les méthodes d'enseignement et les outils d'évaluation, met en évidence les relations entre ces trois facteurs clés d'une éducation inclusive. Mettre un accent particulier sur la confusion qui prévaut dans la définition l'éducation inclusive au Gabon amène à comprendre le rôle que doit jouer chaque maillon de la chaîne éducative auprès des élèves DA. Du parent à l'enseignant.e, en passant par les condisciples, chaque personne a un impact (in)direct sur leur apprentissage. Placer la loupe sur les méthodes d'enseignement actuelles permet de saisir que cette incommunicabilité tient de ce que les élèves DA ne sont pas placé.e.s au cœur de l'enseignement/apprentissage. Les méthodes pédagogiques utilisées jusqu'alors ne sont pas adaptées aux profils de cette catégorie d'élèves. Ce qui ne favorise pas la motivation des élèves DA. Or, sans motivation, il n'y a pas mémorisation. L'examen des méthodes d'enseignement implique naturellement l'analyse des outils d'évaluation. Lesquels outils doivent intégrer l'idée que la finalité de l'enseignement/apprentissage n'est pas la simple accumulation des connaissances et savoirs, mais la formation des citoyen.ne.s qui comprennent et agissent face aux défis contemporains.

II. Méthodologie de recherche

L'hétérogénéité des profils des auteur.e.s de la présente étude a orienté le travail vers une méthodologie de recherche triangulaire et interdisciplinaire. Aussi y trouvera-t-on, au-delà de la recherche documentaire et de l'enquête de terrain, l'insertion des données recueillies à partir de l'imaginaire et des représentations sociales issues de la fiction. Si la recherche documentaire permet de saisir les questions théoriques en rapport avec l'école inclusive, les données de terrain constituent une cartographie réelle actualisée de la situation au Gabon. La fiction, quant à elle, donne à voir les mécanismes souterrains à l'origine des attitudes des maillons de la chaîne éducative auprès de élèves DA.

II.1. La recherche documentaire

La recherche documentaire effectuée dans le cadre du présent travail nous a amené.e.s à analyser les grandes lignes de force liées à cette thématique. Les ouvrages ont permis de mettre en lumière les apports théoriques, les enjeux politiques, les pratiques pédagogiques et les débats critiques qui traversent le champ de l'inclusion scolaire. Partant de l'idée que le handicap est une construction culturelle et sociale, selon Gardou (2006 : 45), l'approche anthropologique de la déficience auditive amène à dire que l'école inclusive serait l'un des lieux de changement du regard social sur les personnes présentant ce handicap. C'est dans cette perspective que nous pouvons citer Parayre (2017 : 112) et Rochex (2011 : 89) qui inscrivent l'inclusion dans un combat pour la justice sociale et contre les héritages ségrégatifs. La bibliographie fait ressortir les enjeux politiques et structurels fondamentaux liés à l'inclusion sociale. C'est le cas de Plaisance (2009 : 67) qui rappelle que l'inclusion est d'abord un projet politique et citoyen. Bouvier (2016 :134), quant à lui, proposant une analyse stratégique de sa mise en œuvre, estime qu'il est nécessaire d'impliquer les chefs d'établissement et les politiques de pilotage. Ces auteurs, insistant sur l'écart entre discours et réalités, confortent le constat fait au Gabon,

pointant un manque criard de moyens et de coordination interinstitutionnelle. L'une des manifestations de cette absence de moyens est la non-qualification des enseignant.e.s intervenant auprès des élèves DA. Or, accompagner et former les acteur.ices de l'inclusion est une nécessité. Cet aspect de la question est abordé par Bernard (2020 : 56) et Glasman (2014 : 76) qui dénoncent une formation initiale souvent insuffisante. Pour le cas du Gabon, il y a lieu de parler d'absence de formation. Les rares spécialisé.e.s qui existent dans le pays ne sont pas apprécié.e.s à leur juste valeur. Il faut impérativement une professionnalisation accrue et une culture partagée entre enseignants, psychologues et familles. De Ketele (2019 : 102) insiste également sur le rôle de la formation continue pour faire émerger des pratiques inclusives efficaces. La diversité des approches recensées dans ces ouvrages montre que l'école inclusive est à la fois un idéal, un projet politique et un chantier pédagogique. Elle repose sur des principes d'équité, de justice et de respect de la singularité. Mais elle ne saurait exister sans un engagement collectif, une refonte structurelle de l'institution et un accompagnement rigoureux des acteurs éducatifs. À travers ces lectures, se dessine une exigence commune : construire une école véritablement ouverte à tous, en actes autant qu'en discours.

La bibliographie disponible indique que la justice scolaire promue dans l'éducation inclusive ne saurait se faire sans une réévaluation des méthodes d'enseignement. Ces méthodes doivent être sous-tendues par l'engagement professionnel, l'innovation pédagogique et le souci constant de l'efficacité. C'est sous cet angle que Freinet (1949) et Montessori (1936) ont pensé une pédagogie active et indifférenciée. De leurs travaux, il ressort que la liberté, l'expérimentation et l'autonomie des apprenants sont les points cardinaux d'une pédagogie efficace.

C'est dans ce même ordre d'idées que Meirieu (2005 : 23) défendra une posture de l'enseignant comme « accoucheur de pensée », capable de susciter chez l'élève un véritable désir d'apprendre. En d'autres termes, la méthode d'enseignement joue un rôle prépondérant dans la motivation de l'apprenant.e. Aussi, Develay (1995) insistera-il sur la réflexivité nécessaire à tout enseignant. Selon lui, enseigner, c'est aussi apprendre à enseigner. Cela doit se faire dans une logique d'alternance entre savoirs académiques et expérience du terrain. Cette combinaison devrait induire la mise en place d'outils d'évaluation critériés qui tiennent compte de la multiplicité des compétences.

L'état actuel de la recherche indique que les instruments traditionnels tels que les tests écrits, QCM ou dissertations restent largement utilisés, notamment pour leur fiabilité et leur facilité de correction. Toutefois, leur pertinence est régulièrement interrogée, notamment en ce qui concerne leur capacité à évaluer des compétences complexes, transversales ou socio-affectives. Or, ce sont des catégories de compétences majeures chez les DA.

L'introduction des référentiels de compétences a profondément modifié les outils d'évaluation. Des grilles critériées sont désormais largement utilisées pour rendre compte du niveau de maîtrise de chaque compétence (Roegiers, 2010 : 150). L'approche par compétences impose de penser l'évaluation en termes de tâches complexes, contextualisées, ce qui nécessite des outils plus flexibles et plus qualitatifs. Dans le cas du Gabon, l'APC est déjà problématique dans le système d'enseignement classique. Elle divise les professionnel.le.s de l'éducation. Elle l'est davantage lorsque la population présente un handicap.

Dans tous les cas, il est certain que les consignes formulées lors des évaluations ne sont pas toujours adaptées aux élèves DA. Ce qui biaise les résultats car ce n'est pas la compétence visée qui est évaluée, mais l'accès à la consigne.

Or, l'échec est perçu comme inhérent à l'élève. En réalité, lorsque les résultats sont faibles, l'échec est souvent attribué à la déficience elle-même, et non au manque d'adaptation du dispositif d'évaluation ou d'enseignement. Cette revue de littérature a été confortée par une

enquête de terrain lancée sur la plateforme *Google Forms*.

II.2. L'enquête de terrain

Une enquête de sept (07) sections a été menée auprès des encadreurs pédagogiques et des élèves DA afin de mieux cerner les difficultés rencontrées, les stratégies mises en place et les pistes d'amélioration envisageables. Cette enquête s'est attelée à recueillir, dans un premier temps, le profil des participants et la formation des encadreurs. Il s'agissait de recueillir des informations sur le profil des enquêté.e.s. Pour les encadreurs, la question portait sur leur fonction (enseignants, éducateurs, directeurs d'établissement, etc.), ancienneté et qualifications dans le milieu. L'objectif était de savoir si l'absence de formation spécifique pour répondre aux besoins particuliers de ce public limitait leur efficacité dans la mise en œuvre de pratiques inclusives adaptées. Pour l'élève, cette section portait sur leurs âges et ancienneté dans un établissement d'accueil ainsi que l'utilisation d'appareils aidant à augmenter leur audition. Un accent particulier a été mis sur les difficultés rencontrées et les modes de communication. Les données à recueillir portaient sur les principaux obstacles relevés par les encadreurs concernant la communication, l'accessibilité des contenus, la gestion de classe, ainsi que l'intégration des élèves DA dans les activités de groupe. Le but était alors de savoir si des outils visuels, la langue des signes et/ou la lecture labiale ou encore les ressources technologiques ou humaines, telles que les interprètes, sont utilisés. L'exploration portait aussi sur les aides auditives et les implants cochléaires. Du côté des élèves, l'enquête s'intéressait aux obstacles relatifs à la compréhension des cours, la participation en classe et la communication avec leurs camarades et enseignant.e.s. La question était de savoir si les élèves avaient besoin d'outils adaptés tels que les supports visuels et les sous-titres et/ou d'un encadrement pédagogique sensible à leur condition.

Concernant l'adaptation des évaluations et la gestion du temps, le questionnaire cherche à savoir si des aménagements (transcription des consignes, aide humaine) ont été mis en place et si ceux-ci sont généralisés ou systématiques. Dans la même perspective, le curseur est mis sur la clarté des consignes, l'éventualité d'un temps additionnel et les moyens palliatifs en cas de difficultés. L'interrogation porte la nécessité de repenser la temporalité des épreuves pour permettre une réelle égalité des chances. Dans ce sillage, une préoccupation est formulée autour de l'équité pédagogique pendant l'évaluation. L'enquête prend en compte la pertinence des modes d'évaluation en cherchant à savoir si des évaluations alternatives (projets, présentations visuelles) sont des pratiques marginales ou systématiques. Chez les élèves, il s'agit de recueillir leur appréciation de méthodes. L'expérience montre que les critères d'évaluation, souvent standardisés, ne tiennent pas toujours compte des efforts spécifiques fournis par les élèves DA, ce qui peut alimenter un sentiment d'injustice.

La section réservée aux recommandations formule des questions portant sur les leviers pouvant aider à une meilleure inclusion. Les questions posées aux encadreurs comme aux élèves formulent plusieurs suggestions dont la mise à disposition d'interprètes et de technologies de communication, le renforcement de la formation des enseignant.e.s, le développement d'outils pédagogiques adaptés et l'amélioration des infrastructures (acoustique, signalétique, etc.). En somme, cette enquête met en lumière les besoins spécifiques des élèves DA et les insuffisances actuelles du système éducatif à leur égard.

Ce questionnaire est accompagné des données recueillies auprès de quatre (04) élèves inscrit.e.s dans deux (02) établissements secondaires ordinaires de Port-Gentil. Il s'agit du Lycée Islamique et du Lycée Canadien.

II.3. Représentations sociales des DA au Gabon

La méthode triangulaire adoptée pour la présente étude nous a amenés à explorer les

représentations sociales du handicap portant sur l'audition au Gabon. La notion de représentations sociales sous-tend l'idée que toute connaissance, loin d'être celle de la réalité absolue, est celle d'un modèle de réalité. C'est-à-dire que le sens donné au réel n'est qu'une interprétation qui donnera lieu à une réalité nommée. La culture devient alors un ensemble de particularités structurelles de la pensée ayant un impact sur la construction des identités collectives et individuelles. Pour Esoh Elamé, « le concept de représentation sociale […] permet de mieux comprendre les individus et les groupes en analysant la façon dont ils se représentent eux- mêmes, les autres et le monde. » (2016 : 135-136). Au Gabon, les DA occupent une place ambivalente au sein de l'imaginaire collectif. Loin d'être de simples figures du handicap, ils cristallisent un ensemble de représentations sociales souvent stéréotypées. Invisibilisé.e.s, ils sont réduits à une fonction symbolique qui ne reflète ni la diversité de leurs expériences, ni leur pleine appartenance au tissu social. Nous avons intégré trois (03) œuvres fictives dans cette étude pour recueillir les représentations des DA en contexte gabonais. Il s'agit notamment des romans *Histoire d'un père trouvé* (Mounziegou, 2018) et *Prisonnière de mon handicap* (Mounziegou, 2024) et de la bande dessinée *Pas si éloigné que ça* (Émée, 2024).

Histoire d'un père trouvé raconte l'histoire d'un jeune homme nommé Martin. Né d'une relation extraconjugale entre une jeune femme rurale naïve et démunie et d'un agent des forces de l'ordre marié, envoyé en mission à l'intérieur du pays. Lorsque ce dernier apprend la surdité de cet enfant des suites d'une méningite, il met un terme à sa relation avec la mère et l'enfant. Adèle, la mère de Martin, prendra sur elle l'entretien et l'éducation de son fils, qui connaîtra une déchirure permanente à cause de l'absence de cette figure paternelle dont la mère ne voudra jamais lui parler. C'est à l'âge de 18 ans qu'il finit par rencontrer son père qui ne voudra pas de lui au point de ne même pas accepter de se prendre en photo à ses côtés. La raison étant non seulement la peur que lui inspire sa femme qui le bat, mais aussi la surdité du jeune homme qui est une tare à ses yeux. C'est aussi à ce moment, alors qu'il était encore en cinquième année à l'ENEDA, qu'il rencontre Ferdinand. Ce dernier voudra faire de lui, malgré sa surdité, le fils qu'il n'a pas eu. Il ouvrira un institut qui élargira l'horizon de formation et, par ricochet, d'emploi aux populations DA. Tout au long de son parcours, Martin subira le rejet à cause de son handicap et les humiliations découlant de l'incommunicabilité entre lui et ses interlocuteurs lorsqu'il n'est pas accompagné de son interprète et ami. Ce défi de la communication commence dans sa cellule familiale, où il a du mal à échanger avec sa mère qui l'aime autant que ses cadet.te.s. Grâce à sa détermination, le jeune fera de sa passion son métier. En effet, après ses études en France, il deviendra informaticien. De retour au Gabon, accompagné de son épouse, il mettra sur pied l'Association pour la Défense des Droits des Enfants Abandonnés. Ses demi-frères/sœurs, ayant embrassé des métiers en rapport avec la surdité, investiront dans cette association.

Le roman *Prisonnière de mon handicap*, quant à lui, met en scène deux jeunes sourds épris d'un amour réciproque. La jeune fille, Tsora, est privée d'audition parce qu'elle est venue au monde avant terme à cause des coups que sa mère recevait de son grand-père. En effet, le père de Manima maltraitera celle-ci parce qu'il n'acceptait pas cette grossesse. Par ailleurs, pendant la période de gestation, Manima subissait un harcèlement scolaire qui l'amena à abandonner ses études. Lorsque le grand-père de Tsora apprit sa surdité, il devint encore plus violent vis-à-vis de sa fille. Elle se mettra en couple avec un Libanais qui lui permettra de s'occuper aisément de sa fille. Celui-ci financera la formation de Tsora qui finira par avoir un atelier de couture. Mais elle n'aura la possibilité d'apprendre la langue des signes qu'au contact d'Ibaba. Le chemin du jeune amoureux croisera celui de Tsora au domicile familial de celle-ci, alors qu'il était sur les lieux avec son patron et accompagnateur pour un dépannage électrique. En l'absence des parents de la fille, le jeune reviendra sur les lieux suite à son invitation. L'acte

sexuel consommé donnera lieu à une grossesse qui changera le cours de la vie des deux jeunes. Du côté du garçon, la nouvelle de la grossesse sera accueillie avant enthousiasme à tel point que sa famille se mobilisera pour aller verser une compensation matrimoniale à la famille de la fille. Du côté de cette dernière, la mère s'opposera farouchement à l'union, tout en accaparant le fils du jeune couple. Devant le refus catégorique de Manima de laisser partir sa fille et son petit-fils dans la famille d'Ibaba, les parents de ce dernier lui trouveront une autre conjointe. Ce qu'il acceptera, malgré son amour pour son fils et pour Tsora. Ayant appris cela, cette dernière se donnera la mort. Tout au long de son parcours, la jeune fille est cachée par sa mère qui la tient éloignée du tout et tout le monde. Ses agissements sont mêlés de honte, d'amour et de peur. Elle apprendra tardivement à communiquer avec sa fille par l'intermédiaire d'un interprète en langue des signes.

Dans la bande dessinée *Pas si éloigné que ça*, il est question de Moussavou Diel, un jeune d'environ 10 ans. En classe de CM2, à Nyonda Makita, une école ordinaire. À cause de sa surdité, Diel connaît le harcèlement de la part de ses camarades de classe. Mboumba Elisha, la meilleure élève de la classe, deviendra son amie lorsqu'elle réalise qu'en ne réagissant pas, elle participe indirectement à l'isolement de leur camarade. Ce qui est aux antipodes des principes que lui inculque sa mère, qui est psychologue. Constatant que Diel est doué pour le dessin, Elisha lui demandera de dessiner tou.te.s leurs camarades et de leur faire une surprise en leur offrant ces portraits. Mais lorsque les autres découvrent ces dessins, leur colère à son égard monte. En se positionnant en faveur de Diel, Elisha est attaquée verbalement par l'une de ses camarades à qui elle vient toujours en aide lors des devoirs. Ne pouvant accepter que sa condisciple parle mal de sa mère, elle se rue sur elle et la bagarre éclate. L'enseignant arrive à temps pour les séparer et les envoyer au bureau du Directeur. Elisha sera punie mais sa mère ne sera pas informée de l'incident. Tout au long des planches, Diel ne prend la parole à aucun moment.

III. Résultats et analyse des données

Notre enquête a vu la participation de dix (10) encadreur.euse.s et de quatre (04) élèves DA sur la plateforme *Google Forms*. Il faut ajouter à cela les données relatives aux résultats scolaires des quatre (04) élèves DA scolarisé.e.s dans deux (02) établissements secondaires. Il est à noter que toutes les personnes ayant répondu au questionnaire se trouvent à Port-Gentil. Les résultats qui ressortent de cette enquête sont présentés dans les lignes qui suivent.

III.1. Contexte général, profil des répondant.e.s et défis rencontrés

Le profil des enquêté.e.s du côté du personnel d'encadrement est hétéroclite. Ces personnes exercent diverses fonctions dans les établissements scolaires accueillant les élèves DA, à savoir : enseignant, directeur, éducateur, psychologue, assistante sociale, conseiller d'orientation et stagiaires. Ce panel reflète la diversité des métiers engagés dans l'accompagnement éducatif. Néanmoins, la majorité d'entre eux ne disposent d'aucune formation spécifique en matière d'éducation inclusive pour élèves DA, ce qui constitue un premier indicateur de la fragilité du dispositif d'inclusion. Leur expérience avec ce public varie, allant de quelques mois à cinq (05) ans, ce qui suggère un certain renouvellement ou une absence de continuité dans le suivi. Ce manque de formation initiale ou continue influe considérablement sur la qualité de l'encadrement proposé. Les élèves ayant répondu au questionnaire ont entre 17 et 21 ans et leur annuité dans leur établissement d'accueil varie entre un et trois ans. Ce détail souligne une certaine stabilité dans leur parcours éducatif, mais ne permet pas d'en déduire une satisfaction quant aux conditions d'apprentissage. Aucun.e n'utilise des moyens de compensation comme les aides auditives ou les implants cochléaires, ce qui atteste d'une absence de prise en charge médicale et pédagogique.

Les difficultés rencontrées par les encadreur.euse.s se regroupent autour de trois (03) axes : la communication, les moyens pédagogiques, l'intégration sociale et pédagogique. Diverses stratégies de communication sont mobilisées (langue des signes, lecture labiale, supports visuels, écriture), mais toujours de manière improvisée et non systématisée. Aucun.e intervenant.e n'a signalé l'usage d'implants cochléaires ou d'aides auditives en contexte scolaire. La majorité affirme que les supports pédagogiques ne sont pas suffisamment adaptés et dénonce l'absence d'exemples concrets, d'illustrations ou de vidéos explicatives. Le langage corporel des enseignant.e.s est également jugé peu explicite, rendant la lecture labiale difficile. Les interactions au sein des groupes posent problème, en raison de la barrière linguistique. Les élèves DA sont souvent marginalisé.e.s malgré les efforts déployés. L'absence d'interprètes ou de personnel formé en langue des signes aggrave cette situation.

Trois (03) difficultés majeures sont signalées unanimement par les élèves : suivre les cours, participer aux discussions et subir des moqueries.

Ces éléments révèlent une souffrance à la fois cognitive et sociale. Il ne s'agit pas seulement d'un obstacle dans l'acquisition des connaissances, mais aussi d'une exclusion vécue au quotidien dans l'espace de la classe. Un.e seul.e enquêté.e affirme ne pas être confronté.e à ces moqueries, ce qui confirme une expérience générale de mise à l'écart. Les supports pédagogiques sont jugés inadaptés, voire inexistants, pour répondre aux besoins des élèves DA. Les remarques sont explicites : les supports sont pensés pour des élèves entendant.e.s et ne tiennent pas compte de la langue des signes ou d'adaptations visuelles. Ces difficultés découlent d'une absence de communication. Trois (03) des quatre (04) élèves indiquent avoir du mal à interagir avec leurs enseignant.e.s et leurs camarades, faute d'un langage commun. Seul un élève dit ne pas rencontrer de difficulté particulière, mais la majorité déplore un manque de compréhension mutuelle, soulignant le caractère oral dominant des échanges et l'inexistence de formations en langue des signes au sein de l'établissement. Le recours à la lecture labiale, aux supports visuels et à la combinaison de gestes et le langage labial montre que les élèves développent des stratégies de contournement. Cependant, aucune réponse ne mentionne la présence d'interprètes, confirmant l'absence de dispositif structuré d'accompagnement.

III.2. Adaptation des épreuves et mode d'évaluation

Du côté du personnel d'encadrement, les résultats indiquent une absence quasi totale d'adaptation des évaluations aux besoins spécifiques des élèves DA :

- les épreuves écrites et orales restent similaires à celles des autres élèves ;
- les consignes sont peu reformulées ou mal comprises ;
- les adaptations disponibles se limitent à de rares transcriptions ou à l'usage sporadique des supports visuels.

90% des répondant.e.s affirment que les élèves n'ont pas droit à un temps additionnel pour les épreuves ou que celui-ci est insuffisant lorsqu'il est accordé. Les évaluations alternatives telles que les projets ou présentations visuelles, sont très peu utilisées, et les critères d'évaluation ne prennent que rarement en compte les efforts particuliers des élèves DA.

Ces constats traduisent une rupture entre les principes d'inclusion scolaire et la réalité des pratiques évaluatives qui demeurent peu souples et standardisées. Du côté des apprenant.e.s, le constat est sévère : tou.te.s affirment que les enseignant.e.s ne proposent pas de méthodes adaptées. Les élèves suivent les cours « comme les autres », sans outils différenciés. Les consignes des devoirs sont jugées globalement incompréhensibles. Cette difficulté de compréhension est encore aggravée par l'absence d'explication individualisée. Là encore, aucune stratégie pédagogique différenciée n'est évoquée : les élèves sont soumis aux mêmes

conditions d'évaluation, sans aménagement spécifique. Concernant les supports d'évaluation, les réponses sont unanimes : les documents avec sous-titres, visuels ou autres aides sont absents. Cela alourdit les inégalités.

III.3. Besoins exprimés et propositions d'amélioration

Trois (03) élèves sur les quatre (04) déclarent bénéficier d'un temps supplémentaire pour les évaluations, mais ce temps est jugé insuffisant.

Les justifications sont claires : la compréhension des consignes prend du temps, ce qui retarde le traitement des exercices. Un élève mentionne que ce surplus ne serait réellement bénéfique qu'avec la présence d'un enseignant spécialisé. Un autre précise que, dans les matières littéraires, ce temps additionnel n'apporte aucune amélioration en l'absence d'une adaptation de fond. La moitié des élèves considère que leurs besoins ne sont pas du tout pris en compte dans les évaluations.

Les autres notent une absence totale de différenciation. Néanmoins, trois (03) élèves expriment une préférence pour des évaluations plus concrètes, comme les expériences pratiques en laboratoire ou les présentations orales simplifiées. Le rejet des examens écrits confirme un besoin d'alternatives évaluatives inclusives. Les suggestions des encadreurs convergent vers des recommandations claires :

- formations spécialisées obligatoires pour tous les personnels intervenant auprès des élèves DA, notamment en langue des signes ;
- création de ressources didactiques spécifiques : manuels visuels, vidéos en langue des signes, transcriptions systématiques des consignes ;
- renforcement de l'infrastructure scolaire : mise à disposition d'interprètes, d'outils technologiques de matériel pédagogique adapté ;
- amélioration des modalités d'évaluation : temps additionnel, diversification des épreuves, individualisation des critères d'évaluation ;
- sensibilisation de l'ensemble de la communauté éducative afin de favoriser une meilleure inclusion au sein des groupes d'élèves.

In fine, l'enquête indique des suggestions fortes et cohérentes chez les élèves : former les enseignants à la langue des signes, désigner des interprètes, proposer des supports adaptés, associer des spécialistes comme les enseignant.e.s de l'EPEDA et, surtout, sensibiliser la communauté scolaire à la différence auditive.

Certains encadreurs insistent aussi sur des mesures institutionnelles plus larges : création d'écoles nationales de formation à la langue des signes, colloques de partage d'expériences, revalorisation des professionnels formés en Langue des signes française (LSF) et intégration de la dimension inclusive dans les politiques éducatives nationales.

IV. Discussion et recommandations

Nous orienterons la discussion et les recommandations en fonction du facteur prépondérant sorti des statistiques de l'enquête. Il s'agit du facteur communication, ainsi que l'indiquent les graphiques ci-dessous.

IV.1. Discussion : au-delà de la communication

Les résultats de l'enquête confirment l'hypothèse initiale de cette étude. Quel que soit le facteur considéré, la communication apparaît comme la principale raison de l'échec de l'inclusion des élèves DA en milieu scolaire ordinaire au Gabon (voir annexes 1 et 2). En indiquant que la langue des signes est utilisée, les données statistiques peuvent induire en erreur. Car cette langue

n'est quasiment utilisée que par les apprenant.e.s.

Elle reste étrangère à la majeure partie du personnel d'encadrement. Cependant, il y a un autre aspect qui n'apparaît pas dans les résultats qui, pourtant, est tout aussi non négligeable : les représentations sociales liées à la surdité. Les textes de fiction ont permis de le relever. Il s'agit notamment de la considération de la personne porteuse de ce handicap.

En effet, dans les deux romans, mais aussi dans la bande dessinée, les personnages frappés de surdité sont considérés comme des déchets de la société ; dans le meilleur des cas, comme des sous-hommes. Les discours portant sur ces personnages indiquent qu'ils sont incapables de réussir dans la vie et ne peuvent rien apporter à la société. Tout se passe comme si leur déficience auditive était synonyme d'une déficience mentale, d'un dénuement intellectuel. Dans la société gabonaise, cette vision des DA est perceptible dans le non-suivi de la scolarité de cette catégorie d'élèves par des parents qui trouvent dans les établissements accueillant leurs enfants des lieux où se débarrasser d'une charge encombrante.

À titre illustratif, il y a le lot de bulletins de certain.e.s élèves de l'EPEDA de Port-Gentil qui attendent les parents depuis trois (03) ans. Lors de l'enquête, des parents dont les enfants sont concerné.e.s par cette étude ont tout simplement ignoré le questionnaire.

D'autres ont prétexté ne pas avoir du temps pour le remplir. C'est aussi ce qui ressort du suivi de quatre (04) élèves inscrits dans des établissements secondaires ordinaires à Port-Gentil (annexe 3). Chez l'élève 1, l'absence de suivi semble avoir un impact négatif sur les résultats, avec une baisse significative de la moyenne au second trimestre.

Cela pourrait refléter un manque d'accompagnement adapté pour compenser les défis liés à la déficience auditive.

Avec l'élève 2, la limitation de la baisse des résultats semble être liée à l'intervention irrégulière d'un spécialiste. Les moyennes restent relativement stables, mais le potentiel de l'élève pourrait être davantage exploité avec un accompagnement plus régulier.

Pour l'élève 3, un suivi régulier par un enseignant spécialisé semble avoir un effet très positif, avec une progression notable des résultats. Cela illustre l'importance d'un accompagnement adapté pour maximiser les performances scolaires.

Bien que l'élève 4 n'ait jamais fréquenté une école spécialisée, un suivi régulier par un enseignant pour DA a permis une amélioration de la moyenne. Cela montre que même sans expérience préalable en école spécialisée, l'accompagnement adapté peut compenser certaines lacunes.

Comme on peut le constater, les résultats des élèves bénéficiant d'un suivi régulier sont en nette progression. Ce qui laisse sous-entendre que le facteur social pèse sur la balance.

La situation du Gabon n'est pas sans rappeler ce qui est évoqué par Alexandre Ployé (2018) lorsque, abordant l'inclusion scolaire en France comme un processus inachevé, il met l'accent sur le rôle important des parents dans la chaîne éducative des DA.

IV.2. Recommandations

Pour compléter les pistes d'amélioration sorties des résultats de l'enquête, nous formulons les recommandations ci-dessous (voir tableau 1). L'ordre de priorité indiqué est lié au niveau de difficulté de réalisation des facteurs mis en évidence.

Les priorités vont des réalisations à court terme à celles qui nécessitent davantage de temps et de ressources.

Tableau 1 : Recommandations et impacts des actions

Ordre de priorité	Facteur concerné	Actions à mener	Type d'impact
1	**Communication**	- Instaurer l'enseignement obligatoire de la langue des signes dans tous les établissements scolaires, à partir du primaire, afin de favoriser une communication inclusive entre élèves et enseignants. - Organiser des campagnes de sensi-bilisation sur le respect des personnes DA. - Établir d'une Journée Nationale des personnes DA.	- **Socio-pédagogique** : inclusion sociale et transmission des compétences linguistiques à tou.te.s - **Social** : communion et reconnaissance sociales des personnes DA.
2	**Formation du personnel**	- Ouvrir un département dédié à la langue des signes pour former des spécialistes dans ce domaine. - Introduire un module de formation en langue des signes dans les grandes écoles de formation des enseignant.e.s (ENS et ENI). - Organiser des séminaires sur l'éducation inclusive, ses enjeux et perspectives.	- **Scientifique** : promotion de la recherche en inclus-sion linguistique et éducative - **Didactique** : outillage des futur.e.s enseignant.e.s en compétences nécessaires pour accompagner les élèves DA.
3	**Méthodes d'évaluation**	- Associer les enseignant.e.s spécialisé.e.s dans le processus de conception des épreuves aux examens et concours nationaux. - Insertion d'un temps additionnel lors des épreuves. - Diversification des types d'évaluations.	- **Pédagogique** : équité et accessibilité aux épreuves pour les élèves DA. - **Socioaffectif** : reconnaissance et prise en compte de la particularité des besoins des élèves DA.
4	**Outils didactiques**	- Équiper les établissements scolaires accueillant des enfants DA en matériel pédagogique adapté à leurs besoins (tableaux interactifs, des systèmes FM pour l'amplification sonore, supports visuels modernes, etc.) - Optimiser le temps d'étude en réorganisant l'emploi du temps pour équilibrer les exigences scolaires et le bien-être des élèves DA.	- **Socio-pédagogique** : réduction de la dépendance à la recopie auprès des camarades et gain d'autonomie dans l'apprentissage. - **Socio-pédagogique** : meilleure gestion de la fatigue et préservation de leur motivation à long terme.

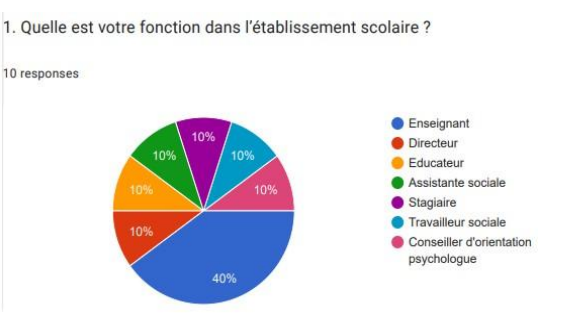
Conclusion

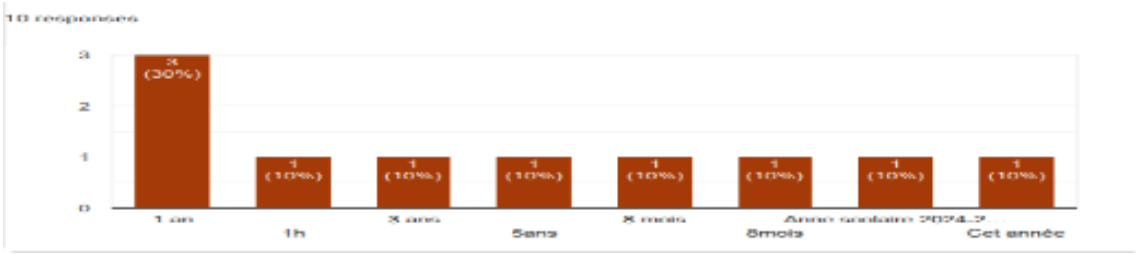
Menée à partir d'une enquête effectuée auprès du personnel d'encadrement et des élèves DA de Port-Gentil, la présente étude a mis en évidence les facteurs en cause de l'échec de l'inclusion scolaire dans cette localité. Il y a un hiatus entre les objectifs visés par l'État et les modalités pratiques pour l'atteinte des résultats escomptés. Les résultats montrent que l'incommunicabilité entre les élèves DA et leurs encadreur.euse.s est le principal facteur et se répercute sur les méthodes d'enseignement et les outils d'évaluation.

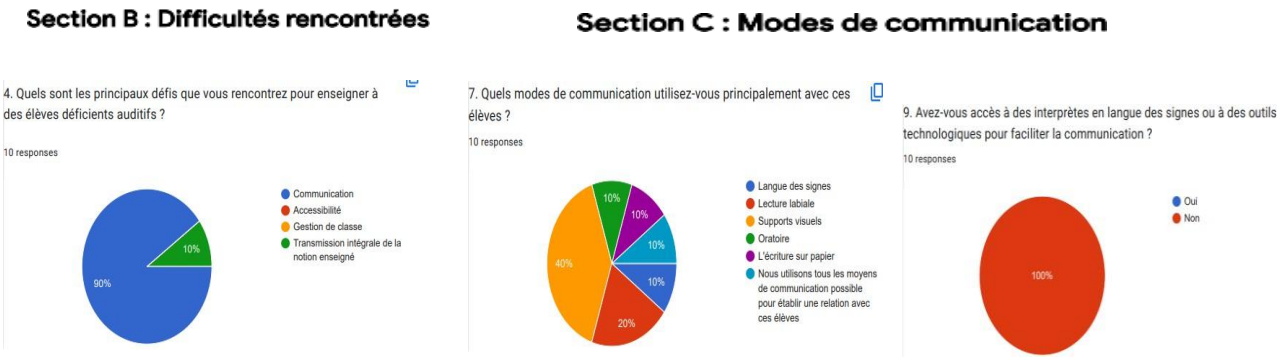
La réalité est celle d'un isolement pédagogique et social. Ce diagnostic appelle une transformation des pratiques éducatives à plusieurs niveaux : formation des enseignants, accessibilité des supports, présence d'interprètes, diversification des modalités d'évaluation et, surtout, une meilleure reconnaissance institutionnelle des spécificités de ces élèves. Il ne s'agit pas seulement d'accommoder la différence, mais de réinventer un cadre éducatif réellement équitable et accueillant. Il ressort un écart persistant entre les intentions inclusives des pouvoirs publics et des initiatives privées et la réalité de terrain. Les encadreur.euse.s se montrent volontaires mais démuni.e.s. Leur témoignage pointe l'urgence de formations adaptées, de moyens techniques et humains, d'une refonte des pratiques pédagogiques et évaluatives pour garantir une véritable inclusion scolaire des élèves DA. L'étude indique que, d'une part, les critères d'évaluation, souvent standardisés, ne tiennent pas toujours compte des efforts spécifiques fournis par les élèves DA, ce qui peut alimenter un sentiment d'injustice. D'autre part, l'apprentissage visuel est une clé essentielle pour pallier les limites de la communication orale. L'usage de supports visuels, tels que les schémas, les vidéos sous-titrées et les démonstrations concrètes, facilite la compréhension et l'assimilation des concepts.

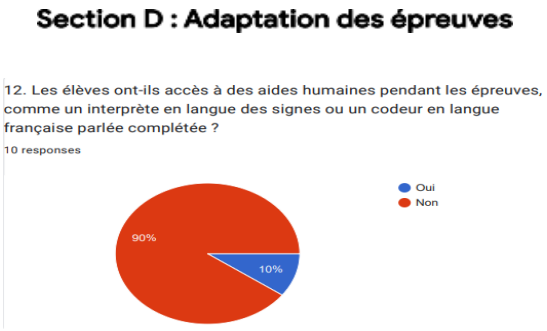
De plus, l'intégration de la langue des signes dans l'enseignement permet aux élèves de mieux interagir avec leurs enseignants et camarades. Il est donc primordial que les enseignant.e.s soient formé.e.s à cette langue pour garantir une inclusion effective. Par ailleurs, l'usage des technologies adaptées comme les logiciels de transcription, les systèmes FM et les tableaux interactifs jouent un rôle déterminant dans l'amélioration des conditions d'apprentissage. Enfin, la mise en place d'un enseignement différencié, qui tient compte du rythme et des capacités de chaque élève, contribue à renforcer leur engagement et à maximiser leurs performances académiques. Pour que l'école soit réellement inclusive, une transformation structurelle et pédagogique est nécessaire. Elle passe par la formation du personnel d'encadrement, l'adaptation des dispositifs d'évaluation et l'accessibilité généralisée aux outils de communication. Une telle démarche favoriserait non seulement la réussite scolaire des élèves concernés, mais enrichirait également l'ensemble de la communauté éducative.

Annexe 1 : QUESTIONNAIRE POUR LE PERSONNEL ENCADREUR (10 RÉPONSES)

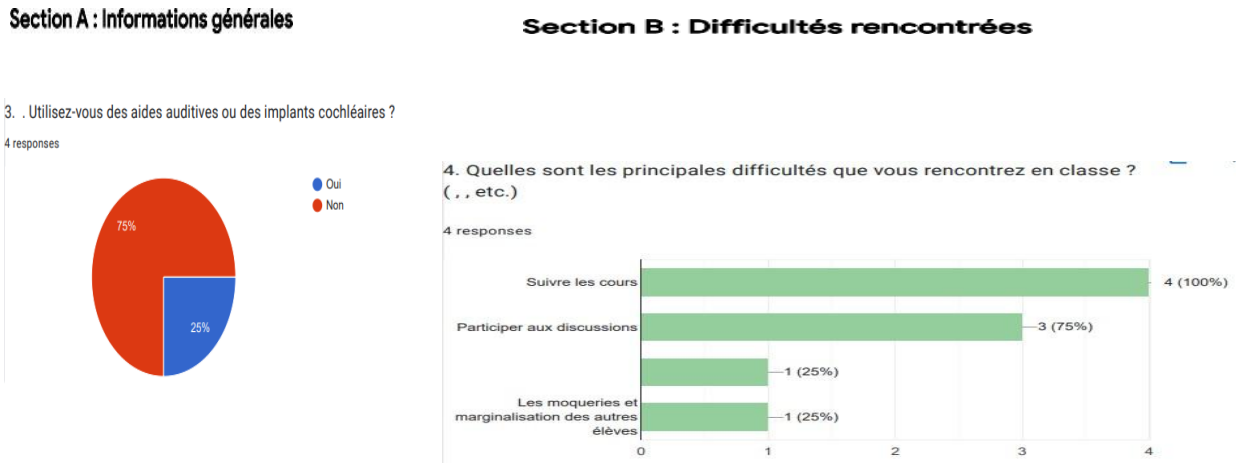








Annexe 2 : QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES DÉFICIENT.E.S AUDITIF.VE.S (4 RÉPONSES)



Section C : Modes de communication

Annexe 3 : Résultats de élèves DA en établissements secondaires ordinaires à Port-Gentil

7. Quels modes de communication utilisez-vous principalement avec en

Élève	Classe	Établissement d'accueil	Moyenne trimestrielle		Observations
			1er trimestre	2e trimestre	
1	6e	Lycée Islamique de Port-Gentil	7.48	5.97	Aucun suivi par l'enseignant spécialisé
2	6e	Lycée Islamique de Port-Gentil	8.68	8.86	Suivi régulier
3	6e	Lycée Islamique de Port-Gentil	9.67	11.68	Suivi régulier
4	3e	Lycée Canadien	6.56	8.18	Suivi régulier mais ne vient pas de l'EPEDA

Références bibliographiques

ESOH ELAMÉ (2016). *Pensée négro-africaine et représentations sociales*, Paris : *L'Harmattan*.

BERNARD Pierre-Yves (2020). Former pour inclure : défis et perspectives. Paris, France. *Armand Colin*.

BERTIN Fabrice (2010). « La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? Petite histoire d'une grande question linguistique ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* [en ligne], (49), 13-19.

BERTIN Fabrice (2012). *Les sourds : une minorité invisible*. Paris, France. *Autrement*.

CARAGLIO Martine (2019). *Les élèves en situation de handicap*, Paris, France. PUF.

CEFES-In (2019). *Intégration scolaire – École inclusive… De quoi parle-t-on et de quoi devrait-on parler ?* Bruxelles, Belgique. CEFES-In.

DIAKITE Youssouf (2023). Les NTIC au service de l'éducation inclusive : favoriser l'accès à l'éduction pour tous. *Cahiers Africains de Rhétorique* [en ligne], (02), 113-125.

ÉMÉE (2024), *Pas si éloigné que ça*. Libreville : *Gabao Mangaka*.

GARDOU Charles (2006). Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée, Paris, France. *Éàres*.

GEAY Bertrand & MEUNIER Arlette (2003). « Enjeux et usages de la ‘‘déscolarisation’’ ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [en ligne] (2), 7-19.

GLASMAN Dominique (2014). L'école et ses défis : inclusion et diversité, Paris, France. *Nathan*. KETELE Jean-Marie De (2019). Pratiques inclusives et formation des enseignants, Louvain-la- Neuve, Belgique. *De Boeck*.

LABORDERIE René & MORANDI Franc (2006). *Dictionnaire de la pédagogie*, Paris, Nathan.

MARSOLLIER Christophe (2023). *L'attention aux vulnérabilités des élèves : une conscience, pour une éthique de l'accompagnement des élèves*. Paris : Berger-Levrault.

MEIRIEU Philippe (2005). Pédagogie : le devoir de résister, Paris, France. *ESF*.

MOUNZIEGOU Paul Anicet (2018). *Histoire d'un père trouvé*. Saint-Denis : *Édilivre*.

MOUNZIEGOU Paul Anicet (2024). *Prisonnière de mon handicap.* Abomey-Calavi : Parangon.

NADER-GROSBOIS Nathalie (2020). *Psychologie du handicap* (2e éd.), Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

PAGÈS Vincent (2017). *Handicaps et psychopathologies*, Paris, France. Dunod.

PARAYRE Séverine (2017). L'école inclusive : enjeux et perspectives, Paris, France. DUNOD. ROCHEX Jean-Yves (2011). Éducation et justice sociale : une perspective critique, Paris, France. *PUF*.

PLAISANCE Éric (2009). L'école inclusive : une utopie nécessaire. Paris, France. La *Découverte*. BOUVIER Alain (2016). Stratégies pour une école inclusive. Paris, France. *Hachette*.

ROEGIERS Xavier (2010). L'école et l'évaluation : une perspective intégrative, Louvain-la-Neuve, Belgique. *De Boeck*.

ROSKAM Isabelle *et al.* (2009). « Évaluer l'activité éducative parentale : Les méthodes se valent- elles ? ». *Enfance* [en ligne], 61(4), 423-438.

Le rôle de la psychologie cognitive dans l'apprentissage et l'inclusion des personnes porteuses de handicap

Florence GHELOUBE ANDJAYE, épouse NDONG OBIANG[15]

Résumé

La psychologie cognitive est l'étude des processus de traitement de l'information. Elle étudie les processus mentaux comme l'attention, la mémoire, le langage et la résolution de problèmes. Son rôle est important dans l'élaboration de projets pédagogiques, spécialement pour les apprenants porteurs d'un handicap. En effet, Bissonnette, Richard & Gauthier (2020 : 45) soulignent que « la psychologie cognitive constitue un moyen essentiel pour l'amélioration de l'apprentissage et la réussite de tous les élèves ». Chez les personnes porteuses de handicap, ces processus peuvent être altérés, nécessitant des approches pédagogiques spécifiques. Huron (2011) souligne l'importance qu'il y a à comprendre ces troubles pour une meilleure adaptation des outils pédagogiques. Dans cette perspective, l'étude se réfère aux recherches afin d'analyser les processus d'acquisition des connaissances et quelques exemples pour présenter les stratégies pédagogiques efficaces facilitant l'apprentissage des élèves porteurs d'un handicap dans les écoles ordinaires ; ce qui aboutit à certaines recommandations.

***Mots clés** : Apprentissage inclusif, handicap, psychologie cognitive, stratégies pédagogiques*

Abstract

Cognitive psychology is the study of information processing. It studies mental processes such as attention, memory, language and problem solving. It plays an important role in the development of educational projects, especially for learners with disabilities. Indeed, Bissonnette, Richard & Gauthier (2020 : 45) point out that 'cognitive psychology is an essential means of improving learning and ensuring the success of all students. In the case of people with disabilities, these processes may be altered, requiring specific teaching approaches. Huron (2011) stresses the importance of understanding these disorders in order to better adapt teaching tools. In this perspective, the study refers to research in order to analyse the processes of knowledge acquisition and some examples to present effective pedagogical strategies facilitating the learning of pupils with disabilities in ordinary schools; this leads to certain recommendations.

***Keywords** : Cognitive psychology, disability, inclusive learning, teaching strategies*

[15] Maitre de Conférences CAMES, Psychologie cognitive, Enseignant-chercheur à l'École Normale Supérieure (ENS) Libreville, LARED, Gabon, f_gheloube@yahoo.fr

Introduction

La psychologie cognitive est une branche de la psychologie qui s'intéresse aux processus de traitement de l'information. Elle étudie les processus mentaux comme l'attention, la mémoire, le langage et la résolution de problèmes. Elle permet de mettre en place des environnements qui sont accessibles et favorables à la réussite de tous les apprenants. Son rôle est important dans l'apprentissage inclusif en présentant des informations sur les mécanismes mentaux qui sous-tendent l'acquisition des connaissances. Ainsi, dans la présente recherche, à partir des données des différents travaux, nous abordons les définitions, les concepts et analysons le rôle de la psychologie cognitive dans l'apprentissage des personnes porteuses de handicap, notamment l'apport de la psychologie cognitive dans l'apprentissage des élèves dans une structure ordinaire.

I. Psychologie cognitive et apprentissage

I.1. Psychologie cognitive

Le *Dictionnaire Français* (2025) définit la psychologie cognitive, qui est une branche de la psychologie, comme « une science étudiant la mémoire, le raisonnement, le langage, la perception, l'attention et l'intelligence de l'Homme. En d'autres termes, elle s'intéresse aux fonctions psychologiques ».

Léger (2016 : 3) indique ceci :

> Le terme cognitif renvoie à la cognition (cognitio = connaissance, action d'apprendre). Le but de la psychologie cognitive est de comprendre l'acquisition, l'organisation et l'utilisation de nos connaissances. Le terme connaissances est à prendre au sens large. Il s'agit de ce qu'on sait à propos de quelque chose. Il ne s'agit pas seulement des connaissances scolaires, mais également de toutes les informations acquises tout au long de notre vie au gré de nos contacts avec notre environnement.

Nous pouvons retenir que la psychologie cognitive est l'étude des processus mentaux. Elle permet de comprendre comment l'individu perçoit, stocke/ traite et réutilise les informations. Ces informations sont des connaissances qui sont stockées en mémoire à long terme. Parmi ces diverses connaissances, on note celles avérées acquises par exemple à l'école et celles jugées fausses, comme les préjugés. Étant donné que l'individu est en perpétuelle interaction avec son environnement, il acquiert des connaissances provenant de ces différents milieux (environnement scolaire, environnement familial, etc.) afin de pouvoir les utiliser lorsqu'il le juge nécessaire.

I.2. Cognition et apprentissage

La cognition renvoie aux connaissances. Les connaissances sont acquises dans différents milieux, y compris l'environnement scolaire. Dans cet environnement, les enseignants dispensent les cours ou des connaissances que les élèves doivent acquérir. L'acquisition des connaissances scolaires se fait dans un environnement spécifique qui est l'établissement scolaire où les élèves perçoivent ces informations émises par l'enseignant grâce à leurs organes de sens, les traitent, puis les stockent en mémoire à long terme pour une utilisation ultérieure. Il peut s'agir d'un devoir, d'une interrogation ou de toute autre utilisation en dehors de la classe (au quotidien).

Les processus cognitifs sont nécessaires pour l'apprentissage. C'est pourquoi Tardif (2021 : 88) souligne que « la connaissance du fonctionnement cognitif est essentielle pour concevoir un enseignement efficace et différencié ». Le système éducatif, en intégrant les apports de la psychologie cognitive, permet de prendre en compte et d'adapter l'enseignement à la diversité des profils des apprenants, favorisant ainsi une meilleure inclusion.

II. Psychologie cognitive et apprentissage inclusif

II.1. Psychologie cognitive et apprentissage des personnes vivant avec un handicap

Le handicap, selon l'OMS (2020), loi de 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », désigne :

> toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidante.

La loi n°19/95 du 13 février 1996 portant organisation de la protection sociale des personnes handicapées au Gabon, en son article 2, précise :

> est considérée comme personne handicapée toute personne qui, frappée d'une déficience physique, sensorielle ou mentale, congénitale ou accidentelle, éprouve des difficultés à s'acquitter des fonctions normales exercées par toute personne valide….

Ainsi, la personne vivant avec un handicap a les mêmes droits que tous les autres citoyens. En se référant à la loi nº 21/2011 du 14 février 2012 qui garantit « l'accès à l'éducation et à la formation à tout jeune, gabonais ou étranger, résidant au Gabon, âgé de 3 à 16 ans » et à la Constitution (2024) en son article 36 « … qui garantit aux personnes vivant avec un handicap l'égal accès aux emplois et services publics… », il est bien précisé que la particularité de cette personne est garantie par le législateur gabonais. Alors quel est le type d'apprentissage pour ce public ?

Ces personnes présentent différents types de handicaps physique, moteur, psychologique, cognitif, etc. Pour celles qui peuvent acquérir des connaissances scolaires ou académiques, un dispositif adapté doit être mis en place pour faciliter les apprentissages. Dans le cas où les fonctions cognitives ne seraient pas atteintes, les organes de sens non altérés vont percevoir les informations, les traiter, les stocker pour une utilisation ultérieure. Pour ce faire, un personnel spécialisé est indiqué pour les accompagner et les prendre en charge.

Il existe plusieurs types de structures pour l'accueil et l'apprentissage de ce public pour l'apprentissage. Alors pourquoi cet apprentissage devrait-il être inclusif ?

III.2. Psychologie cognitive et apprentissage inclusif

L'inclusion peut être comprise comme une intégration de quelqu'un ou d'un groupe dans une structure ou une organisation qui va mettre fin à leur exclusion. L'Organisation mondiale de la santé ou l'OMS (2011), dans son rapport mondial sur le handicap, indique que « l'inclusion consiste à toutes les personnes, y compris celles en situation de handicap, de participer pleinement à la société, sans discrimination, dans tous les domaines de la vie ».

Au Gabon, la loi n° 19/95 (du 13 février 1996 portant organisation de la protection sociale des personnes handicapées), en son article 9, dispose :

> Sur la base de l'égalité des chances, l'État reconnaît aux personnes handicapées les mêmes droits à l'emploi et à la formation professionnelle qu'aux autres citoyens. Aucune personne handicapée reconnue apte ne doit être écartée d'un concours ou être lésée dans sa progression professionnelle en raison de son handicap.

Toujours dans la même loi, en son article 7, il est mentionné :

> Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation scolaire. Ils bénéficient d'un recul systématique de la limite d'âge réglementaire pour la participation aux examens et concours, et l'octroi des bourses d'études. Les établissements scolaires et professionnels reconnus d'utilité publique sont tenus d'accorder la priorité à l'inscription d'élèves handicapés physiques.

Toutes les mesures indiquées ci-dessus visent à prendre en compte les personnes vivant avec un handicap physique, particulièrement les élèves ou des personnes en situation d'apprentissage à intégrer le milieu ordinaire (où apprennent les élèves ne présentant pas de handicap). Le législateur gabonais a jugé qu'il était nécessaire de prendre en compte les personnes avec leurs particularités, permettant ainsi aux élèves porteurs de handicap d'apprendre dans un milieu ordinaire et de s'intégrer dans la société. L'intégration dans le milieu scolaire ordinaire permettra également l'épanouissement de ces élèves. En effet, la mise en place d'un dispositif adapté permettrait aux apprenants de traiter le cours de manière optimale et de retenir les leçons comme tous les autres élèves. De plus, les enfants porteurs d'un handicap, en côtoyant les autres (enfants et les acteurs de l'éducation), se trouvent dans un environnement semblable à celui de la famille. Cela favorise sa socialisation et facilite l'acquisition des informations et donc son apprentissage, dans la mesure où il n'est pas isolé pour apprendre. Aussi l'inclusion scolaire consiste à créer un environnement de formation, du matériel pédagogique avec un accompagnement d'un personnel qui permettra à chacun des élèves d'apprendre, de participer activement aux différentes activités et de mieux progresser à son rythme.

L'inclusion éducative prend en compte non seulement la présence physique de l'enfant présentant un handicap dans la salle de classe ordinaire, mais aussi tout le dispositif concernant les pratiques pédagogiques adaptées pour répondre à ses besoins, de même que les besoins des autres apprenants, c'est-à-dire les besoins cognitifs, sociaux et affectifs de tous les élèves, car le but de l'inclusion est de tenir compte de tous les apprenants inscrits dans une classe ordinaire.

III. Apprentissage des personnes vivant avec un handicap au Gabon

III.3. Enseignement au Gabon : cas des élèves du premier degré

Il existe, au Gabon, des structures qui accueillent des personnes vivant avec un handicap. Pour l'apprentissage des enfants, il existe des centres dédiés aux élèves porteurs de handicap, tels que l'École Nationale des Déficients Auditifs (ENEDA) de Libreville, l'École Provinciale des Enfants Déficients Auditifs de Port-Gentil, le Centre de Rééducation « Mot à Mot » de Libreville, etc. Il semble que ces structures n'accueillent que les enfants porteurs de handicap. Or, comme il a été indiqué plus haut, les données de la littérature et les textes juridiques nationaux et internationaux soulignent que cette frange de la population ne devrait pas apprendre dans un environnement spécifique, en marge des autres élèves.

Les élèves vivant avec un handicap devraient intégrer les établissements ordinaires, qui doivent être équipés pour tenir compte de leur spécificité et pouvoir leur offrir les mêmes chances d'apprentissage que les autres. Pour y arriver, il est nécessaire qu'ils soient intégrés dans les écoles ordinaires car les personnes vivant avec un handicap sont dans leur famille, au quotidien, en contact avec d'autres individus. Elles échangent à travers leurs interactions au cours desquelles elles traitent des informations. Elles ne sont pas isolées, c'est pourquoi il est utile que l'environnement scolaire puisse inclure cette diversité pour un meilleur apprentissage.

De plus, des études ont montré que « les adaptations mises en place pour les élèves à besoins spécifiques bénéficient souvent à tous les élèves, soutenant une approche universelle de l'apprentissage » (Centre Alain Savary 2024 : 22).

Ce fondement repose sur la conception universelle de l'apprentissage selon laquelle lorsqu'un cours est conçu, il tient compte des différents styles d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique, etc.) pour transmettre à tous les élèves la même information, le même cours. En conséquence, pour que le processus d'inclusion soit effectif au Gabon, il est essentiel que cette politique s'applique dans les établissements.

III.1. L'importance des stratégies cognitives pour le personnel en charge des élèves porteurs de handicap

Dans les lignes qui suivent, nous allons présenter le cas de l'environnement scolaire. Les structures existantes comptent un personnel pour l'éducation et la prise en charge des élèves vivant avec un handicap, mais elles sont en nombre insuffisant. C'est pourquoi, le Gabon envisage de former des enseignants, des encadreurs et autres spécialistes qui auront en charge des personnes porteuses d'un handicap. La formation du personnel enseignant et d'encadrement permet et facilite l'intégration d'un grand nombre d'élèves. En mettant en place toutes les conditions nécessaires, les apprenants vivant avec un handicap pourront mieux traiter les informations issues de leur environnement et des cours. Il est à noter que l'objectif de l'apprentissage inclusif est d'aider les élèves à être autonomes, comme le souligne Feuerstein (2020 : 29) avec le Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI), qui montre que « la stimulation cognitive permet aux élèves d'acquérir des stratégies d'apprentissage autonomes, favorisant leur réussite scolaire et leur inclusion ».

Il existe aussi des travaux en psychologie cognitive qui ont mis en évidence le développement des stratégies pédagogiques efficaces pour l'inclusion où elles soutiennent l'autonomie cognitive des apprenants. Voici deux exemples :

> La stratégie de l'auto-explication de Fiorella & Mayer (2021 : 63). Ces auteurs indiquent que « encourager les élèves à verbaliser leur raisonnement favorise une meilleure compréhension des concepts ».

Cette stratégie d'apprentissage consiste à amener les apprenants à verbaliser leur raisonnement en cours de résolution d'une tâche. Une façon de permettre aux élèves de structurer leurs idées, d'identifier leurs erreurs et de mieux intégrer les nouvelles informations (savoirs). Ce qui renforce l'activité cognitive, c'est-à-dire la prise de conscience. Le but étant de favoriser durablement le maintien des connaissances.

> L'intégration des aides technologiques basées sur les principes cognitifs de Isaias, Sampson et Ifenthaler (2024 :12) qui stipule que les outils numériques pourraient être conçus pour appuyer les facultés cognitives des apprenants, facilitant ainsi l'accès à l'information, en adaptant la structure des tâches aux processus de mémoire et d'attention et en favorisant un apprentissage exploratoire centré sur l'apprenant. Cette approche souligne que la bonne intégration de technologies numériques va au-delà de la simple fourniture de contenu : elle s'appuie sur l'élément essentiel qui est la compréhension des mécanismes cognitifs pour maximiser l'assimilation des connaissances.

L'intégration des aides technologiques, dans le processus d'apprentissage, permet d'accompagner le fonctionnement cognitif des élèves. Ce dispositif compense certaines limites fonctionnelles des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Ces différentes recherches, montrent que les outils comme les logiciels de synthèse vocale ou les correcteurs orthographiques, favorisent l'autonomie, l'engagement et la réussite scolaire. Ils offrent également un environnement d'apprentissage plus équitable, en adaptant les supports aux besoins particuliers des apprenants. Leur usage réfléchi s'inscrit dans une logique d'inclusion et de différenciation pédagogique.

Cette étude qui repose sur les recherches antérieures a permis de mettre en évidence le rôle de la psychologie cognitive et l'apprentissage inclusif des personnes vivant avec un handicap. Dans une prochaine étude, il serait utile de recueillir des données sur le terrain et de procéder à

une expérimentation. Dans ce qui suit sont formulées les recommandations en rapport avec l'analyse qui vient d'être présentée.

IV. Recommandations

Aux termes de cette recherche, trois recommandations adressées aux décideurs pédagogiques méritent une attention particulière. Il s'agit

- d'inclure les enfants porteurs de handicap dans les établissements ordinaires.
- de former le personnel d'encadrement et d'enseignement pour les élèves vivant avec un handicap à la future Université des Sciences de l'Éducation (plus précisément à l'Institut de l'Éducation spécialisée et inclusive).
- de former le personnel pouvant assister les personnes à besoins spécifiques (enfants, adolescents, adultes), à la future Université des Sciences de l'Éducation.

Conclusion

L'intégration des principes de la psychologie cognitive dans l'enseignement inclusif permet de concevoir des stratégies pédagogiques adaptées à la diversité des élèves, y compris ceux en situation de handicap. Comme le soulignent Bissonnette *et al.* (2020 : 45), « la psychologie cognitive constitue un levier essentiel pour l'amélioration de l'apprentissage et la réussite de tous les élèves ». Dans une prochaine étude, il serait intéressant de recueillir des données sur les quelques élèves qui sont dans certains établissements secondaires pour voir comment cette inclusion est mise en œuvre.

Références bibliographiques

GAUTHIER Clermont, BISSONNETTE Steve & RICHARD Mario (2020). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Presses universitaires de Laval.

Centre Alain Savary (2024). *Accessibilité des apprentissages en classe et pratiques inclusives*. ENS de Lyon. https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr consulté le 05/05/2025

Constitution de la République Gabonaise (2024). Loi référendaire n° 002-R/2024 du 19 décembre 2024. (Décret n° 0458/PR du 19 décembre 2024 portant promulgation de la loi référendaire n° 002-R/2024 du 19 décembre 2024)

Dictionnaire Français (2025) https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/psychologie-cognitive/ consulté le 23/04/2025

FEUERSTEIN Reuven (2020). *The Theory of Mediated Learning Experience*. Routledge.

FIORELLA Logan et MAYER Richard (2021). *Learning as a generative activity : Eight learning strategies that promote understanding* (2d ed.). Cambridge University Press.

HURON Caroline (2011). *L'enfant dyspraxique. Mieux l'aider à la maison et à l'école*. Odile Jacob

Isaias, Pedro, Sampson, Demetrios G., & Ifenthaler, Dirk. (Éds.). (2024). *Artificial Intelligence for Supporting Human Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age* (273 pages).

LEGER Louis (2016). Chapitre 1. Définition de la psychologie cognitive. Manuel de psychologie cognitive (p. 3-24). Dunod. https://shs.cairn.info/manuel-de-psychologie-cognitive--9782100743636-page-3 consulté le 24/04/2025

Loi n° 19/95 (du 13 février 1996 Portant organisation de la protection sociale des personnes handicapées au Gabon). https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-ontent/uploads/sites/15/2019/11/Gabon_Law-Relative-to-the-organization-of-social-protection-of-disabled-people-in-Gabon.pdf consulté le 25/04/2025

Loi N° 21/2011 du 14/02/2012 portant orientation générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Journal Officiel N° 100 du 24 mars 2012.

Organisation mondiale de la santé (OMS). (2011). *Rapport mondial sur le handicap*. https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182 consulté le 03/05/2025

Organisation mondiale de la santé (2020). Définition du handicap. Article publié le 13 janvier 2020 https://association.graap.ch/definition-du-handicap-selon-loms/ consulté le 25/04/2025

TARDIF Jean (2021). *Le développement des compétences : une perspective cognitive*. Chenelière Éducation.

L'éducation inclusive dans la Vina (Adamaoua, Cameroun) en 2024 : état des lieux du primaire au supérieur

Yannick KOUAKEP TCHAPTCHIE, Solange TCHETCHOU épse NJINTANG

Résumé

La Convention relative aux droits des personnes handicapées stipule que « les enfants handicapés doivent jouir pleinement de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales ». Or, la situation actuelle des personnes à besoins particuliers dans la Vina reste préoccupante. L'État a pourtant engagé des efforts en formant des enseignants spécialisés dans les Écoles Normales Supérieures pour les lycées et collèges, aux côtés d'initiatives privées comme celles du Collège Protestant de Ngaoundéré. À travers une approche qualitative, cette étude propose un état des lieux des mesures prises par les pouvoirs publics, appuyés par des acteurs privés, pour accompagner les élèves à besoins particuliers du primaire au supérieur dans la Vina. Les résultats montrent qu'aucune structure départementale ne coordonne réellement les activités des enseignants spécialisés (séminaires pédagogiques, suivi par des inspecteurs, mise à disposition de matériel adapté, …).

Mots clés : Cameroun, éducation inclusive, primaire, secondaire, supérieur, Vina

Abstract

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities states that "children with disabilities should enjoy all human rights and fundamental freedoms." However, the current situation of people with particular needs in the Vina remains inadequate. The State has made efforts by training specialized teachers in the "Écoles Normales Supérieures" for secondary schools, alongside private initiatives such as the "Collège Protestant de Ngaoundéré". Using a qualitative approach, this study provides an overview of the measures taken by public authorities, with the support of private actors, to assist pupils with particular needs from primary to higher education in the Vina. Findings indicate that no divisional structure effectively supervises the activities of specialized teachers (pedagogical seminars, inspector follow-ups, provision of teaching materials, etc.).

Keywords: Cameroon, higher education, inclusive education, primary, secondary, Vina

Introduction

Le département de la Vina, situé dans la région de l'Adamaoua au nord du Cameroun, s'étend sur 17 196 km², au-dessus de la ligne équatoriale. Tous les établissements ayant des éducateurs spécialisés, formés décemment et travaillant pour l'éducation inclusive dans l'Adamaoua, sont regroupés dans la Vina. M. Ounsoubo, directeur alors de l'ESEDA (École Spécialisée pour Enfants Déficients Auditifs) de l'œuvre d'éducation de l'EELC (l'Église Évangélique Luthérienne du Cameroun) a présenté au séminaire pédagogique interne des 28 et 29 août 2017 du Collège Protestant de Ngaoundéré, le concept « d'École Pour Tous (EPT) ». Ce concept d'EPT s'est redynamisé depuis 17 ans au Sénégal en 2000 avec le Forum mondial sur l'Éducation (26-28 avril 2000) de l'UNESCO (CIDE, 2024 ; CRDPH, 2006 ; DH, 1945 ; DH, 1948). En 2015, s'est tenu un forum similaire (ÉDUCATION INCLUSIVE, 2015). Nous rappelons que le Collège Protestant de Ngaoundéré est un établissement du sous-système francophone de l'enseignement secondaire. En s'appuyant sur l'article 6 de la loi d'orientation de l'éducation du 14 avril 1998, qui stipule que « l'État assure à l'enfant le droit à l'éducation », ainsi que sur les autres dispositions garantissant l'égalité des citoyens en droits et devoirs, cette étude soulève les questions suivantes : qui sont les enseignants spécialisés qui agissent du primaire au supérieur dans le département de la Vina (Adamaoua, Cameroun) ? Comment analyser les statistiques infrastructurelles des institutions privées ou publiques encadrant ces enseignants spécialisés ? Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves et étudiants à besoin particuliers dans le département de la Vina ? Comment se vit le bilinguisme Anglais/Français de cet encadrement inclusif dans la Vina ? Quelle est la diversité du genre dans les performances scolaires des élèves à besoins particuliers ? Peut-on finalement dire que l'école est inclusive dans la Vina? Quelles perspectives pour ces élèves à besoins particuliers ?

I. Cadre théorique/conceptuel : l'école inclusive dans ses fondamentaux

L'EPT (École Pour Tous) s'intéresse particulièrement ici à l'éducation dite « inclusive ». Cette approche, relativement récente, consiste à prendre en compte les besoins spécifiques d'apprenants en situation de handicap, issus de groupes minoritaires, en mobilité (transhumance), affectés par des pathologies plus ou moins graves, ou encore vivant dans des conditions de vulnérabilité et de précarité. Dans cette attitude, l'enseignant intègre des compensations pédagogiques afférentes à cette vulnérabilité dans des stratégies et des outils d'enseignement et d'évaluation (Approche par les compétences, différentiation, entretiens et suivis individuels constants et autres comme le préconisent des théoriciens comme (MEIRIEU, 2015).

En pratique, l'enseignant spécialisé travaille en synergie avec les autres enseignants traditionnels et les membres de la communauté éducative pour encadrer les élèves à besoins particuliers (PNEIC, 2024). La présente réflexion propose un état des lieux dans les avancées de cette école inclusive dans le département de la Vina. Dans celui-ci, il n'y a que trois écoles primaires inclusives : l'École primaire publique inclusive d'application de BALADJI 2 - groupe 1A, l'École publique groupe 2 de BAMYANGA et l'ESEDA « créée en 1972 […], qui accueille aujourd'hui 200 élèves de 3 à 8 ans et un institut de formation pour les enseignants [...] ». Si on va au niveau national, « il existe au Cameroun 68 écoles publiques inclusives qui sont en capacité d'accueillir des enfants en situation de handicap, réparties dans les 10 régions du pays. » (SOLIDARITE LAÏQUE, 2023). Pour le secondaire, des établissements comme le Lycée classique de Ngaoundéré ont un enseignant spécialisé au maximum, tout comme le Collège Protestant de Ngaoundéré. Ce collège est l'unique établissement du secondaire, dans la Vina, qui encadre effectivement les élèves à besoins particuliers avec une stratégie quotidienne et

suivie depuis 8 ans. Le premier et unique élève à besoins particuliers de ce programme exceptionnel à avoir obtenu le baccalauréat est N. H. Djibril, qui vient d'intégrer une école d'ingénieurs de l'Université de Ngaoundéré. Il a décroché son baccalauréat série D, session 2024, avec la mention Assez bien et s'est classé premier de sa promotion. Fort de ce bilan (MEIRIEU, 2015 ; MINESEC, 2024 ; RAPPORT CEFAN-LESDA, 2020), nous allons explorer les dispositifs existants pour comprendre comment sont suivis les enseignants spécialisés et leurs élèves.

II. Méthodologie et collecte des données

Un questionnaire a été adressé à deux enseignants spécialisés parmi la dizaine (dont la moitié s'est formée sur le tas), et qui exercent du primaire au supérieur dans l'Adamaoua. Tous étant regroupés à Ngaoundéré, un seul d'entre eux est bilingue. Ces deux enseignants ont été choisis à raison de un pour le privé et un autre pour l'enseignement public. De plus, ils étaient officiellement formés, disponibles et accessibles. L'enquête visait à recueillir des informations sur leurs activités dans le cadre d'échanges professionnels avec leur consentement et à noter les difficultés. L'enquête s'est déroulée du 08 janvier 2024 au 20 décembre 2024 avec des phases ponctuelles de collectes et des observations continues entre le primaire et le secondaire.

III. Résultats et analyse des données

L'enseignement primaire ne compte que deux enseignants formés à l'éducation inclusive avec un certificat (tous de l'enseignement privé). Dans le secondaire, ils sont 3 tout au plus. La dizaine qui reste s'est formée sur le tas ou à travers des séminaires sporadiques officiellement organisés par des ONG pendant quelques jours. Ces séminaires ne sont pas ouverts à tous les enseignants spécialisés et dépendent du réseau des relations personnelles. Pour l'enseignement privé primaire, la seule école primaire inclusive est l'ESEDA du projet EELC (Église Évangélique Luthérienne du Cameroun). Environ 90% des élèves à besoins particuliers, avec des déficiences auditives du primaire qui réussissent à évoluer au secondaire, vont pour la majorité vers le Collège Protestant lorsque les parents peuvent payer la part de la scolarité à eux attribuée avec une déduction accordée par le Collège Protestant de Ngaoundéré dans un programme spécial qu'il héberge.

Ceux des parents de ces élèves qui ne peuvent payer ces frais complémentaires, soit suspendent la scolarité de leurs enfants, soit les envoient vers des établissements publics avec un suivi mitigé et de nombreuses frustrations qui, pour beaucoup d'élèves, les conduisent au décrochage scolaire. Concernant le secondaire, le seul établissement de la Vina qui a une stratégie reconnue et pratiquée d'éducation inclusive avec un suivi permanent des élèves à besoins particuliers est le Collège Protestant de Ngaoundéré qui a une enseignante permanente formée. Certains établissements publics comme le lycée classique et moderne de Ngaoundéré ont un enseignant spécialisé qui a un suivi à améliorer des élèves à besoins particuliers, vu les tâches qu'il effectue. Le suivi des enseignants spécialisés au secondaire n'est assuré par aucun conseiller pédagogique, ni inspecteur formé à cette tâche. Il n'existe aucun séminaire spécifique dédié aux enseignants spécialisés et animé par des responsables des enseignements secondaires. Ces enseignants spécialisés de la Vina (et même de l'Adamaoua) se sont regroupés virtuellement dans une communauté de pratiques WhatsApp avec des échanges informels sur leurs difficultés. Ces enseignants interagissent au niveau national pour échanger et être en formation continue dans des séminaires organisés par des organisations non gouvernementales. Il faut signaler que de nombreux élèves à besoins particuliers du Collège Protestant utilisent leurs smartphones pour échanger avec des camarades dans le groupe WhatsApp de la classe et passer même des tests d'entrainements à distance (sur la plateforme sous intelligence artificielle https://lessons.schoolfaqs.net du Ministère des enseignements secondaires) organisés pour tous

les élèves valides ou non valides, par le ministère des Enseignements secondaires comme celui du 20/12/2024 sur toute l'étendue du territoire. Globalement, l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers est encadré dans le système francophone, y compris pour l'enseignement du langage des signes, même si l'un des enseignants spécialisés est bilingue. Cela provient du fait que l'encadrement spécialisé au primaire est fait en français. Ainsi, on a observé un cas d'élève à besoins particuliers qui évolue dans le système d'encadrement francophone tandis que ses parents sont anglophones. De plus, un fort biais du genre est observé chez les élèves à besoins particuliers qui accèdent à l'un des trois diplômes (après 4 années, 6 années et sept années de la fin du primaire) : tous sont des garçons. En effet, les sept filles, principalement originaires de l'Adamaoua et de l'Extrême-Nord, qui avaient réussi à accéder au secondaire, ont toutes abandonné avant d'obtenir leur premier diplôme.

Pour l'enseignement supérieur, la situation est beaucoup plus floue qu'au primaire et au secondaire : les élèves à besoins particuliers sont logés au gré des établissements pour leur suivi. Il est vrai qu'ils bénéficient d'une prise en charge complète de leurs droits universitaires grâce à la lettre circulaire conjointe MINAS/MINESUP n° /0006 du 9 juillet 2008. Celle-ci est appliquée par le Recteur de l'Université de Ngaoundéré à travers un arrêté annuel qui liste les bénéficiaires sur la base des dossiers individuels de chaque étudiant concerné. Plus généralement, des difficultés surviennent aussi dans l'encadrement des élèves à besoins particuliers pour ce qui est de leurs cours, tests, examens et matériels associés. Le sport scolaire destiné aux élèves à besoins éducatifs particuliers reste insuffisamment soutenu.

IV. Discussion et recommandations

Il ressort de l'analyse que très peu d'enseignants spécialisés sont affectés à l'encadrement élèves à besoins éducatifs particuliers. Mais leurs préoccupations sont mieux prises en compte au primaire et secondaire, plutôt qu'au supérieur. Le bilinguisme n'est vraiment pas pratiqué dans l'encadrement des élèves à besoins particuliers et les filles à besoins particuliers paient le prix fort de cette déperdition scolaire liée à l'environnement social : aucune des filles connues par les enseignants spécialisés interrogées n'a obtenu de diplôme. Il serait opportun que l'État améliore l'encadrement pédagogique des enseignants spécialisés en mettant à leur disposition du matériel adapté et en désignant un personnel référent chargé de l'éducation inclusive dans chaque établissement.

De plus, des enseignants non spécialisés devraient s'impliquer dans l'éducation des élèves à besoins particuliers auprès des enseignants spécialisés : cela est le cas au Collège Protestant de Ngaoundéré pour le secondaire avec des formations pour tout le personnel. Mais cela n'est pas observé ailleurs, même au public. La digitalisation des enseignements ainsi que l'utilisation de l'Intelligence Artificielle, devraient être accentuées pour les élèves à besoins particuliers qui y sont très sensibles. Il semble que les associations et organisations non gouvernementales soient devenues les principaux acteurs de cet encadrement des personnes à besoins particuliers, alors qu'il devrait s'agir avant tout d'une mission régalienne de l'État. Les conseillers d'orientation, via la DOVAS et ses démembrements régionaux, pourraient bénéficier d'un stage complémentaire en ENS ou de formations continues renforcées. Cela leur permettrait d'accompagner efficacement les enseignants spécialisés, avec des textes adaptés et des moyens adéquats. Des séminaires interdisciplinaires (avec les inspecteurs de toutes les disciplines, assistées par des experts de l'éducation inclusive des écoles normales d'instituteurs ou supérieures) pourraient être organisés en direction des enseignants spécialisés et des animateurs pédagogiques ou directeurs des écoles inclusives tant dans l'éducation de base que dans les enseignements secondaires.

Conclusion

Il est donc nécessaire de tirer la sonnette d'alarme sur la situation de l'éducation inclusive dans la Vina. Il appartient en effet à l'État d'assumer pleinement son rôle régalien afin d'encadrer les futurs talents, qu'ils soient locaux ou de renommée mondiale. La population devrait être régulièrement sensibilisée pour être impliquée dans l'encadrement de ces élèves à besoins particuliers et des échanges avec leurs enseignants (spécialisés ou non). Il serait pertinent de concevoir, avec l'appui des enseignants spécialisés de terrain, des programmes et manuels adaptés. Ainsi, chaque arrondissement de la Vina disposerait d'au moins une école primaire et un établissement secondaire spécialisés, dotés chacun d'un enseignant francophone et anglophone. Les métiers manuels pour les élèves à besoins particuliers sont surtout le fait des associations et organisations non gouvernementales, en dehors de quelques établissements scolaires qui mettent les moyens pour assurer leur encadrement et leur autonomisation. La digitalisation des enseignements devrait définitivement et durablement accompagner les activités des enseignants spécialisés ou non dans leurs interactions avec les élèves à besoins particuliers de la Vina et même du Cameroun.

Références bibliographiques

CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT – CIDE (2024), https://www.unicef.fr/convention-droits-enfants/ , consulté le 21/12/2024

CONVENTION RELATIVE AUX DROITS DES PERSONNES HANDICAPEES - CRDPH (2006). https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities , consulté le 21/12/2024

DROITS HUMAINS -DH (1945, 1948). https://www.un.org/fr/global-issues/human-rights#:~:text=Les%20droits%20humains%20incluent%20le,%C3%A0%20l'%C3%A9ducation%2C%20etc , consulté le 21/12/2024

ÉDUCATION INCLUSIVE (2015). http://fr.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/education-inclusive, consulté le 21/12/2024

P. MEIRIEU (2015). Louis Legrand et la « pédagogie différenciée » : les enjeux d'une querelle , https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/Louis_Legrand_Ph_Meirieu.pdf consulté le 21/12/2024

MINESEC (2024). Validation multisectorielle de la politique nationale de l'éducation inclusive, https://www.minedub.cm/validation-multisectorielle-de-la-politique-nationale-deducation-inclusive/ , consulté le 21/12/2024

POLITIQUE NATIONALE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE AU CAMEROUN – PNEIC (2024). https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2024-11-politique-nationale-education-inclusive-cameroun.pdf , consulté le 21/12/2024

RAPPORT CEFAN-LESDA (2020). Etude sur l'éducation inclusive et sensible au genre dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) au Cameroun : cas de la région de l'Adamaoua.

SOLIDARITE LAÏQUE (2023). École inclusive : la prise en charge des élèves en situation de handicap au Cameroun, https://www.solidarite-laique.org/informe/ecole-inclusive-la-prise-en-charge-des-eleves-en-situation-de-handicap-au-cameroun/

Éducation inclusive et performances scolaires des malentendants : cas des apprenants du Lycée Technique de Bertoua-Kpokolota

Amédé Bienvenu DINANG TCHOUAKEU[16], William HUISKEN MEJOUYO[17] , Innocent FASSE MBOUYA[18]

Résumé

Cette recherche porte sur l'éducation inclusive et les performances scolaires des élèves malentendants au Lycée Technique de Bertoua Kpokolota (LTBK) au Cameroun. Elle s'appuie sur le constat d'un écart entre les dispositions légales en matière d'inclusion et leur mise en œuvre effective au sein de l'établissement. L'étude examine l'influence des troubles auditifs, de minimes à profonds, sur les performances scolaires, afin de mettre en évidence les difficultés d'apprentissage des élèves malentendants. La problématique centrale interroge l'impact des disparités fonctionnelles sur ces performances, l'hypothèse étant qu'elles ont un effet négatif. Une approche qualitative a été adoptée, avec des entretiens semi-directifs menés auprès de sept personnes ressources et l'utilisation d'un guide d'entretien. L'analyse de contenu des données mobilisant les théories des représentations sociales et de la résilience montre que l'éducation inclusive reste partiellement effective au LTBK, influençant ainsi négativement les résultats scolaires des élèves malentendants.

Mots clés : Éducation inclusive, malentendants, performances scolaires

Abstract

This study focuses on inclusive education and the academic performance of hearing-impaired students at the Lycée Technique de Bertoua Kpokolota (LTBK) in Cameroon. It is based on the observation of a gap between legal provisions on inclusive education and their effective implementation within the school. The research examines the impact of hearing impairments, ranging from mild to profound, on students' academic performance, highlighting the learning difficulties faced by hearing-impaired learners. The central research question addresses the influence of functional disparities on these performances, with the hypothesis that they negatively affect outcomes. A qualitative approach was adopted, involving semi-structured interviews with seven key informants using an interview guide. Content analysis of the data, drawing on social representations and resilience theories, reveals that inclusive education is only partially implemented at LTBK, negatively influencing the academic results of hearing-impaired students.

Keywords: Academic performance, hearing-impaired students, inclusive education

[16] Doctorant, Laboratoire des sciences de l'éducation (LASED) ; ENSET-Université de Douala, Cameroun ? amededinan@gmail.com
[17] Chargé de cours, Laboratoire de Mécanique (LM) ; ENSET-Université de Douala, Cameroun, huiskenwilliam@gmail.com
[18] Maitre de conférences, fasse_mbouya@yahoo.fr

Introduction

Les Sciences de l'éducation constituent une discipline tellement vaste que certains champs, domaines et axes d'étude restent peu explorés dans certains contextes. C'est ainsi que notre travail se veut une contribution au développement de la recherche sur l'éducation inclusive, un sujet encore peu exploré au Cameroun. L'éducation est un droit fondamental de l'enfant, car il y va du développement des sociétés en général, et de l'homme, en particulier. Elle est par conséquent indissociable de l'émergence à laquelle aspire toute société. On parle d'ailleurs aujourd'hui plus qu'hier de « l'éducation pour tous » sans distinction de sexe et de genre, l'école étant l'un des maillons les plus déterminants dans le développement du capital humain d'un pays et de la qualité de vie des citoyens au sein d'une société. Elle est conçue et organisée comme une institution, qui, à travers ses fonctions sociales, éducatives, psychologiques et pédagogiques, permet de promouvoir l'éducation holistique et l'épanouissement des apprenants. Autrement dit, l'école est le lieu où les jeunes générations viennent acquérir savoir, savoir-faire et savoir-être nécessaires à leur insertion dans la société (Nguéhan 2007). Ainsi perçue, l'école doit être le cadre indiqué, au même titre que la famille et la communauté, qui accompagne le développement personnel et la socialisation de tous et de chacun. Elle doit permettre à tout apprenant d'acquérir les connaissances nécessaires pour comprendre les phénomènes qui se déroulent autour de lui. Elle doit développer d'une part, les compétences disciplinaires prescrites dans les différents domaines de formation et, d'autre part, les compétences de la vie courante dont l'apprenant a besoin pour se prendre en charge, s'autogérer, s'adapter au monde et vivre en harmonie au sein de la société. Pour assurer le traitement équitable de tous les enfants d'âge scolarisable, l'école doit s'organiser pour satisfaire les besoins spécifiques de chacun, sans aucune exclusion. Cette posture lui permettrait de lutter de manière efficace contre les clivages générateurs de disparités entre les individus et d'œuvrer effectivement pour réussir l'inclusion scolaire des enfants et adolescents, de manière à faciliter, à court ou à long termes, une meilleure intégration professionnelle et sociale. C'est dans cette logique que s'inscrit le Cameroun à travers la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 avril 1998. Celle-ci dispose que:

> La personne humaine est sacrée et inviolable. L'État a l'obligation absolue de la respecter et de la protéger. L'État garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique. L'enseignement est apolitique. L'enseignement primaire est obligatoire. L'école publique est laïque.

Compte tenu de ce que représente l'éducation dans l'atteinte des objectifs de développement durable, une autre loi camerounaise No 90/1516 convient que « l'éducation des enfants et des jeunes handicapés doit être assurée dans les écoles ordinaire et spécialisées ». En cas de nécessité, « les écoles ordinaires accueillant les enfants handicapés seront dotés des enseignements spéciaux et le matériel didactique adapté aux besoins de ces enfants ». Dans le but de « devenir un pays émergent à l'horizon 2035 », le gouvernement camerounais a élaboré en 2009 le document de stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE), qui donne les grandes orientations aux différents secteurs de la société. Dans le domaine de l'éducation, il assigne aux ministères en charge la mission, entre autres, de former le « capital humain capable d'accompagner le pays dans l'atteinte de cette vision ». Dans le domaine de l'enseignement maternel et primaire, une réforme curriculaire a vu le jour afin d'assurer « une éducation de qualité pour tout apprenant » en prenant en compte le « caractère unique de chaque enfant ». Dans la présentation générale de la mise en œuvre du curriculum, il est écrit : « l'école primaire camerounaise est obligatoire. Tout enfant camerounais a le droit et le devoir de fréquenter l'école primaire quels que soient son origine, son sexe, sa condition sociale, physique et

psychique. L'école primaire camerounaise est inclusive et égalitaire ». En effet, l'école inclusive est reconnue depuis 2014 au Cameroun comme étant le moyen le plus efficace pour lutter contre les inégalités sociales en matière de réussite scolaire et de réussite éducative. L'école étant un cadre propice à l'épanouissement des enfants, elle doit être en mesure d'apporter des solutions adéquates afin de permettre l'insertion des enfants ayant des besoins particuliers. Les enseignants devraient être préparés psychologiquement, moralement et même physiquement lors de leur formation pour la prise en charge des élèves vivant avec un handicap ; les systèmes d'enseignement devraient être adaptés en fonction des besoins des apprenants, il en va de même pour les infrastructures. S'agissant de l'inclusion, depuis quelques années il est dit que l'éducation inclusive apparait non seulement comme une finalité de l'école, mais également comme une condition d'existence de celle-ci. L'expression marque l'idée selon laquelle aucun élève ne doit être laissé pour compte dans la scolarisation.

Cependant, nous avons observé une différence entre la mise en pratique au sein des établissements scolaires ordinaires et le système dit « inclusif ». L'exemple le plus palpant est le cas des élèves avec des difficultés d'apprentissage du Lycée Technique de Bertoua Kpokolota qui auraient intégré l'école ordinaire comme le prévoit la loi sur les élèves à besoins éducatifs particuliers afin qu'ils se sentent moins différents de leurs pairs dits « normaux ». La mise en pratique tel que le prévoient les textes au sujet de l'inclusion scolaire est totalement inexistante (pas de matériel approprié aux conditions de ceux-ci, aucune adaptation des contenus d'apprentissages, pas de stratégies élaborées pour l'épanouissement scolaire des jeunes apprenants handicapés malentendants) par conséquent ne répondrait à aucune exigence éducative sur le plan inclusif. Cette inadéquation entre les lois établies relatives à l'éducation inclusive des élèves avec des besoins particuliers comme les malentendants et les réalités observées en milieu scolaire, empiètent sur leurs performances scolaires, dont la conséquence la plus directe est le décrochage scolaire. Dès lors, l'étude a pour objectif d'appréhender et de relever les problèmes liés à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs spéciaux en général, les apprenants malentendants en particulier, au sein du Lycée Technique de Bertoua Kpokolota.

I. Cadre théorique et conceptuel

I.1. Cadre théorique

Afin de pouvoir établir une relation cohérente entre l'éducation inclusive et performances scolaires des malentendants, nous ferons appel à quelques théories illustratives. Tout travail de recherche ne saurait se faire sans l'intervention d'idées scientifiques (empiriques) comme support d'explication. La théorie permet de mieux comprendre, expliquer, voire décrire un phénomène bien précis ; les chercheurs en pratique inclusive ont étudié plusieurs hypothèses, croyances et attitudes concernant le handicap et la différence des élèves ayant des besoins spéciaux et des difficultés d'apprentissage. Dans le cadre de notre recherche, nous convoquerons deux théories dont : la théorie de la résilience de Cyrulnik (1999) et la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961).

I.1.1 Théorie de la résilience de Boris Cyrulnik

D'après Cyrulnik (1999), la résilience est le moment où une personne subit un traumatisme qu'elle va tenter de surmonter et ainsi mettre en place un processus de résilience. Le traumatisme est donc l'agent de résilience. Rappelons que pour la psychanalyse, « le traumatisme est un évènement de la vie du sujet qui se définit par son intensité, l'incapacité ou se trouve le sujet d'y répondre adéquatement, le bouleversement et les effets durables qu'il provoque dans l'organisation psychique », (Laplanche & Pontalis, 1967). Cette définition, tout en mettant en évidence l'origine interne et externe du traumatisme, montre que celui-ci est avant tout psychique, puisque ce n'est pas l'évènement en lui-même qui est traumatique, mais plutôt

l'incapacité qu'a le sujet d'y faire face. (Ex : Différentes réactions après l'explosion d'une bombe dans le RER B St-Michel). Pour Cyrulnik (1999, p. 23–25), il ne peut y avoir traumatisme que s'il y a une « effraction » qui provoque la déchirure de la bulle protectrice de l'enfant, si bien que celui-ci ne parvient pas à comprendre ce qui lui arrive. Son monde se désorganise et devient confus. L'auteur utilise la métaphore du chemin pour illustrer cette idée : « le chemin de l'homme normal n'est pas dépourvu d'épreuves : il se cogne aux cailloux, s'égratigne aux ronces, il hésite aux passages dangereux et, finalement, chemine quand même ! Le chemin du traumatisé, lui, est brisé. Il y'a un trou, un effondrement qui mène au précipice. Quand le blessé s'arrête et revient sur son parcours, il se constitue prisonnier de son passé, fondamentaliste, vengeur ou soumis à la proximité du précipice. Le résilient, lui, après s'être arrêté, reprend un cheminement latéral. Il doit se frayer une nouvelle piste avec, dans sa mémoire, le bord du ravin. Le promeneur normal peut devenir créatif, alors que le résilient, lui, y est contraint ». Cyrulnik (2001 :38–41) montre que le développement que l'enfant parvient à rattraper après son traumatisme et qui témoigne d'un processus résilient, n'est jamais tout à fait identique à celui qu'il aurait dû poursuivre dans des conditions normales. En effet, c'est avec ce traumatisme que l'enfant aura à se développer.

Ce traumatisme est inclus dans sa personnalité. Par ailleurs, la résilience est régulièrement définie comme la « capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative » (Cyrulnik, 1999 : 8). Cette « reprise d'un type de développement après une agonie psychique » (Cyrulnik, 2004 : 44) est un processus possible pour tout individu, quelle que soit la gravité de son traumatisme, car elle psychologiquement inscrite en nous (Cyrulnik, 2006 : 118). La résilience n'est pas un simple retour à l'équilibre antérieur. Au contraire, elle mène ceux qui traversent ce processus à un style de vie d'une qualité particulière, grave et extraordinaire, qui rend différents ceux qui ont souffert et ont agi sur leurs souffrances. La thématique de la résilience telle qu'elle apparait dans les écrits de Cyrulnik retrouve ainsi des caractéristiques déjà observées dans d'autres formes de discussions largement répandues autour du malheur et de la maladie (Sontag, 1990) ; (Frank, 1995) ; (Carel, 2008). On peut en résumer six (06) traits saillants, tous présents de manière typique dans le discours de la résilience : le malheur occasionné une transformation personnelle ; cette transformation peut être positive, à condition que la personne préfère une posture active de lutte à une posture passive de victime ; cette posture est vécue et présentée comme une alternative dissonante par rapport à « la société » qui entretiendrait les personnes dans une position passive (à travers l'organisation classique et aliénante des soins, la déconsidération des ressources personnelles, etc.) ; la transformation positive se manifeste par plus d'authenticité (le malheur révèle la personne à elle-même) et plus de ressources (la personne découvre des capacités d'agir insoupçonnées) ; l'expérience du malheur peut éloigner l'individu de l'ensemble des êtres humains (aux vies) ordinaires, mais le rapprocher en même temps d'une communauté avec laquelle il partage un vécu différent ; le récit du malheur (narratives) est à la fois une façon de lutter contre le malheur et une responsabilité morale de ceux qui s'en sont sortis à l'égard de ceux qui ne le sont pas encore.

Dans le cadre de cette étude qui porte sur « éducation inclusive et performances scolaires des malentendants », la théorie de la résilience fait l'observation des réactions des individus confrontés à l'adversité, principalement chez les sujets en situation de handicap, montre la diversité des réponses adaptatives de chacun et souligne combien l'analyse de ces situations ne peut rester circonscrite à une approche centrée sur la vulnérabilité, les facteurs de risques et l'inadaptation. La singularité comportementale des sujets et la variété de leur développement psychique comme leur devenir social, attestent la complexité des processus en jeu et la diversité

des devenirs. En tant qu'élève en difficultés d'apprentissage scolaire, les apprenants malentendants qui ont subi des traumatismes durant leur parcours scolaire doivent se montrer résilients afin de mieux s'épanouir et réussir dans leurs études. Cette résilience scolaire des élèves malentendants exige de l'école un apport et un soutien social, en créant un climat favorable à l'apprentissage. Puisque ces élèves ont besoin de se sentir aimés, estimés, valorisés et encadrés afin d'avoir un sentiment d'appartenance à l'environnement scolaire. Il ne suffit pas de s'attarder sur des caractéristiques physiques, cognitives ou psychoaffectives, mais il faut également revoir les programmes d'enseignement, les approches pédagogiques des enseignants, les infrastructures, la qualité du soutien et de prise en charge. Tous ces éléments conjugués permettent aux élèves de faire preuve de résistance, de s'adapter et de réussir dans leurs études. Certes, certains sujets peuvent présenter des perturbations et des désordres psychiques ou des problèmes sociaux qu'il ne s'agit pas de sous-estimer. Cependant, d'autres sujets soumis à des contextes de vie défavorables ou délétères ne présentent pas de troubles psychiques ou comportementaux et témoignent de formes d'ajustements qui paraissent parfois extraordinaires et bien souvent inexplicables : on dit qu'ils sont résilients. La résilience se construit donc à travers l'interaction que le sujet entretient avec les autres et avec son environnement, qu'il doit pouvoir comprendre, afin de mieux s'adapter.

I.1.2. Théorie des représentations sociales de Moscovici

Selon Moscovici (1961), la représentation sociale est une forme d'entité cognitive qui reflète dans le système mental de l'individu une fraction de l'univers extérieur. Autrement dit, la représentation sociale consiste à donner à un individu une vision globale du monde et cette vision influence sa façon d'agir et de penser. Il va plus loin en affirmant que c'est un ensemble de concepts, d'énoncés et d'explications qui proviennent de la vie quotidienne. Elle est l'équivalent, dans nos sociétés, des mythes et des systèmes de croyances de sociétés traditionnelles. Il remarque aussi que si les représentations sociales étaient considérées de manière aussi générale, elles deviendraient des obstacles qui empêchent la connaissance du réel. Pour lui, les représentations sociales sont une manière d'interpréter le monde. Elle s'articule autour de l'hypothèse que « toute représentation est organisée autour d'un noyau central », ce noyau étant constitué d'éléments objectifs agencés en un schéma simplifié d'un objet (Abric, 1988).

Selon Moscovici (1961), le noyau figuratif constituant une base stable autour de laquelle pourrait se reconstruire la représentation. L'idée fondamentale de cette théorie basée sur le noyau central est que dans, l'ensemble des cognitions se rapportant à un objet des représentations, certains éléments appelés centraux se regroupent en structure qu'Abric (1994 :20–23) nomme « noyau central » ou « noyau structurant » d'une représentation qui assure deux fonctions : une fonction génératrice de sens et une fonction organisatrice. Ces représentations sont également une façon de penser notre réalité quotidienne. C'est une forme de connaissance sociale que la personne se construit ; plus ou moins consciente à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été, de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. C'est d'ailleurs le milieu extérieur qui influence le comportement d'un individu. Pour lui, une représentation sociale comporte trois dimensions : l'attitude, l'information et le champ de représentations. L'attitude est comme un positionnement, une orientation générale positive ou négative par rapport à l'objet de la représentation. L'information est exposée comme l'ensemble et l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation. Ces informations variant en fonction de leur nombre, de leur variété, de leur précision et de leur caractère stéréotypé. Le champ des représentations sociales qui comprend le contenu même de la représentation arrimant, des dimensions affectives et cognitives de manière structurée. Par ailleurs, pour lui, la représentation sociale se structure à travers deux processus que sont l'objectivité et l'ancrage.

Ces deux processus sont au cœur de ce qu'on appelle « l'approche génétique ». Ainsi, l'objectivation est un phénomène qui permet de s'approprier et d'intégrer les connaissances relatives à un objet. Elle peut s'opérer en trois phases :

- **une déconstruction sélective** à travers laquelle l'individu opère un tri parmi les éléments relatifs à l'objet. Il y a appropriation ;
- **une schématisation structurante,** les éléments retenus sont constitués, réorganisés dans une sorte de schéma imagé et cohérent se forme alors le noyau figuratif qui voit certains éléments prendre une place plus importante que l'autre ;
- **une naturalisation, i**ci, les éléments du noyau se matérialisent de façon évidente et deviennent des éléments objectifs. L'ancrage : c'est le phénomène qui consiste à enraciner socialement la représentation et son objet en les incorporant dans le système de valeur du sujet.

I.2. Cadre conceptuel

I.2.1. Définition des concepts

La recherche scientifique obéit à une dynamique dans laquelle vient s'inscrire tout un ensemble de contributions scientifiques de toutes sortes (livres, mémoires, articles, thèses). Il est donc primordial pour tout chercheur engagé de s'inscrire dans la déclinaison explicative des écrits du domaine de ses travaux. Gauthier (1987) stipulait à ce sujet qu'un concept n'est pas la réalité en elle-même, mais une structure mentale réunissant certaine caractéristique constante de la société. En d'autres termes, un concept est une abstraction, un objet que conçoit l'esprit pour organiser les perspectives et les connaissances. Ceci nous permet de définir les concepts clés de notre thème de recherche.

I.2.2. Éducation

Le terme « éducation » se déploie sous deux autres termes étymologiques dont : *educare* qui veut dire 'nourrir et élever' et *educere* qui signifie 'faire sortir de, conduire hors de'. À partir de cette origine, découlent deux définitions : la première conçoit l'éducation comme « une action qui vise à conduire l'enfant d'un état d'inachèvement d'imperfections à l'état de maturité » ; « la seconde considère que » l'éducation est une action de réminiscence de ce qui se trouve en cet être et que cette éducation veut faire surgir au sens de Socrate ; développer et transformer au sens de Rousseau. Durkheim (1975 :51), dans cet élan évolutif dit « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné ». Entendue sous cet angle, l'éducation est un processus de socialisation essentiel pour assurer la cohésion, et donc la survie et la continuité d'une société.

Kant (1963:73) affirme quant à lui que « l'éducation est absolument nécessaire au développement de l'humanité » et Reboul (1989 :13-15) de renchérir en disant « l'éducation est une action qui consiste à prendre soin des enfants à travers l'acte d'éduquer, d'enseigner et de former ». Il résulte de ces approches que l'éducation est un processus par lequel l'enfant atteint la maturité en développant ses aptitudes et ses attitudes en formant ses facultés. Et comme le dit un adage populaire, « l'homme n'est rien que ce que l'éducation fait de lui ». La déclaration pour les droits de l'homme (DUDM), au terme de l'article 27 du 10 décembre 1948, fait lire : « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des capacités des droits de l'homme et aux libertés fondamentales ». Autrement dit, l'éducation vise ici des objectifs individuels, sociaux et humanitaires. Établir une définition de l'éducation toute faite, concrète et appliquée au contexte n'est pas très aisé. Toutefois, certains

auteurs, à l'instar de Mandela (1918-2013) dans son livre un long chemin vers la liberté (1994, p. 27) pense que : « L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde ». C'est dire que l'éducation est un instrument de transfiguration et d'embellissement du monde. Aujourd'hui, son sens a davantage évolué à travers les mœurs et la société. L'éducation vise de nos jours l'émancipation individuelle, collective et la transformation de la société ; elle désire promouvoir en dehors du système d'enseignement classique, le progrès social. Dans cette mouvance, trois formes d'éducation semblent reconnues par la société et dont le but est d'inclure et d'offrir à chacun de multiples possibilités d'apprentissage et de forme d'éducation.

I.2.3. Inclusion

L'emploi du nom « inclusion » provient d'un mot d'usage commun en anglais. Il a été introduit dans le vocabulaire français des politiques du handicap, mais ce mot semble peu approprié, car étymologiquement, il implique l'idée d'occlusion, de clôture, de réclusion. Inclus provient du latin *includere*, lequel peut se traduire par une image d'enfermement ou renfermement. La terminologie d'inclusif semble plus appropriée (en opposition à 'exclusif'). L'UNESCO (2017 :17) considère l'inclusion comme « une approche dynamique de répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage ».

D'après Petit (2001:35-39), l'inclusion ne désigne en fait qu'une variante de l'intégration : « néanmoins, elle institue de façon plus radicale et systématique, met en évidence une notion qui renvoie à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles de quartier. Elle suppose donc l'abolition complète des services ségrégués et le transfert de l'ensemble des ressources dans les classes ordinaires. Cette classe devient le lien principal ou exclusif de scolarisation des élèves en difficultés, en partant du principe que tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal ». Cela implique un changement de paradigme, de progresser vers des systèmes éducatifs et des écoles qui offrent des opportunités pour tous (accès, processus et résultats). Qui plus est, la loi camerounaise conçoit les enfants à besoins particuliers (lois 2010 / 003, 2005/006), comme des personnes éprouvant d'importantes difficultés d'apprentissage dues à leur handicap. Pour cela, plusieurs lois ont été mises sur pied en faveur de ces citoyens. C'est à cet effet que la convention de partenariat a été signée entre le MINESEC et l'ONG SIGHTSAVERS, le 04 mai 2018 à Yaoundé dans le but d'inclure « un module d'éducation dans la formation des élèves des ENIEG et ENIET » afin qu'ils soient suffisamment outillés pour leur future prise en charge des apprenants ayant des besoins spécifiques. Pour Bless (2004 :14), par inclusion « on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants « normaux » dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogie et thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans l'environnement, sans avoir recours à la séparation scolaire ».

Doudin (2007 :30), « l'inclusion serait le fait de scolariser dès le début et tout au long de sa scolarité obligatoire et post-obligatoire l'élève ayant des besoins particuliers dans l'école de son quartier et en classe régulière ». Baby (2013) dans cette logique dit : « C'est l'école qui doit s'adapter à l'élève. Le matériel pédagogique et les pratiques de l'enseignant vont être adaptés aux besoins de chaque élève ». C'est dire que l'inclusion c'est donc : bien accueillir la diversité, tenir compte de tous les apprenants et ne pas cibler uniquement les exclus et s'intéresser aux enfants scolarisés qui peuvent se sentir exclus, offrir un accès égal à l'éducation ou prendre certaines dispositions à l'intention de certaines catégories d'enfants, sans les exclure ; et s'attacher à identifier et à lever les obstacles, s'intéresser à la présence, la participation et aux acquis de tous les apprenants. Vue comme un processus, l'inclusion doit donc être envisagée comme une recherche perpétuelle de meilleurs moyens de répondre à la diversité. Elle consiste

à apprendre comment vivre avec les différences et comment en tirer des leçons. Pour ainsi arriver à regarder les différences d'une manière plus positive, comme une incitation à favoriser l'apprentissage, chez les enfants, comme chez les adultes.

I.2.4. Éducation inclusive

Afin de prendre en compte la problématique de l'accès à l'éducation des enfants vivant avec un handicap et de les intégrer dans toutes les autres formes d'exclusion scolaire, un mouvement international d'éducation inclusive s'est progressivement développé depuis 1990. À ce jour, l'éducation inclusive constitue un point central des réformes éducatives de plusieurs pays (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000 ; Miles & Ahuja, 2007 ; Miles & Singal, 2010). L'inclusion des enfants vivant avec un handicap dans les écoles ordinaires est de plus en plus largement considérée comme souhaitable du point de vue de l'égalité et des droits de l'homme (OMS, 2011 ; Rieser, 2012). La notion d'éducation inclusive a considérablement varié au cours du temps et faisait originellement référence à la scolarisation des enfants à « besoins spéciaux » dans les écoles ordinaires. À ce jour, il n'existe pas véritablement de définition universellement acceptée pour le concept d'éducation inclusive.

À la suite du forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar (2000), il a été réaffirmé que l'Éducation pour tous devrait prendre en compte les besoins de tous les enfants. La notion d'éducation inclusive a ainsi été étendue pour favoriser l'accès et la rétention dans le système éducatif formel ou classique de tous les enfants à besoin spécifiques que ce soit pour des raisons de santé, mais aussi socio-économiques, géographiques, culturels ou pour des difficultés d'apprentissage (UNESCO, 2009). Pour l'UNESCO (2005 : 13), l'éducation inclusive est « un processus de prise en compte et de réponse à la diversité des besoins de tous les apprenants en augmentant la participation à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et en réduisant l'exclusion au sein de l'éducation. Cela implique des changements et des modifications dans le contenu, les approches, les structures et les stratégies, avec une vision commune qui couvre tous les enfants de la tranche d'âge appropriée et la conviction qu'il est de la responsabilité du système régulier d'éduquer tous les enfants ».

C'est donc dire que l'éducation inclusive favorise la prise en charge de tous les enfants, elle ne fait aucune restriction quant à la religion, au sexe, à la couleur de peau, à l'âge de l'enfant moins encore à son statut et classe social. Le système éducatif inclusif doit donc dans sa globalité tenir compte des mesures à prendre pour être à même de dispenser une éducation adéquate à tous les enfants qui apprennent ensemble.

I.2.5. Performances

Concernant l'étude actuelle gravitant sur l'évaluation des systèmes éducatifs, les performances et les résultats sont des indicateurs les plus usités (DIENG, 2007). Il est donc nécessaire de clarifier ce concept pour essayer de préciser le sens propre à cette recherche. Pour Legendre (1997 : 977) une performance est « le résultat obtenu par une personne, lors de la réalisation d'une tache spécifique dont l'exécution obéit à des règles préétablies ». Suivant cette idée, la performance se réfère nécessairement à la production d'une réponse lors d'une épreuve. Si les scores sont élevés, on parlera de performances élevées ; sinon elles seront basses.

S'agissant d'une activité sportive, la performance est définie par DELANDSHEERE (1979 : 222) comme « le résultat de cette activité » d'après cet auteur, certains conçoivent la performance comme « activité orientée vers un but et l'accomplissement (achievement), c'est-à-dire le degré de réussite de l'activité » et d'autres comme « un résultat individuel ». Toutefois, trois dimensions apparaissent dans cette définition de la performance : c'est à la fois (a) l'activité poursuivie par un sujet ; (b) le résultat obtenu lors de la réalisation ; (c) la norme qui permet qui permet d'apprécier ce résultat.

I.2.6 Performances scolaires

Les performances scolaires, selon Hotyat & Delepine-Mess (1973 : 230), correspondent à des « données précises sur le niveau maximal atteint par un apprentissage à un moment donné. Selon la nature de l'activité en cause, elles peuvent être numériques ou descriptives ». Sous son angle numérique, Seme (2002 : 4) distingue deux sortes de performances scolaires : « la performance globale et la performance partielle. La première concerne l'ensemble des matières de classe. La seconde quant à elle se réfère à une catégorie de matières ou à une discipline particulière et elle représente la moyenne obtenue dans cette matière ». Quel que soit le cas, en considérant les performances scolaires en termes de note obtenues que ce soit dans une matière ou de moyenne des notes de toutes les matières, on se rend compte qu'elles peuvent être bonnes ou mauvaises. C'est pourquoi on parle de bonnes performances et de mauvaises performances (Bawa, 2008). Dans une certaine mesure, la performance scolaire pourrait être considérée comme un élément qui permet de mesurer le degré de réalisation des objectifs fixés préalablement. Il peut s'apprécier par rapport à la dynamique des flux à travers le système éducatif, en mettant l'accent sur le calcul des taux de réussite aux examens. Le taux de promotion et de déperdition (redoublement, abandon et exclusions). Il est important de préciser que la performance scolaire peut s'exprimer en pourcentage ou sous forme de rapport entre les objectifs, les moyens déployés et les résultats obtenus. Dans le cadre de notre étude, les performances scolaires renvoient aux différentes notes obtenues par les élèves du Lycée Technique de Bertoua kpokolota, principalement les apprenants malentendants.

I.2.7. Malentendants

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé OMS (WHA 70.13, 2017)), le terme de « déficience auditive « englobe d'une part les malentendants (porteurs de déficience légère, moyenne ou sévère) et les sourds (porteurs de déficience profonde). De nombreux termes coexistent dans la langue et dans des usages pour désigner les personnes dont l'audition est défaillante. Si certains termes renvoient à des réalités bien distinctes, d'autres semblent équivalents mais véhiculent souvent des connotations liées à l'histoire. La différence entre un « sourd » et un « malentendant » se mesure essentiellement aux différents degrés de gravité de la perte d'ouïe : malentendant dans le cas de surdité légère ou moyenne, sourd dans le cas de surdité sévère ou profonde. En réalité, l'audition est une fonction qui peut être plus ou moins altérée aboutissant à différents degrés de surdité (légère, moyenne, sévère, profonde, totale). Le terme « sourd » est souvent utilisé pour désigner les personnes porteuses de surdité totale ou profonde, voire sévère, congénitale ou apparue dans la petite enfance, quand se construit le langage.

Historiquement, quand les appareils auditifs n'existaient pas ou étaient rudimentaires, la langue des signes était généralement la seule langue qui leur était accessible, si bien que le terme très péjoratif de « sourd-muet » en voie de disparition s'est largement répandu dans le langage courant. Aujourd'hui, les progrès de la technologie et le développement d'accompagnements spécialisés (pédagogie adaptée, orthophonie) permettent un choix plus large aux personnes quant au mode de communication qu'ils souhaitent développer (langue orale, langue des signes, bilinguisme). Le terme « sourd » s'accompagne alors d'un sentiment identitaire, celui d'appartenir à une communauté des sourds signant. Le terme « malentendants » souligne que l'audition de la personne concernée, bien qu'incomplète, conserve une certaine fonctionnalité. Le mot « malentendant » convient ainsi à la désignation des personnes présentant des déficiences légères ou moyennes, voire sévères, sans préjuger de l'âge d'apparition de la surdité. Des attitudes « politiquement correctes » des personnes peu averties se traduisent parfois par l'emploi de ce terme pour désigner des personnes dont la surdité est plus importante (sévère, profonde, totale).

II. Méthodologie

II.1. Le type de recherche

Il est question dans cette partie de décliner le type de recherche. Loin d'être expérimentale, la recherche menée s'inscrit dans une étude exploratoire, qualitative. À en croire Savoie-Zajc et Karsenti (2004 : 116), la particularité de ce type de recherche est, entre autres, « de recueillir des données décrivant des situations d'intérêt (…) et laisser les explications émerger de ces descriptions ». C'est une recherche qui s'inscrit donc dans une perspective descriptive et compréhensive, puisqu'il est question de comprendre les disparités fonctionnelles observées au sein du Lycée Technique de Bertoua Kpokolota. Dans cette enquête, il s'agit de mobiliser des données généralement structurées sur un nombre important d'individus, ceci dans l'optique d'analyser et de comprendre des comportements, des phénomènes et des opinions. Mais aussi de comprendre les expériences personnelles et expliquer certains aspects sociaux dont la finalité est d'étudier de façon intensive les informations reçues des personnes ressources pour enfin comprendre la situation dans laquelle ils se trouvent.

II.1.1. La recherche documentaire

Étape fondée essentiellement sur les références de documents en lien avec l'étude effectuée, elle consistera à identifier, collecter et traiter des données informatives renvoyant au thème. Les informations récoltées seront utiles dans le développement des connaissances en rapport avec le sujet. À ce niveau, il faut préciser que les données ont déjà été traitées soit par un individu, soit par des machines et exploitées par le chercheur. Pour le cas de figure, nous nous sommes tournés vers des ouvrages, des mémoires et thèses (bibliothèque), des rapports et documents divers (site internet), des cours magistraux, des textes et lois en vigueur, des articles scientifiques.

II.1.2 La recherche de terrain

L'enquête de terrain est une méthode incontournable de collecte de données sur le terrain par le chercheur et dont le but est de comprendre, d'observer et d'interagir avec les gens dans leur environnement naturel. Notre étude axée sur l'éducation inclusive et performances scolaires des malentendants, précisément pour le cas des apprenants du lycée technique de Bertoua Kpokolota, est à cet effet la circonscription de départ et le point de chute de la présente recherche. Le choix de mener notre étude dans cet établissement s'explique par le fait que, contrairement à la plupart des établissements de la ville de Bertoua, le Lycée Technique de Bertoua Kpokolota accueille, depuis plusieurs années, une forte communauté d'élèves handicapés malentendants. D'où l'intérêt porté à ce cadre de travail au sein duquel nous pouvons mieux cerner ou apprécier les efforts qui sont consentis par les acteurs de la communauté éducative afin d'assurer une réussite scolaire aux élèves malentendants, dont le trait distinctif est la vulnérabilité.

II.1.3. L'échantillon et méthode d'échantillonnage

Le type d'étude étant défini, il est question à cette étape de faire le choix sur les catégories de personnes à interroger, de déterminer les acteurs en position de produire des réponses aux questions posées. Cette recherche s'inscrit dans une étude d'analyse et de compréhension d'un phénomène socioéducatif, le choix des participants à la recherche se veut donc conscient, volontaire et intentionnel. Autrement dit, il est question d'identifier des critères précis, en nous appuyant sur le cadre théorique, afin de choisir des individus ayant en commun certaines caractéristiques. Dans le cadre de notre étude, la population cible est constituée des élèves malentendants trois (03) du Lycée Technique de Bertoua Kpokolota et des différents acteurs qui contribuent à leur inclusion et à leur réussite scolaire. Notamment : les enseignants trois (03)

et un (01) conseiller d'orientation. Par ailleurs, pour procéder à la sélection des participants, nous avons adopté le choix de la méthode d'échantillonnage typique. Cette technique consiste à sélectionner des personnes présentant les caractéristiques requises au sein d'une population, et très souvent, les acteurs interpellés par le phénomène mis en exergue

Tableau 1 : *Tableau récapitulatif descriptif de l'échantillon*

Sujets	Sexe	Age	Classe	Ancienneté	Moyenne
S1	F	16 ans	2de IH	01 an	08/20
S2	F	17 ans	Père IH	06 ans	05/20
S3	G	14 ans	3e A	02 ans	10/20

Source : *Archive du Lycée Technique de Bertoua Kpokolota Juin 2024*

Les participants S1, S2 et S3 représentent les sujets principaux concernés par la recherche. Ils renvoient aux élèves malentendants. Ils donnent leurs impressions quant à leur expérience de la scolarisation, l'appréciation qu'ils font de la mise en pratique du système inclusif adoptée par les enseignants, les mécanismes utilisés au sein de l'environnement afin de s'adapter et de faciliter leur réussite. Le nombre d'années passés au sein de l'établissement permet de se faire une idée sur le vécu des élèves malentendants, qu'ils soient anciens ou nouveaux. Afin d'obtenir une vision globale des performances scolaires des élèves malentendants dans un cadre éducatif inclusif, certains enseignants ont été interrogés sur les techniques pédagogiques qu'ils utilisent. Les participants E1, E2 et E3 représentent les enseignants des différentes classes accueillant un élève malentendant et qui ont partagé leurs pratiques et expériences professionnelles. Car en tant qu'acteur majeur des dites salles de classes, leur contribution est essentielle non seulement pour comprendre les difficultés auxquelles ces élèves font face, mais aussi les pratiques d'inclusion qu'ils adoptent et recommandent à leurs pairs pour faciliter leur adaptation scolaire. Dans la même perspective, un entretien a été réalisé avec le cas C1, conseiller d'orientation, afin d'obtenir tout d'abord son opinion sur les pratiques inclusives. En tant que responsable administratif de l'établissement et acteur central, il a également présenté les méthodes mises en œuvre pour sensibiliser le personnel et les élèves aux besoins spécifiques des élèves malentendants, ainsi que les stratégies utilisées pour favoriser leur inclusion et leur réussite scolaire.

II.1.4. Le guide d'entretien

D'après Bachelet (2008), le guide d'entretien est « une check-list qui reprend les éléments de la conduite d'entretien. Il est constitué d'un ensemble de sous- thèmes élaborés à partie de thèmes ». Le guide d'entretien est un instrument qui permet de recueillir les données ou informations provenant d'un sujet. Par ailleurs, il permet de mieux structurer les interrogations mais ne dirige pas le discours. Il aide le chercheur à orienter l'entrevue en fonction de l'objectif visé et précise le thème à aborder à part

Présentation du guide d'entretien

Thème VI1 : l'environnement scolaire

- Sous-thème 1 : aménagement des infrastructures
- Sous-thème 2 : qualité des relations interpersonnelles
- Sous-thème 3 : gestion de la discipline

Thème VI2 : les curricula

- Sous-thème 1 : les contenus des leçons
- Sous-thème 2 : les processus d'évaluation
- Sous-thème 3 : les méthodes d'enseignement

Thème VI3 : le niveau de qualification des enseignants

- Sous-thème 1 : style de communication
- Sous-thème 2 : pratique de la pédagogie différenciée
- Sous-thème 3 : aptitudes

Thème VD : performances scolaires

- Sous-thème 1 : les notes obtenues pendant les évaluations
- Sous-thème 2 : la moyenne séquentielle/trimestrielle

III. Résultats et analyse des données

Tableau 2 : *Tableau synoptique*

Thème	**Questions de recherche**	**Objectifs de recherche**	**Proposition de recherche**	**Variables de la recherche**	**Indicateurs**
Éducation inclusive et performances scolaires des malentendants : cas des apprenants du Lycée Technique de Bertoua Kpokolota	Q.P : Les disparités fonctionnelles observées sont-elles de nature à influencer négativement les performances scolaires des apprenants malentendants du LTBK ?	O.G : Vérifier dans quelle mesure les disparités fonctionnelles observées pourraient influencer négativement les performances scolaires des apprenants malentendants du LTBK	P.P : Les disparités fonctionnelles observées au sein du LTBK influence négativement les performances scolaires des apprenants malentendants	VI1 : Les disparités fonctionnelles observées au sein du LTBK VD : Les performances scolaires	
	Q.S1 : L'environnement scolaire du LTBK est-il de nature à influencer les performances scolaires des apprenants malentendants ?	O.S1 : Montrer en quoi l'environnement scolaire du Lycée Technique de Bertoua Kpokolota influence les performances scolaires des apprenants malentendants.	P.S1 : L'environnement scolaire du Lycée Technique de Bertoua Kpokolota est de nature à influencer les performances scolaires des apprenants malentendants	VI2 : L'environnement scolaire du LTBK VD : Les performances scolaires	- Aménagement des infrastructures - Qualité des relations interpersonnelles - Gestion de la discipline
	Q.S2 : Les curricula favorisent-ils les performances scolaires des apprenants malentendants du LTBK ?	O.S2 : Indiquer en quoi les curricula favoriseraient les performances scolaires des apprenants malentendants du LTBK	P.S2 : Les curricula ne favorisent pas les performances scolaires des apprenants malentendants du LTBK	VI3 : Les curricula du LTBK VD : Les performances scolaires	- Contenus des leçons - Les processus d'évaluation - Les méthodes d'enseignement

	Q.S3 : Le niveau de qualification des enseignants influence-t-il négativement les performances scolaires des apprenants malentendants du LTBK ?	O.S3 : Démontrer dans quelle mesure le niveau de qualification des enseignants influence négativement les performances scolaires des apprenants malentendants du LTBK	P.S3 : Le niveau de qualification des enseignants influence négativement les performances scolaires des apprenants malentendants du LTBK	VI4 : Le niveau de qualification des enseignants du LTBK VD : Les performances scolaires	- Style de communication - Pratique de la pédagogie différenciée - Les aptitudes - Les notes obtenues pendant les évaluations - La moyenne générale séquentielle/trimestrielle - Taux de réussite

Source : *Résultats de l'enquête, juin 2024*

Les entretiens se sont déroulés durant le mois de Mai au Lycée Technique de Bertoua Kpokolota. Nous avons eu divers lieux d'entretien avec, notamment, le service de l'orientation scolaire, la salle des enseignants, les salles de classe et le préau. La variété des lieux d'entretien est due au fait de la volonté de mettre chaque sujet dans un cadre propice et familier, permettant de faciliter les échanges. Dans le cadre de nos entretiens réalisés de façon semi-directive, nous avons conçu quelques questions dans le but d'orienter nos conversations. Nous avons élaboré des fiches de questions à partir des thèmes généraux pour chacun de nos intervenants. D'une part, pour les élèves malentendants scolarisés au sein du LTBK ; d'autre part, pour les différents acteurs de leur réussite scolaire. Les entretiens proprement dits sur le terrain se sont effectués après avoir préalablement fixé un rendez-vous avec les personnes concernées avec l'aval du chef d'établissement et sous la direction du chef service de l'orientation scolaire au sein du LTBK en date du 20 et 21 mars 2024. Durant les entretiens, certaines commodités ont été mises en place pour en assurer le bon déroulement, notamment sur le plan infrastructurel : une chaise, une table, ainsi que des crayons et stylos à bille bleu et rouge. Par ailleurs, nous avons utilisé un dictaphone afin de ne pas perdre les informations issues des échanges, ainsi qu'un cahier pour consigner les observations faites au cours des conversations. Des feuilles de papier ont également été prévues, particulièrement pour les élèves malentendants, afin de permettre des démonstrations écrites ou visuelles et ainsi faciliter la communication. Dans l'objectif de toujours mieux nous faire comprendre, nous avons fait appel à une élève de la classe Première IH, servant d'intermédiaire entre les élèves malentendants et nous, tout ceci durant une période de quarante-cinq (45) minutes à une (01) heure, selon la qualité de l'intervenant.

- **Présentation descriptive des résultats**

À cet effet, nous avons choisi le symbole (A) pour représenter l'environnement scolaire. Ainsi, (a1) correspond à l'aménagement des infrastructures ; (a2) renvoie à la qualité des relations interpersonnelles ; (a3) à la gestion de la discipline. Le (B) représente les curricula. De ce fait, (b1) renvoie aux contenus des leçons, (b2) les processus d'évaluation, (b3) les méthodes d'enseignement. Le (C) représente le niveau de qualification des enseignants. À cet effet, (c1) renvoie au style de communication, (c2) à la pratique de la pédagogie différenciée, (c3) aux aptitudes. Le (D), quant à lui, représente les performances scolaires. Ainsi, (d1) renvoie aux notes obtenues pendant les évaluations, (d2) la moyenne séquentielle ou trimestrielle et (d3) le taux de réussite des élèves malentendants. La présence du signe (-) est la modalité négative qui indique l'attitude du sous-thème (incorrecte, inadapté) au contexte d'inclusion mis en œuvre.

Le signe (+) représente la modalité positive qui atteste que l'action est bien pratiquée. Le signe (+/-), quant à lui, fait ressortir l'ambiguïté d'une pratique, d'une situation ou l'incertitude. Le vide, pour sa part, montre que les sujets ne sont pas interrogés sur cet aspect ou que la pratique est inexistante.

- **Synthèse des analyses des verbatim**

En guise de commentaires synthétiques, nous pouvons dire ceci : Pour le thème 1 relatif à l'environnement scolaire, la mise en œuvre du système inclusif est globalement insatisfaisante. En d'autres termes, l'aménagement des infrastructures, la qualité des relations entre les élèves malentendants et leur entourage, la façon de gérer les salles de classes laisse à désirer. C'est un environnement qui ne facilite pas l'inclusion effective des apprenants présentant des difficultés d'apprentissage, principalement des handicapés auditifs, comme l'attestent les moyennes générales trimestrielles et le taux de réussite annuel fourni par les différents sujets interviewés. Ce qui pourrait nous amener à dire que l'environnement scolaire des sujets ressource, notamment les infrastructures, ne favorisent pas de bonnes performances scolaires. Se référant à la théorie de la résilience (Cyrulnik, 1999), les élèves malentendants, afin d'éviter une « effraction » entre leur environnement scolaire et eux-mêmes, se mobilisent comme agents de résilience pour surmonter les difficultés rencontrées dans leur milieu éducatif. De plus, l'environnement scolaire de cet établissement parait d'autant moins favorable, car aucune mesure particulière n'a été prise par les enseignants/ l'administration pour rendre le cadre d'apprentissage plus aisé et adapté à la pratique d'une éducation inclusive ainsi que le notent les textes y afférents. Les rapports de bon suivi des élèves malentendants avec les principaux acteurs de l'épanouissement scolaire sont presque inexistantes, les différentes salles de classe dans lesquelles on retrouve des cas d'élèves en difficultés d'audition ne sont pas isolées ou mises dans des conditions sonores appropriées. Toutes ces dispositions inexistantes montrent d'une certaine manière le traitement négligé réservé aux apprenants à besoins spécifiques. Toutefois, des efforts singuliers sont notés. C'est d'ailleurs le point de vue des différents sujets malentendants qui mentionnent que certains enseignants prennent des initiatives afin de les aider à mieux s'adapter. Par conséquent, l'école est loin d'être un soutien social qui crée un climat favorable aux apprentissages des élèves malentendants. Cela crée des perturbations de toutes natures, freinant le processus de résilience de ces enfants à besoins spécifiques.

Dans la théorie de la résilience de Cyrulnik (1999), l'auteur présente les mécanismes grâce auxquels un individu ayant connu des difficultés ou des troubles parvient à surmonter ces épreuves douloureuses, ces évènements perturbateurs, afin de retrouver un certain équilibre. La résilience renvoie à la capacité du sujet à résister à l'adversité. C'est selon Cyrulnik, la faculté qu'a un individu de réussir, de progresser, de connaitre un épanouissement malgré la situation peu confortable dans laquelle il se trouve et comportant de nombreux risques. Ainsi, les élèves malentendants, malgré les traumatismes, ont la capacité de réussir leurs études. Seulement pour ce faire, plusieurs acteurs et actions susceptibles de permettre à ces élèves de développer cette résilience entrent en jeu. Il s'agit dans ce cas de figure des « tuteurs de résilience » que peuvent être l'environnement scolaire au travers du matériel didactique, les interactions et un climat d'apprentissage favorable pour une meilleure adaptation scolaire. L'école joue un rôle déterminant dans le développement de la résilience des élèves malentendants. Puisqu'elle doit amener l'élève malentendant à se sentir aimé, estimer, valorisé, ceci afin de renforcer son sentiment d'appartenance à son milieu. Loin de dépendre essentiellement des facteurs personnels, la résilience des élèves malentendants est également tributaire des approches pédagogiques des enseignants, de leurs attitudes et aptitudes, des programmes d'enseignement et de la qualité du suivi. Les curricula représentant le thème 2 représentent une donnée essentielle dans la mise en œuvre effective d'une éducation inclusive et l'optimisation des

performances scolaires des élèves, en général, et des apprenants malentendants, en particulier. Ainsi, dans cette analyse, il ressort que les contenus des leçons, les processus d'évaluation et les méthodes d'enseignement sont quelque peu limités. Car, bien qu'il existe une volonté de bien faire de la part de certains sujets, ces derniers s'accordent majoritairement à reconnaitre la faiblesse des stratégies et méthodes de transmission des savoirs du fait de l'ignorance des techniques pédagogiques, des difficultés d'expression et d'approches. Au regard de cette situation, on ne pourrait réellement dire de ces curricula qu'ils contribuent de façon décisive à l'éducation inclusive et aux performances scolaire des élèves malentendants. Le niveau de qualification des enseignants (thème 3), constitue également un élément essentiel et même primordial de l'éducation inclusive et performances scolaires des élèves malentendants. Ce postulat s'est vérifié dans notre étude. En effet, plusieurs cas ont reconnu des difficultés d'apprentissage dues au style de communication. Suivant cet état des faits, les sujets S1, S2, S3 en passant par les cas C1, E1, E2, E3, témoignent de ce que la communication usitée n'est pas appropriée aux besoins des élèves malentendants scolarisés au sein du Lycée Technique de Bertoua kpokolota. L'élève malentendant est avant tout un enfant, une personne dont le premier besoin est de communiquer. En tant que tel, la communication ne saurait se réduire au simple langage oral, toute autre communication devrait être reconnue et valorisée. Ajouté à ces difficultés communicationnelles, on note l'inexistence d'une pédagogie adaptée aux besoins de chaque enfant. Ceci est relevé par certains sujets qui indiquent qu'il n'est pas évident de tenir compte des demandes que requiert la prise en charge des élèves malentendants, car les aptitudes pour ne sont pas de mise. Pourtant, la réussite des dispositifs de scolarisation et d'apprentissage incluant des élèves malentendants tient en grande partie à la capacité des enseignants et de l'environnement scolaire à répondre aux besoins liés à tous les enfants, mais aussi et surtout à accepter et à prendre en compte les spécificités de l'élève présentant des difficultés d'audition. D'après la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961), les processus cognitifs des élèves malentendants ne leur permettent pas de construire un « noyau central » qui leur permettrait d'obtenir toutes les informations nécessaires à leur épanouissement quotidien. Mais cette cassure communicationnelle observée sur le terrain entre les enseignants et les élèves malentendants du Lycée Technique de Bertoua kpokolota crée une base cognitive instable qui pourrait entrainer une crise identitaire et un problème d'estime de soi ; d'où de mauvaises performances scolaires.

IV. Discussion et recommandations

IV.1. Discussion

- **Vérification de la Proposition de recherche No1**

La PR1 ayant pour code (A) a été confirmée sur tous les indicateurs au vu des *verbatim* recueillis auprès de nos sept interviewés. L'analyse de contenu a permis de constater, à travers le codage, que quatre (04) répondants ont confirmé l'influence négative de l'environnement scolaire sur les performances scolaires des élèves malentendants. Pour la qualité des relations interpersonnelles, les intervenants ont donné des avis positifs, négatifs et neutres (Aa2+), même si les répondants ont majoritairement donné des avis négatifs sur la gestion de la discipline (Aa3-). Ces éléments démontrent que l'environnement scolaire est un obstacle aux élèves déficients auditifs dans la quête de bons résultats scolaires. Deux (02) indicateurs sur trois (03) sont en défaveur effective des apprenants.

- **Vérification de la proposition de recherche No2**

La PR2 ayant porté sur les curricula (B), à titre de rappel, avait pour indicateurs le contenu des leçons, les processus d'évaluation et les méthodes d'enseignement. S'agissant du contenu des leçons, quatre (04) répondants sur sept (07) ont confirmé qu'ils ne considéraient pas réellement

la situation des handicapés malentendants lors des activités d'enseignement/apprentissage (Bb1-). Cela pourrait expliquer les réponses plus ou moins (+/-) confuses sur les processus d'évaluation (Bb2+/-). Quant aux méthodes d'enseignement, elles ne sont pas adaptées au système de l'éducation inclusive (Bb3-). Cet idéal de l'éducation inclusive est un trésor dès la base de la formation ; surtout si deux (02) enseignants sur trois (03) reconnaissent n'avoir suivi aucune formation en éducation spécialisée.

- **Vérification de la proposition de recherche No3**

La PR3 quant à elle est fondée sur le niveau de qualification des enseignants (C) et constituée de trois sous-thèmes dont le style de communication, la pratique de la pédagogie différenciée et les aptitudes. À partir des éléments d'analyse, nous pouvons déduire que les éducateurs ne maitrisent pas le langage des déficients auditifs (Cc3-). La preuve en est que les trois (03) enseignants utilisent d'autres moyens pour communiquer avec les élèves malentendants. Par défaut de langage approprié, pour ces élèves à besoins spécifiques, les aptitudes sont réduites pour pratiquer la pédagogie différenciée.

V. Recommandations

Au Gouvernement (responsables nationaux en charge de l'éducation)

- Définir une politique claire en matière de scolarisation des élèves malentendants
- Adopter des mesures pour faciliter l'adaptation des élèves malentendants au système éducatif ordinaire
- Programmer des séminaires de formation des intervenants scolaires (administration, enseignants, conseillers d'orientation) pour un accompagnement optimal

Aux structures éducatives

- Revoir les conditions d'accueil des élèves malentendants en établissant un protocole d'accueil permettant de connaitre leurs besoins, leurs profils et leurs difficultés, sensibiliser sur l'importance du respect mutuel et des sanctions encourues par les contrevenants.
- Prendre des mesures particulières pour faciliter l'inclusion et la réussite scolaire des élèves malentendants (recruter des spécialistes dans la prise en charge des enfants à besoins spécifiques, créer des plateformes d'apprentissage sur les nouvelles approches pédagogiques, promouvoir la création un cadre environnemental parlant avec des supports visuels pour faciliter la mobilité des élèves malentendants)
- Créer des partenariats avec les collectivités territoriales décentralisées (commune, communauté urbaine) afin de solliciter du matériel adéquat pour les malentendants
- Jouer le rôle d'intermédiaire et porte fanion des besoins des élèves malentendants auprès du gouvernement

Aux enseignants

- Diversifier les approches pédagogiques en fonction des besoins des élèves ;
- Entreprendre des formations connexes, principalement dans les langues française et anglaise des signes ;
- Favoriser le travail en équipe entre les élèves ;
- Faire attention aux réactions personnelles et aux attitudes face aux élèves malentendants ;

- Faire preuve de patience et de bienveillance face à leurs difficultés.

Aux conseillers d'orientation

- Connaitre le profil des élèves malentendants (leurs histoires, trajectoires scolaires, expériences personnelles, etc.) ;
- Développer des stratégies de communication en se recyclant sur les techniques de langage des signes ;
- Organiser des formations destinées aux enseignants et au personnel éducatif sur les méthodes d'encadrement adaptées aux élèves malentendants, afin de mieux répondre à leurs besoins spécifiques et favoriser leur inclusion scolaire ;
- Fournir aux élèves malentendants des informations nécessaires à leur orientation scolaire et professionnelle ;
- Aider à leur adaptation en milieu scolaire
- Impliquer les élèves malentendants dans les activités scolaires pour favoriser une meilleure inclusion.

Aux parents des élèves malentendants

- Connaitre le fonctionnement du système scolaire d'accueil des enfants malentendants et prendre toutes les informations utiles y afférentes ;
- Prendre activement part aux activités scolaires ;
- Assurer le suivi scolaire de leurs enfants (s'enquérir du comportement de l'enfant à l'école, s'intéresser à ses études, motiver l'enfant) ;
- Mettre à leur disposition le matériel auditif (les implants auditifs).

Aux élèves malentendants

- Participer aux activités scolaires ;
- Nouer des relations avec les pairs malentendants et typiques dans le cadre des études et des loisirs ;
- Faire preuve d'ouverture et éviter l'isolement ou le repli identitaire.

Conclusion

La présente recherche qui arrive à son terme était axée sur la question de la mise en pratique effective de l'éducation inclusive au sein du Lycée Technique de Bertoua Kpokolota. Notre démarche consistait à cerner les disparités fonctionnelles observées entre ce qui est mis en place par la structure éducative dite inclusive pour optimiser les performances scolaires des élèves malentendants et ce que disent les textes sur la notion d'éducation inclusive. Pour ce faire, nous avons fait le choix d'un cadre théorique constitué des théories explicatives ci-après : la théorie de la représentation sociale de Moscovici (1961) et la théorie de la résilience de Cyrulnik (1999). De ce fait, l'hypothèse générale qui a servi de base à notre recherche est la suivante : les disparités fonctionnelles observées au sein du LTBK influencent négativement les performances scolaires des apprenants malentendants. Afin de vérifier et d'opérationnaliser cette proposition principale, trois propositions secondaires de recherche ont été déclinées, à savoir :

Proposition secondaire de recherche n° 1 : L'environnement scolaire du Lycée Technique de Bertoua Kpokolota est de nature à influencer les performances scolaires des apprenants malentendants

Proposition secondaire de recherche n°2 : Les curricula ne favorisent pas les performances scolaires des apprenants malentendants du LTBK

Proposition secondaire de recherche n° 3 : Le niveau de qualification des enseignants influence négativement les performances scolaires des apprenants malentendants du LTBK.

La méthodologie qualitative pour laquelle nous avons opté a permis de choisir l'entretien semi-directif comme outil de collecte des données, avec un échantillon constitué de sept (07) sujets au nombre desquels figurent trois (03) élèves malentendants, trois (03) enseignants et un (01) conseiller d'orientation du Lycée Technique de Bertoua Kpokolota. Le souci étant de recueillir le point de vue personnel de chacun sur le plan de la pratique inclusive mise en place en adéquation avec les lois en vigueur pour l'épanouissement scolaire des élèves handicapés malentendants scolarisés au sein d'un établissement ordinaire. Nous nous sommes donc appuyés sur un guide d'entretien constitué de quatre (04) thèmes, à savoir : l'environnement scolaire, les curricula, le niveau de qualification des enseignants et les performances scolaires. Les principaux résultats auxquels nous sommes parvenus révèlent que l'éducation inclusive n'est pas encore réellement effective au sein du LTBK, ce qui influence négativement les performances scolaires des apprenants concernés.

Références Bibliographiques

ABRIC, Jean-Claude. (1988). *L'étude expérimentale des représentations sociales*. In Denise Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 187–203). Presses Universitaires de France.

ABRIC, Jean-Claude. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.

ARMSTRONG, David, ARMSTRONG, Felicity, & BARTON, Len. (2000). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. David Fulton Publishers.

BABY, Marc. (2013). *L'école inclusive : une école pour tous les enfants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

BACHELET, Robert. (2008). *La conduite de l'entretien de recherche : Guide pratique*. Paris : Éditions L'Harmattan.

BAWA, Yao. (2008). *Les performances scolaires des élèves au Cameroun : étude comparative*. [Rapport de recherche inédit].

BLESS, Gérard. (2004). *L'école inclusive : enjeux et perspectives*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

CAREL, Havi. (2008). *Illness: The Cry of the Flesh*. Routledge.

CYRULNIK, Boris. (1999). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.

CYRULNIK, Boris. (2001). *Les vilains petits canards*. Odile Jacob.

CYRULNIK, Boris. (2004). *Parler d'amour au bord du gouffre*. Odile Jacob.

CYRULNIK, Boris. (2006). *De chair et d'âme*. Odile Jacob.

DE LANDESHEERE, Gilbert. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Presses Universitaires de France.

DIENG, Mamadou. (2007). *Les indicateurs de performance dans l'éducation : cadre conceptuel et méthodologique*. UNESCO.

DOUDIN, Pierre-André. (2007). *L'école inclusive : défis et conditions de réussite*. Berne : Peter Lang.

DURKHEIM, Émile. (1975). *Éducation et sociologie*. Presses Universitaires de France.

FRANK, Arthur W. (1995). *The Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics*. University of Chicago Press.

GAUTHIER, Benoît. (1987). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

HOTYAT, Claude, & DELEPINE-MESS, Marie. (1973). *Psychologie de l'apprentissage scolaire*. Paris : Armand Colin.

KANT, Emmanuel. (1963). *Réflexions sur l'éducation* (Trad. Lucien Guillermit). Paris : Vrin.

LAPLANCHE, Jean, & PONTALIS, Jean-Bertrand. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Presses Universitaires de France.

LEGENDRE, Renald. (1997). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

MANDELA, Nelson. (1994). *Un long chemin vers la liberté*. Paris : Fayard.

MILES, Susie, & AHUJA, Aruna. (2007). *Learning from Difference: Cultural Policies and Practices in Inclusive Education*. Sage Publications.

MILES, Susie, & SINGAL, Nidhi. (2010). *The Education for All and the Education of Children with Disabilities: A Study of Inclusive Education in India*. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 59–73.

MOSCOVICI, Serge. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

NGUÉHAN, Joseph. (2007). *Sociologie de l'éducation et du développement*. Yaoundé : Éditions CLE.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. (2017). *Prévention de la surdité et de la perte auditive (WHA 70.13)*. Genève : OMS.

PETIT, Michel. (2001). *L'inclusion scolaire : concepts et pratiques*. *Revue française de pédagogie*, 135(3), 35–49.

REBOUL, Olivier. (1989). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Presses Universitaires de France.

RIESER, Richard. (2012). *Implementing Inclusive Education: A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention*. Commonwealth Secretariat.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine, & KARSENTI, Thierry. (2004). *Introduction à la recherche en éducation*. Montréal : Éditions du CRP.

SEME, Alain. (2002). *Les performances scolaires : approche comparative*. Yaoundé : Éditions SOPECAM.

SONTAG, Susan. (1990). *Illness as Metaphor and AIDS and Its Metaphors*. Doubleday.

UNESCO. (2005). *Lignes directrices pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2017). *Guide pour l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.

Prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les systèmes éducatifs béninois et français : quelques cas pratiques

Sosthénia Isabelle DOSSOU-COSSOU[19], Abla Sesime DJISSENOU[20], Charles BABADJIDE[21]

Résumé

Cette recherche porte sur l'analyse de la prise en charge des Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP) du Centre d'Accueil et d'Éducation Inclusive des Sourds (CAEIS) de Louho à Porto-Novo et de l'Établissement Français d'Enseignement (EFE) Montaigne de Cotonou. Elle vise à analyser les chances de réussite des EBEP dans les systèmes éducatifs béninois et français. Pour atteindre cet objectif, diverses techniques de recueil de données ont été utilisées. Pour ce faire, cent trente-trois (133) personnes ont été interviewées et huit (08) séquences de classe ont été observées. C'est ainsi que des résultats tangibles ont été obtenus. Ils mettent en évidence les forces et les faiblesses des dispositifs de prise en charge des EBEP. Les recommandations formulées tracent la voie vers une meilleure prise en charge des EBEP incluant le renforcement de la formation et la qualification des enseignants et le développement de programmes d'intervention précoce.

Mots clés : Éducation inclusive, handicap, inclusion, trouble de l'apprentissage.

Abstract

This research focuses on the analysis of the care of pupils with special educational needs in the Beninese and French educational systems, the case of the "Centre d'Accueil et d'Éducation Inclusive des Sourds" of Louho in Porto-Novo and the EFE Montaigne in Cotonou. The objective is to analyze the chances of success of students with special educational needs in the Beninese and French education systems. To achieve this objective, this observation in class sequences, documentary research, and administration of the questionnaire. For the purposes of the investigation, one hundred and thirty-three (133) people and eight (8) classroom observation sequences made it possible to obtain results. The results highlight the strengths and weaknesses of EBEP support systems and underlines the importance of ongoing teacher training. The recommendations formulated pave the way towards better management of EBEP including strengthening teacher training and qualification, developing early intervention programs.

Keywords: Disability, inclusion, inclusion education, learning disability

[19] Professeure, Documentaliste, Spécialiste en Sciences de l'Éducation et de la Formation ; Département des Sciences de l'Éducation et la Formation, Laboratoire d'Expertise et de Recherche en Éducation, Formation et Orientation (LAEREFOR), Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin, isacossou@yahoo.fr

[20] Docteure en Sciences de l'Éducation, Spécialiste de l'Éducation Inclusive, Département des Sciences de l'Éducation et la Formation, Laboratoire d'Expertise et de Recherche en Éducation, Formation et Orientation (LAEREFOR), Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin, firslady.sessi@yahoo.fr ;

[21] Professeur Titulaire des Universités (CAMES), Département des Sciences de l'Éducation et la Formation, Laboratoire d'Expertise et de Recherche en Éducation, Formation et Orientation (LAEREFOR), Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin, charlesbab@yahoo.fr.

Introduction

L'éducation est un droit fondamental de l'Homme et une priorité consacrée par la loi n° 90-32 du 11 décembre 1990, et révisée par la loi n° 2019-40 du 7 novembre 2019 portant Constitution de la République du Bénin. Cette disposition de la Loi fondamentale est réaffirmée dans les politiques nationales et les stratégies de développement, dont le Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) conforté par les ODD et l'Agenda 2030 de l'éducation qui visent à assurer à tous l'accès à une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Dans cet ordre d'idées, le Bénin a toujours hissé l'éducation au premier rang. En ce sens, l'État lutte contre la discrimination dans le domaine de l'éducation et assume toute la responsabilité éducative pour tous les enfants. Dans cet esprit, il importe que la diversité des besoins, des capacités et des caractéristiques de tous les enfants soit davantage prise en compte dans les conditions d'équité afin de promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

Cependant, dans les faits, au Bénin, les personnes vivant avec un handicap sont toujours marginalisées. Elles sont traitées comme les parents pauvres du système éducatif. Il existe très peu de structures éducatives spécialisées dans la prise en charge des différentes catégories de handicap. Par ailleurs, le fonctionnement de quelques structures existantes favorise très peu l'épanouissement personnel et l'intégration socioprofessionnelle des enfants qui y sont scolarisés. Cette volonté du Gouvernement en faveur du droit à l'éducation s'est matérialisée par l'adoption, en Conseil des ministres du 21 juin 2023, des textes d'application de la loi numéro 2017-06 du 29 septembre 2017 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées.

La problématique de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers consiste à évaluer si les dispositifs actuels permettent de répondre de manière adéquate à leurs besoins et de leur garantir une éducation de qualité. Il convient également de se questionner sur les facteurs qui influencent cette prise en charge. À l'issue de cette analyse, il s'agira d'examiner les pistes d'amélioration de la prise en charge afin de garantir à tous les élèves, quels que soient leurs besoins, un accès équitable et une éducation de qualité.

Face à la multiplicité des besoins éducatifs particuliers, cette recherche porte sur les troubles de l'apprentissage, désignés par « troubles dys » dans le système éducatif français et, plus précisément, à l'EFE Montaigne, cycle secondaire à Cotonou, d'une part, et les difficultés sensorielles avec les apprenants du CAEIS de Louho à Porto-Novo, au cycle primaire, d'autre part.

En considérant ce qui vient d'être développé, la préoccupation qui est au cœur de cette recherche est la suivante :

- L'inclusion scolaire favorise-t-elle la réussite des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) dans les systèmes éducatifs béninois et français ?
- La prise en charge des EBEP dépend-elle des dispositifs d'accompagnement mis en place dans les systèmes éducatifs béninois et français ?
- Comment décrire le processus de réussite des EBEP ?

La présente étude rend compte des recherches effectuées et des résultats obtenus au Centre d'Accueil et d'Éducation Inclusive des Sourds (CAEIS) de Louho et à l'Établissement Français d'Enseignement (EFE) Montaigne. Il propose une approche comparative des pratiques d'inclusion scolaire dans ces deux établissements.

I. Cadre théorique et conceptuel

Pour appréhender ce dont il est question dans cette étude, une distinction entre certaines notions s'avère indispensable.

Le handicap est une construction sociale qui résulte d'une interaction entre les caractéristiques physiques, sensorielles, mentales ou intellectuelles d'une personne et les normes de la société dans laquelle elle vit. Il est le produit d'une dynamique relationnelle entre des personnes porteuses d'une déficience et leur environnement qui peut entrainer une réduction de la participation à la vie sociale (Bodin, 2019). L'OMS (2001) retient différents types de handicaps : moteur, sensoriel, mental, psychique, et maladies invalidantes. Cette recherche se concentre sur le handicap auditif et les troubles de l'apprentissage.

L'OMS (2001) définit les troubles de l'apprentissage comme des troubles permanents, d'origine neurologique, qui affectent une ou plusieurs fonctions neuropsychologiques. Ces troubles perturbent l'acquisition, la compréhension, l'utilisation et le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ils touchent aussi les repères dans le temps ou dans l'espace, les calculs, la coordination, la motricité, la communication. En ce sens, les troubles de l'apprentissage sont définis comme une inaptitude à acquérir, à retenir ou à utiliser des connaissances ou informations spécifiques, résultant d'une déficience d'attention, de mémoire ou de raisonnement et affectant les résultats scolaires.

L'inclusion vise à réduire les barrières sociales en s'adaptant aux besoins spécifiques des individus (Bouquet, 2015). Elle suppose la création d'un environnement où les personnes sont respectées de manière équitable et ont accès aux mêmes possibilités.

L'éducation inclusive désigne un processus qui vise à accroître la prise en compte des besoins spécifiques de tous et à réduire l'exclusion en répondant efficacement aux différents besoins de tous les apprenants. Elle tient compte des besoins individuels en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants et jeunes gens en situation de vulnérabilité. Il s'agit des enfants de la rue, des groupes d'enfants appartenant à des minorités ethniques, des enfants vivant avec le VIH/SIDA et enfants handicapés (PSE, 2018).

Plusieurs travaux antérieurs se rapportent à l'inclusion scolaire et à la prise en charge des EBEP.

Djissenou (2022), sur le thème « Éducation inclusive au Bénin : analyse des pratiques enseignantes avec les apprenants à déficiences auditives au centre d'accueil et d'éducation inclusive des sourds de Louho/Porto-Novo », a contribué de façon significative à l'amélioration de la qualité de l'éducation inclusive au profit des apprenants handicapés auditifs. Les travaux de Ogue (2022), portant sur les « Dispositifs et mécanismes d'inclusion des étudiants handicapés visuels à l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) », se sont intéressés à l'étude de l'inclusion des handicapés visuels à travers une description du mécanisme de leur accueil et de leur accompagnement pédagogique. Ce travail a fait ressortir les effets les impacts du dispositif d'accompagnement pédagogique des handicapés visuels sur l'inclusion et leur réussite académique. Les études de Sagbo (2022), sur le thème « Apports et conditions de réussite de la pédagogie inclusive en milieu scolaire à Cotonou », ont abouti au constat selon lequel le manque de formation des enseignants et le manque de matériel adéquat ne permettent pas aux enseignants d'avoir les aptitudes qu'il faut pour la pratique de la pédagogie inclusive.

II. Méthodologie

La démarche méthodologique est mixte et s'appuie aussi bien sur des recherches documentaires et des entretiens que sur des observations de classe et des questionnaires. Cette approche se justifie parce qu'au-delà des nombres, il est aussi nécessaire de recueillir des informations

pertinentes, valides et fiables sur les opinions et les acquis des acteurs et des partenaires du CAEIS et de l'EFE Montaigne sur la problématique de la recherche. Pour les deux structures, le CAEIS et l'EFE Montaigne, la population cible comprend les gestionnaires, les enseignants**,** les apprenants**,** les parents, les psychologues et les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH).

Les techniques d'échantillonnage visent à s'assurer que l'échantillon retenu soit le mieux possible représentatif de la population à laquelle on s'intéresse. Dans le cadre de la présente recherche, le choix a porté sur la technique de choix raisonné. Ce choix repose sur le principe selon lequel le chercheur sélectionne librement les éléments qu'il juge les plus pertinents pour répondre aux objectifs de la recherche (Berthier, 2016). Dans le contexte de cette étude, le choix raisonné se justifie par la spécificité du sujet et la nature des informations. En effet, en l'absence d'une base de données, en s'appuyant sur le vécu des différents acteurs de la prise en charge des élèves à Besoins éducatifs particuliers, des acteurs que voici ont été retenus : des élèves en général, des EBEP, des enseignants, des parents d'élèves, des orthophonistes et un psychologue. Bien que la technique de choix raisonné présente de nombreux avantages, elle n'est pas exempte de limites. Elle manque de représentativité statistique, dès lors que les unités sont sélectionnées de manière aléatoire, reposant sur le jugement subjectif du chercheur.

Pour la recherche, au regard des objectifs à atteindre, l'approche mixte a été retenue, à savoir l'approche quantitative et l'approche qualitative (Creswell & Plano Clark, 2018). Ce choix se justifie par le fait que ces deux méthodes sont complémentaires. En vue d'atteindre cet objectif, diverses techniques de collecte des données ont été utilisées dont l'entretien, l'observation en séquence de classe, la recherche documentaire et l'enquête par questionnaire. En effet, pour les besoins de l'enquête, cent trente-trois (133) personnes et huit (08) séquences d'observation en classe ont été retenues dans les deux structures. Il s'agit de deux (02) administratifs, dix (10) apprenants EBEP, soixante-neuf (69) apprenants non EBEP, trente-trois (33) enseignants, un (01) gestionnaire, deux (02) orthophonistes, huit (08) parents d'élèves, un (01) psychologue et sept (07) AESH.

Le traitement et l'analyse des données qualitatives recueillies via les entretiens ont reposé sur une analyse thématique (Pallié & Mucchielli, 2003). Ces informations triées, synthétisées et classées ont servi de base pour l'analyse des données et ont été ensuite interprétées à la lumière du cadre théorique de la recherche. Les données issues de l'observation de classe ont été analysées à l'aide d'une grille d'observation construite en fonction des critères. Pour le traitement et l'analyse des données quantitatives, deux logiciels, à savoir le logiciel générique de type tableau, surtout le logiciel Excel et le logiciel Sphinx (2022) dans sa version Plus^2. Les données quantitatives sont obtenues après le dépouillement des questionnaires qui ont servi de base à l'analyse des résultats obtenus. Les données statistiques, les calculs des pourcentages, la réalisation des tableaux et diagrammes ont été faits grâce aux applications Excel et Sphinx.

III. Résultats et analyse des données

Cette section fait ressortir la pratique réelle de l'inclusion scolaire et de la réussite sociale par les institutions de vie, c'est-à-dire l'école et la famille. Question de recherche 1 : La prise en charge des EBEP dépend-elle des dispositifs d'accompagnement mis en place dans les systèmes éducatifs béninois et français ?

III.1. Mise en œuvre de l'inclusion dans les institutions scolaires

Étant donné que c'est l'approche mixte qui a été adoptée pour la collecte des données de cette enquête, la présentation des résultats issus de l'étude qualitative est faite de manière descriptive, donc avec des rapports sur les entretiens réalisés. Des extraits de ces entretiens sont également

présentés sous forme de *verbatim*. Les résultats de l'étude quantitative sont présentés dans des tableaux et les figures. C'est également dans cette section que sont présentées les réponses aux questions de l'étude, confirmation ou infirmation des hypothèses annoncées plus haut.

III.1.1. Inclusion scolaire

Dans les classes visitées au CAEIS lors des séquences d'observation, le constat est que parfois il y un seul enseignant entendant, mais qui maitrise la langue des signes. Dans certaines classes, il y a deux enseignants, un entendant et un sourd. Dans les classes avec deux enseignants, les deux préparent les activités et les fiches pédagogiques ensemble afin que le message passé en classe soit le même pour tous les apprenants. Chaque fois que l'enseignant donne des consignes de travail, les apprenants font tous le même geste. Le visiteur doit faire preuve d'une grande attention pour se rendre compte que si l'apprenant entendant comprend l'instruction assez rapidement sans avoir à regarder l'enseignant, l'apprenant frappé d'un handicap auditif, lui, est attentif aux gestes, regarde l'enseignant, les images, la projection vidéo ou un quelconque instrument apprêté pour l'apprentissage.

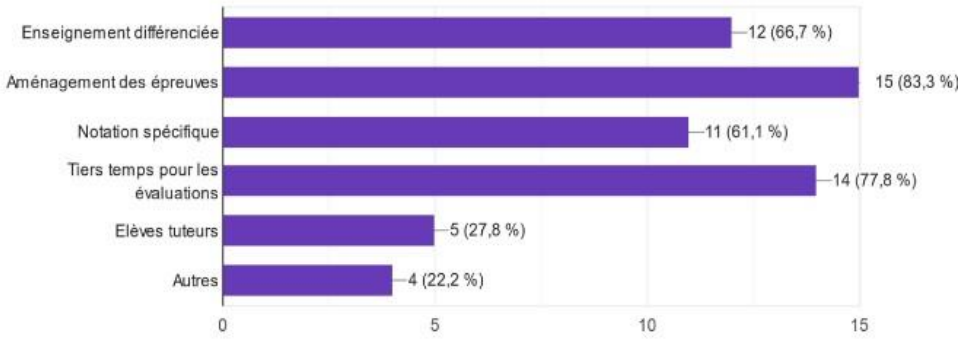
C'est ce qui ressort des propos d'un gestionnaire du CAEIS : « Les enseignants travaillent toujours ensemble sur la préparation des fiches et sur les activités à proposer aux élèves. Ceci leur permet de passer le même message aux apprenants sourds et entendants » (A.P. gestionnaire CAEIS, 58 ans, M, 27 mars 2023)

La pratique de l'inclusion scolaire à l'EFE Montaigne ressort dans un entretien à l'EFE Montaigne :

> Pour faciliter l'intégration des EBEP, je mets en place la pédagogie de la différenciation. Je pars des compétences à acquérir et je propose aux deux catégories d'élèves, des apprentissages diversifiés. Cela me demande peut-être plus d'effort, mais on ne saurait parler d'inclusion scolaire sans faire de la différenciation. Cette démarche est profitable pour tous (D. H. Enseignant de Sciences Économiques et Sociales, EFE Montaigne, 43 ans, H, mai 2023).

Le graphique 1 donne un récapitulatif des pratiques d'inclusion scolaire des EBEP à l'EFE

Graphique 1 : Pratiques enseignantes à l'EFE



Source : Enquête EFE Montaigne, mars 2024

À l'EFE Montaigne, les 18 enseignants qui ont reçu le questionnaire d'enquête reconnaissent tous avoir une approche méthodologique inclusive dans les classes avec EBEP. Le plus fort pourcentage porte sur l'aménagement des épreuves. 15 enseignants sur 18, soit 83,3 %. L'octroi du tiers temps vient en deuxième position avec 14 enseignants sur 18, soit 77,8 %. Viennent ensuite successivement dans l'ordre la pratique, l'enseignement différencié (66,7 %), les notations spécifiques (61,1 %), l'aide des élèves tuteurs (27,8 %).

Question de recherche 2 : Comment décrire le processus de réussite des Élèves à Besoins éducatifs Particuliers ?

Au cours des entretiens, les gestionnaires du CAEIS ont affirmé que leurs apprenants sont enseignés suivant les programmes d'études en vigueur dans les écoles primaires au Bénin, puisqu'il n'existe pas de programmes officiels conçus spécialement pour ce type d'écoles. Ils ont cependant souligné que le temps imparti aux différentes matières enseignées est un peu plus allongé compte tenu de la présence des apprenants handicapés auditifs dans les classes. De même, les manuels didactiques utilisés dans le centre sont ceux des autres écoles primaires ordinaires.

Les différents dispositifs conduisent à des résultats de fin d'année très satisfaisants. C'est ce qui se dégage des tableaux allant de 1 à 9. Ces tableaux présentent les résultats de fin d'année et d'examens au CAEIS et à l'EFE Montaigne.

Tableau 1 : Résultats de fin d'année au CAEIS en 2022-2023

Classes	**Effectifs des élèves**			**Passage en classe supérieure (%)**	
	Sourds	**Entendants**	**Total**	**Sourds**	**Entendants**
CI	15	25	40	93,33	100
CP	32	27	59	84,38	100
CE1	63	36	99	93,65	91,67
CE2	19	37	56	89,47	91,89
CM1	24	27	51	100	100
Total	167	181	348	89,22	95,58

Source : Résultats CAEIS, juin 2024.

Légende : **CI** : cours d'initiation ; **CP** : cours préparatoire ; **CE1** : cours élémentaire première année ; **CE2** : cours élémentaire deuxième année ; **CM1** : cours moyen première année ; **CM2** : cours moyen deuxième année

Il y a très peu de redoublants, de façon générale. Tous les apprenants du CM1, aussi bien les entendants que les sourds, passent cette année au CM2. Les tableaux 17, 18 et 19 présentent les résultats du Certificat d'Études Primaires (CEP) du CAEIS sur les trois dernières années scolaires, c'est-à-dire de 2020 à 2023.

Tableau 2 : Résultats du Certificat d'Études Primaires 2022-2023 au CAEIS

Total des candidats		**Total des admis**		**Pourcentage de réussite**	
Entendants	Sourds	Entendants	Sourds	Entendants	Sourds
28	13	26	06	92,85	46,15

Source : Archives CAEIS, Direction primaire, août 2023

Tableau 3 : Résultats du certificat d'études primaires 2021-2022 au CAEIS

Total des candidats		**Total des admis**		**Pourcentage de réussite**	
Entendants	Sourds	Entendants	Sourds	Entendants	Sourds
26	18	25	18	96,15%	100%

Source : Archives CAEIS, Direction primaire, août 2022

Tableau 4 : ***Résultats du certificat d'études primaires 2020-2021 au CAEIS***

Total des candidats		Total des admis		Pourcentage de réussite	
Entendants	Sourds	Entendants	Sourds	Entendants	Sourds
22	10	19	09	86,36 %	90 %

Source : Archives CAEIS, Direction primaire, 2021

Ces tableaux indiquent que, sur trois années consécutives, les résultats au Certificat d'Études Primaires (CEP), l'examen qui sanctionne les six (6) années d'études du cycle primaire, ont été très bons dans l'ensemble et croissants. Le taux de réussite des sourds est passé de 90 à 100 %.

Cependant, les résultats de 2022-2023 sont en baisse dans les rangs des sourds. Cet écart observé met en évidence une inégalité d'accès à la réussite pour les sourds. Cela indique un problème de manque de régularité dans l'accompagnement des sourds.

En dehors du faible taux de réussite au CEP de cette année, on peut noter de façon générale que les apprenants du CAEIS bénéficient d'une bonne prise en charge. Cette prise en charge se lit dans les résultats de fin d'année. Ces différents résultats du CAEIS sont appréciés dans les interviews accordées par différentes composantes du centre.

Pour ces personnes, les résultats sont encourageants et dénotent des progrès réalisés par les apprenants. Ils ont fait remarquer également que le taux de déperdition des apprenants est minime, en témoigne l'intervention ci-après :

> Hormis quelques cas rares, il n'y a pratiquement pas d'abandon et le taux de redoublement est insignifiant. Par ailleurs, et conformément aux instructions officielles, il n'y a pas de redoublement à l'intérieur des sous cycles (CP, CE et CM) parce que des dispositions pratiques sont régulièrement prises pour identifier à temps les difficultés des apprenants dans telle ou telle matière. (A.P. gestionnaire du CAEIS, 53 ans, H, avril 2023).

Les tableaux 5, 6 et 7 présentent les différents résultats de fin d'année scolaire et d'examens de l'EFE Montaigne.

Tableau 5* : *Résultats de fin d'année des EBEP à l'EFE Montaigne en 2022-2023

Source : EFE Montaigne 2022

Niveaux	**Effectifs des élèves**			
	NON EBEP	**EBEP**	**Total**	**Passage (%) EBEP**
Sixième	83	0	83	0
Cinquième	85	0	85	0
Quatrième	86	3	89	100
Troisième	78	4	82	100
Seconde	68	3	71	100
Première	77	2	79	100
Total	477	12	489	100

Source : EFE Montaigne 2022

Dans ce tableau, on remarque qu'il n'y a pas d'EBEP dans les niveaux sixième et cinquième.

À tous les niveaux où il y a des EBEP, on note que tous passent en classe supérieure. Ceci prouve que les dispositifs mis en place pour leur inclusion scolaire fonctionnent bien. C'est la preuve que lorsqu'ils évoluent dans un cadre accueillant, avec des dispositifs bien pensés et bien appliqués, les EBEP peuvent avoir de très bons résultats scolaires.

Les tableaux 06 à 09 rendent compte des résultats du Diplôme National du Brevet (DNB) et du baccalauréat des deux dernières années scolaires à l'EFE Montaigne.

Tableau 6* : *Résultats du diplôme national du brevet 2022-2023

Total des candidats		**Total des admis**		**Pourcentage de réussite**	
Non EBEP	EBEP	Non EBEP	EBEP	Non EBEP	EBEP
75	04	71	04	96,61%	100%

Source : AEFE juin 2023 ; document de rentrée 1er septembre 2023

Ces chiffres représentent les effectifs des élèves de la classe de troisième, candidats au DNB. Tous les EBEP candidats au DNB ont obtenu le brevet. Cela fait donc 100 % de réussite au brevet comme ce fut le cas l'année précédente, c'est-à-dire en 2021-2022 (Voir tableau des résultats du DNB année scolaire 2021-2022). Les EBEP bénéficient d'un bon suivi, à travers les dispositifs mis en place à l'EFE Montaigne, et évoluent dans un cadre qui favorise leur épanouissement personnel et leur réussite scolaire.

Tableau 7 : Résultats du diplôme national du brevet 2021-2022

Total des candidats		**Total des admis**		**Pourcentage de réussite**	
Non EBEP	EBEP	Non EBEP	EBEP	Non EBEP	EBEP
73	02	70	02	95,89 %	100 %

Source : Document de rentrée, septembre 2022

Ces chiffres représentent les effectifs des élèves des classes de troisième, candidats au DNB.

Tableau 8* : *Résultats du baccalauréat 2022-2023

Total des candidats		**Total des admis**		**Pourcentage de réussite**	
Non EBEP	EBEP	Non EBEP	EBEP	Non EBEP	EBEP
70	06	69	05	98,57%	83,33 %

Source : AEFE juin 2023 ; document de rentrée, 1er septembre 2023

Ces chiffres représentent les effectifs des candidats officiels de l'EFE Montaigne. Ils ne concernent pas les candidats libres.

Tableau 9 : Résultats du baccalauréat 2021-2022

Total des candidats		**Total des admis**		**Pourcentage de réussite**	
Non EBEP	EBEP	Non EBEP	EBEP	Non EBEP	EBEP
71	01	70	01	98,59%	100 %

Source : AEFE juin 2022

Ces chiffres représentent les effectifs des candidats officiels de l'EFE Montaigne. Ils ne concernent pas les candidats libres. Les résultats des examens sont très satisfaisants à l'EFE Montaigne, de façon générale, et chez les EBEP, en particulier. C'est seulement cette année que sur les 06 EBEP présentés au baccalauréat, 01 seul ne l'a pas obtenu.

L'EFE Montaigne, réputé pour la qualité et le sérieux de son enseignement, affiche chaque année un excellent taux de réussite à tous les niveaux de sa structure pédagogique. Cette réussite est le fruit d'un encadrement complet, avec un corps enseignant bénéficiant d'un suivi pédagogique et d'un dispositif de formation continue, soutenu par un personnel administratif et technique très attentif aux besoins des élèves. Des activités culturelles, sportives et linguistiques enrichissent le programme d'enseignement proposé aux élèves. En vue de leur offrir le meilleur en matière d'éducation, l'école élabore et met régulièrement en œuvre de nouveaux projets au

profit de ses élèves. Les dispositifs sont mis en place au CAEIS et à l'EFE Montaigne pour une bonne prise en charge des EBEP. Ces dispositifs favorisent leur inclusion scolaire et leur intégration sociale.

III.1.2. Intégration sociale

Les apprenants arrivent à établir des relations positives, à collaborer efficacement avec les autres et à s'épanouir dans leur milieu scolaire. Les résultats de l'enquête sur le terrain rendent bien compte de cet état de choses. Ils sont consignés dans les tableaux suivants.

Tableau 10* : *Acceptation des EBEP par les non EBEP

	Effectif	**Pourcentage**
Oui	8	80,0
Non	1	10,0
Je ne sais pas	1	10,0
Total	10	100,0

Source* : *Enquête EFE Montaigne, octobre 2023

À la question de savoir si les non EBEP pensent que les EBEP doivent être inscrits dans des écoles spécialement conçues pour eux ou s'ils ont leur place dans les classes ordinaires, la majorité des non EBEP acceptent les EBEP.

Tableau 11 : École spécialisée ou classe ordinaire pour les EBEP

	Effectif	Pourcentage
Je ne sais pas	5	7,2
École spécialisée	23	33,3
Toutes les écoles	41	59,4
Total	69	100,0

Source* : *Enquête EFE Montaigne, septembre 2023

Cette ambiance de coexistence harmonieuse et d'acceptation des EBEP permet à ces derniers de s'épanouir et d'évoluer normalement en milieu scolaire.

Tableau 12 : Ressenti en classe

	Effectif	Pourcentage
Oui	6	60,0
Un peu à l'aise	1	10,0
Je me sens très à l'aise	3	30,0
Total	10	100,0

Source* : *Enquête EFE Montaigne, septembre 2023

Tableau 13 : Travail scolaire entre EBEP et non EBEP

	Effectif	**Pourcentage**
Très souvent	7	10,1
Souvent	10	14,5
Parfois	29	42,0
Pas du tout	23	33,3
Total	69	100,0

Source : Enquête EFE Montaigne, septembre 2023

Il ressort donc des résultats de l'enquête ce qui suit :

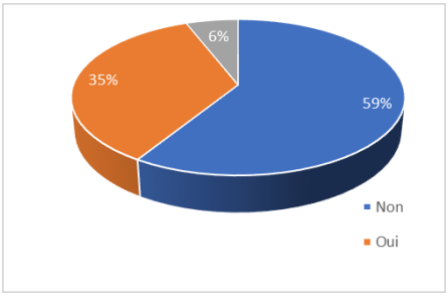
- la présence des EBEP ne pose aucun problème aux non EBEP ;
- les EBEP se sentent à leur place avec les non EBEP. Tous les 10 questionnés disent que les autres les acceptent très bien ;
- même si certains préfèrent travailler seuls, 9 parmi eux ont répondu qu'ils travaillent avec les autres élèves (90 %) ;
- les élèves doivent aller dans la même école et apprendre ensemble, quelles que soient leurs différences. On ne doit pas créer des écoles spécialement pour les élèves dits « normaux » et d'autres pour ceux ayant des difficultés d'apprentissage. Seuls 33 % pensent qu'il faut des écoles spécialisées ; 59, 4 % trouvent que toutes les écoles doivent accueillir tous les élèves ;
- tous les EBEP ont reconnu qu'ils se sentent différents des autres, mais que cette différence ne les empêche pas de travailler avec eux, de se sentir à leur place à l'école. Cette différence ne constitue pas un obstacle à leur acceptation. Un pourcentage élevé de non EBEP travaille avec des EBEP.

Les gestionnaires, en collaboration avec les enseignants, ont mis en place d'autres dispositifs pour favoriser une inclusion effective des EBEP. Il s'agit des activités extra-scolaires. La combinaison de tous ces éléments du dispositif cités plus haut crée un contexte socio-culturel qui favorise l'éveil des apprenants. Les résultats exposés dans cette partie ont permis de constater lors des observations réalisées et les entretiens avec les différentes composantes des structures choisies que les EBEP font d'autres activités extrascolaires pour leur plein épanouissement.

III.2. La formation des enseignants

Les enseignants qui ont à charge les EBEP manquent parfois d'aptitudes pour faire face à cette charge. Ils n'ont pas forcément les outils qui leur permettent de jouer pleinement leur rôle quant à l'animation des groupes hétérogènes, c'est-à-dire d'une classe inclusive. Les réponses à la question concernant une formation de base à la prise en charge des EBEP sont présentées dans le graphique 2, comme suit :

Graphique 2 : Formation des enseignants à la prise en charge des EBEP



Source : Résultat enquête EFE Montaigne, 2024.

L'extrait suivant vient appuyer les résultats du questionnaire cité *supra* :

> Je trouve que la formation est nécessaire, car je n'avais pas réellement de connaissance sur la notion du handicap. Mais grâce aux séances de formation continue organisées par l'école, j'ai acquis des compétences pour enseigner aux élèves à besoins éducatifs

> particuliers. On ne peut pas parler d'inclusion scolaire s'il n'y a pas une formation spéciale (H.E. enseignant CP CAEIS, 28 ans, H, mai 2023).

À l'EFE Montaigne, les enseignants ne sont pas formés de façon spécifique pour prendre en charge les EBEP. Il existe des formations pour éducateurs spécialisés, mais tous les enseignants sont concernés par cette formation. Dans le système éducatif béninois, les écoles de formation d'instituteurs préparent avant tout à l'enseignement général, sans nécessairement outiller les futurs enseignants pour faire face aux EBEF.

Ces propos recueillis soulignent que la formation est nécessaire dans la réussite de l'inclusion scolaire. L'absence de connaissance sur le handicap peut amener les enseignants à offrir des services inadaptés aux EBEP.

III.3. Suivi des EBEP

Le dispositif d'aide des EBEP en France a prévu une étape qui est celle de la Maison Départementale des Personnes Handicapées, MDPH. Les MDPH ont une mission d'accueil d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leurs familles, ainsi que la sensibilisation des autres citoyens. L'enseignant référent en dit davantage sur cette étape :

> S'il y a un trouble DYS handicapant, normalement en France l'élève est envoyé à la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Sauf qu'à l'étranger, dans le réseau AEFE, on n'a pas la MDPH. On essaie de trouver le juste milieu avec le médecin de l'Ambassade si l'élève est un français ou alors avec le médecin de famille pour essayer de monter un dispositif d'aide. (B.V.O. Enseignant référent EBEP EFE Montaigne, 53 ans, F, janvier 2023).

On peut comprendre à travers ces propos qu'il manque un élément important dans le processus de prise en charge des EBEP qu'est la MDPH. Ceci renvoie à la préoccupation concernant les infrastructures d'accueil de façon globale.

IV. Discussion

Rappelons que l'objectif principal de ce travail de recherche est d'analyser les chances de réussite des EBEP dans les systèmes éducatifs béninois et français à travers les exemples du CAEIS et de l'EFE Montaigne afin de proposer des apports pour mieux faire face à leurs besoins sur le plan scolaire. En lien avec les résultats obtenus plus haut, la discussion a été menée autour des objectifs spécifiques de recherche en vue de confirmer les hypothèses spécifiques. Les questions de recherche, les besoins particuliers des élèves, les dispositifs mis en place dans les deux systèmes éducatifs pour atteindre l'inclusion scolaire, puis les forces et faiblesses des dispositifs ont également été discutés.

- **Besoins particuliers des élèves dans le cadre de leur réussite scolaire**

Les besoins particuliers varient suivant le caractère et la situation des apprenants. Ils ne sont pas non plus les mêmes d'une structure à l'autre. Les deux structures choisies pour représenter les deux systèmes éducatifs ne prennent pas en charge les mêmes types de handicaps. Le CAEIS est spécialisé dans l'accueil des apprenants sourds et les entendants, tandis que l'EFE Montaigne, plus précisément le secondaire, accueille les élèves porteurs de troubles DYS et ceux dits normaux. Ces différents besoins éducatifs particuliers ont été abordés puis clarifiés dans le cadre conceptuel de la recherche.

Les besoins éducatifs particuliers peuvent inclure des adaptations au niveau de l'enseignement, des matériels pédagogiques adaptés, des aménagements physiques ou des services individualisés. L'objectif est d'offrir à chaque apprenant des opportunités égales d'apprentissage pour participer pleinement à l'environnement éducatif. Lorsqu'on compare les

deux systèmes éducatifs à travers les deux structures choisies, il apparait que ces besoins englobent un large éventail de conditions qui diffèrent d'un handicap à l'autre. Comprendre ces besoins diversifiés s'est avéré donc essentiel pour élaborer les dispositifs de prise en charge adaptés et inclusifs.

- **Efficacité des approches pédagogiques mises en œuvre par les enseignants**

L'efficacité des approches pédagogiques mises en œuvre par les enseignants des deux structures est manifeste au vu des résultats des entretiens avec les enseignants, les gestionnaires/administratifs, du faible taux de déperdition et du fort taux de réussite des apprenants aux différents examens. Le premier reproche que les chercheurs adressent aux études sur l'efficacité des méthodes pédagogiques est lié au fait que les pratiques enseignantes mises en œuvre ne font pas toujours l'objet d'une observation directe par Altet (2017) et Creuset (2014). Or dans la présente recherche, l'étude sur l'efficacité des pratiques enseignantes a été réalisée à l'issue de plusieurs observations de classe. Dans la littérature relative à l'efficacité des approches pédagogiques mises en œuvre par les enseignants, les chercheurs ne s'entendent pas toujours sur la démarche à suivre pour décider de caractère efficace de ces méthodes. Campbell, Kyriakidès, Mujis & Robinson (2004) et Carette (2008) conseillent de ne pas se concentrer sur les caractéristiques des enseignants, mais plutôt sur le déroulement des séances de classe (méthode d'enseignement, organisation, mobilisation des ressources, etc.) ; tandis que Doyle (1986) ; Watkins (1995) ; Mellouki *et al.* (2003) insistent sur les caractéristiques que devrait avoir un enseignant pour être « efficace » selon le paradigme « processus-produit ». Par conséquent, la présente recherche a pris en compte ces deux dimensions, à savoir les caractéristiques des enseignants et les séquences de classe. Altet (2019) conseille que la méthodologie de l'observation, la description des pratiques effectives observées soient privilégiées dans le Réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) parce qu'elles permettent d'accéder aux gestes professionnels, aux conduites de classe et aux interactions langagières avec les élèves.

- **Dispositifs mis en place dans les deux systèmes éducatifs pour la prise en charge des EBEP**

L'atteinte des objectifs de l'inclusion scolaire nécessite la mise en place de moyens adéquats. Ces moyens sont humains et pédagogiques. Ils concernent également la mise en place d'activités extra scolaires qui stimulent l'éveil socioéducatif et socio culturel des apprenants.

L'enquête a montré que les deux structures ont mis en place différents dispositifs pour répondre efficacement aux besoins éducatifs particuliers des EBEP. Elles offrent des programmes d'inclusion dans les classes régulières, des services de soutien individualisés, pour ce qui est de l'EFE Montaigne, des ressources pédagogiques adaptées. Toutefois, il y a des différences quant au soutien individualisé et à la disponibilité des ressources. L'EFE Montaigne dispose de plus de ressources.

Forces et faiblesses de ces dispositifs dans les deux systèmes éducatifs

Dans le système béninois, les forces résident dans les initiatives privées comme le cas du CAEIS et dans la capacité des enseignants à s'adapter malgré les ressources limitées. La capacité des EBEP à s'intégrer aux autres catégories d'élèves et l'acceptation des EBEP par les élèves dits normaux constituent un véritable moteur d'inclusion. Ce principe et cette pratique de cette atmosphère d'harmonie participent à l'éveil affectif et social des apprenants.

Les faiblesses résident dans le manque de ressources financières et de formation de base des enseignants. Les enseignants, les parents et les AESH ont reconnu qu'ils ne sont pas vraiment outillés pour une véritable prise en charge des élèves en difficulté. L'EFE Montaigne propose

un accompagnement spécialisé des apprenants, un suivi efficace des acteurs de la prise en charge des EBEP à travers la présence des AESH, les actions de l'enseignant référent, la présence du psychologue, etc.

La comparaison des deux systèmes montre une différence sur les handicaps pris en charge. Le système béninois met l'accent sur les handicaps sensoriels, tandis qu'à l'EFE Montaigne, on rencontre des apprenants porteurs de troubles DYS. Une combinaison des forces des dispositifs du CAEIS et de l'EFE Montaigne permettra d'avoir des programmes inclusifs et efficaces et d'offrir aux apprenants, quelles que soient leurs difficultés, des chances égales de réussite scolaire et d'épanouissement personnel. Les deux systèmes peuvent donc apprendre mutuellement de leurs forces.

En conclusion, cette discussion souligne l'importance de la connaissance et de la compréhension des besoins particuliers des enfants et la nécessité de renforcer les dispositifs de prise en charge de ces besoins. Par ailleurs, les résultats mettent en évidence l'importance cruciale de la formation des enseignants et des personnels de soutien. Les éducateurs bien formés sont mieux équipés pour répondre aux besoins variés des EBEP, favorisant ainsi un environnement d'apprentissage inclusif et positif.

Conclusion

Dans le cadre de cette étude sur la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les systèmes éducatifs béninois et français, avec les cas particuliers du CAEIS et de l'EFE Montaigne, l'accent a été mis sur la prise en charge des élèves porteurs de troubles DYS et des élèves sourds, puis sur les méthodes et les outils utilisés pour garantir une scolarité adaptée à leurs besoins spécifiques. Des différentes enquêtes, il ressort ce qui suit : les besoins éducatifs particuliers sont divers et variés, allant des troubles de l'apprentissage aux besoins sociaux et émotionnels, en passant par les handicaps sensoriels. Comprendre cette diversité est essentiel pour concevoir des interventions éducatives adaptées et inclusives.

Les deux systèmes éducatifs ont mis en place des dispositifs pour répondre à ces besoins, bien que les approches et les ressources varient considérablement. L'EFE Montaigne, doté de ressources financières plus importantes, offre un éventail plus large de services spécialisés, tandis que le CAEIS a démontré une résilience remarquable malgré des ressources limitées, en s'appuyant sur l'engagement des gestionnaires et la motivation des enseignants.

L'échange des meilleures pratiques entre les deux structures peut être bénéfique. L'EFE Montaigne peut apprendre de l'adaptabilité et de la créativité des solutions mises en œuvre au CAEIS malgré les contraintes. Il est impératif que le CAEIS et l'EFE Montaigne continuent d'investir dans l'éducation inclusive. Cela implique l'allocation de ressources financières adéquates, la formation continue des enseignants et la sensibilisation accrue au sein de la société. L'éducation inclusive ne devrait pas être perçue comme un coût, mais plutôt comme un investissement dans l'avenir, garantissant à chaque élève, quel que soit son besoin éducatif particulier, la possibilité de réaliser son potentiel maximal.

Cette recherche met en lumière les défis et les opportunités dans la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. En travaillant ensemble pour partager les meilleures pratiques, en investissant dans des ressources appropriées et une formation adéquate et en promouvant une mentalité inclusive, les deux systèmes peuvent créer des environnements éducatifs où chaque élève est non seulement accepté, mais aussi soutenu dans son parcours éducatif, contribuant ainsi à une société plus équitable et inclusive pour tous. Cette recherche a permis de constater que malgré les avancées réalisées dans ce domaine, des défis subsistent et nécessitent une attention particulière. Les EBEP sont des élèves qui, pour diverses raisons, des

handicaps physiques ou mentaux, ont besoin d'une attention et d'un soutien personnalisés pour réussir leur scolarité. Il est nécessaire de sensibiliser les élèves dits normaux à la diversité et de promouvoir des valeurs d'ouverture d'esprit et de tolérance dans les établissements scolaires. L'implication de tous les acteurs de l'éducation est donc attendue pour garantir une scolarité inclusive et équilibrée pour tous les élèves, quelles que soient leurs différences.

Références bibliographies

ALTET Marguerite. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants une double fonction scientifique et sociale des sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, vol. 52, n°2, pp. 29-60.

ALTET Marguerite. (2017). *Former des enseignants professionnels : quelles démarches pour quels résultats* ? Bruxelles. De Boeck Supérieur.

BODIN Romuald. (2019). Une sociologie du handicap est-elle possible ? *Savoir/Agir*. n° 47, pp. 13-22.

BOUQUET Brigitte. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*. n° 11, pp.1525

CRESWELL John. W. & PLANO CLARK Vicki L. (2018). *La recherché en méthode mixte : conception et mise en œuvre*. Californie. Sage.

DJISSENOU Abla Sessimé. (2022). *Éducation inclusive au Bénin : Analyse des pratiques enseignantes avec les apprenants à déficiences auditives au centre d'accueil et d'éducation inclusive des sourds de Louho/ Porto-Novo*. Thèse de doctorat. Université d'Abomey-Calavi.

DOYLE Walter. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In CRAHAY M., LAFONTAINE D. (Eds.). L'art et la science de l'enseignement. Bruxelles : Labor.

Mellouki Mebarek, Gauthier Clermont & Bellehumeur Valérie. (2003) Enseignants, que faites-vous ? Québec : Presses de l'université Laval.

OGUE Marie-Thérèse Bibiane. (2022). *Dispositifs et mécanismes d'inclusion des étudiants handicapés visuels à l'université d'Abomey-Calavi (UAC).* Mémoire pour l'obtention de Master. Université d'Abomey-Calavi.

PALLIE Pierre et MUCCHIELLI Alex. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris. Armand Colin.

Ramus Franck. (2017). Dyslexie, des causes multiples. *L'école des parents*.624 (3), pp.48-50.

Watkins Karen L. (1995). Follow througt : why didn't we ? Effective School Practices, vol. XV, no 1, pp. 57-66.

SAGBO Glorieuse. (2022). Apports et Conditions de réussite de la pédagogie inclusive en milieu scolaire à Cotonou. Mémoire pour l'obtention de Master. Université d'Abomey-Calavi.

L'éducation inclusive au Gabon : un enjeu majeur pour l'égalité des chances : état des lieux

Giscard MEBRIM PAYOS MBA[22]

Résumé

L'éducation spéciale regroupe principalement des enfants lourdement handicapés, tandis que l'éducation inclusive intègre enfants handicapés et non-handicapés dans les mêmes écoles et classes. Au Gabon, la loi n° 21/2011 du 14 février 2012 garantit l'accès obligatoire à l'éducation pour tous, sans discrimination, ce qui reconnaît implicitement l'éducation inclusive. Cependant, aucune disposition spécifique ne traite directement de ce sujet. Cet article analyse l'état actuel de l'éducation inclusive au Gabon à travers une étude qualitative basée sur une enquête nationale auprès d'élèves, enseignants et personnels administratifs. Les résultats montrent que de nombreux établissements manquent d'infrastructures adaptées, comme des rampes d'accès ou des salles spécialisées. La stigmatisation et les stéréotypes freinent l'inclusion, tout comme le manque de matériel pédagogique adapté et de professionnels spécialisés. En somme, les ressources insuffisantes limitent encore l'effectivité de l'éducation inclusive dans le pays.

Mots clés : Corpus juridique, éducation, facilitation, handicapé, inclusion

Abstract

Special education mainly includes children with severe disabilities, while inclusive education integrates both disabled and non-disabled children in the same schools and classes. In Gabon, law no. 21/2011 of February 14, 2012 guarantees compulsory access to education for all, without discrimination, implicitly recognizing inclusive education. However, no specific provision directly addresses this subject. This article analyzes the current state of inclusive education in Gabon through a qualitative study based on a national survey of students, teachers, and administrative staff. The results show that many institutions lack suitable infrastructure, such as access ramps or specialized rooms. Stigmatization and stereotypes hinder inclusion, as do the lack of adapted teaching materials and specialized professionals. Overall, insufficient resources still limit the effectiveness of inclusive education in the country.

Keywords : Disability, education, facilitation, inclusion, legal framework

[22] Ministère de l'éducation nationale, Gabon, giscardmebrimpayosmba@gmail.com

Introduction

Le droit à l'éducation est l'un des droits fondamentaux de l'homme, comme le mentionne l'article 26 de la déclaration universelle de 1948 (United Nations, 1948, art. 26) « Toute personne a droit à l'éducation ». Pour les enfants en situation de handicap, l'accès à l'éducation n'a pas toujours été garanti. Jusqu'aux années 1980, ces enfants étaient écartés de l'école ordinaire, ils étaient parfois scolarisés dans des écoles ou des institutions spécialisées ou souvent exclus de toute forme de scolarisation.

La déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) marque un tournant dans l'évolution des politiques éducatives, elle formule des recommandations pour passer d'une éducation spécialisée à une éducation intégrée pour tous les élèves à besoins éducatifs particuliers. Le terme « intégration » cède peu à peu la place au terme « inclusion », ce n'est plus à l'élève de s'adapter à l'école mais à l'école de s'adapter aux besoins de tous les élèves (Thomazet, 2006). En 2006, un pas supplémentaire est franchi avec l'adoption de la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH) par les Nations Unies qui assure, dans son article 24, le droit à l'éducation et à l'inclusion sans discrimination. La volonté de promouvoir une éducation inclusive est réaffirmée dans l'agenda des Nations Unies pour le développement durable dont le 4^{e} objectif pour 2030 est d'assurer une éducation de qualité pour tous (United Nations, 2015). Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Nations Unies. https://doi.org/10.18356/6c2f76dd-fr). L'éducation inclusive telle que définie par les Nations Unies concerne tous les apprenants : l'origine des discriminations ne se limite pas au handicap mais peut être due au genre, à l'origine ethnique, à la langue, à la religion, à l'origine sociale, à l'orientation sexuelle, à l'incarcération (UNESCO, 2020).

Or, l'éducation inclusive est un concept fondé sur le principe que tous les enfants, quels que soient leur genre, leur origine sociale ou leur handicap, ont droit à une éducation de qualité dans un environnement qui respecte leurs besoins spécifiques. Au Gabon, ce sujet revêt une importance cruciale dans la lutte pour l'égalité des chances et l'inclusion sociale. Ainsi, le Gabon a ratifié plusieurs conventions internationales telles que la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) et la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE). Ces engagements traduisent une volonté politique de promouvoir une éducation accessible à tous.

En termes de cadre national, la loi n°21/2011 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche au Gabon prévoit des dispositions pour l'éducation des enfants handicapés. Par ailleurs, le Plan sectoriel de l'éducation 2020-2025 met en avant des stratégies pour intégrer l'inclusion dans le système éducatif. Plusieurs initiatives ont été mises en place pour concrétiser l'éducation inclusive au Gabon :

1. Création d'écoles pilotes : Certaines écoles, notamment à Libreville, expérimentent des pratiques inclusives en accueillant des enfants en situation de handicap. C'est le cas de structures spécialisées comme l'École Nationale des enfants déficients auditifs (ENEDA), dont l'objectif est d'intégrer dans des écoles mixtes, comme le CES ENSET B, les enfants à besoins particuliers.

2. Formation des enseignants : des programmes de formation spécialisée visent à équiper les enseignants des compétences nécessaires pour gérer la diversité des besoins dans leurs classes.

3. **Partenariats avec des ONG** : des organisations telles que l'Union Gabonaise pour le Bien-être Familial (UGB) ou Handicap International soutiennent des projets d'éducation inclusive.

Malgré ces avancées, de nombreux obstacles demeurent :

- **Infrastructure inadéquate** : beaucoup d'établissements ne disposent pas d'infrastructures nécessaires, comme des rampes d'accès ou des salles adaptées.
- **Manque de sensibilisation** : les stéréotypes et la stigmatisation freinent l'inclusion des enfants handicapés dans les écoles ordinaires.
- **Ressources insuffisantes** : les matériels pédagogiques adaptés et les professionnels spécialisés sont encore rares.

Comment le cadre juridique mis en place au Gabon est-il matérialisé sur le terrain ? L'éducation inclusive au niveau du Gabon est-elle passée par **les trois étapes** (une période ségrégative, une période intégrative et une période inclusive), comme dans la plupart des pays occidentaux ? Cet article vise à explorer l'état actuel de l'éducation inclusive au Gabon, en proposant une analyse approfondie des politiques publiques, des infrastructures éducatives, des initiatives gouvernementales ainsi que des réalités observées sur le terrain. L'étude repose sur les résultats d'une enquête nationale conduite auprès d'élèves, d'enseignants et de personnels administratifs, à partir d'un questionnaire comportant 32 items.

À ce jour, très peu de travaux scientifiques gabonais abordent directement la question de l'éducation inclusive. L'unique publication connexe identifiée est celle de Kouna Ndouongo *et al.* (2011), intitulée « Infirmité motrice d'origine cérébrale chez l'enfant de 2 à 15 ans à Libreville : Facteurs associés et prise en charge thérapeutique », dont l'objectif est principalement d'examiner les aspects épidémiologiques, cliniques et thérapeutiques liés à l'IMOC (**l'Infirmité Motrice d'Origine Cérébrale**. Cette lacune manifeste dans la littérature justifie pleinement la pertinence et l'originalité de la présente contribution.

L'article s'articule autour de plusieurs interrogations majeures : Comment l'éducation inclusive est-elle structurée au Gabon ? Quel est l'état des lieux réel de sa mise en œuvre ? Quelles sont les difficultés à surmonter pour faire de l'éducation inclusive un levier concret de l'égalité des chances pour tous les élèves ? Les hypothèses de travail sont les suivantes : H1 : Beaucoup d'établissements ne disposent pas des infrastructures nécessaires, comme des rampes d'accès ou des salles adaptées ; H2 : les stéréotypes et la stigmatisation freinent l'inclusion des enfants handicapés dans les écoles ordinaires ; H3 : les matériels pédagogiques adaptés et les professionnels spécialisés sont encore rares. Les ressources sont insuffisantes. L'inclusion scolaire n'est pas encore effective au Gabon.

I. Contexte et justification

L'éducation inclusive, en tant que paradigme éducatif, cherche à intégrer dans un même environnement d'apprentissage des élèves handicapés et non-handicapés. Elle se distingue de l'éducation spéciale, qui est généralement réservée aux enfants présentant des handicaps sévères et qui opère dans des structures souvent isolées. Dans le contexte gabonais, l'éducation inclusive est soutenue par un cadre juridique clair, notamment la loi n° 21/2011 du 14 février 2012, qui garantit l'accès à l'éducation pour tous les enfants, sans distinction. Face au manque d'études quantitatives à grande échelle menées au Gabon auprès d'élèves en situation de handicap, l'objectif de cet article est non seulement de faire un état des lieux de la question mais aussi d'explorer la perception des enseignants et des élèves...

I.1.1 Aperçu historique de l'éducation inclusion

La plupart des pays occidentaux sont passés par trois périodes en matière de scolarisation des élèves handicapés : une période ségrégative, une période intégrative et une période inclusive. La première, qualifiée de période ségrégative, apparaît à la fin du XIX^{e} siècle et se poursuit jusque dans les années 1960. Durant cette phase, les élèves handicapés étaient éduqués dans

des institutions spécialisées, totalement séparées de l'école ordinaire. Cette logique de mise à l'écart, que Plaisance (2001) qualifie de « protectrice mais marginalisant », reposait davantage sur une approche médicale et sociale que pédagogique. Pair (1996) évoque à ce sujet une « école à deux vitesses », marquée par l'exclusion des élèves dits "différents".

Vient ensuite la période intégrative, à partir des années 1970, où l'on assiste à une volonté de faire entrer les élèves handicapés dans l'école ordinaire. Toutefois, cette intégration restait conditionnelle : c'était à l'élève de s'adapter à l'école, et non l'inverse. Le Warnock Report (1978), au Royaume-Uni, constitue un repère important pour cette évolution. Mialaret (1986) décrit cette phase comme une tentative louable mais incomplète d'insertion, tandis que Ainscow (1991) en souligne les limites, dénonçant une inclusion de façade sans transformation structurelle de l'école.

Enfin, à partir des années 1990, émerge la période inclusive, portée par une nouvelle conception de l'éducation. L'école devient alors un lieu qui doit s'adapter aux besoins de tous les élèves, quels que soient leurs profils. La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) marque un tournant majeur, affirmant le droit à une éducation inclusive et équitable. Dans cette dynamique, Booth et Ainscow (2002) proposent l'*Index for Inclusion*, un outil pour aider les écoles à développer des pratiques inclusives. De son côté, Meirieu (2001) défend une école fondée sur la diversité, l'adaptabilité pédagogique et la réussite de tous.

Plusieurs conventions, déclarations et résolutions internationales relatives au handicap renforcent, depuis quarante ans, le mouvement de scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap et, plus largement encore, de tous ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers.

En 2015, les dirigeants des pays membres des Nations Unies ont défini l'Agenda 2030, constitué de 17 objectifs de développement durable à atteindre avant 2030. L'objectif 4 concerne l'éducation inclusive et enjoint les pays d'« assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et développer tout au long de la vie des opportunités d'apprentissage pour tous » (UNESCO IIEP et United Nations Children's Fund, 2019)

Pour comprendre cet objectif, il est nécessaire de définir ce qu'est une éducation inclusive de qualité. De façon générale, l'UNESCO s'est intéressée à la façon dont les différents pays du monde conçoivent une éducation de qualité. Son rapport de 2004 intitulé « Éducation pour tous : l'exigence de qualité » (UNESCO, 2004 : 39) présente un modèle pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation. Le rapport propose 4 indicateurs de résultats qui peuvent être évalués par rapport à des objectifs convenus :

• Capacité de lire, écrire, compter et compétences nécessaires dans la vie courante ; compétences créatives et affectives ; valeurs ; bienfaits sociaux. Ces différents points sont influencés, d'une part, par les caractéristiques des apprenants ; d'autre part, par un ensemble de facilitateurs : par exemple, le temps d'apprentissage, les méthodes pédagogiques ou la taille des classes. Les éléments de contexte comme la situation économique du pays, les ressources disponibles, ou encore le soutien parental, agissent à la fois sur les caractéristiques des apprenants, sur les facilitateurs et sur les résultats.

Ainsi, une éducation inclusive de qualité peut être simplement vue, dans une première approche, comme une éducation de qualité à destination d'une catégorie spécifique d'apprenants, les élèves en situation de handicap. C'est cela, le cadre conceptuel de l'UNESCO qui peut alors être adapté aux enfants en situation de handicap et les mêmes indicateurs de résultats peuvent être mesurés. D'autres modèles spécifiques à l'éducation inclusive ont aussi été développés

durant les vingt dernières années, par exemple le modèle de Booth et Ainscow (2002) et le modèle proposé par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.

Ainscow, Booth & Dyson (2006 : 25) stipulent que l'inclusion engage une participation accrue de tous les élèves dans l'école (le tout-venant, incluant les élèves « catégorisés » comme ayant des « besoins spéciaux » ou vulnérables ou à risque de marginalisation). Il s'agit de réduire l'exclusion scolaire en repensant les modes de fonctionnement, les pratiques, les politiques et les manières de faire au sein des établissements, afin de mieux répondre à la diversité des élèves et de contribuer au développement de communautés locales fortes. Ce modèle privilégie une pédagogie centrée sur l'enfant, adaptée à ses besoins spécifiques, plutôt que fondée sur des standards ou des rythmes d'apprentissage uniformisés.

Les observations ont porté sur neuf critères mis en évidence par Booth et Ainscow (2005) et exemplifiés par Duchesne (2007) : 1) les projets d'établissements ; 2) l'aménagement des lieux ; 3) la gestion du temps ; 4) les stratégies d'enseignement ; 5) la vie scolaire ; 6) l'entraide entre les élèves ; 7) l'implication des parents ; 8) l'organisation des récréations, des allées et venues à l'école et 9) les ressources matérielles et les ressources humaines.

Quant à l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, elle œuvre à mettre la théorie en pratique fondée sur cinq messages clés pour l'éducation inclusive : 1) le plus tôt possible : l'effet positif d'une détection et d'une intervention précoces, ainsi que des mesures proactives ; 2) l'éducation inclusive profite à tous : les effets éducatifs et sociaux positifs de l'éducation inclusive ; 3) des professionnels hautement qualifiés : l'importance de disposer de professionnels et d'enseignants hautement qualifiés en général ; 4) des systèmes d'aide et mécanismes de financement : le besoin de systèmes d'aide solides et de mécanismes de financement connexes ; 5) des données fiables : le rôle important joué par les données, ainsi que les avantages et les limites liés à leur utilisation.

En France, Chauvière & Plaisance définissent le terme inclusion par « l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités » (2005 : 489).

I.1.2 *Approche définitionnelle de l'éducation inclusive*

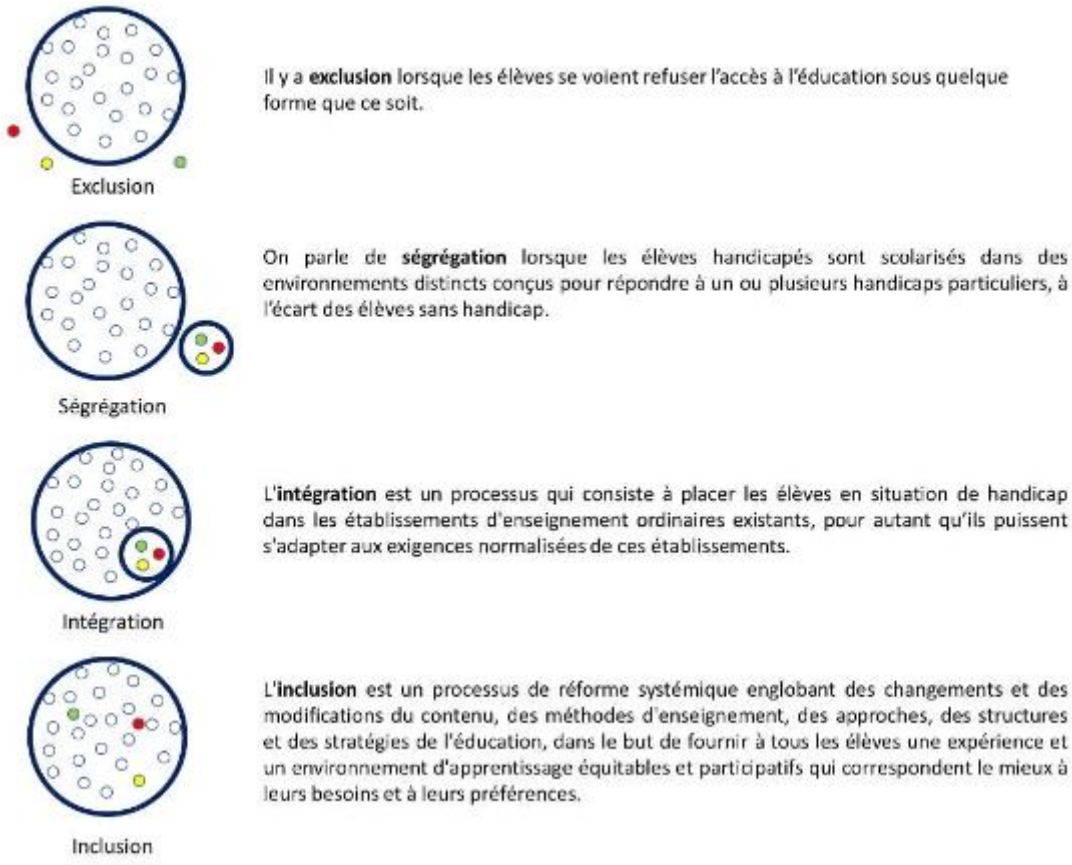
Pour définir la notion d'école inclusive, il est nécessaire de préciser dans un premier temps les notions de ségrégation et d'intégration (Boyle *et al.* 2023). Historiquement, jusqu'aux années 1970-1980, les enfants en situation de handicap étaient scolarisés dans des écoles séparées. Peu à peu, ils ont été intégrés dans des classes ordinaires. Ainsi, la ségrégation a progressivement laissé la place à l'intégration. Thomazet (2009) définit trois formes d'intégration : l'intégration physique, où les élèves sont présents dans l'école mais ne partagent aucune activité ; l'intégration sociale où les élèves partagent certaines activités hors de la classe (travail sur un projet, temps de cantine, bibliothèque, récréations, etc.) ; l'intégration pédagogique, où les élèves partagent des activités pédagogiques avec des objectifs appropriés.

La notion d'éducation inclusive a ensuite remplacé la notion d'intégration en combinant les trois formes définies par Thomazet (2009) et en y apportant une vision différente : ce n'est plus à l'élève de s'adapter à son environnement, mais à l'école de s'adapter aux besoins de l'élève. Le but de l'inclusion dans l'éducation, suivant le rapport de l'UNESCO (2020 : 5), est que « chaque apprenant se sente valorisé et respecté et puisse éprouver un véritable sentiment d'appartenance [à l'école] ». L'éducation inclusive peut être vue comme un processus permettant d'assurer l'éducation de tous, en respectant les différences et les capacités individuelles. Elle considère chaque élève comme un participant actif dans ses apprentissages.

L'éducation inclusive profite à toutes les personnes impliquées et n'est pas limitée au domaine scolaire mais s'étend à toute la communauté (UNESCO, 2009, 2020).

La Figure 1 résume ces différentes notions.

Les différentes étapes avant l'inclusion



Source : (Hehir et al. 2016, p. 5)

I.1.3 L'éducation inclusive au Gabon (utiliser l'approche d'un auteur qui met en avant certaines dimensions de l'éducation inclusive)

Pour le cas du Gabon, il s'agit du placement des élèves en situation de handicap (comme un problème ou un déficit ancré dans l'individu (Slee, 1998) ou en difficulté dans des classes ordinaires (Barton, 1997 ; Ainscow, 1999 ; Booth et Ainscow, 2005). Cela implique une culture du changement à l'école et concerne tous les élèves et acteurs scolaires.

L'ENEDA relève du ministère des Affaires sociales et non de celui de l'Éducation nationale. Il s'agit d'un établissement qui assure la scolarisation des enfants en situation de handicap, du pré-primaire jusqu'au primaire, avec un cursus qui s'achève au niveau du CM2. La formation y est donc limitée à l'obtention du Certificat d'Études Primaires (CEP). À ce jour, huit élèves ayant obtenu ce diplôme ont été orientés vers le CES ENSET B, le seul établissement de la localité à accepter leur admission, grâce à l'intervention de la Direction Générale des Examens et Concours (DEGEC).

Le Lycée Arissani a refusé de les recevoir. Vu les difficultés d'inclusion au Gabon, certains élèves ont été orientés au Cameroun, où ils passent d'ailleurs le baccalauréat cette année. Au Cameroun, il existe des écoles pilotes destinées à recevoir ces élèves. La langue des signes est

une langue qui permet de transmettre les messages. Au sujet des conflits entre la langue des signes française et la langue des signes américaine, celle française est facilement transférable puisque nous sommes un pays francophone. En langue des signes américaine, au lieu d'écrire je mange, ils produisent « moi mange ». Toutefois, dans les familles où il y a un enfant déficient auditif, la famille développe un code de communication avec ce dernier, ce qui est difficile pour nous de créer une langue des signes gabonaise : c'est l'uniformisation.

Pour intégrer les huit candidats ayant obtenu le Certificat d'Etude Primaire (CEP) de l'année 2025 au lycée public de Bikélé, il faut adresser une correspondance Service d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnel (SOSUP). Les élèves en déficience auditive peuvent suivre les cours avec les autres élèves ; ils sont capables de détecter ce que disent les enseignants à travers le mouvement des lèvres des enseignants, pourvu que ceux-ci ne leur tournent pas le dos.

L'ENEDA a le même outil (manuel *Super efficace*), le même programme de l'Institut pédagogique national (IPN). En dehors de cette école, une autre structure est en phase d'implantation à Port-Gentil. Le souhait est d'ouvrir une école de formation des enseignants à l'École Normale des Instituteurs de Libreville (ENIL) ou à l'Ecole Normale Supérieure (ENES) Un programme de formation et d'évaluation est disponible.

II. Méthodologie

Dans le cadre de cette étude, une approche par enquête en ligne a été privilégiée afin de recueillir des données sur la perception et la mise en œuvre de l'éducation inclusive au sein du système éducatif gabonais. Un questionnaire structuré de 32 items a été élaboré pour dresser un état des lieux, en tenant compte de la diversité des acteurs éducatifs et des dimensions institutionnelles, pédagogiques et sociales de l'inclusion. Ce questionnaire comprenait des sections relatives aux données sociodémographiques des participants (sexe, âge, statut professionnel, type d'établissement) ; à leur niveau de connaissance du concept d'éducation inclusive ; à leurs pratiques pédagogiques et compétences managériales en contexte inclusif ; au cadre juridique en vigueur ; à l'état des infrastructures scolaires et aux dispositifs d'accompagnement des apprenants à besoins éducatifs particuliers ; à l'identification des obstacles à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. La longueur moyenne des réponses ouvertes est de 56 mots, ce qui témoigne d'une participation engageante, malgré le format numérique. Cette méthodologie, bien qu'exploratoire, offre une vue d'ensemble représentative des pratiques, perceptions et défis liés à l'éducation inclusive au Gabon. Elle servira de base à une analyse qualitative approfondie et à des hypothèses pour de futures recherches à échelle élargie ainsi qu'à la perception des élèves et enseignants quant à l'efficacité des politiques actuelles.

Le choix de 32 items répond à un double objectif : couvrir l'ensemble des dimensions du sujet de manière équilibrée et garantir une analyse fiable à travers des données suffisamment détaillées mais accessibles pour un remplissage en ligne. Le questionnaire, conçu via Google Forms, a été diffusé à travers plusieurs canaux numériques (groupes WhatsApp professionnels, forums d'enseignants, réseaux académiques), entre janvier et février 2025. L'objectif était de toucher un échantillon varié d'acteurs du secteur éducatif, principalement dans le Grand Libreville. Au total, huit (8) participants ont pris part à l'enquête. Bien que l'échantillon demeure restreint, il présente une parité hommes/femmes (4 femmes, 4 hommes) et une diversité de profils. On y retrouve des enseignants de différentes disciplines et établissements : Histoire-Géographie au Lycée X ; Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) au Lycée LLMNO ; Didactique du Français à l'ENIL ; Histoire-Géographie au Lycée Jean Hilaire Aubame ; SVT au Lycée Michel Montaigne, ainsi qu'un participant formé mais non encore en poste.

II.1. Analyses et validation des hypothèses

II.1.1. Présentation des résultats et analyse / Les caractéristiques socio-démographiques

L'analyse des caractéristiques socio-démographiques des répondants permet de comprendre le profil des participants à l'enquête et de contextualiser leurs réponses. Les catégories analysées incluent le sexe, le rôle actuel, les années d'expérience, la région de travail et le niveau d'enseignement. Parmi les répondants, il y a quatre (4) hommes et quatre (4) femmes, exerçant dans des établissements du grand Libreville (commune d'Owendo de Ntoum et de Libreville). De dix (10) à trente-cinq ans (35) d'expérience professionnelle.

II.1.2. Les réponses des répondants

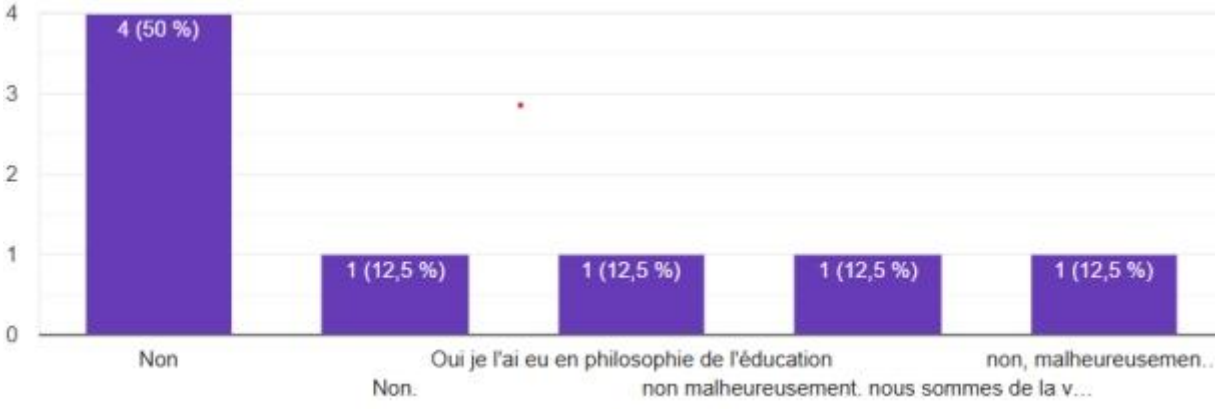
Les analyses effectuées sur l'ensemble des réponses (100% des segments de texte sont classés)

Fournissent une classification en tableau 1 ; graphique 1 ; tableau 2, tableau 3 ; tableau 4).

Tableau 1 : La maîtrise de la définition de l'éducation inclusive

- une éducation inclusive est celle qui prend en compte l'éducation et la formation de tous les citoyens sans tenir compte de leur handicap. Elle prend en compte les handicapés et les non handicapés dans une même classe et une même école.
- C'est une éducation qui intègre tous les enfants dits normaux et ceux porteurs d'un handicap dans le même cadre d'apprentissage et avec les mêmes enseignants.
- l'éducation inclusive est une prise en compte de tous les élèves dans une classe qui bénéficie de l'éducation et de la formation sans regarder leur handicap
- APC
- Tous élèves handicapés ou non dans la même école
- Enfant particulier
- Je la considère comme une éducation laïque contemporaine

Lors de votre formation initiale, avez-vous reçu les rudiments nécessaires à l'inclusion dans une même classe des élèves handicapés à besoin éducatif spécial et des enfants normaux ?



Graphique 1 : Compétences managériales

Comment vous êtes-vous approprié les missions relatives à la gestion d'une classe inclusive ?

Tableau 2 : La gestion d'une classe inclusive

- Par quelques recherches personnelles, j'ai également assisté à un séminaire initié par le ministère des Affaires sociales.
- Je me suis approprié les missions relatives à la gestion d'une classe inclusive par la culture. Formateur des écoles normales, j'ai toujours cette soif inestimable d'apprendre. Ne dit-on pas souvent qu'enseigner c'est apprendre deux fois, pour paraphraser Joubert ? Aussi, en 2023, nous avons soumis aux autorités du ministère de l'Éducation nationale un projet des nouveaux référentiels de compétences dans les Écoles Normales des Instituteurs, réflexion conduite par l'UNICEF et coordonnée par Madame la Ministre de l'Éducation nationale, Camélia NTOUNTOUME LECLERCQ
- Grâce à des séminaires de formation...
- La culture. En tant que formateur des Écoles Normales des Instituteurs, je dois être au parfum de toutes les informations et innovations pédagogiques. Ne dit-on pas qu'enseigner c'est apprendre deux fois ?
- Très bien
- Par les recherches personnelles
- Avec le temps
- Je ne me suis pas encore rendu sur le terrain

À propos des textes de loi de l'Éducation nationale, laquelle traite de l'éducation inclusive ?

Tableau 3 : Le cadre juridique

Méconnue
La loi 16/66 et la loi 21/12 traitent de la garantie de l'éducation à tous les Gabonais de 3 à 16 ans, sans tenir compte des origines sociales, mais elle ne donne pas des précisions sur la prise en compte des personnes handicapées ou non handicapées
La loi 21/2021
la loi 16/66 et la loi 21/12 garantissent le libre accès à l'éducation à tous les Gabonais de 3 à 16 ans, mais n'insiste pas sur l'éducation des handicapés.
La plus récente
Aucun
Aucune
Au Gabon, l'éducation inclusive est encadrée par des textes relatifs au droit à l'éducation pour tous, souvent ancrés dans des conventions internationales comme la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU) ou les recommandations de l'UNESCO, intégrées dans le cadre des législations nationales. Pour le texte précis, il faudrait se référer aux documents officiels de l'Éducation nationale gabonaise pour connaître les lois ou décrets qui traitent directement de l'éducation inclusive.

Comment identifiez-vous les points forts, les points faibles et les opportunités de développement de votre établissement à éducation inclusive ?

Tableau 4 : Les infrastructures et accompagnement des apprenants

L'identification objective doit être faite par les différents acteurs concernés par la question, les départements ministériels sectoriels, des partenaires au développement, la société civile, les associations des parents d'élèves concernés, etc…
les points forts se résument à la création d'un environnement propice à l'épanouissement de tous les citoyens, à l'adaptabilité des programmes scolaires, à l'insertion sociale des apprenants, au programme de formation initiale et continue des personnels de l'éducation dans les écoles de formation.
Beaucoup d'insuffisance dans la prise en charge des enfants porteurs d'un handicap.
Existence des rampes, enseignements communs, participation des handicapés et non handicapés aux ateliers d'écriture, de coloriage et de jeux, etc.
Trop de points faibles, effectifs pléthoriques,
Aucun
En fonction des réalités
Je ne suis pas encore en fonction dans un établissement

Obstacles identifiés pour la mise en place effective de l'éducation inclusive

Camembert 1 : Les obstacles liés à la mise en place de l'éduction inclusive

Que pensez-vous des perceptions des élèves face aux réalités de l'éducation inclusive au Gabon ?

Camembert 2 : Les perceptions des élèves liées à la mixité dans une classe

II.1.3. Validation des hypothèses

L'analyse des résultats permet de valider ou de réfuter les hypothèses formulées initialement. Concernant l'hypothèse 1, qui stipule que beaucoup d'établissements ne disposent pas de

infrastructures nécessaires, comme des rampes d'accès ou des salles adaptées, les résultats indiquent que la majorité des répondants estiment une insuffisance dans la prise en charge des enfants porteurs d'un handicap. 12,5% estiment que peu d'école disposent de protocole nécessaire pour favoriser l'éducation inclusive au Gabon.

En ce qui concerne l'hypothèse 2, qui suggère que les stéréotypes et la stigmatisation freinent l'inclusion des enfants handicapés dans les écoles ordinaires, les répondants soulignent des cas de discrimination qui persistent dans l'environnement (42,9%).

L'hypothèse 3 indique que les matériels pédagogiques adaptés et les professionnels spécialisés sont encore rares. Les ressources sont insuffisantes. L'inclusion scolaire n'est pas encore effective au Gabon. Les répondants (enseignants) estiment ne pas être suffisamment préparés pour entreprendre l'éducation inclusive (50%). De même, le matériel pédagogique n'est pas adapté à cette mission.

III. Discussion

L'analyse a mis en lumière plusieurs points clés, à savoir, les principaux thèmes retrouvés dans les résultats, la maîtrise de la définition de l'éducation inclusive ; en effet, on ne peut pas manipuler ce que l'on ne connait pas. Les compétences managériales s'acquièrent par une formation adéquate et spécifique. Les obstacles liés à la mise en place de l'éduction inclusive sont énormes : 50% des répondants estiment ne pas être préparés pour une prise en charge efficace des apprenants à besoins spécifiques. Par ailleurs, très peu disposent du protocole pour une prise en charge des enfants présentant le handicap. Le manque de ressources humaines et infrastructurelles freine l'application de l'éducation inclusive.

Les préjugés à l'endroit de ce segment de la société. En comparant les observations de terrain sur le manque de préparation des enseignants, l'absence de protocole à suivre par les enseignants, le manque de ressources financières et autres, les préjugés envers les enfants handicapés, nous constatons qu'il y a un écart important avec les modèles théoriques de Booth & Ainscow (2002) et l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.

IV. Recommandations

Au Gabon, l'état des lieux de l'éducation inclusive permet de constater que beaucoup d'efforts restent à déployer pour mettre en place un programme d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particulier. Pour cela, améliorer l'éducation inclusive suppose notamment : 1) le renforcement de la formation des enseignants : organiser des modules de formation initiale et continue sur l'inclusion scolaire ; Intégrer des unités d'enseignement spécifiques à l'éducation inclusive dans les curricula des ENI et ENS ; S'appuyer sur des pratiques pédagogiques différenciées adaptées aux besoins des élèves à besoins spécifiques ; 2) l'amélioration des infrastructures et des ressources : adapter les établissements scolaires pour faciliter l'accessibilité physique : rampes, toilettes adaptées, signalétique, mais aussi fournir des outils pédagogiques spécialisés (braille, logiciels d'aide, pictogrammes, etc.) et créer des salles de soutien ou unités spécialisées dans les établissements ordinaires ; 3) le renforcement du cadre juridique et institutionnel : appliquer et actualiser les textes législatifs favorisant l'inclusion, en conformité avec la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) et créer en outre un observatoire national de l'éducation inclusive pour le suivi des politiques ; 4) la mobilisation des acteurs locaux : impliquer les parents, les ONG, les chefs d'établissement ainsi que les collectivités locales dans les démarches d'inclusion et encourager la création d'associations d'élèves et de parents d'élèves en situation de handicap ; la mise en place d'un dispositif de suivi-évaluation : évaluer annuellement les progrès de l'éducation inclusive à travers des indicateurs clairs (taux de scolarisation, d'abandon, d'intégration, etc.), utiliser des outils

statistiques et qualitatifs pour mesurer les perceptions et obstacles sur le terrain ; la mise en place d'un soutien psychopédagogique et social : recruter du personnel spécialisé (orthophonistes, psychologues scolaires, éducateurs spécialisés) et mettre en place un accompagnement individualisé pour les élèves et leurs familles ; 7 des campagnes de sensibilisation : organiser des campagnes de communication pour déconstruire les stéréotypes liés au handicap et valoriser les réussites des élèves en situation de handicap comme modèles d'intégration.

Conclusion

Dans le cadre de cet article, nous avons cherché à mieux appréhender la réalité de l'inclusion scolaire au Gabon, qui reste encore à un stade embryonnaire. Et ce, malgré la montée des mouvements en faveur de l'inclusion, tant sur le plan national que sur le plan international, où l'inclusion est désormais présentée comme une exigence normative incontournable dans le domaine de l'éducation. Ce mouvement, né en Angleterre sous l'impulsion de personnes en situation de handicap, s'est imposé comme un véritable plaidoyer pour une éducation plus équitable et respectueuse des droits humains. Notre étude a permis d'opérer une lecture transversale des représentations des enseignants et des élèves sur l'école inclusive. Il s'agit en réalité d'un changement de paradigme : de la reconnaissance des droits fondamentaux de la personne et de l'enfant, de la transformation des modèles pédagogiques traditionnels. Les discours, pratiques et cultures liées à l'inclusion génèrent une réflexion critique sur l'organisation scolaire, le rôle des enseignants et la gouvernance éducative.

Cependant, les modalités concrètes de mise en œuvre de ce projet restent encore mal connues, de même que le cadre juridique qui devrait en constituer la base solide. L'inclusion scolaire représente pourtant un enjeu central pour garantir que personne ne soit laissé pour compte, contribuant ainsi à apaiser le climat social et à renforcer la légitimité des décideurs. Il apparaît donc essentiel de faire de l'école le moteur de cette transformation, dans un contexte où la société elle-même tarde à évoluer. C'est un chantier collectif qui exige l'engagement de tous pour concrétiser ce changement.

Enfin, nos résultats montrent que la compréhension du concept d'éducation inclusive influence fortement sa perception comme étant efficace. Les différences selon les disciplines ou le genre ne sont pas significatives dans notre échantillon, mais pourraient le devenir dans une étude à plus grande échelle.

References bibliographies

AINSCOW, Melvin**.** (1999). *Understanding the development of inclusive schooling*. London : Falmer Press..

AINSCOW, Melvin. (1991). *Effective schools for all*. London : David Fulton Publishers.

AINSCOW, Melvin ; BOOTH, tony ; DYSON, Alan**.** (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London : Routledge.

BOOTH, Tony ; AINSCOW, Melvin**.** *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation dans l'école*. Institut québécois de planification de l'éducation indépendante (CEEI) ; Québec.

BOUCHER, Nathalie**.** (2003). « Handicap, recherche et changement social. L'émergence du paradigme émancipatoire dans l'étude de l'exclusion sociale des personnes handicapées ». *Lien social et politiques*, (50), 147–164.

BOYLE, Christopher ; COSTELLO**,** Stephen ; ALLEN, Kirsten Anne. (2023). « The importance of pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education:

The positive impact of pre-service teacher training ». In BOYLE, Christopher et ALLEN, Kirsten Anne (dir.), *Research for inclusive quality education*, Springer Nature Singapore, p. 41–50. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5908-9_4

CHAUVIÈRE, marie ; PLAISANCE, Éric. (2005). « Inclusion ». In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, Paris, p. 489-490.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people (The Warnock Report)*. Her Majesty's Stationery Office.

HEHIR, Thomas ; GRINDAL, Todd ; FREEMAN, Brian ; LAMOREAU, Renée ; BORQUAYE, Yolanda ; BURKE, Samantha. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Abt Associates.

KOUNA NDOUONGO, Paul ; MBADINGA, Armand innocent ; BOGUIKOUMA, jean Bruno ; OBIANG, Alain Ludovic. (2011). « Infirmité motrice d'origine cérébrale chez l'enfant de 2 à 15 ans à Libreville : Facteurs associés et prise en charge thérapeutique ». *Médecine d'Afrique Noire*, 58(5), 253–260.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES. (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Nations Unies. https://doi.org/10.18356/6c2f76dd-fr

THOMAZET, Sébastien. (2009). « De l'intégration scolaire à l'école inclusive : une analyse des représentations des enseignants ». *Éducation et didactique*, 3(1), 109–128. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.395

THOMAZET, Sébastien. (2006). « De l'intégration à l'inclusion : Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences ». *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19–27.

UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation – Tous, sans exception* (p. 5). UNESCO.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne, 7–10 juin 1994. UNESCO.

UNESCO IIEP ; UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. (2019). *Planification de l'éducation inclusive : Manuel à l'usage des responsables de la planification de l'éducation*. UNESCO.

GUILLEMOT, François ; LACROIX, Frédérique ; NOCUS, isabelle. (2020, mai). « Éducation inclusive de qualité : Perception des enseignants, des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des parents d'enfants avec et sans handicap » [Communication affichée]. XIII^e colloque international RIPSYDEVE, « La psychologie du développement et de l'éducation pour le 21^e siècle », ICAP.

SLEE, roger. (1998). « The politics of theorizing special education ». In CLARK, Christine; DYSON, Alan; MILLWARD, ann. (dir.), *Theorising special education*, Routledge, p. 126–137.

MIALARET, Gaston. (1986). *Les sciences de l'éducation*. PUF.

MEIRIEU, Philippe. (2001). *Le plaisir d'apprendre*. ESF Éditeur.

PAIR, Claude. (1996). *Éducation et démocratie*. Hachette Éducation.

Effets du harcèlement scolaire sur la santé mentale des élèves à besoins particuliers.

Fabrice Djamila TSAMO MIAFO[23], Pierrette Anne NDZIE[24], Dorane Charnelle MAFFO NGUITOH[25]

Résumé

Le harcèlement scolaire affecte particulièrement les élèves à besoins particuliers, les rendant plus vulnérables à l'anxiété, la dépression et les troubles du comportement. Les auteurs du harcèlement peuvent être des élèves de la même école, des enseignants, le personnel administratif. Cette étude examine les effets du harcèlement scolaire sur la santé mentale de ces élèves. Les données collectées auprès de 10 élèves à besoins particuliers âgées de 9 à 19 ans à Yaoundé et Douala montrent que les victimes de harcèlement présentent des niveaux élevés d'anxiété et de dépression, et ont des difficultés à se concentrer et à se faire des amis. Les résultats soulignent l'importance de mettre en place des stratégies de prévention et d'intervention efficaces, telles que des ateliers et des séances d'information pour les élèves, les enseignants et les parents, ainsi que des groupes de soutien et des séances de counseling pour les victimes de harcèlement.

Mots clés : *Handicap, Harcèlement, Mentale, Vulnérabilités, Santé.*

Abstract

School bullying particularly affects students with special needs, making them more vulnerable to anxiety, depression, and behavioral problems. The perpetrators of bullying can be fellow students, teachers, or administrative staff. This study examines the effects of school bullying on the mental health of these students. Data collected from 10 students with special needs aged 9 to 19 in Yaoundé and Douala show that victims of bullying exhibit high levels of anxiety and depression and have difficulty concentrating and making friends. The results highlight the importance of implementing effective prevention and intervention strategies, such as workshops and information sessions for students, teachers, and parents, as well as support groups and counseling sessions for bullying victims.

Keywords: Disability, Bullying, Mental-health, Inclusion, Vulnerability.

[23] Étudiant à l'université de Yaoundé 1, chercheur en Handicapologie Inclusive, psychologue en handicapologie inclusive, facilitateur et formateur en éducation inclusive au lycée technique de Yaoundé 3, Cameroun, djamilamiafof@gmail.com,
[24] Inspectrice nationale de Français
[25] Psychologue en handicapologie inclusive, Enseignante spécialisée à l'école spécialisée pour enfants Déficients Auditifs (ESEDA)

Introduction

La réalisation du potentiel humain repose sur l'harmonie entre l'image que l'individu a de lui-même et son expérience réelle. Cette congruence, fondée sur l'acceptation et la valorisation de soi, est essentielle à l'épanouissement personnel. Le harcèlement scolaire constitue une entrave majeure à ce processus, en particulier chez les élèves en situation de handicap. Selon l'OMS (2018), le harcèlement scolaire est défini comme un comportement intentionnel et répété causant du préjudice ou du malaise. Ce phénomène, aux multiples visages physique, verbal, psychologique ou non verbal engendre des troubles tels que l'anxiété, la dépression, les troubles du sommeil, la solitude et un sentiment profond de vulnérabilité. Il affecte non seulement la santé mentale, mais aussi la qualité de vie, les relations sociales et le développement personnel des élèves en situation de handicap. L'étude explore les impacts du harcèlement scolaire sur la santé mentale des élèves en situation de handicap, en identifiant les formes de harcèlement les plus courantes et les facteurs aggravants. Elle propose des stratégies de prévention et d'adaptation du cadre de vie scolaire et familial pour favoriser un environnement inclusif, soutenant et protecteur. Cette recherche permet de mieux comprendre les liens entre le harcèlement scolaire, le handicap et la santé mentale, afin de développer des interventions efficaces.

I. Contexte/problématique

Les élèves en situation de handicap, qu'il s'agisse de déficiences physiques, sensorielles ou cognitives, sont souvent perçus à travers des stéréotypes réducteurs, parfois assimilés à des handicaps mentaux. Cette stigmatisation sociale, construite par les représentations collectives, limite leur capacité à interagir, à communiquer et à prendre des décisions. Elle les expose davantage au harcèlement scolaire, qui se manifeste par des moqueries, des exclusions ou des agressions, et qui compromet leur estime de soi et leur bien-être émotionnel. Le harcèlement scolaire est un phénomène mondial qui touche des millions d'élèves, avec une incidence particulièrement élevée chez ceux en situation de handicap. Ces élèves, souvent confrontés à des obstacles physiques, sensoriels ou cognitifs, évoluent dans des environnements scolaires et familiaux qui peuvent soit favoriser leur développement, soit aggraver leur vulnérabilité.

Le cadre de vie scolaire, en tant qu'espace d'apprentissage et de socialisation, joue un rôle déterminant dans la construction de l'estime de soi et du bien-être émotionnel. Les élèves en situation de handicap sont souvent victimes de stigmatisation, de préjugés et de comportements discriminants, ce qui compromet leur santé mentale. C'est dans ce sens que Alain (2008), a explore les aspects importants de la vie sociale de manière à faire évoluer la prise en charge du handicap. Pour lui, il existe un lien social entre la personne déficiente et l'environnement qui l'entoure. Donc, le cadre de vie scolaire joue ici un rôle central dans le harcèlement des élèves à besoins spécifique. Lorsqu'il est inclusif et soutenant, il peut favoriser la résilience et le développement harmonieux de l'élève. À l'inverse, un environnement hostile ou négligent amplifie les effets du harcèlement et fragilise la santé mentale des élèves. Comme le souligne Diener (2000), le bien-être est une évaluation globale de la qualité de vie, influencée par les expériences positives et négatives vécues dans le milieu de vie. Nour *et al*. (2010) ajoutent qu'une bonne santé mentale permet à l'individu de se réaliser, de surmonter les tensions de la vie et de contribuer à la communauté.

Les élèves déficients moteurs, auditifs ou visuels sont particulièrement exposés à des formes spécifiques de harcèlement. Les élèves en fauteuil roulant peuvent être physiquement malmenés, les non-voyants guidés sans précaution, et les non-entendants victimes de harcèlement verbal

lié à l'incompréhension de la langue des signes. Ces expériences négatives, souvent initiées dans le cadre familial, se prolongent et s'intensifient dans le milieu scolaire, affectant profondément l'estime de soi des élèves. L'environnement social et éducatif, tel que conceptualisé par Fougerollas (2010), ne doit pas être perçu comme un simple décor, mais comme un acteur déterminant dans l'expérience du handicap. Adapter cet environnement, en informant, en éduquant et en communiquant pour le changement de comportement, permettrait de réduire les situations de harcèlement et d'améliorer la santé mentale des élèves.

Le harcèlement scolaire, dans toutes ses formes, constituerait une menace sérieuse pour la santé mentale des élèves en situation de handicap. Comme le disait (Saouter, 2015 : 123), « le cadre de vie désigne l'ensemble des éléments qui constituent l'environnement dans lequel une personne interagit avec les éléments constitutifs ». Il s'agit de l'espace physique dans lequel les humains interagissent entre eux. C'est dire que le harcèlement scolaire chez les élèves en situation de handicap a des impacts significatifs sur leur santé mentale, notamment en termes de dépression, d'anxiété et de stress. Les expériences de violence dans la famille et à l'école peuvent avoir des conséquences graves et durables. (Bleger, 1979) soulignait que le cadre de vie est un domaine pluridisciplinaire, il place l'individu au centre des faits. Autrement dit, le cadre de vie scolaire est un élément constructeur pour stimuler l'estime de soi de tous les élèves, lequel leur permettra de se socialiser et d'affirmer leur appartenance.

Mais il s'avère que le cadre de vie particulièrement des enfants en situation de handicap est habituellement silencieux, muet et inexistant à cause d'un manque de communication partagée, des préjugée, des méconnaissances de l'approche handicap. D'ailleurs, Bronfenbrenner (1977) a montré que les enfants qui naissent dans un environnement stressant risquent de développer des problèmes de comportement et de santé mentale, contrairement aux enfants qui grandissent dans les autres environnements stables et sécurisants. En effet, une bonne estime de soi est essentielle pour le développement d'une personnalité saine résiliente et peut aider les enfants à faire face aux défis et aux stress de la vie. Il faut relever que c'est dans le cadre vie scolaire, que l'élève apprend, écoute, expérimente, essaye ; tout ceci centré sur un langage commun et la confiance acquise depuis le cadre familiale.

Cela implique que le cadre de vie familiale joue le premier rôle essentiel dans le développement des aptitudes chez les enfants et fournit des modèles d'encouragement et de soutien, ou de découragement. Bien plus, les relations positives entre les parents, les enseignants et les élèves jouent un rôle crucial dans le développement de d'estime de soi chez l'enfant. C'est dire que le harcèlement scolaire chez les élèves en situation de handicap commence depuis la maison qui est le noyau éducatif puis la communauté entière. Ce qui entraîne des conséquences graves sur leur santé mentale : anxiété, dépression, troubles du sommeil, isolement, faible estime de soi. Ces élèves, déjà fragilisés par leur déficience, subissent des violences verbales, physiques et psychologiques qui affectent leur développement personnel et leur capacité à s'intégrer socialement. Autrement dire, le regard négatif porté sur la déficience, tant dans le cadre familial que scolaire, renforce leur marginalisation et leur détresse psychologique.

Les recherches menées par des auteurs comme Maslow (1945), Bronfenbrenner (2011), Olweus (2015), et Fougerollas (2010) ont permis de mieux comprendre les mécanismes du harcèlement et ses effets sur la santé mentale. Ngueumba *et al*. (2019) révèlent que 71,4 % des élèves handicapés au Cameroun sont victimes de harcèlement scolaire. Ce phénomène est amplifié par un environnement peu inclusif, une méconnaissance du handicap et une absence de communication adaptée. Les élèves déficients moteurs, auditifs ou visuels sont particulièrement exposés à des formes spécifiques de harcèlement, qui compromettent leur estime de soi et leur

bien-être. Ils sont souvent victimes de harcèlement dès leur plus jeune âge, notamment au sein de leur propre famille.

La méconnaissance de l'approche du handicap et les préjugés qui en découlent peuvent entraîner une faible estime de soi et des anxiétés chez ces enfants. Ce harcèlement se poursuit souvent à l'école, où ces élèves ont des besoins particuliers devraient pourtant trouver un refuge et un soutien. Les expériences de violences dans la famille et à l'école comme le disait Olweus (2015) peuvent avoir des conséquences graves et durables sur la santé mentale des apprenants, notamment les troubles de comportement, la dépression, etc. Ces élèves à besoins particuliers, plus précisément les non-entendants, les non-voyants, ceux-ayant des troubles de langage ou un retard mental sont plus vulnérables au harcèlement scolaire peut-être à cause de leur organe absent ou déficient. Ce qui entraîne des retards dans l'apprentissage, des difficultés de communication et une faible estime de soi et le bien-être. Ce harcèlement peut prendre la forme de moqueries, d'exclusion ou de violence physique, et a des conséquences graves sur le bien-être notamment en termes de dépression, de refus à l'effort.

Comme le soutiennent Nour *et al*. (2010), une bonne santé mentale permet d'éprouver un sentiment de bien-être par rapport à soi-même, d'avoir des relations satisfaisantes avec les autres, de surmonter les tensions normales de la vie, de se réaliser et de contribuer à la vie communautaire. Eu égard à ce qui précède, le harcèlement scolaire prend plusieurs formes, notamment : le harcèlement physique qui se réfère à des comportements physiques tels que les coups, les poussées, les gifles. Olweus (2015) nous apprend que ce type de harcèlement est très répandu chez les élèves déficients moteurs et mentaux car ils sont souvent en position de faiblesse. Il implique des comportements physiques agressifs ou violents envers l'élève déficient qui a des difficultés à se défendre ou à fuir les situations de harcèlement. De même, l'élève non voyant qui est guidé de manière brutale ou sans précaution. On constate toutefois que les élèves non entendants sont plus victimes de harcèlement verbal.

Selon Maslow (1954), l'estime de soi est un besoin fondamental qui doit être satisfait pour que l'individu puisse se développer de manière harmonieuse. L'absence d'un organe sensoriel clé peut entraver la satisfaction de ce besoin, entraînant des conséquences négatives sur la santé mentale. Les élèves déficients auditifs peuvent avoir des difficultés à communiquer avec leurs pairs et leurs enseignants, ce qui peut les rendre plus vulnérables au harcèlement scolaire et avoir une influence négative sur leur santé mentale.

II. Cadre conceptuel

Pour mieux comprendre les effets du harcèlement scolaire sur la santé mentale des élèves en situation de handicap, il est pertinent de mobiliser la théorie de l'écologie du développement humain proposée par Bronfenbrenner (2011). Cette théorie met en lumière l'influence de l'environnement sur le développement de l'individu à travers cinq systèmes interconnectés : le microsystème (la famille et l'école), le méso système (interaction entre microsystème), l'exosystème (communauté, société), le macro système (dimension temporelle). Elle met en évidence l'importance des interactions, du contexte de vie et de l'évolution. Elle nous permettra de clarifier les concepts et de comprendre comment le cadre de vie influence la santé mentale des apprenants en situation de handicap.

II.1. Clarification des concepts

La définition des concepts nous permet de poser la fondation nécessaire à une compréhension approfondie et à une argumentation pertinente du sujet. Le cadre de vie désigne l'environnement physique, social et relationnel dans lequel une personne évolue. Pour un élève,

cela inclut la famille, l'école, la communauté et la société. La santé mentale, elle, renvoie à l'état de bien-être psychologique, émotionnel et social d'un individu. Elle influence la manière dont une personne pense, ressent, agit et interagit avec les autres. Le harcèlement scolaire désigne les comportements répétés et intentionnels visant à nuire à un élève, que ce soit par des agressions physiques, verbales, psychologiques ou sociales. Le concept d'élève à besoins particuliers englobe les enfants en situation de handicap physique, sensoriel, cognitif ou émotionnel, nécessitant un accompagnement spécifique pour leur apprentissage et leur intégration.

II.2. Application de la théorie écologique de Bronfenbrenner

- **Microsystème**

Ce niveau comprend les relations directes et immédiates de l'élève, notamment avec sa famille et son école.

- **Famille :** les élèves à besoins particuliers peuvent déjà avoir des problèmes de santé mentale en raison d'un cadre familial frustrant, regard négatif des parents (par exemple, parents divorcés, problèmes de santé, pauvreté, méconnaissance sur les techniques d'accompagnement de la personne).
- **École :** les enseignants et les camarades de classe peuvent avoir des attitudes négatives envers les élèves à besoins particuliers, ce qui peut aggraver le harcèlement (par exemple, le manque d'informations, la méconnaissance des besoins particuliers de ces élèves comme le braille, les TIC, etc.).

- **Mésosystème**

Il représente les interactions entre les différents microsystèmes.

- Interactions entre la famille et l'école : les parents peuvent ne pas être informés du harcèlement subi par leur enfant, ou peuvent ne pas savoir comment réagir de peur que l'enfant soit renvoyé de l'école, ou le parent exige un traitement pour son enfant. Ils peuvent être des initiateurs de harcèlement verbal, psychologique, en utilisant des mots blessants, des critiques excessives.
- Interactions entre les enseignants et les élèves : les enseignants peuvent ne pas être formés pour gérer les situations de harcèlement, ou peuvent ne pas prendre les mesures nécessaires pour protéger les élèves à besoins particuliers, ou sont même les auteurs du harcèlement. Les enseignants peuvent favoriser les autres enfants au détriment de l'enfant déficient.

- **Exosystème**

Ce niveau inclut les structures sociales qui influencent indirectement l'élève.

- Politiques éducatives : les politiques éducatives peuvent ne pas être adaptées pour répondre aux besoins des élèves à besoins particuliers, ce qui peut aggraver le harcèlement. Les outils pédagogiques non adaptés aux besoins des élèves, ce qui peut influencer l'élève qui a besoin de braille ou de l'ordinateur pour apprendre.
- Médias : les médias peuvent perpétuer des stéréotypes négatifs envers les personnes handicapées, ce qui peut contribuer à un environnement hostile.

- **Macrosystème**

Il englobe les valeurs culturelles, les croyances et les normes sociales.

- Culture et valeurs sociétales : la culture et les valeurs sociétales peuvent ne pas être inclusives envers les personnes handicapées, ce qui peut contribuer à un environnement hostile.

- **Chronosystème**

Ce dernier niveau prend en compte l'évolution dans le temps.

- Événements historiques : les événements historiques, tels que les mouvements pour les droits des personnes handicapées, peuvent avoir un impact sur la façon dont les élèves à besoins particuliers sont perçus et traités.

Le harcèlement scolaire peut avoir des effets néfastes sur la santé mentale des élèves à besoins particuliers et les différents systèmes (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème) peuvent influencer cet effet. Il est important de prendre en compte ces différents systèmes pour développer des stratégies efficaces pour prévenir et gérer le harcèlement

II.3. Influence du cadre de vie sur le harcèlement scolaire

On peut comprendre avec Bronfenbrenner que la santé mentale est influencée par plusieurs systèmes. Dans le premier système (Microsystème), les parents ont une influence limitée sur les besoins de leur enfant en raison de leur manque de maîtrise de l'approche du handicap. La famille devrait être un élément de motivation et de développement de l'estime de soi. Dans le Mésosystème, l'interaction entre la famille et l'école permet aux élèves à besoins particuliers de renforcer ainsi les liens familiaux qui ont un impact sur la santé mentale. Ainsi, dans l'exosystème, l'implication de la communauté éducative offre des opportunités d'adaptation et de pratique de la langue des signes, notamment pour le non entendant. Quant au Macrosystème, la reconnaissance et la valorisation de l'approche inclusive influencent la santé mentale de ces élèves. De même, dans le Chronosystème, on note que la santé mentale évolue avec le temps grâce aux expériences et interactions. En résumé, cette théorie nous permet de comprendre que le cadre scolaire, plus précisément l'éducation inclusive influence la santé mentale à travers ces cinq systèmes et place l'élève en situation de handicap au centre. Donc la synergie de ces systèmes à un impact positif sur la réduction du stress, l'angoisse, l'isolement tout en renforcant l'estime de soi ce qui se traduire par une amélioration significative de la santé mentale et une meilleur qualité de vie. On comprend que, un environnement familial soutenant, une école inclusive, une communauté informée, des politiques éducatives adaptées et une culture valorisant la diversité humaine peuvent réduire les effets du harcèlement.

III. Méthodologie

Les données présentées ont été collectées à Yaoundé, au Lycée technique de Yaoundé et au centre d'alphabétisation inclusive de Djamila et Effata. Initialement, nous avons recruté cent (100) participants à besoins spéciaux, répartis en cinq groupes : les déficients auditifs, les déficients visuels, les déficients mentaux, ceux ayant des troubles d'apprentissage et d'autres ayant des troubles psychomoteurs puis les TDHA (trouble d'attention avec ou sans hyperactivité). Tous les participants avaient une carte d'invalidité et fréquentaient soit le Lycée technique de Yaoundé, soit le Centre d'alphabétisation inclusif de Djamila et Effata, deux établissements pilotes en éducation inclusive au Cameroun. Cependant, au fur et à mesure que l'étude avançait, nous avons éliminé des participants qui ne répondaient pas aux critères définis. Certains ont abandonné en cours de route, d'autres n'ont pas répondu aux exigences de l'étude.

Nous avons ainsi éliminé progressivement des participants jusqu'à obtenir un groupe final de onze (11) participants qui répondaient à tous les critères définis.

Pour être participant à l'étude, en plus d'être inscrit dans l'une des écoles, il fallait avoir une carte d'invalidité, avoir un taux d'incapacité compris entre 50 à 85%, accepter de participer à l'étude, être âgé de 8 à 19 ans et assister à toutes les séances d'entretien. Le choix des enfants de cette tranche d'âge se justifie par le fait que c'est la période pendant laquelle l'acquisition du langage est très active et qu'ils ont des expériences à partager. Concernant les compétences, les enfants de cette tranche d'âge ont un niveau de compétence langagière pour communiquer efficacement. Sur le plan de l'éducation, leur éducation est déjà adaptée à leurs besoins. La population est donc caractérisée par une riche diversité sociale et culturelle, avec des individus issus de différents horizons.

III.1. Population d'étude

Il s'agit de Tomsy, 9 ans, avec une déficience auditive de perception et de transmission (mixte), bilatérale de 65 décibels (db). Blendy, 12 ans, avec une déficience auditive de perception, bilatérale de 70 db, Chabin, 14 ans, avec une dyslexie associée à la dysorthographie, taux d'incapacité : 65%, Lycée Technique de Yaoundé. Masda, 19 ans, avec une infirmité motrice cérébrale taux d'incapacité : 70%, Hybon, 15 ans, déficient moteur, taux d'incapacité : 75% au lycée technique de Yaoundé. Onana, 16 ans, malvoyant et déficient auditif au lycée technique de yaounde, taux d'incapacité : 80%, Hawa, 14 ans, déficiente moteur au centre d'alphabétisation inclusif taux d'incapacité : 75%, Gabo, 18 ans, déficiente intellectuelle moyenne, taux d'incapacité : 65%, Sandjo, 11 ans, déficiente visuelle, taux d'incapacité : 70%. Centre d'alphabétisation inclusif Jakio, 18 ans, troubles d'apprentissage : 65%. Raié, 15 ans, troubles d'apprentissage, taux d'incapacité : 45%. Centre d'alphabétisation inclusif

III.2. Technique de collecte des données

L'entretien semi-directif a facilité le recueil d'opinions, d'attitudes et de récits d'expériences plus personnelles de ces élèves à besoins particuliers. Les questions posées ont été adoptées en fonction du discours de l'élève interviewé. Grâce aux relances, nous avons pu aborder tous les sujets avec chacun d'eux, en langue des signes, avec le groupe des sourds ; en français écrit et oral, avec le reste de groupe. Avec chaque groupe, nous avons mené des entretiens semi-directifs à l'aide d'un guide d'entretien thématique, les *verbatim* en langue des signes ont été enregistrés et transcrits. Pour des questions d'éthique et de déontologie, l'identité des participants a été modifiée en changeant certaines informations telles que le nom et n'insistant pas trop sur certaines références spatiales.

IV. Résultats

Les résultats sont centrés sur deux plans principaux : des effets psychologiques et sociaux du harcèlement à la santé mentale des élèves en situation de handicap ; des effets scolaire et physique du harcèlement à la santé mentale des élèves en situation de handicap.

IV.1. De l'effet psychologique et social du harcèlement à la santé mentale des élèves en situation de handicap

Le harcèlement fait référence à tout comportement qui est motivé par une méconnaissance ou une incompréhension de la situation d'une personne en raison de son état ou de son cadre de vie. Cela peut inclure des comportements tels que : les moqueries ou les insultes en raison de l'endroit où l'on vit, l'exclusion ou la marginalisation d'un élève en situation de handicap en raison de sa déficience. Ces éléments entraînent des effets psychologiques et sociaux sur la personne et peuvent avoir un impact profond sur la santé mentale et sociale. Comme le disait

Nour *et al.* (2010), une bonne santé mentale permet d'éprouver un sentiment de bien-être par rapport à soi-même, d'avoir des relations satisfaisantes avec les autres, de surmonter les tensions normales de la vie de se réaliser et de contribuer à la vie communautaire.

Ces élèves victimes de harcèlement peuvent ressentir de l'anxiété, de la dépression, du stress et une faible estime de soi. Ils éprouvent des difficultés à nouer des relations sociales et à communiquer avec les autres. Écoutons Tomsy : « Je me sens isolé et seul, je n'ai personne à qui parler ». Il se sent sans ressources pour exprimer ses émotions et ses pensées car il est à la recherche d'une personne qui s'exprime aussi en langue des signes. Cette attente diminue son estime de soi. Il vit ainsi une expérience de solitude et d'isolement qui pourrait également indiquer une faible estime de soi et une difficulté à établir des relations sociales saines. Comme le souligne Ngono (2017), l'estime de soi de l'enfant est influencée par plusieurs éléments qui interagissent de manière complexe. Il s'agit ici de l'adaptation familiale, scolaire et sociale, des expériences de réussite, de défaillance et de ce que l'élève dit d'elle-même.

L'absence de l'ouïe (organe d'audition) empêche l'élève d'accéder à des lieux ou à des services, en raison de son cadre scolaire car il est la seule personne à utiliser les mains pour s'exprimer. Le fait de se sentir seul dans ce cadre scolaire augments son stress. Écoutons les propos de Onana, participant à l'étude : « Mes camarades doivent m'aider à accéder à ma classe, très souvent il n'y a personne pour me conduire dans cette classe ». Bien plus, on comprend avec ce participant que les infrastructures scolaires ne sont souvent pas adaptées à ses besoins particuliers. Cela peut entraîner des difficultés d'accès à l'information et à l'apprentissage. Il pose ainsi le problème de l'accessibilité infrastructurelle. Les infrastructures font partie des facteurs ayant des conséquences sur la santé mentale.

Pour le cas des élèves en situation de handicap visuels qui ont besoin d'un accompagnement spécifique, on parle de l'accessibilité infrastructurelle, pédagogique et matérielle. Notons que le fait pour cet élève de ne pas avoir une accessibilité physique, pédagogique (enseignant ne maitrisant pas le braille ou les spécifiés liés à sa déficience) le plonge dans un stress profond, ce qui peut justifier aussi le taux d'abandon scolaire élevé et précoce. Ainsi, la plupart des élèves vivent dans les frustrations dans l'isolement. Onana, participant à l'étude, dit : « Je me sens perdu et désorienté, je ne sais pas comment réagir, très souvent on me dit de faire et je fais seulement ». L'élève doit attendre quelqu'un pour l'aider à accéder à sa classe, à faire son devoir. Cette longue attente entraîne de l'anxiété, de la honte et de la dépendance, ce qui est à l'origine d'une baisse de l'estime de soi et de la confiance.

Le lien entre l'attente de l'élève et la santé mentale est que les difficultés d'interactions sociales et les obstacles physiques peuvent entraîner des sentiments de frustration, d'isolement et de faible estime de soi. Le fait de ne pas pouvoir communiquer facilement avec ses camarades peut également entrainer des sentiments de solitude, ce qui influence négativement la santé mentale.

Hawa, en situation de handicap moteur, dit : « Je me sens limitée et incapable de me protéger, je suis dépendante des autres qui se moquent de moi comme si je suis un sorcier. Tout le monde me regarde ». Ce propos nous permet de mettre en évidence les difficultés que rencontrent les élèves en situation de handicap moteurs. Il fait ressortir des éléments clés qui montrent qu'il souffre, notamment : le sentiment d'inconfort, le rejet et les regards qu'il qualifie de moqueurs. Or, s'il y avait eu une formation, une éducation de la population sur le fait que la diversité humaine est une richesse, cela aurait changé la mentalité, d'abord de la population, et ensuite de la personne déficiente. C'est dire qu'un regard positif à l'endroit des personnes déficientes renforce leur résilience et crée en eux un sentiment d'utilité, leur permettant de s'intégrer et valorisées.

Les élèves ayant des besoins particuliers expriment un sentiment de force intérieure qui est absent à cause l'environnement de vie frustrant, ce qui amplifie des problèmes de santé mentale tels que la dépression. En effet, le fait pour ces élèves de faire la comparaison entre eux et leurs pairs a un impact négatif sur leur estime de soi. C'est pourquoi (Neff, 2011) disait que lorsque les individus ont une estime de soi positive, ils sont plus susceptibles de se sentir capables de gérer les situations difficiles et de se remettre plus rapidement des échecs ou des revers. Lorsque les individus ont une estime de soi positive, ils sont plus susceptibles de se sentir heureux, satisfaits de leur vie et de leur corps et d'avoir des relations positives avec les autres.

Une difficulté à accéder à l'éducation, aux informations à temps réel constitue une exclusion sociale et une marginalisation qui affecte la santé mentale de celui qui vit cette situation. Ce vécu des élèves en situation de handicap nous permet de comprendre avec Banindjel (2021) que le corps est un élément subjectif qui joue un rôle central sur la santé mentale. Comme l'auteur le disait : « le corps est un objet de soins et de rééducation, mais aussi un lieu de résistance et de création de sens ». Nous comprenons que le corps n'est pas seulement un objet biologique, mais également un élément subjectif qui est influencé par des expériences personnelles, des perceptions individuelles, des constructions sociales et des identités personnelles. En conséquence, le corps de ces élèves est à la fois vulnérable et résistant.

Face aux normes sociales qui les marginalisent, les rendant incapables d'affirmer leur identité, plusieurs participants présentent une double réalité corporelle dans l'école inclusive. Cette réalité se manifeste par l'isolement, l'échec scolaire, l'analphabétisme. Écoutons Masda : « Quand on m'évalue oralement, certains élèves disent qu'on me favorise et je suis gênée d'entendre cela. À la maison, c'est la même chose avec mes frères qui ne m'acceptent pas telle que je suis ». Le cas de cet élève ayant une infirmité motrice cerebrale (IMC) met en lumière le harcèlement verbal, les difficultés de prise de note et une sensibilisation de son environnement sur les potentialités de cet élève sur le plan oral. Son harcèlement provoque une anxiété et un stress importants, ce qui l'amène à ressentir des sentiments de peur, de nervosité et de tension.

En fait, l'environnement scolaire et social constitue le second cadre de vie de l'élève en situation de handicap. « À la maison, je n'ai que le salon où je peux tourner avec mon vélo et quand c'est en panne, je rencontre des difficultés. Ici, les gens me regardent et parlent,». Hydon est un participant qui a la capacité d'adaptation, il faut utiliser ses faiblesses comme des forces pour qu'il ait davantage un équilibre émotionnel. Ceci passe par une prise en charge de son environnement (parents, frères, amis, etc.). Les élèves ayant des besoins particuliers devraient trouver un environnement physique plus accueillant dans une école inclusive. Qui peut ne pas suffire à compenser les difficultés qu'ils rencontrent à la maison, mais qui le rassure, le motive.

Il faut que les deux milieux de vie soient en collaboration pour favoriser leur épanouissement. En fait, le manque de compréhension et de communication est aussi un facteur relevé par ces participants « il y a qu'a même une différence entre la maison et l'école, je préfère l'école parce qu'il y a aussi les gens comme les personnes qui nous encouragent », Jakio participant à l'étude. Le sentiment d'inconfort et de rejet que rencontre ses enfants impact leur comportement. Ceci s'observe par leur caractère impulsif pour certain et la nonchalance pour d'autre. L'école inclusive devrait être un sanctuaire, pour la santé mentale des élèves en générale et pour ceux à besoins spécifique en particulier. L'environnement physique impacte leur santé mentale. Blendy déclare : « Je vais bientôt laisser l'école, ils sont méchants ici, et on fouette, je reste seulement en classe sans parler ». Le sentiment d'être exclu et stigmatisé indique une expérience de solitude et de rejet. Chabon, pour sa part, dit : « Tout le monde me regarde. Ils parlent entre eux et rient, et c'est la même chose à la maison. Je ne comprends pas ce que mes parents me disent. À l'école, on dit que je ne comprends pas la leçon ». La méconnaissance de

l'approche handicap par les enseignants, les camarades et les parents entraîne des difficultés de communication et d'intégration.

Ces élèves ont besoin d'une communication partagée avec leur environnement pour accéder à l'information et à l'apprentissage. Cependant, les enseignants n'ont souvent pas la pédagogie appropriée pour leur accompagnement, ce qui peut expliquer pourquoi ils ont le sentiment de ne pas être acceptés. La non-maitrise de la typologie du handicap par les enseignants crée une double frustration pour les élèves et leur entourage. Il faut connaitre le type de déficience pour pouvoir définir ses besoins et savoir comment les gérer. Cette méconnaissance de l'approche handicap perpétue également les stéréotypes et les préjugés à l'égard des personnes handicapées. Cela peut conduire à une attitude négative et discriminatoire envers celles-ci. Écoutons Masda : « Les enseignants me demandent toujours ce que je fais ici, ils se moquent de mon écriture et me pointent toujours du doigt ». Ce propos illustre parfaitement comment la méconnaissance de l'approche handicap peut conduire à une attitude négative et discriminatoire envers les élèves à besoins particuliers. Le fait que les enseignants demandent à l'élève ce qu'il fait là montre qu'ils ne comprennent pas sa déficience et ses besoins spécifiques.

Cette attitude des enseignants entraine une augmentation du stress et de l'anxiété, une diminution de l'estime de soi, une difficulté à s'intégrer dans la classe et dans l'école. Il est donc essentiel de sensibiliser les enseignants, les camarades et les parents à l'approche handicap pour prévenir les harcèlements sur toutes les formes et promouvoir l'inclusion des élèves en situation de handicap. Cette sensibilisation passe aussi par le changement de vocabulaire vis-à-vis de ces élèves, c'est-à-dire partir de l'idée des élèves handicapés à celle d'élève qui apprend lentement ou qui a des besoins spéciaux. Puisque si son environnement est adapté à son style de vie, il se sentira valorisé.

IV.2. De l'effet scolaire et physique du harcèlement à la santé mentale des élèves en situation de handicap

Les parents et l'école inclusive jouent un rôle important dans la prévention et la gestion du harcèlement scolaire. Ils doivent être conscients des besoins spécifiques de ces élèves et les soutenir dans leur scolarité. L'école doit mettre en place des politiques et des programmes pour prévenir le harcèlement et soutenir les élèves victimes de harcèlement. Écoutons Gabo : « J'ai peur de certains enseignants. Ils parlent très fort et rapidement et ne tiennent pas compte qu'il y a des sourds dans la classe ». Il faut relever que l'anxiété et la peur que vivent ces élèves dans une classe inclusive émane de la non-connaissance des types de déficience et de leur caractéristique. Par exemple, il y a une différence entre un élève non entendant (sourd et muet) et un élève malentendant. Le mal entendant peut écouter quand l'enseignant se rapproché de lui, le non entendant peut lire sur les lèvres de l'enseignant et s'il est muet, il ne pourra pas répondre facilement. En fait, il existe une relation entre la surdité et la mutité. Ces spécificités ne sont pas connues de l'enseignant ou des parents. Aussi, il faut noter que la surdité peut être unilatérale (un côté d'oreille) ou bilatérale (deux côtes) peut entendre d'un côté de l'oreille

Or, une classe inclusive devrait aider l'élève déficient auditif et IMC à se sentir accepté et valorisé, réduisant ainsi les risques de problèmes de santé mentale. Il faut relever que la majorité des déficiences sont invisibles et nécessitent beaucoup d'attention et de précision. Le cas des élèves ayant des troubles d'apprentissage (troubles dys, les non entendants, ceux ayant les troubles cognitifs). C'est dire que les élèves à besoins particuliers développent une double anxiété et une peur intense en raison de l'attitude de l'enseignant, ce qui les empêche de participer pleinement à la vie scolaire. D'où l'importance de la présence d'un facilitateur en éducation inclusive, qui fait de la sensibilisation et joue le rôle d'accompagnateur.

Le harcèlement scolaire entraîne des sentiments de dépression et d'inutilité chez ces élèves. Ce qui peut les pousser à se retirer de la vie sociale. Ils ressentent un stress et une fatigue intense en raison des préjugés des enseignants et leurs camarades, ce qui les empêche de réaliser leur plein potentiel. Ce harcèlement scolaire est lié à la construction d'identité sociale et à la dynamique de groupe. La dynamique de groupe désigne les interactions sociales, affectives et pédagogiques qui se développent entre ces élèves, leurs pairs et les adultes dans un cadre inclusif. Elle repose sur l'entraide et la solidarité. Les élèves développent des liens forts en partageants des expériences similaires. La valorisation des compétences : chacun apporte ses forces, une reconnaissance mutuelle. L'inclusion scolaire, un environnement bienveillant et adapté permet à tous de participer activement à la vie de classe. Le rôle des facilitateurs en éducation inclusive sera de faciliter les échanges et les apprentissages en rassurant l'élève.

Les groupes sociaux exercent une pression sur leurs membres pour qu'ils adoptent des comportements qui sont perçus comme étant normaux ou acceptables. Dans ce contexte, le harcèlement scolaire peut être perçu comme un moyen de maintenir la cohésion du groupe et de renforcer les normes sociales. Un sentiment d'appartenance, d'acceptation au sein d'un groupe peut renforcer l'estime de soi et réduire l'anxiété et la dépression. Écoutons le participant Raié : « Souvent en classe, on nous mélange avec les autres et nous ne pouvons pas travailler au même rythme ». À l'inverse, l'exclusion ou la stigmatisation entraine des problèmes de santé mentale. De même, la dynamique de groupe peut soit renforcer, soit affaiblir l'identité sociale, ce qui peut à son tour affecter la santé mentale. Un environnement social positif et inclusif peut donc promouvoir la santé mentale, tandis qu'un environnement négatif le compromettre. Tomy déclare : « J'aime être avec mes amis qui sont comme moi ». Signalons que certains participants ont montré que leur harcèlement réside sur les matériels didactiques. Ils ont souhaité que les enseignants utilisent des ressources adaptées à leur besoins telles que des livres en braille ou des logiciels de lecture d'écran.

Certains ont plutôt souhaité avoir un enseignant avec qui ils peuvent communiquer, qui peut les défendre et porter plus haut leur voix. Les enseignants doivent comprendre les besoins émotionnels des élèves en situation de handicap et les aider à développer des stratégies pour gérer leur stress et leur anxiété. Les résultats de cette étude montrent que les élèves à besoins particuliers qui sont victimes de harcèlement scolaire sont plus susceptibles de développer des problèmes de santé mentale tels que l'anxiété, la dépression et les troubles du sommeil. En fait, les difficultés d'interaction sociale et les obstacles physiques peuvent avoir un impact significatif sur la santé mentale de l'élève, en particulier en termes de sentiments de frustration, d'isolement et de faible estime de soi.

V. Discussion et recommandations

Au regard des résultats obtenus, il apparait nécessaire d'engager une réflexion approfondie sur les mesures à adopter pour prévenir le harcèlement scolaire.

V.1. Discussion

Selon Olweus (2015), il est essentiel d'agir sur les facteurs qui influencent le comportement des élèves pour réduire le harcèlement scolaire. Ces facteurs incluent sur les infrastructures scolaires, les relations entre les élèves et les enseignants ainsi que les attitudes et les comportements des élèves eux-mêmes. Cependant, il est important de noter que le harcèlement scolaire ne commence pas seulement à l'école. Comme le souligne Fourgerollas (2010), le processus de production du handicap est un phénomène complexe qui implique des facteurs multiples, y compris les infrastructures, les attitudes et les comportements. Les élèves qui sont victimes de harcèlement scolaire sont souvent déjà vulnérables en raison de leur situation à la

maison. Banindjel (2021) souligne l'importance de l'estime de soi dans la réduction du harcèlement scolaire. Les élèves qui ont une faible estime de soi sont plus susceptibles d'être victimes de harcèlement, car ils sont plus vulnérables et moins capables de se défendre. Les infrastructures scolaires peuvent également jouer un rôle important dans la réduction du harcèlement scolaire. Par exemple, les écoles qui ont des infrastructures adaptées pour les élèves handicapés peuvent réduire les risques de harcèlement. Cependant, comme le souligne (Olweus, 2015), il est essentiel d'agir sur les facteurs qui influencent le comportement des élèves pour réduire le harcèlement scolaire.

Les élèves qui sont victimes de harcèlement scolaire sont souvent frustrés, seuls et mal à l'aise, car ils n'ont pas de personnes avec qui ils peuvent échanger. Or l'UNESCO (2020) met en lumière les défis persistants liés à l'inclusion dans les systèmes éducatifs mondiaux. Comme cette organisation, nous pensons qu'en agissant sur les facteurs sociaux, notamment en rendant l'environnement social accessible et inclusif, nous pouvons réduire le stress et améliorer la santé mentale En fait, le harcèlement commence depuis la maison, où les élèves peuvent être victimes de stigmatisation ou de marginalisation en raison de leur déficience ou de leur différence. L'école amplifie ce phénomène en créant un environnement où les élèves se sentent vulnérables et sans soutien. Notons que l'estime de soi de l'enfant est influencée par plusieurs éléments qui interagissent de manière complexe. Il s'agit ici de l'adaptation familiale, scolaire et sociale, des expériences de réussite, de défaillance et de ce que l'élève dit de lui-même. Selon cette idée, l'image que l'enfant a de son corps influence sa santé mentale. Lorsqu'un élève se perçoit de manière négative, il peut développer des problèmes de santé mentale. En revanche, une image positive de soi-même peut aider l'individu à développer une résilience face aux défis et à maintenir une bonne santé mentale. L'estime de soi et la confiance en soi sont des facteurs clés pour une bonne santé mentale chez ces élèves

V. 2. Recommandations

Les recommandations suivantes visent à renforcer la protection des élèves à besoins particuliers et à améliorer l'environnement. Pour éviter ou réduire le harcèlement scolaire des élèves à besoins spécifiques, il faut créer un environnement scolaire inclusif et sécuritaire. Il faut renforcer cet environnement de la présence des adultes et du personnel éducatif formé sur l'approche Handicap. Les écoles inclusives doivent mettre en place des politiques claires pour prévenir le harcèlement scolaire et protéger les élèves à besoins particuliers. Cela inclut la fourniture d'un soutien émotionnel et psychologique aux élèves victimes de harcèlement, la promotion de l'inclusion et de la diversité humaine. La création de cellules d'écoute composées de facilitateurs en éducation inclusive formés à la langue des signes, au braille et à la psychologie du handicap. Une politique anti-harcèlement doit également être mise en place dans chaque structure d'éducation pour prévenir et gérer les situations de harcèlement scolaire. Il faudrait faire des sensibilisations, organiser des séances d'écoute et de prise en charge des élèves victimes. Il est aussi important de faire une éducation pour le changement de comportement. Comme le disait (Olweus, 2015), il faut agir sur les facteurs qui favorisent le harcèlement, c'est-à-dire éduquer la communauté éducative sur les effets du harcèlement et les moyens de le prévenir. Il est essentiel que les écoles prennent des mesures concrètes pour prévenir le harcèlement scolaire et promouvoir l'inclusion des élèves à besoins particuliers. Cela nécessite une approche globale qui inclut la formation du personnel, la création de cellules d'écoute et la mise en place de politiques claires pour prévenir et gérer les situations de harcèlement scolaire. En agissant ainsi, les écoles peuvent créer un environnement scolaire plus inclusif, plus sécuritaire et plus propice à la réussite de tous les élèves. La mise sur pied d'un programme d'éducation socio-émotionnelle. Ce programme aura pour but d'enseigner les

compétences comme l'empathie, la gestion des émotions et la résolution des conflits et aidera les élèves à bien interagir avec les autres et à respecter les différences.

Conclusion

Le harcèlement scolaire demeure un phénomène mondial préoccupant, mais dans le contexte particulier de Yaoundé, il prend une ampleur alarmante, notamment chez les élèves à besoins particuliers. Les résultats de cette étude montrent que ces élèves sont plus exposés à des formes de harcèlement répétées, souvent invisibles ou banalisées, qui affectent profondément leur santé mentale. Les cas recensés dans les établissements de Yaoundé révèlent une vulnérabilité accrue à l'anxiété, à la dépression et aux troubles du comportement, exacerbée par le manque de dispositifs adaptés et de sensibilisation. Face à cette réalité, il est essentiel de mettre en œuvre des stratégies de prévention ciblées. Cela passe par l'adoption de politiques scolaires claires et inclusives, la formation du personnel éducatif, la mise en place des cellules d'écoute psychologique et le développement de moyens de communication adaptés aux besoins spécifiques des élèves. L'intervention repose sur une approche collaborative, où éducateurs, parents et décideurs politiques travaillent ensemble pour créer un environnement scolaire sécurisé, bienveillant et équitable. En définitive, garantir le bien-être et la réussite des élèves à besoins particuliers à Yaoundé exige une mobilisation collective et durable. C'est en répondant aux besoins de chaque élève, quel que soit son statut, que l'école pourra véritablement remplir sa mission d'inclusion et de protection.

Références bibliographiques

ALAIN, blanc. (2015). *Sociologie du handicap* (2ᵉed.). Paris: Armand Colin, ISBN: 9782200602857.

BANINDJEl, Joachen. (2021). *Corps et handicap : Théorie et pratique*. Paris : Le Harmattan. EAN13 : 978233236582

BRONFENBRENNER, Uriel. (1977) Toward an experimental ecoloy of human development. *American Psychologist, 32 (7) ,513-531*. Doi:10. 1037/0003-066X.32.7.513

BLEGER José. (1979). Psychanalyse du cadre psychiatrie et psychanalyste. Dans Kaes R. (Éd.), Psychanalyse du cadre (pp. 257-275).

BRONFENBRENNER, Uriel. (2011). *L'écologie du développement humain : Expériences par nature*. Bruxelles: De Boeck.

DIENER, Ed. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*_, 55(1), 34–43.

DUPRIEZ, Vincent. (2019). Face à l'origine sociale, l'école et les enseignants sont impuissants ?, les *editions Retz,* pp.87- 98 leuven : kathololieke Universiteit.

FOURGEROLLAS, Patrick (2010.), *Le handicap : Une approche sociologique*, Paris : Presses Universitaires de France.

MASLOW, Abram. Harold. (1954). *Motivation and personality.* Classique de la psychologie, New York: Harper & Brothers.

Neff, Kristin,D (2011). Self-compassion : An alternative conceptualization of positive self-regard. *Self and Identity,* Volume 1/pp.1-12.

https://doi.org/10.1111/J.1751-9004.2010.00330.×

NGOUEMBA, E. K., et al. (2019). Harcèlement scolaire et santé mentale des élèves handicapés au Cameroun. *Revue internationale de psychologie, 21(1), 1–15.*

NOUR, Kareen, et al. (2010). Santé mentale et bien-être des adolescents : Une étude longitudinale. *Revue de psychologie clinique, 10(2), 147–162.*

OLWEUS, Dan. (2015). *bullying at school: What we know and what we can do*. John Wiley New York: Blackwell.

Organisation mondiale de la santé (OMS). (2018). Violence et harcèlement à l'école. Genève : OMS.

République du Cameroun. (2010). *Loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées.*

SAOUTER, Anne. (2015). Ordre sportif et police de genre. *Revue du Muss, n°46(2), PP.204-218.*

UNESCO. (2020). *Éducation inclusive : Un droit pour tous*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2021).*Les taux de harcèlement sont plus élèves pour les enfants souffrant d'un handicap.*

L'accompagnement des enfants TSA en milieu scolaire ordinaire : cas de trois apprenants de trois établissements secondaires de Libreville et Akanda.

Mirielle MIPIMBOU MOUNGUENGUI[26]

Résumé

Ce travail de recherche a porté sur l'accompagnement des enfants TSA en milieu scolaire ordinaire et d'Akanda. Il consiste à mettre en lumière l'accompagnement scolaire des apprenants autistes au Gabon. Un accompagnement qui est presque inexistant à cause du manque des personnels spécialisés et la non-prise en compte de l'élève autiste dont l'inclusion scolaire n'est pas une réalité. Notre étude s'est basée sur une méthode descriptive en nous appuyant sur l'étude de cas. Une méthode qui s'est faite par l'observation des apprenants en situations de classe, dont les résultats ont confirmé les hypothèses. L'élève autiste accompagné d'un assistant de vie scolaire obtient de meilleurs résultats (10,45 au 1er trimestre) que celui qui est sans AVS (04,09 au 1er trimestre). La création des filières dans les écoles normales des enseignants spécialisés et le cadre juridique par les autorités aideraient dans la scolarisation notamment l'accompagnement des apprenants autistes en milieu scolaire ordinaire.

Mots clés : Accompagnement, Autiste, AVS, milieu scolaire ordinaire.

Summary

This research work focused on the support of ASD children in ordinary schools: the case of three learners from three secondary schools in Libreville and Akanda. It aims to highlight the support provided to autistic learners in Gabon. Support that is almost non-existent because of the lack of specialized staff and the failure to take into account the autistic student whose inclusion in school is not a reality. Our study was based on a descriptive methodology, drawing on the case study. A case study was conducted by observing autistic learners in classroom situations, the results of which confirmed the hypotheses. An autistic student with a school life assistant performs better (10.45 in the 1st trimester) than one without an AVS (04.09 in the 1st trimester). The creation of courses in the normal schools of specialized teachers and the legal framework by the authorities would help in schooling, in particular the support of autistic learners in ordinary schools.

Keywords: Counseling, Autistic, School Life Assistant, Regular School Environment

[26] Conseiller Pédagogique du second degré général, Département de Sciences de la vie et de la terre Institut Pédagogique National (IPN), mipimboumirielle24@gmail.com

Introduction

La représentation du handicap dans le milieu scolaire dépend de sa nature. Elle est toujours plus difficile pour le handicap mental que pour le handicap physique. L'enseignant ne peut se transformer en thérapeute, il ne peut déceler tous les handicaps existants, notamment en ce qui concerne l'autisme.

L'autisme est un trouble (envahissant) du développement qui, à l'heure actuelle, fait l'objet de nombreuses recherches en occident. Il est important de le diagnostiquer tôt, pour une bonne prise en charge des symptômes observés. En effet, les répercussions des troubles autistiques peuvent grandement varier d'une personne à l'autre, puisque chacun présente une combinaison unique de symptômes. Pour comprendre les difficultés que l'apprenant autiste rencontre dans ses apprentissages en classe, il est donc important de se renseigner sur la manière dont son trouble s'exprime et son fonctionnement propre. L'apprenant concerné, ses parents, mais aussi les professionnels ayant travaillé avec lui, pourront donner des informations précieuses sur ces difficultés propres ainsi que leur impact sur son apprentissage et son intégration en classe.

Rappelons que les personnes autistes ont un fonctionnement différent, ce qui implique aussi des compétences particulières. Ces compétences peuvent être exceptionnelles telle que la capacité de mémorisation visuelle. Selon la dernière version du manuel *diagnostic et statistique des troubles mentaux* (DSM-V, 2013), l'autisme est un spectre, car les manifestions sont très diverses, les symptômes s'étendent sur un *continuum* allant de léger à sévère. Le spectre recouvre deux grands types de symptômes : les déficits dans la communication et les interactions sociales.

Sur le plan international, on constate une volonté politique d'inclusion dans le corps social des personnes en situation de handicap. En France, cette politique inclusive préconise l'intégration de ces enfants, quel que soit leur handicap au sein des classes ordinaires dans les écoles de leur quartier. Bien que ce principe soit accepté en théorie, il donne naissance à de multiples interrogations non seulement sur les moyens nécessaires pour sa mise en œuvre, mais également sur son intérêt pour le développement et l'épanouissement psychologique de l'enfant. Ces différentes interrogations se posent tout particulièrement pour les apprenants autistes dont le fonctionnement cognitif nécessite une éducation hautement spécialisée et spécifique pour qu'elle soit efficace (Hodapp et Zigler 1992).

Au Gabon, la loi n° 21/2011 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche énonce dans son article 2 que « *l'éducation et la formation au Gabon sont obligatoires et leurs accès sont assurés à tout jeune, Gabonais ou étranger résidant au Gabon âgé de trois à seize ans*. » Son article 3 ajoute que « *le droit à l'égal accès à l'éducation, à l'instruction, à la culture et à la formation, est garanti à tous sans distinction de croyance, de religion, de race, de sexe, d'appartenance politique ou de toute autre distinction sociale* ». Ainsi, au Gabon, l'on peut dire que les enfants autistes sont, *a priori*, admis dans les établissements d'enseignement ordinaires (non spécialisés) au même titre que les autres enfants. La loi ci-dessus citée garantit le droit à l'éducation pour tous, sans discrimination. Pourtant, la scolarisation des enfants autistes reste limitée et peu étudiée.

Pour notre part, nous nous intéressons à l'accompagnement de ces apprenants autistes en milieu scolaire ordinaire dans trois établissements secondaires de Libreville et Akanda. Cet accompagnement qui consiste en des modalités d'apprentissage dans la classe, les rapports avec les enseignants, les camarades, les parents, l'assistant de vie scolaire ; ainsi que l'administration, pour faciliter leur intégration. Par ailleurs, l'intérêt social de notre étude est double et repose d'une part dans la scolarisation réelle des enfants autistes dans les

établissements secondaires publics et leur accompagnement scolaire dans ce milieu non spécialisé. La connaissance de leur existence dans ces établissements publics par le grand public permettra de minimiser les préjugés pesant sur ces enfants.

Le présent travail se compose de deux grandes parties : une théorique et l'autre pratique. Dans la partie théorique, nous présenterons les généralités de l'autisme et dans la seconde, nous aborderons notre étude de trois cas d'apprenants autistes, l'analyse des résultats et des suggestions apportées pour résoudre le problème.

I- Cadre théorique/conceptuel : accompagnement scolaire d'un apprenant autiste en milieu scolaire ordinaire

L'autisme est défini comme un trouble neurodéveloppemental caractérisé par des déficits de communication et des comportements répétitifs selon le *Manuel Diagnostic et Statistique des troubles mentaux* dans sa cinquième édition (DSM- V, 2013) et la *Classification internationale des Maladies de l'Organisation mondiale de la santé* (OMS, 2010 du CIM).

Ce terme a été utilisé pour la première fois par Bleuler (1911) pour décrire les patients atteints de schizophrénie, repris par Kanner (1943) et Asperger (1944), jusqu'aux classifications modernes (TSA). Un trouble ayant des causes multiples (génétiques, environnementales, prénatales…) dont des outils d'évaluations tels que ADI-R ; ADOS, CARS etc. permettent de mieux diagnostiquer les patients. La scolarisation de cette frange de la population est un véritable défi.

I.1. *De quoi s'agit – il ?*

Cette étude explore les conditions d'accompagnement des apprenants autistes scolarisés en milieu scolaire ordinaire (non spécialisé) au Gabon ; à travers l'observation de trois apprenants autistes de trois établissements de Libreville et Akanda, en situation d'immersion en classe. Nous analysons l'impact de la présence d'un Assistant de Vie Scolaire (AVS) sur la réussite scolaire et l'intégration de ces apprenants en milieu scolaire ordinaire. Pour cela, nous ne manquerons pas de clarifier l'expression « accompagnement scolaire ».

L'accompagnement scolaire désigne des actions mises en place pour soutenir et aider les élèves dans leur parcours éducatif, en complément des enseignements reçus en classe. Il vise à favoriser la réussite scolaire, l'autonomie, la motivation et la valorisation de l'apprenant (*Le Robert.com*, 2024). Le rôle de l'accompagnement vise à faciliter le développement et l'appropriation des connaissances théoriques et pratiques afin de favoriser l'ajustement ou la mise en place de nouvelles pratiques (*Potvin* et al, 2016).

Pour l'apprenant autiste, cet accompagnement lui permet de bénéficier d'un suivi personnalisé, de reformulations, de stratégies adaptées, de favoriser la participation de ce dernier aux activités de groupe d'où sa socialisation. En plus, une gestion des situations de stress qui pourraient survenir lors des séances d'enseignement/apprentissages. Pour cela, nous mettons en lumière cet accompagnement dans deux milieux scolaires différents pour mieux évaluer son impact sur la réussite scolaire des apprenants autistes.

I.2. *Distinction entre milieu scolaire ordinaire et milieu scolaire spécialisé*

Il est essentiel de clarifier la distinction entre milieu scolaire ordinaire et milieu scolaire spécialisé dans les cas pratiques utilisés pour une prise en charge scolaire des apprenants autistes. Ces deux milieux scolaires diffèrent par leur organisation pédagogique, l'accompagnement et l'adaptation aux besoins spécifiques des apprenants.

Le milieu scolaire ordinaire accueille indistinctement tous les apprenants, qu'ils soient porteurs ou non d'un trouble, alors que le milieu scolaire spécialisé est réservé aux apprenants présentant des besoins éducatifs particuliers, notamment ceux atteints de troubles du spectre autistique (cas de notre étude). Dans un milieu scolaire ordinaire, l'enseignement repose sur le programme national uniforme qui est exécuté par des enseignants généralistes, parfois soutenus par un assistant de vie scolaire. C'est un milieu qui favorise la socialisation et l'intégration des apprenants autistes auprès des pairs. Il présente l'avantage de promouvoir l'inclusion et l'autonomie dans un contexte social diversifié, il peut toutefois montrer ses limites par l'insuffisance d'adaptations spécialisées.

En revanche, en milieu spécialisé, les contenus pédagogiques sont aménagés et adaptés ainsi aux capacités de chaque apprenant. Les apprenants bénéficient de l'accompagnement d'une équipe pluridisciplinaire composée d'enseignants spécialisés, de psychologues, d'orthophonistes et d'éducateurs. Il offre un environnement plus structuré, sécurisant et spécifiquement pensé pour répondre aux besoins particuliers liés à l'autisme. Il garantit également un accompagnement pédagogique et thérapeutique individualisé, mais au prix d'une moindre exposition à la diversité sociale.

En somme, le milieu scolaire ordinaire mise sur l'inclusion et la participation sociale, tandis que le milieu scolaire spécialisé garantit un accompagnement personnalisé et intensif, mais un environnement plus fermé.

II- Méthodologie

II.1. *La recherche documentaire*

Traiter de l'accompagnement des apprenants autistes en milieu scolaire ordinaire, nous a mené à effectuer une recherche documentaire. Pour une bonne compréhension de l'accompagnement et la scolarisation des apprenants autistes, nous avons convoqué les auteurs, de même que les théories sur l'autisme et l'apprentissage.

Les auteurs Paquet, Magerotte (2012) ont décrit les modalités de soutien, en s'attardant de façon plus spécifique sur la situation de l'éducateur proposé au Québec ; la place de l'assistant de vie scolaire en France ; et également le soutien pédagogique proposé par la communauté française de la Wallonie-Bruxelles. L'analyse du rôle du soutien en classe, faite par ces auteures, souligne que la réussite passe par une prise en charge plurielle : soutien individualisé à l'apprenant, formation et davantage de ressources pour l'enseignant, ainsi qu'un accompagnement adapté pour les pairs. Ces mesures se révèlent indispensables pour pallier les nombreuses difficultés rencontrées par ces apprenants autistes, garantissant alors une véritable inclusion pédagogique.

Ces deux auteures explorent, en somme, les difficultés spécifiques des apprenants autistes (communication, interactions sociales, comportements stéréotypés) et l'importance cruciale de modalités de soutien ciblées pour ces derniers, pour l'enseignant et pour les autres apprenants de la classe afin de favoriser une démarche d'intégration réussie.

L'étude réalisée par Moreau (2013) établit le lien entre les gestes pédagogiques adaptés à l'apprenant autiste et sa réussite scolaire. Ces gestes sont les mouvements, attitudes ou signaux non verbaux employés par l'enseignant comme leviers de réussite scolaire pour les apprenants autistes.

Par son analyse fine, l'auteure démontre que les gestes observés en situation d'enseignement-apprentissage (accompagnement physique discret, de soutien visuel à la compréhension ou signaux d'attention) et l'importance des outils contribuent à une scolarisation réussie. Cette

étude offre ainsi des pistes concrètes pour former les praticiens à une pédagogie adaptative, attentive aux besoins sensoriels et cognitifs des enfants autistes.

Pour Houa (2014) qui interroge, dans son mémoire de fin de cycle, relevant de la psychologie clinique, les conditions susceptibles de favoriser une scolarisation réussie des enfants autistes, le sujet est empreint de complexité ; tant sur le plan humain que pédagogique, car les réalités rencontrées sur le terrain révèlent de nombreux défis. L'auteure s'appuie sur une étude menée au sein de l'Association de prise en charge des enfants autistes de Bejaïa (APCEA) pour examiner les réalités souvent lourdes de complexité humaine et pédagogique. Elle souligne en premier lieu l'impérieuse nécessité d'un accompagnement individualisé et structuré, à l'instar des approches TEACCH développées par Schopler et Reichler en 1997 (méthodes éducatives) pour atténuer les tensions cognitives et comportementales. La structuration de la classe, de l'usage d'outils visuels, la clarification des consignes au regard des capacités spécifiques de l'apprenant, constituent des leviers indispensables pour instaurer un climat propice à l'apprentissage. Par ailleurs, le succès de la scolarisation repose sur une coordination étroite entre les parents, les professionnels spécialisés et les enseignants du milieu ordinaire. La mise en place d'un projet personnalisé de scolarité et la formation des acteurs se révèlent déterminantes.

Autrement dit, ce mémoire met en évidence le fait que la simple inclusion physique ne suffit pas ; la réussite scolaire de l'enfant autiste dépend d'un environnement réellement adapté, d'un accompagnement humain solide et d'une pédagogie flexible et coopérative.

Dans sa thèse de doctorat, Hayek (2015), examine les conditions réelles de la scolarisation des enfants autistes en milieu ordinaire. À travers une méthodologie rigoureuse combinant enquêtes quantitatives, entretiens qualitatifs et observation de cas, elle met en lumière les tensions vécues par les familles et la mise en œuvre, souvent précipitées, de l'inclusion scolaire sans formation adéquate des enseignants. Ses conclusions soulignent l'impérieuse nécessité d'une différenciation pédagogique réelle, d'une adaptation contextuelle des gestes et stratégies éducatives, puis de la structuration des activités d'apprentissage pour que la scolarisation soit une expérience bénéfique pour tous ; l'enfant, ses pairs ainsi que les professionnels de l'éducation.

Un autre aspect de l'accompagnement éducatif a été abordé par Peeters (2020), considéré comme pionnier de la prise en charge éducative. En effet, cet auteur met en exergue l'importance de l'accompagnement éducatif fondé sur la profondeur de la compréhension du vécu autistique. À travers une progression réfléchie de la conceptualisation des troubles du spectre à l'imaginaire autistique, il trace les contours d'une intervention émancipatrice qui réconcilie théorie, clinique et éducation. En associant étroitement les parents, les praticiens éducatifs et la sphère médicale dans une coaction respectueuse, il propose une démarche soucieuse de sens, d'ouverture et de véritable inclusion sociale.

En plus de ces auteurs, des théories sur l'autisme et l'apprentissage ont été la base de notre recherche. Celles que nous avons retenues sont les approches psychologique, psychiatrique, psychanalytique et cognitiviste (théorie de l'esprit, fonctions exécutives, cohérence centrale). Elles cherchent à comprendre les mécanismes cognitifs, neuropsychologiques et développementaux qui présentent les particularités de fonctionnement des personnes autistes. Elles ne constituent pas des explications uniques, mais plutôt des approches complémentaires permettant d'éclairer différents aspects du spectre autistique. D'où la question de l'étiologie ou de la prise en charge présentée par l'auteur Sesset Lossa (2003).

Les théories de l'apprentissage présentées sont le cognitivisme et le constructivisme. Elles permettent de comprendre et d'orienter l'accompagnement éducatif et pédagogique des

personnes autistes. Ces deux théories mettent en lumière les spécificités du fonctionnement mental de ces derniers démontrés par le cognitivisme ; tandis que le constructivisme insiste sur le rôle de l'expérience, de l'interaction et du contexte dans les apprentissages. Leur articulation permet d'élaborer des pratiques éducatives à la fois individualisées et évolutives, respectueuses du rythme des potentialités de chaque apprenant autiste.

Toutefois, si ces approches théoriques offrent des éclairages précieux sur la compréhension et l'accompagnement de l'apprenant autiste, elles soulèvent la question centrale de savoir comment articuler leurs apports afin de répondre de manière adaptée aux besoins spécifiques de cette frange de la population. Aussi, les difficultés rencontrées par les apprenants autistes dans les établissements publics (milieu scolaire ordinaire) nous conduisent à poser la question suivante : comment faciliter l'intégration scolaire des apprenants autistes dans nos collèges et lycées au Gabon ?

À partir de cette interrogation, nous formulons l'hypothèse opérationnelle suivante : l'accompagnement par un assistant de vie scolaire améliore les résultats scolaires de l'apprenant autiste.

II.2. *Le cadre méthodologique*

La présente étude s'inscrit dans une démarche descriptive à dominante qualitative. Elle vise à appréhender, de manière fine et contextualisée, les conditions d'inclusion scolaire d'apprenants présentant des troubles du spectre de l'autisme (TSA) dans le système éducatif secondaire public gabonais. Ce choix épistémologique se justifie par la nature même de l'objet d'étude : l'inclusion scolaire des élèves autistes ne saurait être réduite à des données purement quantitatives, tant elle implique des dynamiques humaines, relationnelles et institutionnelles complexes qui nécessitent une approche compréhensive et interprétative (Mucchielli, 2009 ; Denzin & Lincoln, 2011).

II.2.1. Population et échantillonnage

Le corpus empirique repose sur l'observation de trois apprenants diagnostiqués autistes, tous scolarisés en classe de sixième dans trois établissements secondaires publics distincts, localisés dans les communes de Libreville et d'Akanda. Le choix de ces deux communes s'explique par leur concentration démographique et leur représentativité en matière d'offre scolaire publique dans la région du Grand Libreville. L'échantillonnage est de type raisonné ou intentionnel (Pires, 1997), dans la mesure où les cas ont été sélectionnés en fonction de critères précis : la confirmation du diagnostic d'autisme, la scolarisation en milieu ordinaire et la diversité des configurations d'accompagnement (présence ou absence d'un auxiliaire de vie scolaire).

II.2.2. Techniques et outils de collecte des données

Deux techniques complémentaires ont été mobilisées pour la collecte des données :

- **L'observation directe en situation** : les séances d'enseignement-apprentissage ont fait l'objet d'observations systématiques, menées de manière longitudinale sur les deux premiers trimestres de l'année scolaire, et ce, indépendamment de la discipline enseignée. Cette observation dite « toutes disciplines confondues » a permis de saisir les comportements des apprenants dans des contextes variés (cours de français, mathématiques, sciences, etc.) et d'évaluer leur degré d'engagement, d'interaction et de participation en classe. Un journal de bord a été tenu afin de consigner les observations de terrain au fur et à mesure de leur déroulement.
- **Les entretiens semi-directifs** : des entretiens individuels ont été conduits quotidiennement auprès des enseignants en charge des apprenants observés, ainsi

qu'auprès des professionnels des services spéciaux, à savoir les conseillers d'orientation et les assistantes sociales. Ces entretiens visaient à recueillir les perceptions, représentations et pratiques des acteurs éducatifs en matière d'inclusion scolaire, et à compléter les données issues de l'observation par une dimension discursive et réflexive. Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement des participants, puis retranscrits intégralement pour analyse.

II.2.3. Traitement et analyse des données

Les données qualitatives issues des observations et des entretiens ont été soumises à une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013), permettant d'identifier les thèmes récurrents relatifs aux pratiques d'accompagnement, aux obstacles rencontrés et aux effets observés sur les apprentissages. Les données chiffrées — notamment les moyennes trimestrielles — ont quant à elles servi d'indicateurs de performance scolaire, utilisés comme supports d'objectivation des tendances dégagées par l'analyse qualitative, dans une logique de triangulation des données (Apostolidis, 2006).

III. Résultats et Analyse des données

III.1. Présentation des résultats

L'observation des trois apprenants autistes sur deux trimestres consécutifs a permis de recueillir des données à la fois quantitatives — sous forme de moyennes générales — et qualitatives — relatives aux comportements en classe et aux conditions d'accompagnement. Les résultats se présentent comme suit :

III.1.1. Cas 1- L'apprenant RMD (avec Auxiliaire de Vie Scolaire)

L'apprenant RMD bénéficie de la présence d'un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) dont la régularité s'est avérée variable au cours de l'année. Au premier trimestre, marqué par une présence régulière de l'AVS, RMD a obtenu une moyenne générale de **10,45/20**, traduisant un niveau de performance scolaire satisfaisant et conforme aux exigences minimales de la classe de sixième. Au second trimestre, en revanche, l'irrégularité de l'AVS a coïncidé avec une chute significative de la moyenne à **6,77/20**, soit une baisse de près de 4 points, révélatrice d'une dépendance fonctionnelle de cet apprenant à la médiation humaine.

III.1.2. Cas 2- L'apprenant DBB (sans Auxiliaire de Vie Scolaire)

L'apprenant DBB est scolarisé sans aucun dispositif d'accompagnement individualisé. Ses résultats scolaires se sont révélés très insuffisants sur les deux trimestres observés, avec des moyennes générales inférieures à **5/20**, aussi bien au premier qu'au second trimestre. Ces performances témoignent d'une grande difficulté à accéder aux apprentissages dans un environnement non adapté et sans soutien spécifique.

III.1.3. Cas 3- L'apprenant SM (sans Auxiliaire de Vie Scolaire)

L'apprenant SM est également scolarisé sans AVS. Ses résultats présentent néanmoins une progression modeste, mais notable : une moyenne de **7/20** au premier trimestre, suivi d'une légère amélioration à **8,48/20** au second trimestre.

Ces résultats, bien qu'en dessous du seuil de réussite plein, suggèrent une certaine capacité d'adaptation progressive de cet apprenant au milieu scolaire ordinaire, malgré l'absence d'un accompagnement formalisé.

III.2. Analyse et interprétation des données

L'examen comparatif de ces trois cas met en lumière des tendances significatives quant au rôle de l'accompagnement humain dans la réussite scolaire des apprenants autistes en milieu ordinaire.

III.2.1. L'impact déterminant de l'AVS sur les apprentissages

Le cas de RMD illustre de manière particulièrement saisissante l'influence directe de la présence et de la régularité de l'AVS sur les performances scolaires. Lorsque l'accompagnateur est présent de façon régulière, l'apprenant parvient à atteindre la moyenne, signe d'une inclusion scolaire fonctionnellement efficace.

À l'inverse, dès lors que cet étayage humain se fait irrégulier, les résultats s'effondrent de manière significative. Ce constat est cohérent avec les travaux de Cappe, Smock et Bobet (2011), qui soulignent que la continuité de l'accompagnement constitue une condition sine qua non de l'efficacité de l'inclusion des élèves TSA. Il révèle également la vulnérabilité de l'apprenant autiste face aux ruptures dans son environnement sécurisant, ruptures auxquelles il est particulièrement sensible en raison de ses difficultés d'adaptation aux changements (APA, 2013).

III.2.2. L'absence d'accompagnement comme facteur d'exclusion de facto

Le cas de DBB, dont les moyennes demeurent constamment inférieures à 5/20, témoigne d'une situation d'échec scolaire manifeste. En l'absence de tout dispositif d'accompagnement, cet apprenant se retrouve en situation d'exclusion pédagogique de facto, malgré son insertion formelle dans un établissement ordinaire. Ce phénomène, souvent qualifié dans la littérature d'« inclusion de façade » (Plaisance, 2012), met en exergue l'insuffisance d'une politique d'inclusion qui se limiterait à la simple intégration physique des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans y associer les ressources humaines et matérielles nécessaires.

III.2.3. Une adaptation progressive, mais fragile, sans accompagnement

Le cas de SM nuance le tableau précédent. Avec des moyennes en légère progression sur les deux trimestres (sans bénéficier d'un AVS), cet apprenant semble développer des stratégies personnelles d'adaptation au milieu scolaire. Toutefois, ses résultats restent en deçà de la moyenne, ce qui ne saurait valider l'idée d'une inclusion réussie. Cette progression invite à s'interroger sur les ressources internes de l'apprenant ainsi que sur les facteurs environnementaux informels (comportement des pairs, attitude des enseignants, organisation de la classe) susceptibles d'exercer une influence positive, même en l'absence d'un accompagnement institutionnalisé.

III.2.4. Convergences et enseignements transversaux

Pris dans leur ensemble, ces trois cas convergent vers un constat central : l'inclusion scolaire des apprenants autistes en milieu ordinaire ne peut être pleinement effective sans un accompagnement humain qualifié, régulier et adapté. Ils soulèvent également la question de la formation des enseignants et des personnels des services spéciaux aux spécificités de l'autisme, formation qui, selon les entretiens menés, demeure largement insuffisante dans les établissements observés.

Ces résultats invitent à une réflexion approfondie sur les politiques éducatives inclusives au Gabon, notamment en ce qui concerne le déploiement systématique des dispositifs d'AVS et la professionnalisation des acteurs de l'accompagnement scolaire.

C'est une étude descriptive qualitative basée sur l'observation de trois apprenants autistes de la classe de sixième dans trois établissements secondaires publics de Libreville et Akanda.

Une observation réalisée pendant de séances d'enseignement-apprentissage suivi des entretiens avec les enseignants et les services spéciaux (conseillers d'orientation et assistantes sociales) qui se feront journalièrement, quelle que soit la discipline.

IV. Discussion et recommandation

IV.1. *Discussion*

La présence d'un assistant de vie scolaire (AVS) améliore significativement les résultats scolaires et l'intégration sociale des apprenants autistes. Les enseignants, non formés à la pédagogie adaptée, peinent à individualiser leur enseignement face à des effectifs pléthoriques (jusqu'à 82 élèves en sixième). Les services spécialisés sont insuffisamment mobilisés.

IV.2. *Recommandations*

- Aux Autorités :

- Créer des filières de formation pour les enseignants spécialisés ;
- Ouvrir des classes inclusives et réduire les effectifs ;
- Élaborer un cadre juridique protecteur pour les enfants autistes.

- Aux établissements scolaires :

- Sensibiliser les personnels et les apprenants à l'autisme ;
- Faciliter la collaboration entre enseignants, AVS et services spécialisés.

- Aux associations :

- Poursuivre les campagnes de sensibilisation et de formation ;
- Organiser des échanges régionaux sur les bonnes pratiques.

Conclusion

Notre travail de recherche a porté sur l'accompagnement des enfants TSA en milieu scolaire normal : cas de trois établissements secondaires de Libreville et d'Akanda.

Il était question de mettre l'accent sur les conditions d'accompagnement des apprenants autistes scolarisés en milieu ordinaire au Gabon. Nous analysons l'impact de la présence d'un assistant de vie scolaire sur la réussite scolaire et l'intégration sociale de ces apprenants.

Au regard de l'analyse des résultats des cas observés et de la littérature, notre hypothèse a été confirmée.

L'apprenant autiste accompagné a de meilleurs résultats par rapport aux deux autres. L'accompagnement des apprenants autistes en milieu ordinaire passe par un aménagement de son environnement scolaire, la révision de pratiques enseignantes afin de les adapter en fonction du type d'apprenant autiste.

Au Gabon, la scolarisation des apprenants autistes pose problème. La scolarisation de cette frange de la population est encore au stade embryonnaire malgré les efforts faits par l'État ; l'apprenant autiste n'est pas bien accompagné.

Au cours de notre enquête dans les établissements, impuissants par leurs conditions de travail, notamment les effectifs pléthoriques, les enseignants ne peuvent faire un suivi particulier de ceux-ci.

Par ailleurs, étant des enseignants non spécialisés, ils ne connaissent pas les méthodes et les stratégies pédagogiques appliquées aux enseignements et aux apprentissages de ces apprenants.

Ainsi, la création de nouvelles filières dans les écoles ordinaires permettrait une prise en charge éducative appropriée de type de handicap, en particulier l'autiste.

Références bibliographiques

ASPERGER Hans, (1944). *Archvfur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 177, 26-136.

BLEULER Eugen, (1911). *Regulation of symbolic activity and development of communication in children with autism New York*, N.U.P

CIM, (OMS, 2010).

DSM-V, (2013).

HODAPP Robert et al. (1992). *Profiles in children with fragil X syndrome, Down syndrome, and non specific mental retardation*. American Journal on Mental.

HOUA Izeraren, (2014). *La réussite scolaire des enfants autistes*. Mémoire de fin de cycle Université Abderrahmane MIRA de BEJAIA.

HAYEK Hasnaa, (2015). *L'intégration scolaire des enfants en situation de handicap : le cas particulier des enfants avec autisme*. Thèse Université de Bretagne.

KANNER Léo, (1943). *Autistic Disturbances of Affective Contact, Nervous Child. Volume 2*, pp 217-250.

MOREAU Aurélie, (2012). *Adaptation des gestes pédagogiques pour l'élève autiste*. Mémoire de Master, Université Aix Marseille.

PAQUET Annie et al. (2008 ; 2012). *L'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire : soutien de l'éducateur et acceptation par les pairs*. Québec, Canada.

PEETERS Théo, (2020). *L'autisme : de la compréhension à l'intervention*. Paris Dunod.

POTVIN Marie- Christine, (2016). *Context-Focused Parent Coaching Intervention : Enhancing Participation in Children with Autism Spectrum Disorder*. Article de conférence.

SESSET LOSSA Mexant Rodrigue, (2023). *L'autisme : entre étiologie et développement psychomoteur des enfants*. Mémoire de Master pp 232 Université Omar Bongo, Gabon

AXE 2. : STRATEGIES PEDAGOGIQUES INCLUSIVES ET PERSPECTIVES INNOVANTES POUR DES PROFILS SPECIFIQUES (HPI, DYS, AUTISTES, ETC.)

Innovations pédagogiques, institutionnelles et scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap au Cameroun

Fabrice Djamila TSAMO MIAFO[27]

Résumé

Les innovations pédagogiques facilitent la scolarisation des élèves présentant des besoins particuliers en surmontant les barrières linguistiques, physiques et culturelles. Cette étude explore les innovations pédagogiques et institutionnelles pour soutenir les élèves en situation de handicap dans un contexte inclusif. Elle s'inscrit dans une approche qualitative guidée par un paradigme compréhensif visant à comprendre les phénomènes étudiés dans leur contexte naturel. Menée dans une école primaire inclusive (Medong) et au lycée Technique de Yaoundé III, qui ont mis en place un programme d'intégration et d'inclussions pour les élèves en situation de handicap. L'étude montre que les innovations pédagogiques telles que l'utilisation des technologies assistives, l'enseignement adapté à innovation pédagogique et la formation des enseignants inclusifs permettent la participation et la réussite scolaire des élèves à besoins particuliers. Ces innovations contribuent à la qualité de l'enseignement et adaptent les pratiques pédagogiques aux besoins des élèves en situation de handicap.

Mots-clés : Innovation, Inclusion, handicap, pédagogique, Technologie.

Abstract

Pedagogical innovations facilitate the schooling of students with special needs by overcoming linguistic, physical, and cultural barriers. This study explores pedagogical and institutional innovations to support students with disabilities in an inclusive context. It follows a qualitative approach guided by a comprehensive paradigm aiming to understand the phenomena studied in their natural context. Conducted in an inclusive primary school (Medong) and at the Technical High School of Yaoundé III, which have implemented an integration and inclusion program for students with disabilities. The study shows that pedagogical innovations such as the use of assistive technologies, adaptive teaching, and inclusive teacher training enable the participation and academic success of students with special needs. These innovations contribute to the quality of teaching and adapt pedagogical practices to the needs of students with disabilities.

Keywords: innovation, inclusion, disability, pedagogical, technology.

[27] Étudiant à l'université de Yaoundé 1, Chercheur en Handicapologie Inclusive, Facilitateur et formateur en éducation inclusive au lycée technique de Yaoundé 3, Cameroun, djamilamiafof@gmail.com.

Introduction

L'éducation est un droit fondamental pour tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins particuliers, c'est-à-dire ceux en situation de handicap tels que : les déficients auditifs, visuels, psychomoteur et ceux ayant les troubles d'apprentissage. Cependant, au Cameroun, les élèves en situation de handicap rencontrent de nombreuses difficultés pour accéder à une éducation de qualité à cause des barrières communicationnelles, d'une part, et des outils pédagogiques, d'autre part. Selon l'article 1er de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006), ils ont le droit de jouir pleinement de tous les droits de l'homme et des libertés fondamentales.

1. Contexte/ problématique

L'État camerounais assigne à l'éducation les objectifs permettant la formation de l'individu dans sa globalité en vue d'une intégration harmonieuse dans la société. Sa loi d'orientation n° 98 du 14 avril 1998 (1988 : 11) précise que « la mission générale de l'éducation au Cameroun est de former l'enfant en vue de son épanouissement et de son insertion harmonieuse dans la société ». Il garantit ainsi un égal accès à l'éducation pour tous les enfants sans distinction aucune et déclare, en son article 4, que « l'éducation est obligatoire pour tous les enfants ». Malgré les engagements internationaux, et la loi camerounaise du 13 avril 2010 relative à la promotion et à la protection des personnes handicapés, les élèves en situation de handicap au Cameroun, au Gabon, au Togo, etc. continuent de faire face à des obstacles importants liés à leur éducation. Les programmes scolaires, les outils pédagogiques et les méthodes pédagogiques utilisées dans les écoles ordinaires ne tiennent pas toujours compte des besoins spécifiques de ces élèves. Comme le souligne Meirieu (2018), l'inclusion ne consiste pas seulement à mettre les élèves en situation de handicap dans les mêmes classes que les autres, mais à créer un environnement qui leur permette de participer pleinement à l'apprentissage.

En dépit de ces dispositions, les élèves à besoins particuliers rencontrent toujours des difficultés pour accéder à une éducation de qualité. Ceci, en raison du manque de ressources pédagogiques adaptées et du personnel qualifié dans le secteur de l'éducation inclusive et des approches pédagogiques qui ne tiennent pas toujours compte de la diversité humaine dans les écoles dites inclusives. Selon Jarry (2018), la scolarisation des élèves présentant des besoins particuliers est un défi important pour les systèmes éducatifs à travers le monde. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) estime que 15% des enfants du monde ont un handicap. Voilà pourquoi il faut une harmonisation des innovations pour répondre à leurs besoins particuliers.

Pour répondre à ces besoins, il est essentiel de promouvoir l'innovation pédagogique et institutionnelle. Les innovations pédagogiques dans l'éducation inclusive consistent à adapter les outils et les méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap. Cela implique l'acquisition et l'utilisation d'ordinateurs adaptés à chaque déficience pour faciliter l'apprentissage de ces élèves (la lecture, la compréhension des textes, la participation à l'apprentissage, etc.) ainsi que la formation des enseignants aux différentes pédagogies innovantes centrées sur les technologies adaptées à ces apprenants. Cette innovation est centrée sur l'ordinateur adapté aux logiciels inclusifs. L'ordinateur adapté peut faciliter l'apprentissage et permettre aux apprenants déficients auditifs, visuels, psychomoteurs, etc. d'apprendre à leur rythme dans des salles de classe inclusives et en famille.

Cet ordinateur adapté est un outil pédagogique et technologique innovant qui peut aider d'abord ces élèves en situation de handicap à devenir autonomes et à travailler à leur propre rythme ensuite aider leurs pairs à apprendre ensemble. Bien plus, les élèves normaux apprennent à utiliser l'ordinateur adapté pour aider leur camarade, ils développent les compétences en

matière de communication et de collaboration avec leurs pairs et comprennent mieux les besoins de ceux-ci. Donc l'intégration de cet outil dans les salles de classe inclusives peut favoriser une atmosphère inclusive et égalitaire pour tous. Cependant, l'ordinateur peut être utilisé dans différentes pédagogies telles que la classe inversée, l'apprentissage par projet et l'apprentissage par problème, etc. Il s'agit de l'ordinateur équipé d'intelligence artificielle innovante pour faciliter l'apprentissage dans une classe inclusive.

L'innovation institutionnelle est essentielle pour créer un environnement scolaire inclusif et accessible à tous les élèves. Cela implique de mettre la personne en situation de handicap au centre des programmes scolaires et des politiques éducatives. Les éléments clés de l'innovation institutionnelle dans le contexte de l'éducation inclusive camerounaise sont l'outil pédagogique inclusif, les méthodes d'enseignement inclusifs, la formation ; le soutien des enseignants et du personnel scolaire pour travailler avec des élèves en situation de handicap, leurs pairs. La collaboration avec les familles puis les communautés joue un rôle multiforme dans l'apprentissage et l'adaptation de l'école inclusive. Comme le note Ngo (2020), dans son ouvrage *« L'éducation inclusive pour les élèves déficients auditif en France et au Cameroun »*, il pense qu'il faut créer un environnement scolaire accessible et accueillant. Comme lui, nous pensons qu'il faut adapter les outils d'apprentissage aux besoins de chaque apprenant.

Il semble que les besoins des élèves en situation de handicap, la pédagogie et les outils technologiques sont étroitement liés. C'est-à-dire que les enseignants peuvent utiliser des stratégies pédagogiques spécifiques et des outils technologiques pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap et avoir un grand résultat. C'est dire, avant ou pendant la situation de classe, ces élèves peuvent avoir des besoins spécifiques en termes d'accès à l'information, à la communication et de participation. Pour répondre à ces besoins, cela peut nécessiter des adaptations pédagogiques et des outils technologiques pour accéder au curriculum et pour participer pleinement à la vie scolaire. Autrement dit, l'utilisation de ces outils adaptés et technologiques peut également bénéficier aux autres élèves de la classe. Par exemple, les outils de reconnaissance vocale peuvent aider les élèves qui ont des difficultés en lecture ou en écriture. De même, les outils de communication visuelle peuvent aider les élèves qui ont des difficultés de communication orale.

Sur le plan pédagogique, les stratégies pédagogiques spécifiques telles que la classe inversée, la pédagogie différentiée, la visualisation et l'utilisation des supports tangibles, etc. peuvent aider les élèves en situation de handicap à apprendre. Comme disait Prensky (2018), les ordinateurs aident les élèves à développer les compétences essentielles au 21^{e} siècle. Il semble que, en adaptant ces outils technologiques dans les classes inclusives, les élèves en situation de handicap auront accès à l'information et à la communication à temps réel. La méthode d'enseignement qui peut être associée à cet outil est celle individualisée. En effet, cet ordinateur adapté permet de personnaliser l'apprentissage pour chaque élève en fonction de ses besoins et de ses capacités. Cette méthode d'enseignement individualisé permettra également de prendre en compte les différences individuelles des élèves et de les aider à atteindre leur objectif d'apprentissage.

L'ordinateur adapté tient compte des besoins et capacités personnelles de l'élève. Essono (2017) montre que les technologies de l'information et de la communication peuvent améliorer la qualité de l'éducation au Cameroun. Dans le cadre de l'éducation inclusive, l'ordinateur adapté aux logiciels est un outil pédagogique innovant qui pourra offrir des opportunités d'apprentissage personnalisé, interactif et accessible à tous. Cependant, cet outil innovant peut être utilisé dans différentes pédagogies telles que la classe inversée ; il peut être utilisé pour fournir des cours en ligne et des ressources éducatives qui pourront être consultés par ces élèves à la maison. Comme disait Khan (2012), la classe inversée permet aux élèves de travailler à

leur propre rythme et demander de l'aide lorsqu'il est nécessaire. Cette méthode permet à l'élève de développer ses compétences au même titre que ses pairs. Aussi, dans le cadre de l'apprentissage par projet, cet ordinateur adapté peut aider les élèves à travailler sur des projets qui nécessitent des recherches et des présentations. Pour l'apprentissage par problème, il sera utilisé pour fournir des scénarios et des outils pour aider ces élèves à résoudre des problèmes complexes. Voilà comment ces outils pédagogiques peuvent être utilisés dans différents pédagogies pour aider ces élèves et leurs pairs à devenir autonomes et à travailler à leur propre rythme.

Cet outil pédagogique dispose d'une intelligence artificielle de reconnaissance vocale, telle que Google Assistant, qui permet aux élèves déficients visuels ou auditifs d'interagir avec l'ordinateur par la voix. Cet appareil équipé d'une intelligence artificielle de synthèse vocale telle que NVDA ou JAWS permet aux élèves déficients visuels de lire des textes et de suivre des instructions. Il dispose également d'une intelligence artificielle de reconnaissance des gestes telle que Kinect ou Leap Motion, qui permet aux élèves ayant des troubles psychomoteurs de contrôler l'ordinateur à l'aide de leurs gestes. De plus, il dispose également d'une intelligence artificielle d'analyse des émotions telle que affectiva pour mieux comprendre et accompagner les élevés; ou encore EmoTract, qui permet de détecter et d'analyser les émotions des élèves en situation de handicap, en incluant des applications de santé mentale. L'état mental d'un élève en situation de handicap peut considérablement impacter son apprentissage, même dans un environnement adapté. Si les besoins émotionnels et psychologiques ne sont pas pris en compte. C'est là que des outils comme affective peuvent jouer un rôle crucial en analysant les émotions et les sentiments de l'élève pour lui offrir un soutien personnalisé et adapté à ses besoins. Enfin, l'ordinateur dispose d'une intelligence artificielle adaptative telle que DreamBox ou Curriculum Associates, qui permet aux élèves d'apprendre à leur propre rythme et de personnaliser leur apprentissage en fonction de leurs besoins et de leurs capacités. En effet, cet ordinateur est compatible avec des logiciels utiles aux besoins des élèves en situation de handicap. Il les aide à apprendre à leur rythme en surmontant les obstacles qui les empêchent d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage et de participation.

D'après Linard (2001), les outils technologiques fournissent des réponses particulières aux besoins éducatifs des élèves en situation de handicap. C'est que l'apprentissage dépend de l'environnement, des outils utilisés et de l'état émotionnel de celui qui apprend. Donc l'éducation inclusive et l'ordinateur adapté sont des partenaires naturels qui peuvent aider les élèves en situation de handicap à réussir leur vie scolaire. Nous comprenons que les outils technologiques tels que les ordinateurs adaptés peuvent aider les élèves en situation de handicap à devenir autonomes et à travailler à leur propre rythme. Il est important de promouvoir l'innovation institutionnelle pour créer un environnement scolaire inclusif et accessible pour tous les élèves. En effet, l'innovation pédagogique et institutionnelle est essentielle pour répondre aux besoins des élèves à besoins particuliers et à ceux de leurs pairs au Cameroun.

2. Cadre conceptuel

Ce cadre présente une approche globale pour comprendre l'innovation pédagogique et institutionnelle pour les élèves en situation de handicap dans l'école inclusive. Voici comment il permet d'expliquer cette innovation. Le cadre conceptuel définit l'éducation inclusive comme un droit fondamental pour tous les individus, quels que soient leurs capacités ou leurs besoins. C'est ce que dit la convention relative aux droits des personnes handicapées (2006). L'éducation inclusive vise à offrir des programmes éducatifs flexibles et adaptés aux besoins de chaque élève. Cela établit le contexte pour comprendre l'importance de l'innovation pédagogique et

institutionnelle pour les élèves en situation de handicap. Pour le faire, la Théorie de l'apprentissage intelligent Luckin (2018) nous aidera. Cette théorie est utilisée pour expliquer comment les technologies peuvent être utilisées pour personnaliser l'apprentissage et répondre aux besoins individuels des élèves en situation de handicap, c'est-à-dire rendre accessible et flexible l'enseignement inclusive. Elle va nous permettre de montrer comment l'innovation pédagogique peut être utilisée pour briser les barrières communicationnelles et améliorer l'inclusion et la réussite de tous les élèves dans un milieu inclusif.

2.1. L'innovation pédagogique et conceptuelle

L'innovation pédagogique est une nouvelle technologie et approche pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement inclusif. Cela inclut l'utilisation d'outils tels que l'ordinateur adapté avec des logiciels de reconnaissance vocale et de synthèse vocale, ainsi que des tableaux interactifs. C'est aussi un processus qui vise à améliorer l'enseignement et l'apprentissage en utilisant de nouveaux outils technologiques. Elle vise à créer le nouvel environnement d'apprentissage numérique plus inclusif et plus adapté. Elle joue un rôle clé pour briser les barrières communicationnelles et culturelles qui peuvent empêcher les élèves handicapés de réussir, en utilisant des outils de communication et d'apprentissage adaptés, en incorporant des contenus diversifiés pour faciliter l'autonomisation des ces élèves.

Ainsi, l'innovation institutionnelle renvoie aux changements et à l'amélioration apportée aux structures, aux politiques et aux pratiques des institutions éducatives pour mieux répondre aux besoins des élèves en situation de handicap. Cela inclut la formation et le soutien des enseignants et du personnel scolaire, ainsi que la collaboration avec les familles et les communautés, c'est-à-dire un ensemble de règles qui régit le fonctionnement de l'éducation inclusive. Il vise à mettre sur pied les plans d'adaptation pour tous les élèves et permet à chacun d'apprendre à son propre rythme. Donc ces deux innovations favorisent l'éducation inclusive en créant un environnement d'apprentissage plus accessible et équitable pour chaque élève en ce sens que chaque élève a son contenu via l'ordinateur adapté.

2.2. Modèle de l'apprentissage intelligente et éducation inclusive

Dans le contexte de l'éducation inclusive, la théorie d'apprentissage intelligent peut être appliquée pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap. Les principes clés de la théorie montrent que l'apprentissage peut être personnalisé à travers l'ordinateur adapté aux intelligences artificielles pour répondre aux besoins individuels de chaque élève. Ce qui implique que les enseignants peuvent utiliser les technologies pour personnaliser l'apprentissage et répondre aux besoins individuels des élèves en situation de handicap. C'est le cas de l'ordinateur adapté aux images parlantes, aux logiciels de synthés vocaux ou aux sous titrages pour les non-entendants. Ainsi, l'apprentissage peut être adapté en fonction des capacités, des besoins et du rythme de l'apprenant. Cet apprentissage peut aussi être fonction de l'outil pédagogique, ce qui implique que les enseignants peuvent utiliser les technologies pour faciliter l'apprentissage et répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Le sous-titrage des leçons, les enregistrements vidéo, audio en constituent des exemples.

Ces technologies fournissent des feedbacks immédiats et personnalisés aux élèves, à l'instar des élèves ayant des troubles dys : ordinateur portable avec un écran tactile et un clavier adapté pour les élèves qui ont des difficultés à utiliser un clavier standard. Cet ordinateur doit avoir un logiciel de reconnaissance vocale et de synthèse vocale pour aider les élèves à communiquer et à écrire. ClaroRead : logiciel de lecture et d'écriture qui aide les élèves à lire et à écrire plus facilement. En fait les outils technologiques mettent l'accent sur la motivation, sur l'amélioration des capacités et encourage l'élève à apprendre car l'élève se sent en sécurité dans un environnement où il interagit. Les enseignants peuvent créer un environnement

d'apprentissage adaptatif qui permet aux élèves en situation de handicap et de leurs pairs de s'adapter à de nouvelles situations et à apprendre de nouvelles choses. Exemple des tableaux interactifs pour les déficients visuels, les cours en ligne et sur vidéo projecteur pour déficients auditifs. Ainsi, les TIC améliorent la motivation des élèves en situation de handicap et les encourager à apprendre et à réussir.

En résumé, la théorie de l'apprentissage intelligent de Luckin nous a permis de comprendre l'approche pédagogique innovante qui prend en compte les différentes pédagogies et place l'élève au centre de l'apprentissage. Le cadre théorique/conceptuel montre comment la théorie de l'apprentissage intelligent peut être appliquée pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap. Cela inclut la personnalisation de l'apprentissage, l'utilisation des technologies pour faciliter l'apprentissage et la création d'un environnement d'apprentissage adaptatif. Ce cadre fournit une approche globale pour comprendre l'innovation pédagogique et institutionnelle pour les élèves en situation de handicap dans l'école inclusive. Il montre comment les technologies et les approches innovantes peuvent être utilisées pour améliorer l'inclusion et la réussite des élèves en situation de handicap.

3. Méthodologie

Cette étude explore les innovations pédagogiques et institutionnelles mises en place pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans un contexte inclusif. Ils sont regroupés en trois catégories, les déficients auditifs, les déficients visuels et les psychomoteurs. Ces élèves sont des individus capables d'apprendre, d'agir et de participer à la vie scolaire au même titre que leurs pairs. Ils aspirent à atteindre leurs objectifs de vie scolaire et à développer un sentiment de participation et d'appartenance pendant l'apprentissage. Cependant, ils présentent des déficiences variées, légères ou sévères, et rencontrent des difficultés spécifiques telles que : difficultés de communication, d'information à temps réel, des difficultés d'apprentissage, de compréhension, des difficultés de lecture, d'écriture, de manipulation et de coordination motrice. Une adaptation du cadre de vie scolaire doit être aménagée à leurs besoins spécifiques afin de leur permettre de participer à la vie scolaire. Est-ce que les innovations pédagogiques et institutionnelles améliorent significativement la réussite scolaire des élèves à besoins particuliers ? En fait, les innovations pédagogiques et institutionnelles sont des approches éducatives spécifiques et adaptée pour soutenir les élèves en situation de handicap dans leur apprentissage. Ce qui implique l'utilisation des outils assistives comme un ordinateur adapté (cours avec des sous-titrages en langue des signes, audios, des images, des synthèses vocales, etc.). L'adaptation ou l'amélioration du matériel pédagogique, la formation des enseignants, l'amélioration de la pédagogie, etc. C'est dire que l'innovation pédagogique et institutionnelle améliore significativement la réussite scolaire et l'inclusion scolaire de tous les élèves. La présente étude a été menée auprès de 09 participants, soit 07 en situation de handicap, inscrits au Lycée technique de Yaoundé 3 et à l'École publique de Mendong et 02 enseignants.

3.1. Critères de sélection des participants

Pour être sélectionné, les participants devaient :

- être inscrits au Lycée technique de Yaoundé 3 ou à l'École publique de Mendong ;
- avoir une carte d'invalidité avec un taux d'incapacité compris entre 50 et 75% ;
- accepter de participer à l'étude ;
- être âgé entre 9 et 19 ans ;
- avoir une ancienneté de deux ans dans l'établissement scolaire ;
- participer à tous les entretiens.

Pour les enseignants, il fallait avoir deux ans d'expérience avec des élèves en situation de handicap, enseigner dans une classe inclusive pendant au moins un an et accepter de participer à l'entretien.

Le choix des enfants de cette tranche d'âge se justifie par le fait que c'est la période pendant laquelle l'élève peut déjà utiliser ses compétences langagières pour décrire une situation, analyser un fait, développer ses expériences. Les enfants de cette tranche d'âge ont un niveau de compétence langagière pour communiquer efficacement. Au niveau de l'éducation, leur éducation est censée être adaptée à leurs besoins. Au niveau de la diversité de la population, une population diversifiée en termes d'origine socio-culturelle. Au niveau personnel, les enfants de cet âge ont une conscience plus claire de leur estime de soi. Ils font des comparaisons et évaluent leur propre valeur en fonction de leurs performances et de leurs réalisations, ils font une différence sur leur différenciation corporelle, développent le sentiment de honte, de culpabilité ou d'infériorité.

Pour ses enfants, les outils technologiques comme les téléphones, les ordinateurs, etc., sont souvent associés au divertissement plutôt qu'à l'éducation. Ils aiment jouer à des jeux et regarder des vidéos, communiquées avec leurs amis via les réseaux sociaux. Ils commencent à comprendre que ces outils peuvent servir à apprendre et à créer, ils sont très curieux et aiment explorer, ils peuvent passer des heures à découvrir de nouvelles applications, de nouveaux jeux, certains utilisent pour faire des devoirs de classe comme des dissertations, résoudre des problèmes mathématiques ou interagir avec leur enseignant. Il faut noter qu'ils ont besoin d'être guidés dans l'utilisation de cet outil pédagogique, ils savent qu'il existe un programme scolaire et à quel moment l'enseignant fait l'effort pour eux et à quel moment ils sont prêts à faire l'effort pour s'améliorer.

3.2. Population d'étude

Zahouna, 11 ans, déficient auditif de perception et de transmission bilatérale qui présente une déficience auditive profonde, 70%. Il a des difficultés à comprendre les conversations en temps réel. Il communique principalement en utilisant la langue des signes. Élève en classe de CM2, il présente des difficultés à suivre les cours en français. Brunch, 10 ans, déficient visuel avec un taux d'incapacité de 75%. Il utilise une canne blanche pour se déplacer et des lunettes spéciales pour améliorer sa vision. Il a des difficultés à lire et à écrire en noir, mais il utilise le braille et des logiciels de reconnaissance vocale à la maison. Dedia, 13 ans, sourd-muet, 65% unilatérale, trouble de perception et transmission. Elle utilise l'autre oreille pour percevoir le son, elle communique principalement en utilisant la langue des signes. Elle a des difficultés à comprendre les conversations en temps réel, mais en parlant très fort, elle écoute d'une oreille et répond aux signes, classe de CM2. Bruy, 17 ans, déficiente visuelle présentant une dyslexie et autres troubles associés, taux d'incapacité 70%. Il a des difficultés à lire et à écrire, des difficultés à organiser ses idées et à suivre des instructions. En classe de CM2. Anaiti, 18 ans, présentant des troubles psychomoteurs. Il a des difficultés à contrôler ses mouvements et à coordonner ses actions, des difficultés à réguler ses émotions et à gérer son stress, des difficultés à prononcer les mots et à tenir le stylo, classe de 3^{e} Année. Anoa, 15 ans, déficient auditif, taux d'incapacité 60%. Elle a des difficultés à comprendre des concepts complexes et à suivre certaines instructions, elle a également des difficultés à communiquer de manière efficace, mais répond aux questions de manière cohérente, dispose d'un téléphone portable pour communiquer avec ses pairs en classe de 2^{e} année. Ango, 16 ans, déficient auditif de perception de transmission bilatérale et malvoyant, unilatérale, présente une déficience auditive profonde, taux d'incapacité 75%. Elle communique principalement en utilisant la langue des signes et des méthodes de communication alternatives pour l'aider, utilise un téléphone pour s'informer. Anaho, 42 ans, enseignante de français, Thympa, 33 ans, instituteur.

3.3. Technique de collecte des données

L'entretien semi-directif a facilité le recueil d'opinions, d'attitudes et de récits d'expériences plus personnelles de ces élèves en situation de handicap. Les questions posées ont été adoptées en fonction du discours de l'élève interviewé. Grâce aux relances, nous avons pu aborder tous les sujets avec chacun d'eux, en langue de signe, en français signer et orale. Avec chaque participant, nous avons mené des entretiens semi-directifs en langue des signes pour les sourds à l'aide d'un guide d'entretien thématique, les verbatim en langue des signes et en français orale ont été enregistrés et transcrits, des observations participantes dans les classes hétérogènes, des entretiens avec les enseignants et le personnel administratif. Pour des questions d'éthique et de déontologie, l'identité des participants a été modifiée et très peu d'informations sont fournies sur certaines références spatiales.

4. Résultats

L'étude a révélé que les élèves en situation de handicap rencontrent des difficultés importantes dans les classes traditionnelles, notamment en raison des outils technologiques, de la pédagogie qui réduit l'accès à l'information. Ils sont structurés autour de deux points : (1) **De l'utilisation des technologies assistées à la scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap** (2) De l'innovation institutionnelle à la pédagogie inclusive.

4.1. De l'utilisation des technologies assistées à la scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap

Les résultats de l'étude montrent que l'innovation pédagogique est essentielle pour la scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap. L'utilisation de l'ordinateur adapté, équipé de logiciels spécifiques, a permis de personnaliser l'apprentissage et de répondre aux besoins individuels des élèves en situation de handicap. En utilisant l'ordinateur adapté, ces élèves ont accès à l'information, le cas de la synthèse vocale. Écoutons ce que dit Bringe, 10 ans, déficiente visuelle en classe de CM2 : « Si dans ma classe il y avait un ordinateur, je n'aurais pas de problème. Je connais une personne qui est comme moi, c'est-à-dire qu'elle est déficiente visuelle. Elle m'a dit qu'elle est à l'université et qu'elle utilise même son téléphone pour ses études ». Il continue : « Je me demande pourquoi on n'utilise pas l'ordinateur pour nos devoirs ». Ces propos montrent que l''élève est conscient de ses besoins en matière d'apprentissage et qu'il est prêt à utiliser les technologies pour améliorer son expérience scolaire. Il souligne également l'importance de l'accessibilité technologique pour les élèves ayant des besoins spécifiques. Il faut mentionner qu'il connaît quelqu'un qui utilise les technologies pour ses études universitaires, ce qui montre qu'il est conscient des possibilités offertes par les technologies pour l'apprentissage. La question de ce l'élève montre qu'il est prêt à prendre des initiatives pour améliorer son apprentissage et qu'il est ouvert à de nouvelles approches pédagogiques.

Ces apprenants en situation de handicap sont très motivés pour apprendre et sont aussi prêts à prendre des initiatives pour accéder à l'information. C'est ce qu'indique Anoa, 15 ans, déficient auditif : « Quand on donne les devoirs, j'utilise le téléphone de ma mère pour faire des recherches, parfois quand ce sont les images je comprends vite et maman ne me laisse pas son téléphone ». Il est attentif en classe, regarde les images et essaie d'interpréter. Il est également intéressant de noter que l'élève utilise les ressources disponibles à la maison pour continuer à apprendre, en utilisant le téléphone de ses parents pour regarder des contenus éducatifs. Ceci implique la notion de classe inversée avec cet outil adapté aux besoins qui doit être promulguée auprès de toutes les communautés éducatives. Cela montre que l'élève est autonome et qu'il est capable de prendre des initiatives pour son propre apprentissage. C'est ce qui va en droite ligne avec le cadre conceptuel de l'étude. Avec l'outil technologie, l'apprenant est autonome et est

motivé dans le processus d'apprentissage. « Je ne savais pas que je pouvais suivre les cours à travers un ordinateur. La personne qui utilise la langue des signes dans ton ordinateur-là connait, …? » Bruy, 17 ans, a le sentiment d'avoir participé au cours en regardant un cours en sous-titrage en langue des signes. Ce propos reflète la surprise et l'intérêt d'un élève qui découvre une technologie assistive, il exprime également son désir de participer au cours et de connaître les moyens pour y participer. Ceci met en évidence l'importance de la pédagogie différentielle via l'ordinateur adapté à l'éducation inclusive. Cet outil facilite la communication entre les élèves et les enseignants puis les parents pour garantir l'égalité des chances et mettre en évidence la notion de classe inversée.

La classe inversée suggère que l'élève soit très intéressé par des activités qui impliquent l'utilisation des technologies pour apprendre, telles que des vidéos éducatives, des applications interactives ou des jeux éducatifs. C'est dans cette idée que le participant Dedya, 13 ans, déficient auditif au Lycée Technique de Yaoundé 3 dit : « Parfois en classe, nous dormons seulement parce qu'on ne comprend pas ce que l'enseignante dit. Or, quand elle projette le cours avec les images, on comprend un peu… ». En écoutant ce participant, on peut comprendre que l'élève se sent à l'aise en regardant les images parce que chacun travaille de manière individuelle sur son ordinateur, ce qui lui permet de suivre les instructions de l'enseignant sans difficulté. Certains participants suggèrent que les classes soient équipées d'ordinateurs adaptés, si tel est le cas, il serait en mesure de suivre les cours sans problème, notamment en ce qui concerne l'écriture et la lecture. Il propose également l'utilisation du vidéo projecteur pour chaque cours, ce qui permettrait de mieux comprendre les instructions et les explications de l'enseignant.

Il faut mentionner que les ordinateurs adaptés ainsi que des courts vidéos en sous-titrage en langue des signes facilitent l'accessibilité pour les élèves en déficience auditive. Cet ordinateur permet à l'élève de prendre conscience de ses besoins et de ses limites et lui propose des solutions pour améliorer son expérience scolaire. La technologie de l'information joue un rôle crucial dans l'amélioration de l'expérience scolaire des élèves en situation de handicap. En effet, ces outils technologiques (l'ordinateur adapté) aident ces élèves à surmonter les barrières liées à leur handicap et à accéder à l'information de manière plus autonome. Ils améliorent la confiance en soi des élèves, comme le dit le participant Bruy 17 ans, « La technologie de l'information nous aide à mieux apprendre, tous les cours sont en ligne ».

4.2. De l'adaptation des techniques pédagogiques à la scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap

L'adaptation des techniques pédagogiques aide ces élèves à accéder à l'information et à comprendre les contenus éducatifs. Par exemple, une machine avec synthèse vocale aide le non-voyant et le malvoyant à lire, à écrire et à se faire évaluer. Tandis que les vidéos avec sous-titres peuvent aider les élèves non-entendants et malentendants à comprendre les contenus éducatifs. Ceci implique que l'adaptation pédagogique à l'ordinateur adapté permet de différentier l'apprentissage, ce qui contribue de manière égale à l'apprentissage. Cela améliore la participation de ces apprenants et de leurs pairs. Anaity, 18 ans, psychomoteur, a déclaré : « Je peux enfin lire mes cours sans difficulté, grâce à la lecture à voix haute. Je sais saisir sur ordinateur ». Les propos de cet élève montrent qu'elle a déjà eu une expérience avec les ordinateurs et les technologies pour améliorer ses compétences en lecture et en écriture. Elle mentionne que l'ordinateur lui permet d'apprendre à lire et à saisir, ce qui suggère qu'il a trouvé les technologies utiles pour son apprentissage. Ce qui montre que l'élève a déjà eu une expérience avec les technologies de reconnaissance vocale. Ainsi, il est prêt à accueillir cet instrument sans difficulté. Son expérience positive avec les technologies pour améliorer ses compétences le motivent et il est prêt à poursuivre son objectif d'apprentissage. L'utilisation d'un ordinateur adapté en fonction de la déficience de chaque élève peut donc être un outil

efficace pour améliorer l'inclusion et la réussite scolaire. « Je me souviens quand j'étais en classe, je ne pouvais pas lire des documents parce que je suis aveugle, mais grâce à la technologie, je peux lire les documents… » Bruy exprime sa joie de participer de manière égale au contenu parce qu'il peut désormais lire le même document que les autres. Les propos des élèves montrent une libération et une autonomisation dans l'apprentissage et la socialisation. L'utilisation des technologies assistives et d'adaptation des matériaux pédagogiques permet une pédagogie individualisée ou différentié, adaptée aux besoins spécifiques de chaque apprenant, favorise ainsi une réussite scolaire plus équitable et personnalisée.

4.4. De la formation du personnel enseignant à la scolarisation des élèves en situation de handicap

Pour que les élèves en situation de handicap puissent tirer pleinement profit de la technologie de l'information en éducation inclusive, il est essentiel de former les enseignants à l'utilisation de l'ordinateur, aux nouvelles pédagogies inclusives. Ceci implique de nouvelles politiques. Écoutons le participant, enseignant du lycée : « C'est difficile avec ces enfants, je ne sais pas comment faire ». Cet enseignant exprime une préoccupation commune à de nombreux enseignants. Comment concilier la nécessité de couvrir un programme dense avec la nécessité d'accompagner les élèves qui ont des difficultés ou des besoins spécifiques ? Il reconnaît que c'est un défi difficile à relever, mais il montre également une volonté de prendre le temps nécessaire pour accompagner ses élèves. Cela démontre une approche pédagogique centrée sur l'élève, qui prend en compte les besoins individuels et les différences entre les élèves. Il est important de noter que les enseignants ne demandent pas à abandonner le programme ou à réduire les attentes, mais plutôt à trouver des moyens de prendre le temps nécessaire pour accompagner les élèves qui en ont besoin. Ils ont également rapporté que l'utilisation de l'ordinateur adapté facilite leur travail et permet de mieux répondre aux besoins des élèves en situation de handicap même à distance. Cet outil technologique permet également d'accompagner tous les élèves dans la même classe.

Chaque établissement scolaire devrait disposer d'un service d'accueil spécialisé pour évaluer les besoins des élèves en situation de handicap. Ce service devrait être composé de conseillers, de psychologues, de facilitateurs en éducation inclusive et d'autres professionnels qualifiés. Son rôle serait de déterminer le type et le degré de déficience de chaque élève, ainsi que ses capacités et ses besoins. Grâce à une évaluation précise, il serait possible de mettre en place une pédagogie différenciée qui permettrait à chaque élève d'atteindre les mêmes objectifs que ses pairs. Cela nécessiterait une formation spécifique pour les enseignants et les élèves, notamment en ce qui concerne l'utilisation des technologies assistives. Comme le souligne Zahouna, un élève de 11 ans déficient auditif, « s'il y avait un service qui formait les élèves en informatique, même si c'est un ordinateur pour cinq élèves, je devrais m'en sortir ». Cela met en évidence l'importance de fournir aux élèves en situation de handicap les outils et les compétences nécessaires pour réussir dans leur scolarité.

Cette innovation institutionnelle implique l'aménagement infrastructurelle, le partenariat avec des organisations spécialisées et la mise en place des mécanismes de suivi qui garantissent l'égalité d'accès à l'éducation de qualité, renforcent la responsabilité des enseignants envers les élèves handicapés. Ainsi, ces résultats montrent que l'innovation institutionnelle est également essentielle pour la scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap. Les établissements scolaires doivent mettre en place des politiques et des pratiques inclusives pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap. En fait, les établissements scolaires qui ont mis en place des politiques et des pratiques inclusives ont obtenu de meilleurs résultats en termes d'inclusion et d'inclusion sociale des élèves en situation de handicap. Les élèves en situation de handicap apprécient l'autonomie et les flexibilités offertes par les technologies et

le fait que les enseignants sont prêts à adapter leur pratique pédagogique pour répondre à leurs besoins individuels. L'analyse révèle que l'utilisation des technologies adaptées dans l'éducation inclusive peut être un outil puissant pour améliorer l'inclusion et la participation des élèves en situation de handicap. Les enseignants et les facilitateurs en éducation inclusive ont besoin de soutien et de ressources pour intégrer les technologies adaptées dans leur pratique pédagogique. L'utilisation de l'ordinateur adapté, équipé de logiciels spécifiques et la mise en place de politiques et de pratiques inclusives sont des éléments clés pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap.

5. Discussion et recommandation

5.1. Discussion

L'éducation inclusive et l'ordinateur adapté sont des partenaires naturels. Ils peuvent aider les élèves en situation de handicap à réussir leur propre vie scolaire, disait Linard (2022). En effet, créer un environnement scolaire inclusif et personnalisant l'apprentissage est essentiel pour permettre aux élèves en situation de handicap de réussir. Les ordinateurs adaptés peuvent jouer un rôle important dans cet environnement en offrant des outils d'accompagnement personnalisés. Les ordinateurs adaptés peuvent aider les élèves en situation de handicap à surmonter les barrières liées à leur handicap et à accéder à l'information de manière autonome. Nous pouvons donc convenir avec (Fougerollas, 2017) que c'est l'environnement qui crée la situation de handicap.

Donc il ne s'agit pas seulement d'adapter les outils, mais des outils qui répondent aux besoins des élèves à besoins particuliers, également de créer un environnement scolaire qui prend en compte les besoins de toutes les communautés éducatives. Cela signifie que les enseignants doivent être formés pour utiliser ces outils et pour adapter leurs pratiques pédagogiques aux besoins des élèves en situation de handicap. En fin de compte, l'éducation inclusive et les ordinateurs adaptés sont des outils puissants pour promouvoir l'égalité des chances et pour permettre aux élèves en situation de handicap de réussir leur vie scolaire et professionnelle.

La théorie d'apprentissage intelligent de Luckin (2018), favorise l'inclusion en promouvant la diversité, l'équité et la flexibilité, permettant ainsi à chaque apprenant de réussi. L'apprentissage intelligent est une approche qui prend en compte les différences individuelles des élèves et utilise des technologies pour personnaliser l'apprentissage. Suivant cette théorie, nous sommes d'accord que l'ordinateur adapté est un outil puissant pour personnaliser l'apprentissage et prendre en compte les besoins individuels des élèves en situation de handicap. Mais il faut aller plus loin, cet environnement scolaire doit être adapté pour prendre en compte les besoins de tous les élèves.

C'est l'environnement qui crée la situation de handicap, pas l'élève lui-même. En effet, si cet environnement est adapté aux besoins des élèves, ils seront autonomes. D'ailleurs beaucoup de participants sont prêts à utiliser l'ordinateur adapté dans l'apprentissage. Les ordinateurs adaptés peuvent être utilisés pour créer un environnement d'apprentissage personnalisé et inclusif. Les élèves en situation de handicap peuvent utiliser ces outils pour accéder à l'information et apprendre de manière autonome.

L'apprentissage intelligent et les technologies adaptées peuvent jouer un rôle important dans la création d'un environnement d'apprentissage inclusif et personnalisé. Il faut noter que ses nouvelles technologies facilitent l'accessibilité scolaire en créant un environnement d'apprentissage interactive. Ngo (2020) invite toute la communauté éducative dans l'accompagnement des élèves en situation de handicap. C'est dire que l'éducation est égale à l'accessibilité, à la pleine participation et à la réussite. Cette idée fait appel à la collaboration

de tous les acteurs éducatifs. Il faut dire que l'objectif de l'éducation inclusive est l'autonomisation. Donc quel que soit l'approche inclusive, l'ordinateur adapté permettra à ces élèves d'accéder à l'information et d'apprendre à leur propre rythme.

5.2. Recommandations

Les résultats de cette étude suggèrent que les écoles inclusives doivent mettre en place des innovations pédagogiques et institutionnelles pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap. Les recommandations incluent : équiper les classes d'ordinateurs adaptés pour améliorer l'expérience scolaire des élèves ; former les enseignants à la pédagogie différentielle par l'ordinateur adapté pour qu'ils puissent adapter leur enseignement aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap ; créer des vidéos éducatives qui répondent aux besoins et aux intérêts des élèves déficients. Autrement dit que l'ordinateur intègre les sous titrages pour permettre aux élèves déficients auditifs de participer aux enseignements ; utiliser des applications interactives pour encourager la participation et la collaboration en classe. Il faut dire que ceci repose sur les politiques de l'éducation inclusive.

- **Recommandations pour l'innovation pédagogique**

Intégrer les technologies adaptées dans les programmes scolaires pour permettre aux élèves en situation de handicap de participer pleinement à l'apprentissage. Former les enseignants à utiliser les technologies adaptées et à créer des environnements d'apprentissage inclusifs. Créer des partenariats entre les écoles, les organisations de soutien aux personnes handicapées et les entreprises pour développer des solutions technologiques adaptées. Évaluer régulièrement les besoins des élèves en situation de handicap et adapter les technologies et les pratiques pédagogiques en conséquence.

- **Recommandations pour l'éducation inclusive :**

- adapter les programmes d'éducation à la diversité humaines ;
- créer des environnements d'apprentissage inclusifs numériques qui prennent en compte les besoins de tous les élèves ;
- utiliser des approches pédagogiques flexibles et adaptées pour répondre aux besoins individuels des élèves ;
- fournir des ressources et des soutiens supplémentaires pour les élèves en situation de handicap en adapter les programmes dans les ordinateurs adaptés;
- sensibiliser sur l'outil pédagogique adapté et la compréhension de la diversité et de l'inclusion auprès de tous les membres de la communauté scolaire.

- **Recommandations pour les élèves déficients auditifs :**

- fournir à ces apprenants des cours en sous-titrages et des transcripts pour les vidéos et les enregistrements audio ;
- créer des environnements d'apprentissage silencieux numérisés avec des niveaux sonores réduits. Et valoriser les images dans l'apprentissage
- tenir compte de la déficience auditive innée, acquise, unilatérale et bilatéral, tout ceci pour prendre compte le rythme, les attitudes dans une classe numérique et inclusive

- **Recommandations pour les élèves déficients visuels**

- utiliser des logiciels de lecture d'écran et des appareils de lecture pour faciliter l'accès à l'information écrite ;
- utiliser des outils de reconnaissance vocale pour faciliter la saisie de texte ;
- créer des environnements d'apprentissage avec des contrastes visuels élevés et des sources de lumière adaptées ;

- valoriser adapté car ceux-ci pourront développer plusieurs compétence et proposer leur services en ligne.

- **Recommandations pour les élèves ayant des troubles psychomoteurs**
- utiliser des outils et des logiciels pour améliorer la coordination motrice et la dextérité ;
- fournir des activités et des exercices pour améliorer la motricité fine et grossière ;
- utiliser des adaptées clavier adaptât pour faciliter la saisie de texte et la navigation dans les environnements virtuels.

- **Recommandations pour les élèves ayant des troubles de langage :**
- fournir des soutiens et des aides numériques pour faciliter la communication et la participation ;
- utiliser des outils et des logiciels pour améliorer la reconnaissance vocale et la synthèse vocale ;
- créer des environnements d'apprentissage avec des activités et des exercices adaptés

Conclusion

Les résultats de cette étude montrent que les innovations pédagogiques et institutionnelles peuvent jouer un rôle important pour améliorer la scolarisation des élèves en situation de handicap. Il est essentiel de former les enseignants à la nouvelle pédagogie inclusive et de mettre en place des structures d'accueil pour les élèves en situation de handicap. Les recommandations présentées ci-dessus visent à promouvoir l'inclusion et l'égalité des chances pour les élèves en situation de handicap. Il est important de noter que chaque élève a des besoins et des intérêts uniques et que les recommandations présentées doivent être adaptées en conséquence. Les enseignants, les parents et les professionnels doivent travailler ensemble pour créer un environnement d'apprentissage qui prend en compte les besoins de tous les élèves. En fin de compte, l'innovation pédagogique et l'éducation inclusive sont essentielles pour créer une société plus équitable et plus inclusive. En mettant en place des stratégies et des outils adaptés, nous pouvons aider les élèves en situation de handicap à réussir et à atteindre leur plein potentiel. C'est-à-dire quel que soit le chemin emprunté, l'essentiel est d'avoir les mêmes résultats autrement dire, l'ordinateur adapté dans une classe inclusive offre des approches pédagogiques diversifier et adapter aux besoins de chaque apprenant.

Références bibliographiques

Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006). New York : Nations Unies.

De KETELE Jean-Marie. (2013). *L'ordinateur adapté permet à ses élèves d'apprendre*. Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique.

DUPRIEZ, Vincent. (2015). *Peut-on réformer l'école? Approche organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Bruxelles : Louvain-la-neuve : De Boeck 2015, 178P.

ESSONO Jean-Marie. (2018). *Les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation*. Paris : Le Harmattan.

FOUGEYROLLAS Patrick. (2017). le processus de production du handicap (PPH*). In La funambule, le file et la toile*.: PP.147-182, Presses de l'université Laval,

DOI : 101515/9782763710068-008

JARRY Bertrand, Oamr Zanna. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école*. Paris, Dunod, ISBN 978-2-10-078382-3. 978-2-10078-382-3

KHAN Salman. (2012). The one world schoolhouse: Education reimagined. Twelve.

LINARD Monique. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. Science et technique de l'éducatives. 8(3-4), pp221-238. Doi : 10.3406/Stice.2001.1485

Loi n° 93/014 du 14 avril 1993 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

LUCKIN Rose. (2018). *Intelligence apprentissage : une théorie de l'apprentissage par l'intelligence*. Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique.

MEIRIEU Philippe. (2018). *Enseigner : décider, interagir*. Paris : ESF éditeur.

NGO Melha, Ernestine. Antoinette. (2020), « L'éducation inclusive pour les élèves déficients auditif en France et au Cameroun : une étude de cas ». *Revue africaine de l'éducation*, 6 (1) ,15-27

PERRENOUD Philippe. (2020). *Développer la compétence professionnelle des enseignants*. Paris : ESF éditeur.

PRENSKY Marc. (2015). *Digital natives, technologie et culture numérique*, pages 27 à 33. https://doi.org/10.3917/ems.steng.2015.01.0027

L'évaluation inclusive au Québec. L'art délicat du funambulisme pédagogique entre savoirs d'expérience et prescriptions institutionnelles chez les enseignants du primaire

Serigne Ben Moustapha DIÉDHIOU[28], Mamadou Vieux Lamine SANE[29], Madieng Khary Dieng DIOUF[30], Ibrahima MBAYE[31], Astou WADE[32]

Résumé

Cette recherche qualitative exploratoire examine les pratiques d'évaluation inclusive au primaire québécois, en analysant des documents ministériels et des entretiens avec des enseignants expérimentés. Les résultats révèlent un alignement global sur les prescriptions ministérielles, notamment en matière de différenciation pédagogique. Cependant, des tensions émergent, notamment entre les savoirs expérientiels des enseignants et les prescriptions institutionnelles, entre la rigueur et la bienveillance, et entre le soutien individuel et la progression collective. Les enseignants mobilisent des stratégies créatives et adaptées pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), soulignant la complexité de l'évaluation inclusive dans un système standardisé. L'étude conclut à la nécessité d'un développement professionnel continu pour les enseignants, axé sur l'adaptation pédagogique et la collaboration, afin de favoriser une évaluation équitable et inclusive pour tous les élèves.

Mots clés : Besoins particuliers, différenciation pédagogique, évaluation inclusive, pratiques enseignantes, recherche qualitative

Abstract

This qualitative exploratory research examines inclusive assessment practices in Quebec elementary schools, analyzing ministerial documents and interviews with experienced teachers. Findings reveal an overall alignment with ministerial guidelines, particularly regarding differentiated instruction. However, tensions emerge between teachers' experiential knowledge and institutional prescriptions, rigor versus benevolence, and individual support versus collective progress. Teachers employ creative and adapted strategies to address the needs of students with special needs (disabilities or adaptation or learning difficulties), highlighting the complexity of inclusive assessment within a standardized system. The study concludes that ongoing professional development for teachers, focused on pedagogical adaptation and collaboration, is essential to promote equitable and inclusive assessment for all students.

Keywords: Differentiated instruction, inclusive assessment, special needs, qualitative research, teaching practices

[28] Professeur agrégé, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal (UQÀM), Canada, diedhiou.serigne_ben_moustapha@uqam.ca

[29] Maître assistant CAMES, Pôle lettres sciences, humaines et de l'éducation (LSHE), Université numérique Cheikh Hamidou Kane (UN-CHK) Sénégal, mvsanec@gmail.com

[30] Étudiant à la Maîtrise en éducation, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal (UQÀM), Canada, diouf.madieng_khary_dieng@courrier.uqam.ca

[31] Étudiante en Master en sciences de l'éducation FASTEF, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal, haliloulah@yahoo.fr

[32] Étudiante à la Maîtrise en éducation, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal (UQÀM), Canada, wade.astou@courrier.uqam.ca

Introduction

Au Québec, la réforme éducative initiée par les États généraux de l'Éducation au milieu des années 1990 a marqué un tournant décisif pour l'inclusion scolaire. En 1997, une politique éducative ambitieuse a affirmé l'importance d'offrir aux élèves en difficulté ou en situation de handicap les opportunités nécessaires pour développer pleinement leurs talents et aptitudes (MÉQ, 1997). Cette volonté politique s'est concrétisée en 1999 avec l'adoption de la Politique de l'adaptation scolaire, un jalon essentiel dans la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques.

La *Politique de l'adaptation scolaire* a défini les orientations fondamentales pour l'organisation des services éducatifs destinés aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). L'objectif primordial était d'aider ces élèves à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (MÉQ, 1999). Cette politique a insisté sur la nécessité d'accepter que la réussite éducative puisse prendre des formes diverses selon les besoins et les capacités individuels, et sur l'importance de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour favoriser cette réussite et en assurer la reconnaissance.

Cependant, malgré ces avancées, une rencontre nationale en 2010 a révélé des dysfonctionnements persistants dans le système mis en place pour répondre aux besoins des élèves HDAA. La ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport a souligné l'urgence de corriger ces lacunes, qui entravaient l'exercice du droit à l'instruction publique en toute égalité, affirmant avec force que « l'échec n'est pas une option » pour ces élèves. Cet événement a mis en évidence la nécessité d'une mobilisation de tous les acteurs du réseau de l'éducation pour améliorer l'inclusion scolaire et garantir une éducation de qualité pour tous les élèves, quels que soient leurs besoins.

Plus récemment, en 2022, le rapport spécial du protecteur du citoyen intitulé « L'élève avant tout » a réaffirmé l'importance cruciale d'offrir des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (DAA). Ce rapport a formulé trois observations fondamentales : la nécessité d'une action concertée pour favoriser la réussite éducative de ces élèves, l'importance d'une approche axée sur le développement de leurs compétences et le rôle central des enseignants dans la prestation de services adaptés. Le rapport du protecteur du citoyen a ainsi souligné la persistance des défis majeurs dans l'accompagnement des élèves à besoins particuliers et la nécessité de renforcer les efforts pour garantir leur pleine inclusion et réussite scolaire.

Les conclusions de ce rapport s'alignent parfaitement avec la littérature scientifique qui s'accorde sur le fait que l'intégration des élèves en situation de handicap représente un défi significatif pour les enseignants et, plus largement, pour l'ensemble du système éducatif. Ce défi ne se limite pas à la simple présence physique de ces élèves dans les classes ordinaires, mais implique une transformation profonde des pratiques pédagogiques et l'acquisition de compétences spécifiques par les enseignants (Plaisance, 2013). Sur le plan de l'évaluation des apprentissages, les recherches soulignent la nécessité d'une évolution des pratiques vers un modèle plus inclusif, capable de répondre aux besoins diversifiés de tous les apprenants (Poutoux, 2012).

En résumé, si depuis maintenant quelques années, l'évaluation inclusive est une réalité dans plusieurs systèmes éducatifs (Chapman & King, 2005), la littérature scientifique révèle qu'on assiste toujours à une mobilisation à géométrie variable de cette évaluation au Québec (Croteau, 2020 ; Dubois, 2016 ; Legault, 2012), de nombreux enseignants étant encore à négocier la tension entre les savoirs implicites et les pratiques institutionnalisées en matière d'évaluation des apprentissages des élèves à besoins particuliers.

I. Cadre théorique : l'évaluation inclusive

L'évaluation inclusive s'inscrit dans un paradigme de démocratisation de la réussite qui « vise à construire une société à laquelle tous les individus, *dans* et *avec* leurs différences, peuvent participer et contribuer » (Potvin, 2014 : 189). Ce paradigme suggère de partir des besoins des élèves pour ajuster les différents services ou pratiques afin de favoriser la réussite de tous, notamment les élèves les plus vulnérables. En ce sens, l'évaluation inclusive s'inscrit dans une culture centrée sur la reconnaissance des différences individuelles, où chaque apprenant est considéré comme unique, avec des besoins et des forces qui lui sont propres (Allal & Mottier Lopez, 2007 ; Croteau, 2020 ; Legault, 2012).

I.1. Les principes de l'évaluation inclusive

L'évaluation inclusive s'articule autour des principes d'une évaluation juste, équitable et bienveillante, qui guident la conception et la mise en œuvre de pratiques évaluatives adaptées à tous (Chapman & King, 2005 ; Croteau, 2020 ; Legault, 2012).

L'évaluation juste constitue la pierre angulaire de cette approche. Elle repose sur l'utilisation de critères clairs, précis et pertinents, tenant compte des besoins et des capacités spécifiques de chaque élève. Une évaluation juste permet de reconnaître les progrès et les réalisations de chacun, quels que soient ses défis. Par exemple, un élève dyslexique ne devrait pas être pénalisé pour ses difficultés de lecture lors d'une évaluation de sa compréhension d'un concept scientifique. L'utilisation de supports visuels ou audio, ou la possibilité de répondre oralement permettrait une évaluation plus juste de ses connaissances. L'évaluation juste est donc une évaluation adaptée, qui offre à l'élève la possibilité de démontrer son réel potentiel.

L'évaluation équitable garantit que tous les élèves aient un accès égal aux opportunités d'apprentissage et d'évaluation, indépendamment de leurs besoins ou difficultés. Elle vise à éliminer les obstacles qui pourraient empêcher certains élèves de démontrer leurs compétences. L'équité ne signifie pas nécessairement une uniformité, mais plutôt une adaptation des moyens pour que chacun ait une chance égale de réussir. Par exemple, un élève malvoyant devrait avoir accès aux mêmes informations que ses pairs, mais présentées sous une forme adaptée à ses besoins, comme des supports tactiles ou audio. L'évaluation équitable est donc une évaluation accessible, qui garantit à tous une participation pleine et entière.

L'évaluation bienveillante met l'accent sur le soutien et l'encouragement de l'élève plutôt que sur le jugement ou la critique. Elle vise à créer un climat de confiance et de sécurité, où les élèves se sentent à l'aise pour prendre des risques, apprendre de leurs erreurs et développer leur plein potentiel. Une évaluation bienveillante se caractérise par des feedbacks positifs et constructifs, mettant en évidence les points forts de l'élève tout en l'aidant à identifier les domaines à améliorer. Pour un élève ayant des difficultés d'apprentissage, une évaluation bienveillante est essentielle pour renforcer sa confiance en soi et l'encourager à persévérer. L'évaluation bienveillante est donc une évaluation encourageante, qui valorise les efforts et les progrès de chaque élève.

I.2. Les trois leviers de l'évaluation inclusive

Pour concrétiser cette vision de l'évaluation inclusive, trois leviers principaux peuvent être mobilisés : la mobilisation différenciée de l'évaluation, la rétroaction constructive et l'accompagnement individualisé (Chapman & King, 2005 ; Croteau, 2020).

La mobilisation différenciée de l'évaluation implique une flexibilité et une adaptation des pratiques évaluatives pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, tels qu'ils sont définis dans leurs plans d'intervention. Cela peut se traduire par des modifications du format

de l'évaluation, du temps alloué, des supports utilisés ou des modalités de réponse. L'objectif est de s'assurer que l'évaluation mesure réellement les compétences de l'élève, et non sa capacité à surmonter des obstacles liés à ses difficultés.

La rétroaction constructive est un élément clé de l'évaluation formative. Elle consiste à fournir aux élèves des informations précises et utiles sur leurs performances, en mettant en évidence leurs points forts et en leur indiquant les pistes d'amélioration. Une rétroaction constructive doit être spécifique, ciblée, opportune et orientée vers l'action, permettant à l'élève de comprendre ses erreurs et de mettre en place des stratégies pour progresser.

L'accompagnement individualisé consiste à offrir un soutien personnalisé à chaque élève, en fonction de ses besoins et de ses capacités. Cet accompagnement peut prendre différentes formes, telles que des séances de tutorat individuel, des groupes de soutien, des ressources en ligne ou un suivi régulier par un enseignant ou un professionnel spécialisé. L'objectif est de fournir à l'élève les outils et les stratégies dont il a besoin pour surmonter ses difficultés et atteindre son plein potentiel.

I.3. Le problème et la question générale de recherche

L'UNESCO (2014) souligne que l'éducation inclusive pose des défis spécifiques aux enseignants, notamment en termes d'adaptation des pratiques et de prise en charge des besoins d'apprentissage. L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2012) met en avant la nécessité d'enseignants bien formés, capables d'adapter l'enseignement et l'évaluation. Ebersold (2016) insiste sur le rôle fondamental des enseignants dans la mise en œuvre de pratiques différenciées et l'utilisation de la diversité comme levier pédagogique. Frangieh & Weisser (2013) précisent que ce travail exige des connaissances et compétences stratégiques. Dès lors, *comment les enseignants québécois du primaire mettent-ils en œuvre l'évaluation des apprentissages auprès des élèves HDAA ? Quels défis rencontrent-ils dans l'application de l'évaluation inclusive ?*

II. Méthodologie : une recherche qualitative exploratoire

Afin d'investiguer en profondeur les complexités de l'évaluation inclusive dans le contexte éducatif québécois, une approche de recherche qualitative exploratoire a été privilégiée. Cette méthodologie s'est avérée particulièrement pertinente pour appréhender les pratiques d'évaluation inclusives mises en œuvre par les enseignants du primaire, en explorant à la fois leurs pratiques déclarées et les directives ministérielles en matière d'éducation inclusive. L'objectif principal était de déceler les éventuelles tensions et les possibles articulations entre ces deux dimensions. La démarche méthodologique s'est articulée autour de trois axes principaux : l'analyse de documents ministériels, la réalisation d'entretiens d'explicitation avec des enseignants et l'analyse thématique des données recueillies.

II.1. Analyse documentaire des orientations ministérielles

Une analyse documentaire rigoureuse a été menée sur l'ensemble des documents ministériels pertinents à l'éducation inclusive. Cette étape visait à comprendre les orientations officielles en matière d'inclusion scolaire et les prescriptions spécifiques concernant l'évaluation des élèves à besoins particuliers. Les documents analysés comprenaient des textes législatifs fondateurs, les programmes scolaires en vigueur, ainsi que les guides pédagogiques destinés aux enseignants. Cette analyse a permis de reconstituer le cadre politique et pédagogique de l'évaluation inclusive tel que promu par les instances ministérielles, en identifiant les valeurs, les principes et les directives qui sous-tendent cette approche. L'analyse documentaire a donc servi de point de départ pour contextualiser et interpréter les pratiques déclarées des enseignants.

II.2. Entretiens d'explicitation des pratiques enseignantes

Pour saisir au plus près les pratiques d'évaluation inclusives des enseignants, des entretiens d'explicitation, inspirés de la méthode développée par Vermersch (2014), ont été menés auprès de sept enseignants expérimentés du niveau primaire. L'entretien d'explicitation est une technique d'enquête qualitative particulièrement adaptée pour faire émerger et décrire en détail les gestes professionnels, les prises de décision et les justifications qui sous-tendent les pratiques évaluatives des enseignants. En incitant les participants à verbaliser leurs actions et leurs raisonnements, cette méthode permet d'accéder à une compréhension fine des processus cognitifs et des logiques d'action qui guident leur travail au quotidien. L'objectif de ces entretiens était de reconstituer, de manière précise et détaillée, les pratiques déclarées par les enseignants en matière d'évaluation inclusive, en explorant les contextes dans lesquels elles se déploient, les adaptations mises en œuvre et les défis rencontrés.

II.3. Analyse thématique des données

Les données issues de l'analyse documentaire et des entretiens d'explicitation ont été soumises à une analyse thématique rigoureuse. Cette méthode consiste à identifier, analyser et interpréter les thèmes récurrents qui émergent des données recueillies. L'analyse thématique a permis d'organiser et de structurer les informations en unités de sens cohérentes, facilitant ainsi l'identification des patterns, des convergences et des tensions entre les prescriptions ministérielles et les pratiques déclarées par les enseignants. Cette approche a permis de mettre en lumière les défis concrets rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre de l'évaluation inclusive, ainsi que les stratégies et les adaptations qu'ils déploient pour y faire face. L'analyse thématique a donc servi à croiser les différentes sources de données pour dégager une compréhension nuancée et approfondie des enjeux liés à l'évaluation inclusive au primaire québécois.

III. Résultats

L'analyse croisée des données issues de l'analyse documentaire et des entretiens d'explicitation met en évidence deux résultats importants : un alignement des pratiques d'évaluation sur les prescriptions ministérielles et des tensions significatives qui se manifestent dans la mise en œuvre de l'évaluation inclusive.

III.1. Alignement des pratiques d'évaluation sur les prescriptions ministérielles

L'analyse croisée des données issues de l'analyse documentaire et des entretiens met en évidence un alignement global des pratiques d'évaluation des enseignants participants sur les prescriptions ministérielles en matière de différenciation pédagogique. Cet alignement se traduit par une approche nuancée et adaptée aux besoins diversifiés des élèves, témoignant d'une volonté d'harmoniser les pratiques évaluatives avec les orientations ministérielles tout en tenant compte des réalités individuelles.

Les enseignants déploient des stratégies différenciées pour évaluer les apprentissages, intégrant les plans d'intervention individualisés tout en respectant les exigences ministérielles. Cette adaptation est perçue comme essentielle pour garantir à chaque élève une opportunité équitable de démontrer ses connaissances et compétences. L'alignement sur les prescriptions ministérielles ne se traduit donc pas par une application rigide, mais par une interprétation flexible et contextuelle.

Un aspect notable de cet alignement réside dans l'ajustement des paramètres d'évaluation en fonction des besoins spécifiques des élèves. Les enseignants modulent le temps alloué, le format des évaluations et leur niveau de complexité. Cette flexibilité permet de prendre en compte les différences individuelles et de proposer des évaluations accessibles et pertinentes pour chacun.

Ils reconnaissent, par exemple, que certains élèves peuvent nécessiter plus de temps pour compléter une évaluation, tandis que d'autres peuvent bénéficier d'un format adapté, tel qu'une évaluation orale plutôt qu'écrite. Cette adaptabilité est considérée comme un moyen d'assurer une évaluation juste et équitable.

Par ailleurs, nos analyses révèlent que les enseignants diversifient les méthodes d'évaluation afin de capter différentes formes d'habiletés chez les élèves. Observations, dessins, autoévaluations, travaux écrits et présentations orales sont autant de modalités utilisées pour permettre aux élèves de démontrer leurs connaissances et compétences de manière variée. Cette approche reconnaît et valorise les différentes forces et talents des élèves, évitant ainsi de se limiter à une seule méthode d'évaluation, potentiellement désavantageuse pour certains.

Enfin, l'alignement sur les prescriptions ministérielles se manifeste également par la fourniture de rétroactions fréquentes, constructives, personnalisées et valorisantes. Comme le souligne Valérie (enseignante, 17 ans d'expérience), ces rétroactions sont essentielles pour aider les élèves à progresser et à améliorer leurs performances : « c'est en fournissant des commentaires précis et individualisés qu'on peut aider les élèves à identifier leurs points forts et leurs points faibles, et à développer des stratégies pour améliorer leurs apprentissages. »

En résumé, l'alignement sur les prescriptions ministérielles ne se limite pas à une conformité formelle, mais se traduit par une approche pédagogique réfléchie et adaptée, visant à soutenir la réussite de tous les élèves. Les enseignants interprètent et mettent en œuvre les orientations ministérielles de manière créative, en tenant compte des besoins spécifiques de leurs élèves et en mobilisant une variété de stratégies d'évaluation.

III.2. Identification des tensions

L'analyse croisée des données issues de l'analyse documentaire et des entretiens a permis d'identifier plusieurs tensions significatives qui se manifestent dans la mise en œuvre de l'évaluation inclusive par les enseignants québécois. Ces tensions révèlent des défis et des contradictions auxquels les enseignants sont confrontés lorsqu'ils tentent d'harmoniser leurs pratiques évaluatives avec les orientations ministérielles. Elles pointent notamment des écarts entre les principes de l'évaluation inclusive énoncés dans les textes officiels et leur application concrète dans les pratiques quotidiennes.

III.2.1. Tension entre savoirs d'expérience et prescriptions institutionnelles

Une tension centrale émerge de la confrontation entre les savoirs expérientiels, issus du vécu des enseignants, et les prescriptions institutionnelles, souvent perçues comme rigides et déconnectées des réalités du terrain. Cette tension se manifeste par la nécessité pour les enseignants de naviguer entre les recommandations formelles et leur propre jugement professionnel basé sur leur expérience et leur connaissance des élèves. Un exemple illustratif de cette tension est l'expérience de Delphine (enseignante, 14 ans d'expérience) :

> On a parfois des enfants avec qui l'évaluation peut-être un vrai casse-tête ; tu ne peux pas les accompagner tous de la même façon ; (…) par exemple, j'ai eu cette année un cas d'enfant autiste et avec d'autres troubles d'apprentissage ; (…) c'était un cas critique mal diagnostiqué ; (…) le plan d'intervention n'est pas assez fourni ; (…) donc pour lui proposer des évaluations adaptées, j'applique plus une logique compréhensive ; (…) je navigue entre ce que j'avais appliqué et qui avait marché avec un autre enfant par le passé et les accommodements que j'ai trouvés dans son plan d'intervention.

Dans ce témoignage, la tension réside dans l'inadéquation entre un plan d'intervention incomplet et les besoins spécifiques d'un élève aux difficultés complexes. Face à cette lacune, Delphine mobilise une stratégie d'adaptation pragmatique, puisant dans son expérience passée

et les éléments disponibles du plan d'intervention. Cette « logique compréhensive » témoigne de la capacité des enseignants à adapter leur approche, mais souligne également la nécessité de pallier les insuffisances des cadres institutionnels. La stratégie déployée par Delphine révèle une tension entre les cadres institutionnels et les nécessités pratiques rencontrées par les professionnels de l'éducation.

III.2.2. Tension entre rigueur, bienveillance et « vérité » de l'évaluation

Une autre tension significative concerne l'équilibre délicat entre la rigueur de l'évaluation, la bienveillance envers les élèves et la nécessité de refléter fidèlement leurs compétences réelles. Les enseignants sont partagés entre le souci de préparer les élèves aux exigences du monde extérieur et la volonté de les soutenir et de les encourager dans leur apprentissage. Martin (Enseignant, 12 ans d'expérience) exprime clairement cette tension :

> Je crains qu'une trop grande adaptation de l'évaluation ne prépare pas adéquatement les élèves à répondre aux exigences d'un monde de compétition ; (…) attester du développement des compétences exige de mobiliser l'évaluation dans toute sa rigueur ; donc il y a tension avec la bienveillance, car il s'agit de refléter clairement à l'enfant ses vraies capacités ; (…) donc tous les principes entrent en jeu ; (…) Justice ? Équité ? Éthique ?

La tension ici se situe entre la nécessité d'une évaluation rigoureuse, perçue comme essentielle pour préparer les élèves à un « monde de compétition », et la bienveillance, qui implique de tenir compte de leurs difficultés et de les encourager. La stratégie de Martin pour surmonter cette tension consiste à s'interroger sur les principes de justice, d'équité et d'éthique qui doivent guider ses décisions. Cette réflexion met en évidence la complexité des arbitrages que les enseignants doivent opérer entre des exigences contradictoires.

III.2.3. Tension entre soutien individuel et progression collective

Une tension supplémentaire émerge de la difficulté à concilier le soutien individualisé aux élèves, notamment ceux présentant des difficultés d'apprentissage, et la nécessité d'assurer la progression des apprentissages pour l'ensemble du groupe. Les enseignants doivent trouver un équilibre entre les besoins spécifiques de certains élèves et les exigences du programme scolaire. Shella (enseignante, 15 ans d'expérience) illustre cette tension :

> L'évaluation dans ce contexte n'est pas facile parce que les principes de justice et d'équité doivent être respectés ; (…) mais il faut être créatif pour trouver des stratégies qui marchent ; (…) pour la rétroaction, on est toujours pris entre l'exigence de répondre aux besoins individuels des élèves, surtout ceux DAA, et un contexte qui exige d'assurer la progression des apprentissages de tout le groupe ; (…) donc tu bricoles des stratégies opératoires, entre les savoirs du terrain et les savoirs de ta formation, pour te tirer d'affaire.

La tension ici réside dans l'impératif de répondre aux besoins individuels des élèves tout en assurant la progression collective. La stratégie de Shella consiste à « bricoler des stratégies opératoires » en combinant ses connaissances théoriques et son expérience du terrain. Cette approche pragmatique souligne la nécessité pour les enseignants d'innover et de s'adapter en permanence pour concilier les principes de justice et d'équité avec les réalités du contexte éducatif.

En résumé, les tensions mettent en évidence la complexité des savoirs implicites mobilisés dans les pratiques d'évaluation inclusive. Les enseignants doivent continuellement naviguer entre des exigences contradictoires, adapter leurs pratiques aux besoins spécifiques de leurs élèves et innover pour surmonter les obstacles. Ces tensions soulignent l'importance de reconnaître et de valoriser l'expertise des enseignants, ainsi que de les soutenir dans leur développement professionnel afin de favoriser une évaluation inclusive et équitable pour tous les élèves.

IV. Discussion

Les résultats de notre recherche mettent en lumière la manière dont les enseignants interprètent et mettent en œuvre les prescriptions ministérielles en matière d'évaluation, soulignant une approche créative et adaptée pour soutenir la réussite de tous les élèves, en particulier ceux présentant des difficultés d'apprentissage (DAA). Les tensions observées révèlent la complexité des savoirs implicites mobilisés par les enseignants et soulignent l'importance de reconnaître et de valoriser leur expertise pour favoriser une évaluation inclusive et équitable. Ces observations résonnent avec les conclusions de la littérature scientifique, qui souligne les défis persistants de l'inclusion scolaire et la nécessité de soutenir les enseignants dans ce processus.

IV.1. Complexité de l'évaluation inclusive dans un système standardisé

Nos résultats confirment la complexité de mettre en œuvre une évaluation véritablement inclusive dans un système conçu pour l'uniformité ou la standardisation. Cette conclusion fait écho à de nombreuses études qui soulignent un manque critique de ressources et de temps pour répondre efficacement aux besoins différenciés des élèves DAA dans le cadre de l'évaluation (Chapman & King, 2005 ; Croteau, 2020 ; Dubois, 2016 ; Legault, 2012 ; Poutoux, 2012). L'intégration des élèves en situation de handicap représente un défi significatif pour les enseignants et l'ensemble du système éducatif (Booth & Ainscow, 2011), nécessitant une transformation profonde des pratiques pédagogiques.

IV.2. Adaptations créatives soutenues par la compréhension et la bienveillance

Face à ces défis, nos résultats mettent en évidence la nécessité d'adaptations créatives, soutenues par une logique compréhensive et de bienveillance, pour prendre en charge les besoins des élèves DAA. Les enseignants déploient des stratégies individualisées, ajustant le temps, le format et le niveau de complexité des évaluations, tout en fournissant des rétroactions fréquentes et personnalisées. Cette approche s'inscrit dans une pédagogie différenciée, exigeant une connaissance approfondie des besoins individuels de chaque élève (Booth & Ainscow, 2011 ; Ebersold, 2016).

IV.3. Négociation entre conformité et réponse sur mesure

Enfin, nos résultats illustrent la négociation constante entre la conformité aux exigences institutionnelles et la réponse sur mesure aux besoins hétérogènes des élèves. Les enseignants doivent trouver un équilibre délicat entre le respect des programmes et des normes d'évaluation, et la nécessité d'adapter leurs pratiques pour tenir compte des spécificités de chaque élève. Cette négociation exige une expertise diversifiée, englobant l'adaptation pédagogique, le travail d'équipe et la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

Conclusion

Cette recherche a permis de développer une compréhension nuancée et contextualisée des pratiques d'évaluation inclusive dans les écoles primaires au Québec. Les résultats obtenus offrent des pistes de réflexion précieuses pour renforcer l'arrimage entre les politiques d'éducation inclusive et leur mise en œuvre concrète dans les classes, contribuant ainsi à améliorer l'efficacité de ces politiques sur le terrain.

En définitive, nos résultats mettent en lumière l'importance cruciale du développement professionnel des enseignants en matière d'évaluation inclusive. Pour accompagner efficacement les élèves, en particulier ceux en situation de handicap, les enseignants doivent maîtriser des compétences spécifiques, notamment la capacité d'adapter les contenus et les

supports pédagogiques (UNESCO, 2014), ainsi que d'offrir aux élèves une rétroaction continue, constructive et valorisante.

Comme relevé dans la littérature existante, l'inclusion scolaire ne peut se concevoir sans une formation initiale et continue adéquate des enseignants (Borri-Anadon et *al.*, 2015). Un investissement soutenu dans le développement professionnel des enseignants, associé à une collaboration étroite avec les autres professionnels de l'éducation, est essentiel pour favoriser une culture de l'inclusion et garantir une évaluation équitable et bénéfique pour tous les élèves. En fin de compte, cette recherche contribue à une meilleure compréhension des défis et des opportunités liés à l'implémentation de pratiques évaluatives inclusives, au service de la réussite de chaque élève.

Références bibliographiques

AGENCE EUROPÉENNE POUR L'ÉDUCATION ADAPTÉE ET INCLUSIVE, 2012, *Formation des enseignants pour l'inclusion. Profils des enseignants inclusifs.* Rapport, Odense, Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.

ALLAL Linda et MOTTIER LOPEZ Lucie, 2007, « Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation », De Boeck.

BORRI-ANADON Corina, POTVIN Maryse et LAROCHELLE-AUDET Julie, 2015, « La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité », Dans Nadia ROUSSEAU (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd., pp. 49-63), Presses de l'Université du Québec.

BOOTH Tony et AINSCOW Mel, 2011, Guide *de l'éducation inclusive*, Centre pour l'étude de l'éducation inclusive.

CHAPMAN Carolyn et KING Rita, 2005, *Differentiaded Assesment Strategies : One tool doesn't Fit All*, Corwin Press.

CROTEAU David, 2020*, Enjeux de la pratique évaluative différenciée au troisième cycle du primaire : la perception d'enseignants pratiquant le coenseignement et le décloisonnement,* Mémoire de maitrise, Université du Québec à Montréal, Archipel, http://archipel.uqam.ca/id/eprint/15988.

DUBOIS Bénédicte, 2016, « La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *74*, 79-87.

EBERSOLD Serge, 2016, *Le privilège de l'inclusion*, Presses Universitaires de Grenoble.

FRANGIEH Basma et WEISSER Marc, 2013, « Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire. Le cas des élèves présentant une déficience intellectuelle légère », *Recherche & formation, 73*(2), 9-20, https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2071.

LEGAULT Chantal, 2012, « Suis-je équitable ? La différenciation pédagogique », *Revue Vie pédagogique*, 160.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MÉQ), 1997, *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative,* Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MÉQ), 1999, *Une école adaptée à tous ses élèves – Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*, Gouvernement du Québec.

PLAISANCE Éric 2013, « De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 63*, 219–230.

POTVIN Maryse 2014, « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives », *Éducation et Sociétés* (1), 185-202 https://doi.org/10.3917/es.033.0185.

POUTOUX Véronique, 2012, « L'évaluation différenciée : pourquoi et comment ? », www.versunecoleinclusive.fr.

UNESCO 2014, *L'éducation inclusive : une formation à inventer*, UNESCO.

VERMERSCH Pierre (2014), « L'entretien d'explicitation et la mémoire passive, surprises, découvertes, émerveillement ». *Expliciter, 102*, 41-47.

Stratégies pédagogiques inclusives et innovation numérique : création des contenus pédagogiques audio pour l'accompagnement des apprenants atteints d'albinisme dans l'enseignement du français

Fidélie ANANGA épouse DJIOFOUO[33]

Résumé

Loin d'être un simple concept théorique, l'éducation inclusive est un droit fondamental consacré par les textes internationaux. Dans les établissements scolaires au Cameroun et ailleurs en Afrique, les apprenants atteints d'albinisme sont bien présents dans les classes ordinaires. Ces derniers font face à des défis multiples, notamment visuels, psychosociaux et pédagogiques qui nuisent à leur pleine participation aux activités scolaires. Pourtant, leur inclusion reste une utopie, car aucune disposition pédagogique ou didactique particulière n'est mise en œuvre pour favoriser leur inclusion réelle. Partant de ce constat, nous avons développé une stratégie pédagogique fondée sur la création de contenus audio adaptés, afin de répondre à leurs besoins spécifiques. Cette étude, menée dans un établissement d'enseignement secondaire général au Cameroun, repose sur une démarche impliquant enseignants, apprenants et parents. Les résultats indiquent une nette amélioration de l'accès aux contenus, de la motivation des élèves et de leur autonomie.

Mots clés : Albinisme, éducation inclusive, intelligence artificielle, supports audio, UDL.

Abstract

Far from being a mere theoretical concept, inclusive education is a fundamental right enshrined in international texts. In schools across Cameroon and other parts of Africa, learners with albinism are indeed present in mainstream classrooms. These students face multiple challenges—visual, psychosocial, and educational—that hinder their full participation in school activities. Yet, their inclusion remains a utopian ideal, as no specific pedagogical or didactic measures are implemented to support their real integration. Based on this observation, we developed a teaching strategy centered on the creation of adapted audio content to meet their specific needs. This study, conducted in a general secondary school in Cameroon, follows an approach that involves teachers, learners, and parents. The results show a clear improvement in content accessibility, student motivation, and autonomy.

Keywords: Albinism, artificial intelligence, audio materials, inclusive education, UDL.

[33] Professeur des lycées d'enseignement secondaire général, Lycée de Nkolmesseng, Yaoundé, Centre Département de français, Cameroun

Introduction

Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, le discours sur l'éducation inclusive n'est pas toujours suivi d'actions concrètes. Dans ce contexte, les apprenants atteints d'albinisme, porteurs de déficiences visuelles et souvent victimes de stigmatisation, fréquentent des établissements scolaires ordinaires. Leur présence physique dans les salles de classes ne saurait être confondue avec une inclusion effective. En effet, s'ils sont intégrés dans les classes ordinaires, ils n'y sont pas inclus car aucun aménagement ne prend véritablement en compte leurs besoins spécifiques. Cette confusion entre intégration et inclusion constitue un véritable frein à l'équité, à la justice scolaire et participe à accentuer les inégalités sociales. Face à ces défis, notre recherche s'est intéressée à l'exploration des potentialités offertes par les contenus pédagogiques audio comme vecteurs d'apprentissage alternatif et complémentaire pour ces apprenants. Notre but était de répondre à la question suivante : dans quelle mesure une utilisation systématique de ressources pédagogiques audio peut-elle favoriser l'inclusion et améliorer les performances scolaires des apprenants atteints d'albinisme ? Afin de rendre compte de cette démarche, nous allons articuler notre article en cinq points. Il s'ouvre sur une clarification théorique permettant de distinguer l'intégration de l'inclusion ; il présente ensuite la méthodologie adoptée, les résultats obtenus, ainsi qu'une discussion enrichie de recommandations pratiques ; il conclut enfin sur les enjeux d'une généralisation de ce dispositif.

I. Cadre théorique : de la simple intégration à une véritable inclusion

I.1. L'UNESCO[34] (2009) : définition claire de l'éducation inclusive.

> L'éducation inclusive est un processus visant à répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants en augmentant leur participation à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et en réduisant l'exclusion dans et par l'éducation.

Dans un rapport mondial de suivi sur l'éducation (2020), la même organisation ajoute, concernant l'inclusion :

> C'est un processus qui comprend les actions et les pratiques qui valorisent la diversité, créent un sentiment d'appartenance et reposent sur la conviction que toute personne a une valeur et un potentiel et qu'elle doit également être respectée.

Il apparait donc clairement que l'inclusion implique plus qu'une simple insertion de l'apprenant en difficulté dans un cadre inchangé. Elle requiert une transformation profonde du système éducatif pour l'accueillir. Le CDPH[35] l'a d'ailleurs clairement spécifié dans l'Observation générale n° 4 (2016).

> Si la scolarisation des enfants handicapés dans les classes ordinaires ne part pas de pair avec des changements structurels (les programmes d'études, les stratégies d'enseignements et d'apprentissage), cela ne relève pas de l'inclusion.

Dans le cas des apprenants atteints d'albinisme, cette distinction est cruciale : leur simple présence dans les classes ordinaires ne suffit pas. En effet, le matériel didactique, le cadre d'apprentissage, les pratiques pédagogiques, les outils d'évaluations et les compétences des enseignants ne sont pas adaptés à leurs difficultés visuelles et psychosociales. D'où la nécessité d'explorer des solutions jusqu'ici négligées.

I.2. L'UDL[36], ou conception universelle de l'apprentissage

Il s'agit d'un cadre de référence particulièrement pertinent pour aborder les besoins des apprenants atteints d'albinisme. Développé par le Center for Applied Special Technology[37] (2014), l'UDL s'articule autour de trois principes fondamentaux :

[34] Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.
[35] Comité des Droits des Personnes Handicapées.
[36] Universal Design for Learning
[37] CAST

I.2.1. Plusieurs moyens de représentation

Cela signifie varier les modalités d'accès à l'information en utilisant, pour un même support pédagogique le texte, l'audio, la vidéo, l'image, etc. Pour les apprenants atteints d'albinisme qui rencontrent des difficultés de lecture dues à leur déficience visuelle, l'usage des ressources audio constitue une modalité d'accès à l'information qui s'avère essentielle.

I.2.2. Plusieurs moyens d'action et d'information

les élèves doivent pouvoir montrer ce qu'ils ont appris de différentes façons, en utilisant des moyens d'expressions adaptés à leurs besoins spécifiques. L'intégration d'outils vocaux permet par exemple aux apprenants atteints d'albinisme de participer au processus d'apprentissage et d'évaluation formative sans dépendre exclusivement des supports textes.

I.2.3. Plusieurs moyens d'engagement

Pour motiver tous les élèves, il est important de leur offrir à tous un cadre d'apprentissage valorisant. La personnalisation des ressources audio permet ainsi de renforcer le sentiment d'appartenance et l'intérêt pour les contenus étudiés.

La mise en œuvre de l'UDL signifie donc concrètement que les environnements d'apprentissages sont conçus dès le départ pour être accessibles et donc adaptés aux particularités de chaque apprenant, au lieu d'être modifié à postériori. Pour les apprenants présentant des déficiences visuelles, cela peut se manifester par la disponibilité des contenus pédagogiques dans des formats alternatifs comme l'audio, le numérique adaptatif et le tactile. À cela nous ajouterons des modes d'évaluations flexibles et l'aménagement des salles de classes avec un éclairage modulable et des postes de travail adaptés.

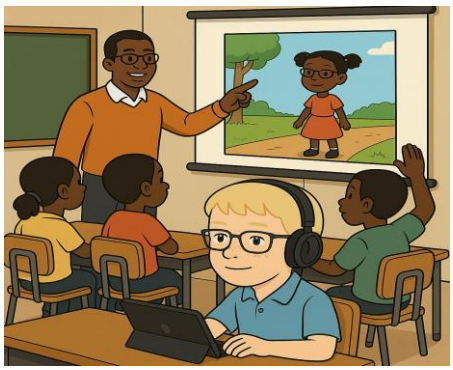


Image générée par CHATGPT. Mise en œuvre de l'UDL dans une classe comprenant un apprenant atteint d'albinisme lors d'une leçon de français sur le commentaire de l'image

I.3. Complément de l'UDL

Les avancées récentes en matière d'intelligence artificielle (IA) ouvrent de nouvelles perspectives pour l'éducation inclusive. Des outils basés sur l'IA tels que des synthétiseurs vocaux intelligents, les plateformes de transcriptions et les assistants virtuels, permettent d'automatiser la création des ressources pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques de chaque apprenant.

Nous pouvons citer des travaux comme ceux de Holmes et Tuomi (2022) qui soulignent le potentiel de l'IA dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Dans le cas des élèves atteints d'albinisme, l'IA peut être mobilisé de plusieurs façons. Nous citerons par exemple l'utilisation des Text-to-Speech intelligents (TTS) pour créer des versions audio des textes longs et ceux dont la police n'est pas adaptée ; la génération des audio descriptions des images, la génération des podcasts, vidéos, quiz et autres exercices audio pour faciliter la mémorisation, la

compréhension, l'application, l'analyse et l'évaluation des apprenants atteints d'albinisme. Il convient de préciser que malgré toutes ces théories, peu d'études ont spécifiquement examiné l'impact combiné des stratégies pédagogiques basées sur l'audio et des technologies d'IA pour une meilleure inclusion des apprenants atteints d'albinisme.

II. Méthodologie

Notre étude a été menée dans une classe de sixième au lycée de Nkolmesseng, dans la région du Centre au Cameroun. Ladite classe comprenait un apprenant atteint d'albinisme.

L'expérimentation s'est déroulée sur une période de trois mois et en trois phases, à savoir : la phase préliminaire incluant l'évaluation initiale des compétences de l'apprenant et le choix de l'outils IA à utiliser, la phase d'intervention avec la conception et de déploiement des ressources pédagogiques audio, le suivi psychologique et affectif, et enfin la phase d'évaluation finale centrée sur la collecte des données et l'analyse des progrès observés.

II.1. La phase préliminaire.

Durant cette première phase, nous avons observé les comportements d'apprentissage de l'apprenant cible et identifié ses besoins visuels, cognitifs et émotionnels. Nous avons également analysé les obstacles existants dans les pratiques pédagogiques traditionnelles. Des entretiens exploratifs ont donc été menés avec l'élève et ses parents. En parallèle, un travail de préparation technique était effectué. L'intelligence artificielle que nous avons choisie pour générer le contenu audio est CLACK AI. Elle est disponible sur WhatsApp. Cette IA à la fois accessible, intuitive et gratuite permet de transformer des textes écrits en audio de manière fluide, rapide et personnalisée. Grâce à sa simplicité d'utilisation, elle a été facilement a prise en main tant par nous que par l'apprenant. Ainsi, grâce à un smart phone, l'application WhatsApp et CLACK AI, l'inclusion est devenue une réalité dans cette classe.

II.2. La phase d'intervention.

Pour un départ, l'expérimentation a été circonscrite à l'enseignement du français, en ciblant plusieurs sous disciplines.

II.2.1. La lecture suivie.

Cette sous discipline inclut souvent l'analyse des images de couvertures des œuvres littéraires ainsi que la lecture de longs extraits de textes rédigés avec des tailles de polices pas assez grandes pour les apprenants atteints d'albinisme. Aussi, pour rendre ces supports accessibles pour notre apprenant, nous avons à l'avance généré des descriptions audio des images à commenter et converti les extraits de textes à lire en audio. Lesdits supports ont chaque fois été mis à la disposition de l'apprenant avant les cours, lui permettant ainsi de mieux se préparer et de se sentir impliqué lors de la séance en présentielle.

II.2.2. Le commentaire de l'image.

C'est un aspect de l'expression orale qui exige de l'apprenant qu'il commente ou analyse une image préalablement observée. La difficulté pour les apprenants atteints d'albinisme pendant ce cours est qu'ils ne peuvent pas voir distinctement l'image projetée. Par conséquent, il leur est impossible de prendre part au cours malgré leur bonne volonté et leur présence en classe. Dans le cadre de l'enseignement de cette sous discipline, nous avons, durant la projection des images, utilisé des audios descriptions générées par CLACK AI. L'apprenant atteint d'albinisme pouvait donc les écouter via un casque tandis que ses camarades observaient les images. Tous avaient donc accès aux mêmes ressources au même moment, mais par des moyens différents.

II.2.3. La grammaire, la conjugaison et le vocabulaire.

Pour chaque notion enseignée, des séquences audios fournissant des explications de manière progressive, avec exemples ont été élaborées. Ces synthèses récapitulatives ont grandement favorisé la mémorisation et l'engagement cognitif de cet apprenant.

II.3. Suivi psychologique et affectif personnalisé.

En complément du dispositif pédagogique inclusif que nous avons mis sur pied, un suivi psychologique et affectif a été mis en place afin de soutenir cet élève dans son parcours d'apprentissage. Ce suivi s'est articulé autour :

II.3.1. Des entretiens individuels réguliers permettant de recueillir son ressenti, ses angoisses et ses suggestions.

II.3.2. Un climat de bienveillance instauré en classe avec des activités de valorisation personnelle comme la prise de parole et l'expression de soi ont été multiplié.

II.3.3. Une collaboration étroite avec les parents a permis d'assurer un relais à domicile et renforcer le soutien affectif.

II.3.4. Des échanges avec les pairs dans des groupes de travail ont permis de briser les silences, l'isolement et favoriser une véritable inclusion de cet apprenant.

II.4. La phase d'évaluation.

Pour mesurer l'efficacité de cette stratégie pédagogique, nous avons généré, pour chaque module, des dictées et des quiz audios. Lesdites ressources mises à disposition de cet apprenant lui ont permis de s'entrainer dans chaque sous discipline de façon autonome et ludique.

III. Résultats et analyse des données

Des données ont été recueillies à travers des entretiens semi-directifs avec cet apprenant, des observations en classe, des échanges informels avec les parents et une analyse comparative des résultats scolaires avant et après l'expérimentation. Les données collectées ont été traitées de manière qualitative et quantitative pour identifier les évolutions significatives.

III.1. L'amélioration de la compréhension et de la mémorisation.

Les capsules audios ont permis une meilleure assimilation des contenus. L'apprenant atteint d'albinisme a exprimé, durant les entretiens, son soulagement de pouvoir écouter plusieurs fois les explications à son rythme. L'audio, plus adapté à ses besoins visuels, a rendu les notions plus accessibles pour lui.

III.2. La hausse des performances scolaires.

Les résultats obtenus aux exercices de grammaire, d'orthographe et de conjugaison ont montré une nette progression. En moyenne, les notes de cet apprenant sont passées de 5/20 à 10/20 après une utilisation régulière des supports audio.

III.3. Engagement et autonomie accrus.

L'apprenant a démontré une plus grande autonomie dans la réalisation des tâches durant les cours de français. La possibilité d'avoir des descriptions audios des images, des synthèses audio des leçons ainsi que des quiz et autres exercices dans le même format a renforcé son autonomie, sa participation au cours et son implication dans le travail en groupe.

III.4. Le renforcement du bien-être psychologique et la réduction de la stigmatisation.

L'accompagnement affectif a eu un impact positif sur la confiance en soi de notre jeune apprenant. Le fait de se sentir valorisé, respecté et écouté a décuplé sa motivation et son estime de soi.

De plus, l'usage des outils numériques a éveillé la curiosité de l'ensemble de la classe. Plusieurs élèves ont sollicité l'accès aux capsules audio, ce qui a permis une forme de démocratisation des supports et réduit les situations de marginalisation. D'ailleurs, avec l'accord du chef d'établissement et l'appui du service de l'action du lycée, nous avons, au cours de notre étude, créé deux classes virtuelles inclusives regroupant quarante apprenants du premier et du second cycle. Y ont été intégrés, tous les élèves à besoins spécifiques et quelques élèves ordinaires. L'idée étant de permettre à ces élèves de tirer profit des contenus pédagogiques audio générés et généraliser ainsi notre stratégie. Il convient de souligner que tous ont également bénéficié d'un suivi psychologique et affectif. Les améliorations observées sont similaires à celles obtenues avec notre sujet de départ, l'apprenant atteint d'albinisme.

III.5. Perception des enseignants et des parents.

Les enseignants ayant observé l'expérimentation ont reconnu l'efficacité du dispositif. Nombre de parents ont salué l'accessibilité des supports et ont même proposé d'élargir leur usage à d'autres disciplines comme l'histoire géographie, les sciences et les mathématiques.

IV. Discussion et recommandations

IV.1. Discussion.

Les résultats de cette expérimentation confirment l'efficacité de cette stratégie pédagogique. L'utilisation des contenus audio, associée à un suivi psychologique et affectif permettent non seulement de solutionner de manière efficace les difficultés visuelles des apprenants atteints d'albinisme, mais également de renforcer leur inclusion sociale et scolaire. Cette approche permet de dépasser le paradigme de l'intégration pour aller vers une inclusion active, participative et valorisante.

IV.1.1. L'utilisation d'une intelligence artificielle

Son utilisation aussi simple et accessible que CLACK AI a montré qu'il est possible de concevoir des outils inclusifs sans dépendre d'équipements coûteux. Ce qui est parfait pour le contexte africain. Cette méthode peut être facilement reproduite dans d'autres contextes et adaptés à d'autres types d'apprenants à besoins spécifiques. Il est donc urgent de repenser nos pratiques pédagogiques pour intégrer davantage les supports audios.

IV.1.2. La mise en œuvre de l'éducation inclusive

Elle ne peut et ne doit pas reposer sur l'initiative individuelle d'un enseignant. Elle nécessite un accompagnement institutionnel, grâce à des politiques éducatives cohérentes, des financements, l'intégration des pratiques pédagogiques inclusives dans les curricula et la sensibilisation de la société en générale.

IV.2. Recommandations :

En somme, cette expérimentation invite à penser une école qui offre à chaque apprenant, quelles que soient ses particularités, les moyens de s'exprimer, de progresser, d'appartenir et d'être pleinement reconnu dans la communauté éducative. Pour que cela soit possible, nous faisons les recommandations suivantes :

- Intégrer les outils de synthèse vocale dans les plans de cours, en particulier dans les disciplines à forte charge textuelles.
- Généraliser les pratiques de l'audio apprentissage aux autres catégories d'apprenants à besoins éducatifs spécifiques.
- Créer des banques de ressources pédagogiques audios au niveau régional et national.
- Mettre en place un dispositif de soutien psychologique pérenne dans les établissements scolaires avec pour mission d'assurer le suivi affectif et psychologique des apprenants en difficulté.
- Créer des cellules d'innovation inclusive dans les établissements scolaires, ceci en impliquant tant les enseignants, les élèves que les parents.
- Prescrire aux éditeurs et auteurs des manuels scolaires de concevoir des éditions spéciales de leurs ouvrages en versions numériques et en versions audio avec description des images, ceci dans toutes les disciplines d'enseignement.
- Renforcer la formation des enseignants à l'utilisation des outils numériques accessibles afin d'assurer l'effectivité d'une éducation inclusive. Il s'agit notamment de les doter des compétences techniques, mais aussi d'une culture inclusive fondée sur l'empathie, l'adaptation et l'innovation.

Conclusion

Pour conclure cet article sur les stratégies pédagogiques inclusives, nous pouvons affirmer que l'expérimentation menée au lycée de Nkolmesseng à Yaoundé au Cameroun a démontré qu'une stratégie fondée sur des supports pédagogiques audio et soutenue par un accompagnement psychologique et affectif peut transformer significativement l'expérience scolaire des apprenants atteints d'albinisme et au-delà. En s'appuyant sur les principes du Universal Design for Learning et les possibilités offertes par l'intelligence artificielle, cette démarche montre que l'éducation inclusive n'est pas une affaire de moyens, mais de volonté pédagogique. Elle ouvre des perspectives pour l'ensemble du système éducatif camerounais et africain, en matière d'inclusion, d'équité et de réussite pour tous. Il est désormais urgent de systématiser ce type de pratiques pédagogiques, d'outiller les enseignants, de sensibiliser les acteurs éducatifs, et de bâtir une école capable d'accueillir chacun dans sa singularité. Car une école véritablement inclusive est celle qui refuse que la différence devienne un handicap.

Références bibliographiques

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines* – Version 2.0. Wakefield, MA : CAST.

HOLMES, W., TUOMI, I. (2022). *Artificial Intelligence and Education: A critical view.* OECD Education Working paper.

UNESCO. (2009). *Lignes directrices pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous.* Paris : UNESCO

UNESCO (2017). *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation.* Paris : UNESCO.

UNESCO (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation.* Paris : UNESCO, p. 11.

Pour une didactique des langages spécialisés adaptés aux apprenants déficients sensoriels dans la formation initiale des enseignants de français du secondaire au Cameroun

Hélène BILO'O[38]

Résumé

L'éducation inclusive pour apprenants à besoins spécifiques exige de nouvelles perspectives et des innovations pédagogiques. Malheureusement l'enseignant de français camerounais y est mal préparé en raison d'une formation initiale insuffisante. Ce qui ferme le champ de l'inclusion scolaire en classe de français « ordinaire » (Ebersold & Détraux, 2003 **:** 77). Naît alors la perspective de l'intégration d'un cours de didactique des langages spécialisés (braille, langue des signes française, et autres) pour apprenants déficients sensoriels dans les programmes de formation des futurs enseignants de français à l'École normale supérieure. La présente recherche s'inscrit dans la démarche de la pédagogie universelle de Rose & Meyer (2002 **:** 77) qui permet d'aboutir au développement de la compétence de communication chez tous les apprenants selon leurs besoins.

Mots-clés : Apprenants déficients sensoriels, didactique des langages spécialisés, éducation inclusive, formation initiale, pédagogie universelle.

Abstract

Inclusive education for learners with special needs requires new perspectives and pedagogical innovations. Unfortunately, the Cameroonian French teacher is poorly prepared for this due to insufficient initial training. This closes the scope of school inclusion in « ordinary » French classes (Ebersold & Détraux, 2003: 77). This raises the prospect of integrating a course of didactics of specialized language (braille, French sign language, and others) for learners with sensory disabilities into the training programs for future French language teachers at the Higher Teacher Training College. This research is part of the universal pedagogy approach of Rose & Meyer (2002:77) allows for the development of communication skills in all learners according to their needs.

Keywords : Didactics of specialized languages, inclusive education, initial training, learners with sensory disabilities, universal pedagogy.

[38] Département des Sciences de l'Éducation, Laboratoire des Sciences du langage (LABSCILA), École normale supérieure de Bertoua, helenebiloo@gmail.com

Introduction

L'éducation inclusive est une préoccupation majeure pour le Gouvernement camerounais qui s'est doté depuis 2015 « d'une Politique Nationale de l'éducation inclusive en faveur de toutes les catégories de personnes en général et celles à besoins spécifiques en particulier » (Politique nationale de l'éducation inclusive, 2024 : i). La décision de l'élaboration d'une Politique nationale de l'éducation inclusive résulte du constat selon lequel « la scolarisation et la formation des enfants à besoin spécifique reste faible ». Dès lors, tous les acteurs du secteur de l'éducation et de la formation sont appelés à s'impliquer dans la mise en œuvre effective d'une éducation inclusive afin de répondre à la diversité des besoins de tous les élèves. Toutefois, il est à noter que l'enseignement est une forme de communication. Or, pour qu'il y'ait communication, il faut que tous les interlocuteurs aient un code commun. Le code de communication des enfants déficients auditifs en milieu francophone est la langue de signes française. Malheureusement nous constatons que la plupart des enseignants de français camerounais, non seulement ne sont pas au courant de l'existence de la langue des signes française (LSF) pour élèves déficients auditifs, mais surtout ne savent pas comment s'y prendre pour enseigner la discipline « Français » à ces élèves à besoins spécifiques. Quelle approche pour une didactique de l'inclusion en classe de français ?

Au Cameroun, malgré l'implémentation de l'Approche par les compétences comme modèle pédagogique, les enseignants sortis des ENS et spécifiquement ceux de la filière Lettres modernes françaises ne parviennent pas toujours à répondre aux besoins des élèves sourds-muets. L'on est à même de se demander si les enseignants de français camerounais ont une formation adéquate sur les méthodes pédagogiques favorables à l'apprentissage des élèves déficients auditifs. Au regard des pratiques pédagogiques de nos enseignants de français qui exercent dans des classes ordinaires mais hétérogènes, il est clair que la formation initiale des enseignants de français au secondaire est limitée pour la mise en œuvre d'une éducation inclusive en classe de français au secondaire. Cet article s'intéresse à la formation initiale des enseignants de français du secondaire au sujet des langues spécialisées, particulièrement la langue de signes française. En dehors du contenu, l'enseignant doit être capable d'interagir avec ses apprenants pour un meilleur apprentissage. Aussi les résultats de l'étude montrent que la mise en œuvre d'une éducation inclusive en classe de français au Cameroun passe par l'intégration d'une didactique du langage spécialisé pour apprenants déficients sensoriels dans la formation initiale des enseignants de français. Nous appuyant sur la pédagogie universelle de Rose & Meyer (2002 : 77), nous montrerons premièrement l'importance de développer dans la formation des élèves-professeurs de français camerounais, un curriculum qui intègre une didactique du français favorable à un apprentissage de qualité et pour tous les élèves. Deuxièmement, sur la base de la pédagogie universelle et à partir d'une expérience de terrain portant sur l'enseignement du français dans quelques classes ordinaires de la ville de Bertoua au Cameroun, nous présenterons un module d'enseignement conçu à cet effet.

I. Cadre théorique : La pédagogie universelle, une approche inclusive pour une didactique des langages spécialisés

I.1. La notion de langage spécialisé

Selon le *Grand dictionnaire terminologique* (1979), le langage spécialisé est un langage utilisé à des fins déterminées par un groupe social ou professionnel particulier. Le langage lui-même se définissant comme tout moyen d'expression de ses idées ou intentions de communication, nous pouvons dire que le langage spécialisé est un ensemble de signes, de symboles et de structures linguistiques spécialisées qui permettent aux membres d'une communauté sociolinguistique de se comprendre. Parmi les langages spécialisés, nous avons le braille, les langues de signes et bien d'autres. C'est dans ce sens que nous avons abordé la langue des

signes française (LSF) comme un langage spécialisé dans cet article. Toutefois, si nous considérons que la langue est un instrument de communication, nous dirons que la LSF est une langue. Une langue qui peut être enseignée à l'école. C'est dans cette perspective que la France, en 2005, a reconnue officiellement la langue des signes française (LSF) comme une langue à part entière par la loi française du 11 février 2005 sur le handicap et la citoyenneté. Dès lors, la LSF peut être enseignée. Kocourek (1991 : 3) pense qu'il est donc peu exact de parler de « sous-langue ».

I.2. Intégrer la didactique des langages spécialisés dans la formation initiale des enseignants de français : une approche innovante

Cette partie de la recherche aborde la question de l'intégration de la didactique des langages spécialisés dans la formation initiale des enseignants de français comme innovation pédagogique. Face aux exigences de mise en œuvre de l'éducation inclusive dans le milieu éducatif, l'innovation pédagogique est devenue un impératif. En effet la variété des besoins des apprenants et la volonté du gouvernement à promouvoir l'égalité des chances à l'école posent plus que jamais la nécessité d'une transformation pédagogique. Trouver des stratégies nouvelles pour faire bénéficier tous les élèves en classe de français exige une réflexion à tous les acteurs du monde de l'éducation. La formation initiale des enseignants de français doit désormais prendre en compte tous les élèves dans leurs différences pour une éducation de qualité et un monde équitable (l'UNESCO, 2004). Pour que l'école puisse remplir ce rôle, il apparaît indispensable que la formation des enseignants soit en adéquation avec ces finalités. C'est dans cette perspective que cet article se propose d'intégrer la didactique des langages spécialisés, en particulier la didactique de la langue de signes française dans le curriculum de formation des futurs enseignants de français au Cameroun comme une approche pédagogique innovante.

I.3. Le concept sociodidactique de l'innovation pédagogique inclusive

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), « l'innovation en éducation est un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants » (CSÉ, 2006 : 26). Cette définition montre que l'innovation fait également référence au changement de curriculum qui réactualise les savoirs et les compétences didactiques. Cette définition montre que l'innovation fait référence, non seulement à de « nouvelles » méthodes d'enseignement qui remettent souvent l'apprenant au centre de l'apprentissage, mais aussi au développement du curriculum. Aussi retenons-nous que l'innovation pédagogique est un processus de transformation de pratiques pédagogiques qui implique le passage d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie nouvelle dans le but d'améliorer les apprentissages (Béchard, 2001).

La nécessité d'adopter des pratiques innovantes en classe de français au Cameroun semble clairement reconnue dans la Politique nationale de l'éducation inclusive (2024 : i) : les enseignants doivent adopter des pratiques favorables à l'inclusion. Ce besoin de mutation de pratiques pédagogiques s'explique par les nouvelles attentes sociétales (Rege Colet & Romainville, 2006). Or être enseignant ne signifie pas savoir enseigner. Il faut que les enseignants maîtrisent les savoirs adaptés aux besoins de tous les élèves sans distinction. Cela nécessite une préparation pédagogique préalable pour être à même de prendre en charge les élèves avec leurs différences. L'innovation pédagogique résulte donc des attentes de la société. Cette conception sociodidactique de l'innovation pédagogique nous a amenée à comprendre que les pratiques pédagogiques traditionnelles avec une option unique d'apprentissage de la langue française en termes d'outil de communication ne peuvent plus garantir le développement de la compétence de communication attendue chez tous les apprenants par une société dont les exigences ont profondément changé. Il semble nécessaire de proposer des solutions innovantes

permettant de préparer les enseignants de français à rendre effective l'éducation inclusive dans leurs salles de classe. Dès lors, quelle approche didactique pour la prise en charge des élèves déficients auditifs en classe de français ?

Plutôt qu'une approche de classe proprement dite, Bergeron *et al.* (2011) proposent l'adoption de la pédagogie universelle (ou *Universal Design for Learning*). Selon ces auteurs, la pédagogie universelle permet de

> réfléchir et de planifier tant les besoins que les défis qui pourraient se poser aux utilisateurs potentiels de l'environnement physique (…) comme la prévision d'une rampe d'accès pour une personne à mobilité réduite utilisatrice d'un quadriporteur ou d'un fauteuil roulant, ainsi que la prévision de chiffres en braille dans l'ascenseur pour les personnes ayant une déficience visuelle (Bergeron *et al.* 2011 : 91).

Autrement dit, la pédagogie universelle est proactive et inclusive. Selon Jorgenson & Weir (2002), la pédagogie universelle favorise la création d'une culture d'apprentissage où la diversité est acceptée et où les élèves sont invités à démontrer leurs connaissances de différentes façons. Harper & Jackson (2002 : 23) ajoutent que « la pédagogie universelle fera plutôt en sorte que les défis associés à l'enseignement à une diversité d'élèves deviennent plus agréables et réalisables ».

Si l'on se réfère au caractère proactif de la pédagogie universelle, la définition de la pédagogie universelle retenue dans cet article est celle de Rose & Meyer (2002) qui la présentent comme

> (…) un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluation et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus (Rose et Meyer, 2002 : 5).

Vue sous cet angle, la pédagogie universelle est proactive, en ce sens qu'elle « encourage à planifier l'enseignement en prévoyant dès le départ une panoplie de moyens et de ressources pédagogiques pour répondre aux besoins de tous les élèves, et pas seulement de ceux qui ont des besoins particuliers (Table ronde des experts, 2005) » (Bergeron, 2011 : 94). Dans cette logique, il est important d'apporter des changements dans la formation des élèves-professeurs de français.

I.4. La didactique de la langue des signes, une innovation pédagogique inclusive

L'appellation « didactique des langages spécialisés » fait référence à des méthodes d'apprentissage qui visent à favoriser l'enseignement-apprentissage des langues pour déficients sensoriels de même que le transfert des savoirs et savoir-faire dans des situations futures inclusives. Apprendre prend alors place dans l'interaction entre l'enseignant et ses différents élèves. De plus, la didactique des langages spécialisés souligne l'importance de communiquer avec tous les élèves. Apprendre devient alors un processus de planification qui lui donne tout son sens, une valeur ajoutée.

Dans ce sens, l'innovation réside dans l'anticipation des défis de prise en charge des élèves à besoin spécifique dans le curriculum. Dans le cas d'étude de cet article, l'on doit passer d'un curriculum classique à un curriculum universel qui planifie la langue des signes française dans la formation des élèves-professeurs pour anticiper sur les besoins que pourraient avoir les élèves déficients auditifs dans situation de classe. Le curriculum joue donc un rôle important dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. S'il est incontestable que la planification anticipée des besoins et défis de l'éducation inclusive est nécessaire, l'on peut conclure que la prise en charge des élèves à besoins particuliers en classe de français passe par un curriculum qui intègre les savoirs, et méthodes pédagogiques capables de répondre aux besoins de ces élèves en situation réelle d'apprentissage. C'est dans ce sens que l'on propose l'intégration de la langue des signes française qui est un code utilisé par les sourds, les malentendants et ceux qui leurs sont proches

La langue des signes française (LSF) est une langue à part entière qui a été officiellement reconnue en 2005 par la loi française du 11 février 2005 sur le handicap et la citoyenneté. Elle devrait être enseignée aux élèves sourds, malentendants ou non. En situant la LSF comme une langue à part entière, elle devient non seulement un moyen de communication, mais aussi un outil d'enseignement. Selon Laffont (2010 : 3), responsable du Projet Voltaire, « plus qu'un simple outil de communication, la LSF est l'un des piliers de la culture sourde et un véritable vecteur d'intégration pour les personnes sourdes. En outre, la LSF est le seul mode linguistique qui leur permette un développement cognitif et psychologique équivalent à la pratique de la langue française orale pour un entendant ». (Laffont, 2010).

Envisager la LSF dans la perspective de la pédagogie universelle consisterait à l'intégrer dans le curriculum de formation initiale des élèves professeurs camerounais comme une planification des besoins de communication des élèves déficients auditifs qui pourraient se poser sur le terrain. Dès lors, les enseignants de français camerounais seraient capables de répondre aux besoins de communication de tous les élèves (normaux et déficients auditifs) en les aidant à développer la compétence de communication, objectif général de l'enseignement du français.

Cuq & Gruca (2003 : 150) définissent la compétence de communication comme « la connaissance de divers systèmes de règles aussi bien syntagmatiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages ». Selon Bilo'o (2003 : 2), « cet objectif traduit une volonté didactique de palier les besoins de communication sociale des locuteurs dans une société plurilingue ».

Autrement dit, la didactique du français doit permettre à tous les élèves dans leur diversité de communiquer dans des situations réelles. Dans cette logique, l'intégration de la langue des signes française dans le curriculum de formation initiale des élèves-professeurs au Cameroun apparaît comme une innovation.

L'enseignant de français doit être capable d'interagir avec tous ses élèves. Il doit les amener à comprendre les leçons et à se faire comprendre lorsqu'ils s'expriment en classe ou en dehors de la salle de classe.

Dans les écoles normales supérieures au Cameroun, la formation des enseignants de français est essentiellement fondée sur le langage verbal.

L'on s'intéresse à la linguistique générale et aux méthodes classiques de transmission des connaissances linguistiques en langue française. Cette formation qui conduit à un mode unique d'apprentissage ne tient pas compte des élèves à besoins spécifiques. Rose & Meyer (2002) pensent que les pédagogies traditionnelles ne permettent pas de répondre aux différents besoins des apprenants parce qu'ils conduisent à un seul mode d'apprentissage. Autrement dit, quand le mode d'enseignement est uniquement verbal et qu'il y a des élèves déficients auditifs, ceux-ci ne gagneraient pas grand-chose de ces enseignements parce qu'ils ont une perception auditive limitée. Vienneau (2010 : 259), citant Rix, Hall, Nind, Sheehy & Warmouth, souligne que non seulement les pédagogies traditionnelles ne répondent pas véritablement aux besoins des élèves à besoins spécifiques, mais elles ne sont pas également favorables au plein épanouissement sociocognitif des autres élèves de la classe ordinaire.

C'est dans cette perspective que l'intégration de la didactique des langages spécialisés dans la formation initiale des enseignants de français apparaît comme une voie privilégiée.

II. Méthodologie

Pour nous permettre de d'explorer en profondeur les besoins de formation des enseignants de français sur la prise en charge des élèves à besoin particuliers, nous avons utilisé une méthodologie qualitative.

II.1. La procédure

Les principes de l'entretien individuels nous ont permis de recueillir des données qualitatives sur l'appropriation par les enseignants de français des savoirs linguistiques spécialisés. Les participants à ces entretiens sont des enseignants des lycées de la ville de Bertoua au Cameroun. 6 enseignants exerçant dans quatre établissements scolaires et ayant des élèves déficients auditifs (sourds-muets et malentendants) ont été interrogés selon le protocole d'entretien que nous avons élaboré au préalable.

II.2. Entretiens avec les enseignants

Ces entretiens se sont déroulés sur la base d'une orientation thématique qui permettait aux enseignants de parler de leurs difficultés de prise en charge des élèves déficients auditifs en classe de français.

Le premier thème d'entretien reposait sur l'expérience pédagogique et les savoirs linguistiques spécialisés des enseignants. Par exemple, « depuis quand êtes-vous sur le terrain ? » « Existe-t-il des enfants sourds-muets et malentendants dans vos salles de classes ? » ; « comment communiquez-vous avec vos élèves qui ont des besoins auditifs ? » ; « quels sont les savoirs que vous leurs transmettez ? » ; « Avez-vous reçu une formation adéquate ? » ; « de quel type de formation s'agissait-il ? (séminaire pédagogique, formation initiale, renforcement de capacité…).

Le deuxième thème d'entretien portait sur les pratiques pédagogiques adaptées à l'inclusion. Et le troisième s'intéressait aux besoins de formation des enseignants de français (besoins didactiques, linguistiques et autres). « Avez des connaissances sur les langages spécialisés ? » ; « Comment procédez-vous pour enseigner les leçons de français (lecture, écriture, grammaire et autres) aux élèves sourds et muets ? ». La méthodologie de recherche exploitée ayant été présentée, il est important de présenter les résultats.

III. Résultats et analyse des données

III.1. La didactique des langages spécialisés

L'objectif de ces entretiens individuels était de mettre en exergue les difficultés que les enseignants rencontrent en didactique du français pour prendre en charge les élèves déficients auditifs. Le profil d'enseignants interviewés est, comme nous l'avons signalé plus haut, celui des enseignants de français des classes ordinaires hétérogènes. Les réponses issues de ces interviews révèlent que la majorité des enseignants de français n'ont ni de connaissance en langue de signes française ni des méthodes didactiques adaptés aux élèves déficients auditifs. Ce qui leur pose d'énormes difficultés dans la prise en charge de ces enfants.

Deux (02) enseignants déclarent se débrouiller dans les interactions avec les élèves sourds et quatre (04) déclarent qu'ils écrivent les leçons au tableau normalement et les élèves font des efforts pour copier les cours. Quant aux explications, ils ignorent comment procéder. La communication étant biaisée à cause l'ignorance de la langue de signes.

III. 2. La formation des enseignants

Parmi les 6 enseignants du secondaire que nous avons rencontrés, aucun ne reconnaît avoir reçu une formation sur la prise en charge des enfants à besoins particuliers. Même pas lors des séminaires pédagogiques. Les enseignants avouent qu'ils ne sont pas prêts à enseigner des enfants à besoins spécifiques et que ces derniers ne profitent pas véritablement des savoirs linguistiques généraux dispensés en classe. En réponse à la question des obstacles pédagogiques à la prise en charge des enfants déficients auditifs en classe de français, les enseignants dénoncent le manque de formation. Ce manque de formation rend difficile l'inclusion des enfants à besoins spécifiques.

IV. Discussions et recommandations

IV. 1. Discussion

Il est incontestable qu'au Cameroun, beaucoup d'enseignants de français éprouvent des difficultés à prendre en charge les élèves déficients auditifs en situation d'apprentissage. Ils n'ont pas reçu une formation adéquate, les savoirs scolaires relèvent de la linguistique générale et ne parviennent pas à interagir avec ceux-ci du fait qu'ils ne partagent pas le même code de communication. Ce qui constitue un obstacle pédagogique à la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans ce pays. Toutefois, l'on ne pourrait conclure que la prise en charge des élèves déficients auditifs est impossible en classe de français. Il existe plusieurs stratégies innovantes capables de répondre à ce problème. L'on peut par exemple citer la pédagogie différenciée, la formation initiale des enseignants, l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français et bien d'autres.

IV.2. Recommandations

L'intégration des langages spécialisés, spécifiquement de la langue des signes française dans le curriculum de formation initiale des élèves-professeurs dans les écoles normales supérieures pourrait garantir la prise en charge réelle des élèves déficients auditifs. C'est une approche pédagogique universelle qui promeut une planification proactive des défis de l'inclusion en didactique de français.

Conclusion

Sur la base des expériences de terrain des enseignants de français des lycées et collèges de la ville de Bertoua dans la région de l'Est Cameroun, nous avons présenté les difficultés de prise en charge des élèves à besoins spécifique. Les enseignants ont relevé l'inexistence d'une didactique des langages spécialisés d'une part, et le manque de formation initiale d'autre part. Au regard de ces obstacles pédagogiques, il ressort que le défi majeur à relever par les instances politico-éducatives est celui de l'intégration des langages spécialisés, spécifiquement de la langue des signes française dans le curriculum de formation initiale des élèves-professeurs au Cameroun. Cette proposition de solution qui apparaît comme une innovation pédagogique permettrait de prendre en charge les élèves à besoins particuliers.

Références bibliographiques

AUCOIN Angèla & VIENNEAU Raymond, (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans Nadia Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.

BECHARD Jean-Pierre. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. Revue des sciences de l'éducation, 27(2), 257-281.

BERGERON Léna, ROUSSEAU Nadia et LECLERC Martine, (2011). « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire ». *Éducation et francophonie*, 39 (2), 87-104.

BOUTIN, Gérald et BESSETTE, Lise. (2009). *Inclusion ou illusion ? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles.

BILO'O Hélène. (2023). Pour une didactique de la compétence de communication dans l'enseignement du français en contexte plurilingue. Actes du colloque PEBS. Revue de sociolinguistique et didactique (SociD) : OCLC WorldCat, Stanford Libraries. N°8.

CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

DUCHARME Daniel. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal : Éditions Marcel Didier.

EBERSOLD Serge et DETRAUX Jean-Jacques, 2003, « Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux ». *In : Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégration. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur. Raisons éducatives, p. 77-92*

DE SAUSSURE Ferdinand, (1916). *Cours de Linguistique générale.* Paris : Payot.

HAMELINE Daniel (1986). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, Editions ESF.

HYMES Dell, 1973, *Vers la compétence de communication.* Paris: Hatier.

JACKSON Richard, HARPER Kelly et JACKSON Janna. (2002). *Effective Teaching Practices and the Barriers Limiting Their Use in Accessing the Curriculum: A Review of Recent Literature*. National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC).

JORGENSEN, C. M. et WEIR, C. (2002). Reflections on teaching. *Equity & Excellence in Higher Education Newsletter*. [En ligne]. [http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/ppubpdflist.htm].

KOCOUREK André, (1991). La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante, Wiesbaden, Oscar Brandstetter, 2e édition augmentée, refondue et mise à jour avec une nouvelle bibliographie, XVIII+327p. Meta, 37(3), 554-554.

MCGUIRE Joan Marie, SCOTT Sally et SHAW Stan. (2006). Universal design and its application in educational environments. *Remedial and Special Education*, *27*, 166-175.

MEO Grace. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for Learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure*, *52*(2), 21-30.

MORAN Anne. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *30*(2), 119-134.

MOTTEZ Bernard, (2006). *Les sourds existent-ils ?* L'Harmattan, Paris, 388 p.

ROUSSEAU Nadia. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. *Intégration et inclusion scolaire* (revue des HEP et institutions assimilées de Suisse et du Tessin), *9*, 97-114.

ROSE David et MEYER Anne, 2002, « Teaching Every Student in the Digital Age. Universal Design for Learning ». *Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA* :

TABLE RONDE DES EXPERTS (2005). *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.

VIENNEAU René. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

VIENNEAU René. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans Nadia Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 237-264). Québec : Presses de l'Université du Québec.

https://www.projet-voltaire.fr/dossier-voltaire/la-langue-des-signes-française-lsf/

https://fr.scribd.com/document/665499063/politique-educative.

Scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Cas des élèves du Complexe scolaire Michel DIRAT

Eléonore NGOMA VOUMBI[1], Alix Nina M. MBOUMBA épse MIDEPANI[2]

Résumé

Chaque enfant a droit à une éducation de qualité, ce droit est consacré par la Déclaration universelle des droits de l'homme. Cependant, au Gabon, les élèves ayant des déficits cognitifs ou comportementaux sont souvent exclus des établissements scolaires ordinaires publics à cause de leurs différences par rapport aux autres élèves. En revanche, certains établissements scolaires privés tels que le complexe scolaire Michel Dirat favorisent une éducation inclusive en scolarisant les enfants à besoins éducatifs spécifiques. Cette étude se propose donc d'analyser le processus d'accompagnement des élèves à besoins particuliers de ce complexe. L'approche de la pédagogie inclusive qui vise à créer un environnement scolaire accueillant et inclusif pour tous les élèves en tenant compte de leur différence et la théorie socioculturelle qui met l'accent sur le rôle de l'interaction sociale dans le développement de l'enfant sont les deux théories que nous allons convoquer pour mieux comprendre notre problématique.

Mots clés *: Déficits cognitifs, éducation inclusive, élèves à besoins particuliers, intégration et prise en charge*

Abstract

Every child has the right to a quality education, a right enshrined in the Universal Declaration of Human Rights. However, in Gabon, students with cognitive or behavioral disabilities are often excluded from mainstream public schools due to their differences from other students. However, some private schools, such as the Michel Dirat school complex, promote inclusive education by educating children with special educational needs. This study therefore aims to analyze the support process for students with special needs at this complex. The inclusive pedagogy approach, which aims to create a welcoming and inclusive school environment for all students while taking their differences into account, and sociocultural theory, which emphasizes the role of social interaction in child development are the two theories we will draw upon to better understand our problem.

Keywords: *Cognitive deficits, inclusive education, integration and support, students with special needs.*

[1] Maître-Assistant CAMES, Psychologie Clinique et Psychopathologie, , Enseignant Permanent à l'UER des Sciences de l'éducation, Département de didactiques, École Normale Supérieure, Libreville. Gabon, eleonore_ngoma@yahoo.fr

[2] Maître-Assistant CAMES en sciences de l'éducation, Enseignant Permanent à l'UER des sciences de l'éducation, Département de didactiques, École Normale Supérieure, Libreville. Gabon, midepanialixnina@gmail.com

Introduction

Les élèves à besoins spécifiques sont des apprenants qui nécessitent un accompagnement particulier en raison de difficultés liées à un handicap, des troubles de l'apprentissage, des conditions médicales ou des situations sociales particulières. Ces besoins peuvent être temporaires ou permanents et exigent des adaptations pédagogiques pour garantir un accès équitable à l'éducation.

Ils sont généralement répartis en plusieurs catégories :

- les élèves en situation de handicap (moteur, sensoriel, intellectuel, etc.) ;
- les élèves avec des troubles spécifiques des apprentissages (dyslexie, dysphasie, dyspraxie, etc.) ;
- les élèves à haut potentiel intellectuel nécessitant un programme adapté à leurs capacités ;
- les élèves en difficulté sociale ou scolaire qui nécessitent un soutien pour surmonter des obstacles psychologiques ou environnementaux.

L'inclusion de ces élèves repose sur des approches pédagogiques différenciées, des outils adaptés et une sensibilisation des enseignants et des pairs.

L'éducation inclusive au Gabon est en pleine évolution, avec des initiatives visant à intégrer les élèves à besoins spécifiques dans le système éducatif général. Bien que le pays ne dispose pas d'une définition officielle de l'éducation inclusive dans ses documents ministériels, plusieurs efforts ont été déployés pour améliorer l'accès à l'éducation des populations vulnérables. L'éducation inclusive au Gabon est en pleine évolution, avec des initiatives visant à intégrer les élèves à besoins spécifiques dans le système éducatif général.

Sur le plan des Politiques et initiatives, le Gabon a mis en place des structures spécialisées comme l'école *Horizons Nouveaux* à Libreville et les centres Ndossi, Akomgha, ENEDA, qui offrent un encadrement adapté aux enfants en situation de handicap.

Sur le plan du soutien institutionnel, nous avons *La Fondation Horizons Nouveaux,* reconnue d'utilité publique depuis 1998 qui joue un rôle clé dans l'accompagnement des enfants en difficulté, avec des projets éducatifs et médico-sociaux.

De plus, quelques recommandations des États généraux de l'éducation de 2010 avaient été promulguées. Ces États généraux ont préconisé la création d'établissements spécialisés et l'amélioration des dispositifs sanitaires et sociaux pour soutenir les élèves en difficulté.

Enfin, un engagement international entre Le Gabon, l'UNESCO et d'autres partenaires pour renforcer la gestion de son système éducatif et élaborer un plan sectoriel aligné sur les objectifs de développement durable (ODD4, UNESCO 2017). Malgré ces avancées, des défis subsistent, notamment en matière d'infrastructures adaptées, de programme et de formation des enseignants.

La scolarisation des élèves à besoins spécifiques au Gabon reste un défi malgré les efforts déployés en matière d'inclusion éducative. Bien que des structures spécialisées existent, l'accès à une éducation adaptée demeure limité en raison du manque d'infrastructures, de ressources pédagogiques appropriées et de formation des enseignants.

Dès lors, une question centrale se pose : comment améliorer l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques au Gabon afin de garantir un accès équitable à l'éducation et favoriser leur réussite académique et sociale ?

I. Cadre théorique et conceptuel : élèves à besoins spécifiques et scolarisation inclusive

I.1. Définition et typologie des besoins spécifiques en éducation

Les besoins spécifiques en éducation désignent les aménagements particuliers nécessaires pour permettre à certains élèves d'accéder à un apprentissage adapté à leurs capacités et à leurs défis. Ces besoins peuvent résulter de handicaps, de troubles d'apprentissage, de particularités intellectuelles ou de contextes sociaux défavorables. L'objectif de l'éducation inclusive est de proposer un environnement et des outils pédagogiques qui permettent à chaque élève de progresser selon son rythme et ses capacités.

Les élèves à besoins spécifiques peuvent être regroupés en plusieurs catégories :

a) Élèves en situation de handicap
   - Handicaps sensoriels : déficience auditive, visuelle.
   - Handicaps moteurs : paralysie, troubles neuromusculaires.
   - Handicaps cognitifs : déficience intellectuelle, troubles neurodéveloppementaux (autisme, trisomie).

b) Élèves avec troubles spécifiques des apprentissages
   - Dyslexie : difficultés liées à la lecture et à l'écriture.
   - Dyscalculie : troubles des compétences en mathématiques.
   - Dysphasie : troubles du langage oral.
   - Dyspraxie : difficultés de coordination motrice.

c) Élèves en difficulté sociale ou scolaire
   - Enfants issus de milieux défavorisés confrontés à des obstacles socio-économiques.
   - Élèves souffrant de troubles émotionnels ou de comportements qui impactent leur apprentissage.

d) Élèves à haut potentiel intellectuel
   - Ces élèves présentent des aptitudes intellectuelles supérieures à la moyenne.
   - Ces élèves nécessitent une pédagogie différenciée pour éviter l'ennui et favoriser leur développement.

L'éducation inclusive vise à identifier ces besoins et à adapter les méthodes pédagogiques pour favoriser un enseignement équitable et accessible à tous.

I.2 Les principes de l'éducation inclusive

L'éducation inclusive repose sur plusieurs principes clés qui visent à garantir un accès équitable à l'apprentissage pour tous les élèves, quelles que soient leurs particularités ou leurs difficultés. Voici les principaux axes de cette approche :

a) Accessibilité et équité
   - Assurer un cadre scolaire adapté aux besoins de chaque élève.
   - Mettre en place des aménagements pédagogiques et matériels (supports en braille, interprètes en langue des signes, outils numériques adaptés, etc.).

b) Non-discrimination et respect de la diversité
   - Intégrer tous les élèves dans un environnement commun, sans distinction liée à un handicap ou à des difficultés d'apprentissage.
   - Encourager une culture de respect et de valorisation des différences au sein de l'école.

c) Individualisation de l'apprentissage

- Adapter les méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.
- Favoriser une approche différenciée, incluant l'éducation personnalisée et les plans d'accompagnement individualisés.

d) Formation et sensibilisation des acteurs éducatifs

- Renforcer les compétences des enseignants et du personnel éducatif en matière d'inclusion.
- Promouvoir des formations continues sur la prise en charge des élèves à besoins spécifiques.

e) Participation et engagement des familles

- Impliquer les familles dans le processus éducatif afin de mieux comprendre les défis des élèves.
- Encourager une communication régulière entre parents, enseignants et spécialistes.

f) Approche collaborative et soutien institutionnel

- Mobiliser l'ensemble des acteurs éducatifs (enseignants, thérapeutes, associations, institutions publiques) pour une prise en charge efficace.
- Développer des partenariats avec des organisations spécialisées et des organismes internationaux pour améliorer l'inclusion scolaire.

I.3 Politiques éducatives et réglementations au Gabon

Le Gabon a mis en place plusieurs réformes éducatives pour améliorer l'accès à l'éducation et renforcer l'inclusion scolaire.

a) Réformes et politiques éducatives. Le gouvernement gabonais a introduit des réformes visant à améliorer la qualité de l'enseignement, notamment par l'augmentation des places aux concours internes pour les Écoles Normales et le paiement régulier des vacations. L'introduction de l'Approche par compétences (APC) au niveau de l'enseignement secondaire a été intégrée aux programmes scolaires pour favoriser un apprentissage plus adapté aux besoins des élèves. Notons aussi que des efforts ont été faits pour renforcer la formation des enseignants et améliorer leurs conditions de travail.

b) Sur le plan de la réglementation et du cadre institutionnel, le Gabon a adapté ses politiques éducatives aux recommandations internationales, notamment celles de l'UNESCO et de la Banque mondiale. Malgré les progrès réalisés, des défis subsistent, notamment en matière d'infrastructures et d'équité dans la répartition des ressources éducatives.

II. Méthodologie

II.1. État des lieux de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques au Gabon, cas du Complexe scolaire privé Michel Dirat

Le Complexe scolaire privé Michel Dirat joue un rôle important dans l'éducation inclusive au Gabon. Selon une étude présentée lors d'un colloque international sur l'inclusion scolaire, cet établissement accueille des élèves à besoins spécifiques et met en place des dispositifs adaptés pour leur apprentissage.

L'établissement propose un accompagnement pédagogique adapté aux élèves présentant des troubles d'apprentissage ou des handicaps. En effet, cet accompagnement reste encore

rudimentaire dans la mesure où l'initiative reste du ressort d'un membre de l'administration. Des efforts sont faits pour sensibiliser et former les enseignants à l'éducation inclusive. La responsable du cycle primaire vient en aide auprès des enseignants confrontés à ces situations d'élèves différents qu'ils ont dans leurs classes. Le complexe scolaire Michel Dirat (CSMD) ne dispose pas de ressources spécifiques pour faciliter l'apprentissage des élèves à besoins particuliers, mais se donne pour défi de ne pas exclure cette population du système éducatif. En effet, le Complexe n'est pas voué à accueillir ce type d'élèves.

Au CSMD, nous avons recensé 8 cas d'élèves à besoin spécifique, allant de la petite section au collège, nécessitant une prise en charge effective. Nous avons des élèves en situation de handicap cognitif, des élèves ayant des troubles spécifiques des apprentissages tels que la dyscalculie, la dyslexie et même la dysphasie. Par ailleurs, il existe des élèves en difficulté sociale souffrant de troubles émotionnels ou de comportement qui influent sur les apprentissages.

Au primaire, nous avons recensé 6 enfants présentant des troubles spécifiques. Un enfant âgé de 4 ans avec des suspicions d'autisme ; deux élèves inscrits en grande section âgés de 9 et 10 ans, car présentant des retards cognitifs importants ; un élève âgé de 6 ans hyperactif, en classe de CP, toujours dans l'ordre de suspicion, car n'ayant aucun dossier médical. En classe de cinquième année (CM2), nous avons recensé deux élèves âgés respectivement de 13 et 14 ans, ayant des dossiers médicaux, dont un cas d'autisme sévère déclaré, aimant la musique.

Pour ce qui est du cycle secondaire, nous avons enregistré trois cas, dont deux en classe de sixième (6^{e}) et un en classe de troisième (3^{e}) qui est assisté d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS) privée, donc ne découlant pas de l'institution scolaire. Cette AVS est rétribuée directement par les parents. Ceci nous montre la spécificité de cet établissement scolaire.

II.2. Structures et institutions spécialisées

Au Gabon, il existe plusieurs structures et institutions spécialisées qui jouent un rôle clé dans l'éducation et l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques. En voici quelques exemples :

Établissements spécialisés

- École Horizons Nouveaux : située à Libreville, elle offre un encadrement adapté aux enfants en situation de handicap lourd.
- Centres Akomgha, Ndossi et Angondjé : ces centres proposent des programmes éducatifs et thérapeutiques pour les élèves ayant des besoins particuliers. Pour ne citer que ceux-là.

II.3. Entretiens réalisés auprès du personnel enseignant

Nous avons réalisé un entretien de quatre items comprenant deux questions dans chaque section. Il ressort ceci.

a) L'item sur l'enseignement apprentissage

Les responsables, chargés de l'enseignement primaire et secondaire sont confrontés à des défis dépassant souvent leurs compétences. Étant donné que l'établissement n'est pas conçu pour recevoir ce type de population, les responsables s'y prennent avec les moyens du bord. Les enseignants ne sont pas préparés et formés pour accueillir ces élèves si bien qu'ils se comportent avec eux comme s'ils étaient normaux. Selon la responsable, *les enseignantes parfois ne sont pas très patientes avec ces élèves* ; *ils ne savent pas s'y prendre…* et ce qu'elle fait, c'est de tenter d'y remédier en montrant aux enseignantes comment traiter ces enfants. Notons que la responsable du cycle primaire n'a pas reçu de formation spécifique à la pédagogie inclusive ; c'est par amour pour ces enfants différents qu'elle s'est informée et autoformée sur la pédagogie inclusive.

b) La formation du personnel enseignant

Ici aussi, nous avons constaté à travers les propos de notre enquête que les enseignants n'ont jamais été formés à la pédagogie inclusive et même que ces enseignants ignorent tout sur comment se comporter face à ce type d'enfants. Ces enseignants n'ont aucune notion sur l'adaptation des méthodes pédagogiques et la gestion des émotions en classe.

c) Sur le suivi particulier des élèves

Sur les 6 enfants recensés, une seule dispose d'une AVS qui l'accompagne à la fois à l'école et à la maison et l'aide dans les devoirs à faire après les cours.

d) La collaboration avec les parents

Il ressort de l'enquête que certains parents sont dans le déni par rapport à la situation de leurs enfants. D'autres ne trouvant pas de structures dites spécialisées, préfèrent les inscrire dans cet établissement qui, il faut le noter, présente des effectifs raisonnables, ce qui sous-entend un regard très particulier sur chaque enfant. Les familles deviennent des experts du fonctionnement de leur enfant. De ce fait, l'expertise des parents améliore l'identification des difficultés et des ressources de l'enfant par l'équipe éducative afin de réserver des éléments méconnaissables et non observables au sein des structures d'accueil (Mercier, 2020).

Ces témoignages montrent l'importance de la collaboration et de l'innovation pédagogique.

III. Résultats et analyse des données

III.1. Défis rencontrés

Il ressort de notre recherche un manque d'infrastructures adaptées pour accueillir ces élèves à besoins spécifiques. Le manque d'infrastructures scolaires adaptées au Gabon constitue un obstacle majeur à l'inclusion éducative. Selon un rapport récent, ce déficit compromet la formation des jeunes, notamment dans les domaines scientifiques et technologiques. Le manque de matériel pédagogique adapté peut se faire ressentir par l'absence de supports en braille, par exemple, pour les non et malvoyants, de logiciels éducatifs spécialisés et d'outils numériques, ce qui limite l'apprentissage des élèves en situation de handicap.

Certains établissements, quand ils existent, souffrent de conditions précaires, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement et justifie par ailleurs l'inscription de ces enfants dans des structures publiques. Pour cela, le Gouvernement et ses partenaires internationaux travaillent sur des programmes visant à renforcer les infrastructures éducatives. Des financements sont mobilisés pour améliorer l'accès à l'éducation et développer des structures adaptées.

III.2. Insuffisance de la formation des enseignants

L'insuffisance de la formation des enseignants au Gabon est un défi majeur qui influence négativement la qualité de l'éducation et l'inclusion scolaire. Selon une étude du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), la diversité des formations initiales et continues des enseignants gabonais ne produit pas toujours un impact significatif sur les performances des élèves. Le système gabonais repose sur un modèle hybride combinant formation simultanée et formation consécutive, ce qui entraîne des disparités dans les compétences des enseignants.

Les enseignants gabonais du primaire expriment un besoin accru de formation continue, notamment en matière d'évaluation des apprentissages et d'approche pédagogique. L'insuffisance de formation affecte directement la pédagogie et la réussite des élèves, ce qui constitue un enjeu majeur pour le système éducatif. C'est pourquoi il serait important d'utiliser une différenciation pédagogique qui est l'ensemble des pratiques et dispositifs qui permettent d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves afin d'assurer la réussite de chacun. Elle

s'appuie sur l'expertise de 17 spécialistes auditionnés et se donne pour objectif de proposer des recommandations concrètes pour les enseignants et les établissements scolaires (CNESCO, 2017).

IV. Discussion et recommandations

IV.1. Discussion

Le Gabon a entrepris plusieurs réformes pour améliorer son système éducatif et renforcer l'inclusion scolaire. Le Gouvernement a élargi l'accès aux Écoles Normales Supérieures (ENS), d'Instituteurs (ENI) et Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) afin de former davantage d'enseignants qualifiés. Nous avons aussi l'adoption de l'Approche par les Compétences (APC) : Cette méthode pédagogique, mise en place dès la rentrée scolaire 2024-2025, vise à remplacer l'apprentissage théorique par une approche axée sur le développement des compétences pratiques et transversales.

Avec le Rapport PASEC 2019, nous avons pu voir une analyse des performances des élèves et des enseignants gabonais, mettant en évidence les défis liés à l'environnement scolaire et aux financements. Des mécanismes de suivi et d'évaluation sont mis en place pour mesurer l'impact des réformes et ajuster les politiques éducatives en fonction des résultats obtenus.

Ces améliorations visent à moderniser le système éducatif gabonais et à garantir une meilleure prise en charge des élèves à besoins spécifiques. Il y a aussi un renforcement des formations et sensibilisation des acteurs éducatifs. Mais malgré toutes ces avancées, le système éducatif gabonais n'arrive toujours pas à répondre aux besoins de la population.

IV.2. Recommandations

Comme une des recommandations, nous avons la formation continue des enseignants. Cette formation devrait intégrer des modules sur l'éducation inclusive dans les programmes de formation initiale et continue.

Le développement des formations spécialisées pour mieux accompagner les élèves à besoins spécifiques doit être efficient et effectif. Il faudrait aussi procéder par une sensibilisation des acteurs éducatifs en organisant des campagnes de sensibilisation sur l'importance de l'inclusion scolaire et en mettant en place de séminaires et ateliers pour partager les bonnes pratiques pédagogiques.

La recherche des partenariats et collaborations extérieures avec les organisations internationales pour renforcer les compétences des enseignants ; l'adaptation des formations aux besoins du marché de l'emploi et aux réalités éducatives du pays. Ces initiatives contribuent à améliorer la qualité de l'éducation et à garantir une meilleure prise en charge des élèves à besoins spécifiques.

Enfin, l'implication des familles et des associations. L'implication des familles et des associations joue un rôle essentiel dans l'éducation et l'inclusion sociale au Gabon. Les familles sont les premiers acteurs de l'éducation des enfants. Elles participent activement à leur développement en soutenant l'apprentissage à domicile et en encourageant la scolarisation en sensibilisant les enfants aux valeurs sociales et culturelles et collaborant avec les écoles pour adapter les méthodes pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves.

Les associations jouent un rôle clé dans l'accompagnement des élèves et la promotion de l'éducation inclusive.

Elles interviennent notamment en organisant des campagnes de sensibilisation sur l'importance de l'inclusion scolaire, en offrant un soutien éducatif et psychologique aux élèves en difficulté et en collaborant avec les institutions pour améliorer les infrastructures et les ressources pédagogiques.

Conclusion

La scolarisation des élèves à besoins spécifiques au Gabon repose sur une dynamique évolutive, marquée par des avancées notables et des défis constants. L'éducation inclusive vise à garantir un accès équitable à l'apprentissage pour tous les élèves, quels que soient leurs besoins. Les politiques éducatives du Gabon s'adaptent progressivement aux recommandations internationales pour favoriser une inclusion scolaire durable. Des établissements spécialisés comme l'école *Horizons Nouveaux* et le *Complexe Michel Dirat* jouent un rôle clé dans l'accueil des élèves à besoins spécifiques. Les initiatives gouvernementales, en partenariat avec des acteurs internationaux, contribuent à l'amélioration de l'accès à l'éducation.

Ce système éducatif fait face à des défis qui peuvent être surmontés. Mais le constat fait sur le terrain a montré tout d'abord que le manque d'infrastructures adaptées limite l'intégration des élèves en situation de handicap ou en difficulté. Puis l'insuffisance de la formation des enseignants freine l'adoption de pratiques inclusives efficaces. Et enfin, des perspectives et recommandations ont été émises.

L'amélioration des politiques éducatives est essentielle pour garantir une éducation plus inclusive. Le renforcement des formations des enseignants et la sensibilisation des acteurs éducatifs sont des leviers cruciaux. L'implication des familles et des associations permet d'accompagner efficacement les élèves et de favoriser une meilleure intégration sociale.

L'éducation inclusive au Gabon progresse, mais des efforts restent nécessaires pour surmonter les défis liés aux infrastructures, à la formation et à l'acceptation culturelle. Une approche collaborative impliquant le Gouvernement, les enseignants, les familles et les organisations spécialisées est indispensable pour garantir un accès équitable à l'éducation.

Références bibliographiques

CNESCO (2017). Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? CNESCO

CONNAC Sylvain. (2012). « Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? » *Éducation et socialisation*, n° 59.

CONNAC Sylvain, et DURAND, Marie-Laure (2019). Individualiser ou personnaliser ? Regards anthropologiques et pédagogiques. *Penser l'éducation,* 44, p. 9-26

LESAIN-DELABARRE, Jean-Marc. (2016). La scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en France, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 73, P. 293-316.

MERCIER, Cendrine. (2020). Accompagner les élèves avec autisme dans des espaces co-éducatifs avec un outil numérique de planification. Traduction et Langues, 19(1), 101–116. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/133456

UNESCO, 2017. *Comprendre l'Objectif de développement durable 4 – Éducation 2030 : Guide*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Les stratégies de différenciation pédagogique

Darlus NGUMBI[1] et Prisque MENGUE M'ASSEKO[2]

Résumé

La différenciation pédagogique, également désignée sous le terme de pédagogie différenciée, s'inscrit dans une dynamique éducative souple et évolutive, centrée sur l'élève en tant que sujet actif de ses apprentissages. Elle vise à faire émerger le potentiel singulier de chaque apprenant en tenant compte de ses aptitudes, de ses intérêts et de son degré d'engagement (Tomlinson, 2001). En ce sens, elle constitue une démarche méthodique, mais adaptable, permettant d'ajuster intentionnellement les modalités d'enseignement pour mieux répondre à la diversité des profils d'apprentissage. L'objectif n'est pas d'uniformiser, mais bien de personnaliser les parcours, afin de favoriser l'épanouissement cognitif et personnel de chacun. La mise en œuvre de cette approche requiert, de fait, des stratégies pédagogiques fines et contextualisées, ajustées aux particularités de chaque élève et à l'environnement d'apprentissage dans lequel il évolue.

Mots clés : Apprentissage, différenciation pédagogique, diversité, profils, stratégies

Abstract

Differentiated instruction, also known as pedagogical differentiation, is part of a flexible and evolving educational approach that places the learner at the heart of the learning process, recognizing him as an active participant in his own development. Its aim is to bring forth the unique potential of each student by considering their abilities, interests, and level of engagement (Tomlinson, 2001). In this regard, it represents a structured yet adaptable method that intentionally tailors teaching practices to better accommodate the diversity of learning profiles. The goal is not to standardize but to personalize learning pathways, thereby fostering both cognitive and personal growth. Implementing such an approach naturally requires refined and context-sensitive pedagogical strategies, carefully adapted to each learner's specific characteristics and the learning environment in which they are immersed.

Keywords : Differentiated instruction, diversity, learning, profiles, strategies

[1] École Normale Supérieure du Gabon
[2] École Normale Supérieure du Gabon

Introduction

La mise en œuvre d'une pédagogie de la réussite au Gabon, à l'instar de nombreux autres pays d'Afrique et d'ailleurs, suppose une transformation profonde des pratiques d'enseignement-apprentissage en contexte scolaire. Cette exigence appelle des approches pédagogiques novatrices, adaptées à la diversité des profils d'apprenants et constitue le fondement même des multiples colloques et rencontres (tant nationaux qu'internationaux) consacrés à des thématiques telles que l'innovation pédagogique ou l'éducation inclusive.

L'éducation inclusive, précisément, s'inscrit en réponse aux limites structurelles du modèle scolaire traditionnel. Philip (2013) s'appuie sur les analyses du sociologue Dubet (2013) pour interroger les logiques d'exclusion à l'œuvre dans le système éducatif français. Dubet (2013) attribue la crise de l'école aux inégalités sociales qu'elle reproduit, et Philip (2013 : 1) prolonge cette lecture en soulignant que l'élitisme qui caractérise l'école traditionnelle « laisse sur le bord du chemin » de nombreux élèves, qui pourraient pourtant réussir dans un cadre pédagogique mieux ajusté à leurs besoins.

Cette problématique, bien que formulée à partir du cas français, trouve un écho significatif dans les réalités éducatives africaines, et notamment au Gabon, où les mêmes mécanismes d'exclusion peuvent être observés. Plusieurs théoriciens de l'éducation – parmi lesquels Algozzine (2007) et Tomlinson (2001) – proposent la pédagogie différenciée comme réponse structurelle aux inégalités d'apprentissage. Dès lors, une question centrale émerge : qu'entend-on vraiment par l'expression pédagogie différenciée, et quelles stratégies concrètes peuvent être mobilisées dans le contexte scolaire gabonais pour répondre au défi universel que représente l'éducation inclusive ?

I. Cadre théorique/conceptuel : une approche proactive et différenciée

I.1. De quoi s'agit-il ?

La différenciation en pédagogie porte essentiellement sur l'aptitude de l'enseignant à adapter ses méthodes pédagogiques aux capacités et aux attentes de l'apprenant afin de l'aider à progresser à son propre rythme. Pour Algozzine & Anderson (2007), la différenciation s'appuie sur l'idée que les élèves présentent des différences en termes de styles d'apprentissage, de préférence et d'intérêts. Elle consiste donc en une approche structurée, mais adaptable, visant à ajuster de façon anticipée les stratégies pédagogiques afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève et de favoriser pleinement son développement. Tomlinson (2001) indique que :

> La différenciation propose une approche alternative, une salle de classe qui respecte et s'adapte à la diversité des apprenants tout en construisant une "équipe d'apprenants" qui travaillent ensemble pour améliorer les résultats du groupe ainsi que ceux de chacun de ses membres, autour d'un programme conçu pour être pertinent et stimulant pour les jeunes. En outre, la différenciation encourage à lever les plafonds, à repousser ses limites personnelles et préconise l'"enseignement vers le haut", c'est-à-dire un enseignement fondé sur un programme complexe susceptible de mettre les élèves avancés au défi, tout en fournissant un étayage aux autres élèves afin de permettre au plus grand nombre possible d'accéder aux éléments essentiels de ce programme complexe et de vivre des expériences d'apprentissage riches de sens. (2001 : 19)

Boelens (2018) étend la notion de différenciation au-delà de son acception purement pédagogique en y incorporant une perspective sociologique. Elle met en lumière le rôle de l'administration scolaire dans la prise en compte des déterminants sociaux tels que l'appartenance ethnique, le statut socio-économique ou le genre de l'élève.

Le principe de différenciation repose donc fondamentalement sur l'instauration d'une relation pédagogique fondée sur la confiance mutuelle entre l'enseignant et les apprenants. Dans cette perspective, l'enseignant n'occupe plus exclusivement une position magistrale centrée sur la

transmission unilatérale du savoir, mais assume un rôle de médiateur ou de facilitateur d'apprentissage. Il accompagne les élèves dans leur parcours cognitif, les incite à s'engager activement dans la discipline, en mobilisant des dispositifs variés et adaptés, susceptibles d'éveiller leur curiosité, de stimuler leur intérêt et de nourrir leur motivation intrinsèque.

I.2. Des stratégies centrées sur l'apprenant

Comment, concrètement, mettre en œuvre la différenciation pédagogique au sein d'une salle de classe ? Autrement dit, quelles stratégies peuvent être déployées dans un groupe-classe hétérogène afin de permettre à chaque élève d'exprimer pleinement son potentiel ? Avant d'explorer les modalités pratiques de cette mise en œuvre, il semble pertinent de clarifier ce que recouvre, en pédagogie, le concept de *stratégie*, puis de spécifier ce que l'on entend par *stratégie différenciée*.

De manière générale, une *stratégie pédagogique* se définit comme une démarche structurée d'enseignement, élaborée en fonction de plusieurs paramètres : les objectifs d'apprentissage visés, les caractéristiques des apprenants (telles que l'âge, le niveau de compétence, les styles cognitifs), la nature des contenus à transmettre, ainsi que le contexte didactique dans lequel l'enseignement s'inscrit. Lorsqu'elle est qualifiée de *différenciée*, la stratégie repose sur une conception adaptative et proactive de l'enseignement. Elle vise à répondre à la diversité des besoins éducatifs en ajustant de manière ciblée les contenus, les processus d'apprentissage, les productions attendues ou encore les environnements pédagogiques. Ces ajustements sont fondés sur des données concrètes concernant les intérêts, le niveau de préparation, les rythmes d'apprentissage ou les profils cognitifs des élèves, avec pour finalité de favoriser la réussite de chacun dans le respect de sa singularité.

II. Méthodologie

II.1. La recherche documentaire

Pour initier notre démarche de recherche, nous nous sommes appuyés dans un premier temps sur un corpus de documents et d'écrits scientifiques déjà disponibles sur la thématique étudiée. L'analyse de cette littérature nous a permis d'explorer un ensemble de perspectives théoriques et méthodologiques proposées par des auteurs issus d'horizons divers, enrichissant ainsi notre cadre de réflexion.

II.2. Le questionnaire

La seconde phase de notre démarche méthodologique a consisté en la conduite d'une enquête de terrain, menée auprès d'un échantillon de personnels enseignants, allant du pré-primaire au secondaire, en incluant le primaire. Cette enquête a été administrée sous forme de questionnaire diffusé en ligne via l'application « Google Forms » pendant un mois.

III. Résultats et analyse des données

III.1. La différenciation selon les spécialistes

Certains auteurs, au nombre desquels Tomlinson (2001), proposent des stratégies visant à adapter le contenu, le processus, le produit et l'environnement d'apprentissage à l'apprenant ; celles-ci reposent essentiellement sur trois facteurs : le niveau de préparation, les intérêts et le profil d'apprentissage. Pour elle,

> dans une classe différenciée, l'enseignant planifie et met en œuvre de manière proactive des approches variées du contenu, du processus et du produit, en prévision des différences entre les élèves et en réponse à celles-ci, notamment en ce qui concerne leur niveau de préparation, leurs centres d'intérêt et leurs besoins d'apprentissage. (2001 : 16).

Avant elle, Perrenoud (1997) souligne que l'indifférence aux différences individuelles transforme les inégalités initiales en inégalités d'apprentissage. Il insiste sur le fait que la pédagogie différenciée ne doit pas renoncer à l'objectif d'une culture commune pour tous, mais viser à ce que chaque élève puisse réellement s'approprier cette culture. Il affirme ainsi que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et que chaque élève peut progresser dans sa zone proximale de développement (ZPD) grâce à une différenciation adaptée. C'est pourquoi, selon lui, l'enseignant devrait mettre en exergue tout son génie pour « faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui » (1997 : 29).En 1986, Legrand suggérait, pour sa part, la diversification des pratiques pédagogiques, des rythmes et des situations d'apprentissage pour permettre à chaque élève de trouver son compte dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit pour lui de promouvoir une « différenciation de la pédagogie, adaptant les méthodes et les cursus à la réalité des élèves enseignés » (1986 : 37). Commentant la posture théorique de Legrand (1986), Halté insiste sur le fait que :

> La psychologie différentielle et la psychologie génétique fournissent à la différenciation pédagogique des bases scientifiques. On ne peut enseigner de la même manière ceux dont l'intelligence est plus concrète et ceux qui sont plus portés à l'abstraction. De telles oppositions enracinées dans les pratiques culturelles familiales renvoient à des manières de procéder. Elles ne hiérarchisent pas (1987 : 63).

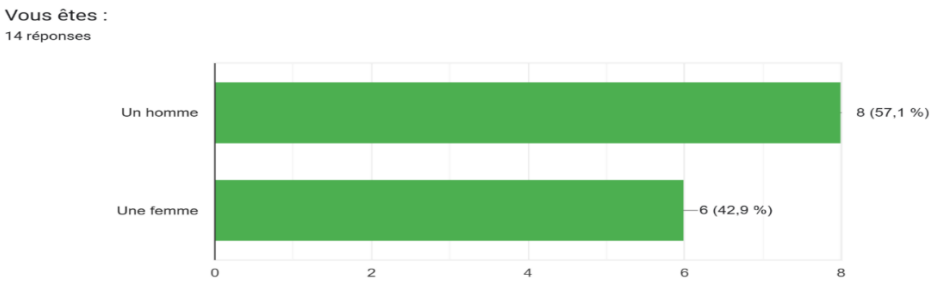
Par ailleurs, l'ouvrage de Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, a constitué une source d'inspiration importante dans le cadre de notre réflexion. Bien que cet ouvrage ne traite pas spécifiquement de la différenciation pédagogique, la théorie des intelligences multiples qu'il y développe en constitue un fondement théorique majeur. Gardner (1983) distingue au moins huit formes d'intelligence (logique mathématique, linguistique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste), remettant ainsi en question une conception uniforme des capacités cognitives. En contexte éducatif, cette pluralité des intelligences plaide en faveur d'une diversification des stratégies d'enseignement, afin de répondre aux profils cognitifs variés des apprenants. La revue de ces différentes publications nous a amenés aux conclusions résumées ci-après sous forme de tableau :

Tableau 1 : Synthèse de la revue de littérature

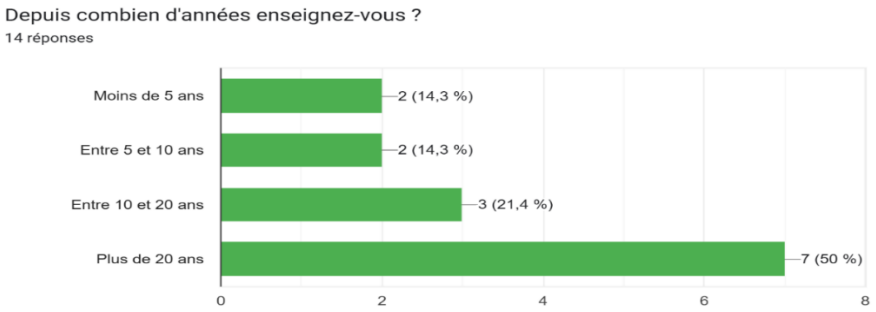
Auteur	Stratégies différenciées applicables en situation de classe
Tomlinson	Adapter les contenus, les processus, les produits et l'environnement à l'apprenant
Perrenoud	Plans de travail, groupes flexibles, évaluation formative
Legrand	Rythmes variés, outils diversifiés, accompagnement individualisé
Gardner	Activités selon les types d'intelligences

III.2. Les résultats de l'enquête par le questionnaire

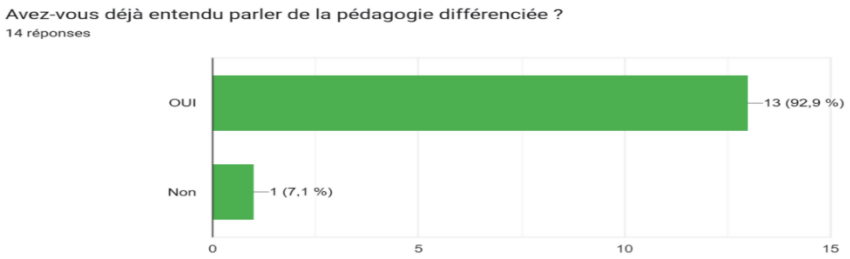
a) Réponses aux questions



Source *: Données du questionnaire*



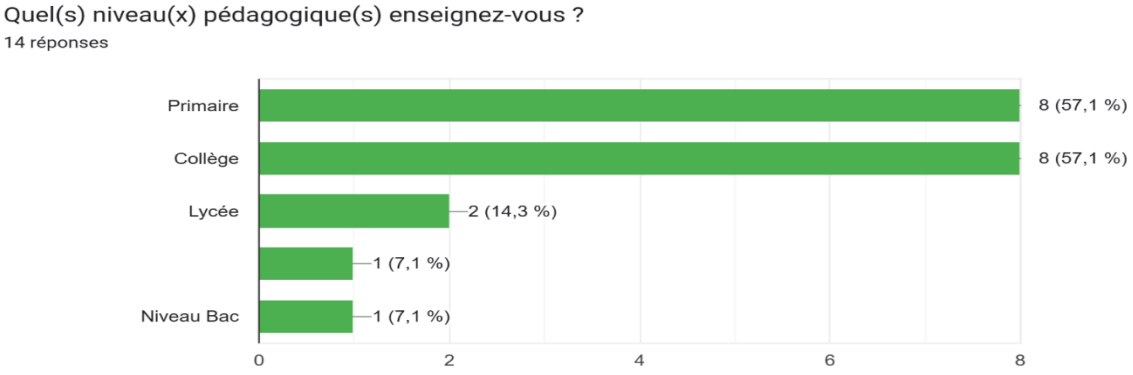
Source : *Données du questionnaire*



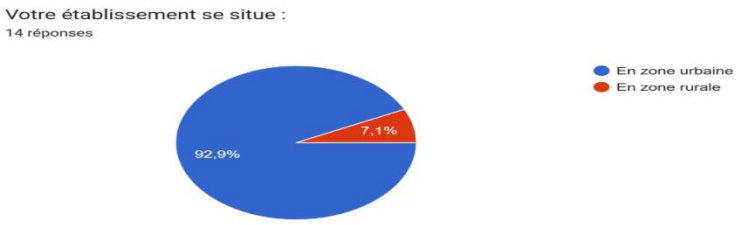
Source : *Données du questionnaire*

Si oui, en quoi consiste-t-elle ? (14 réponses)

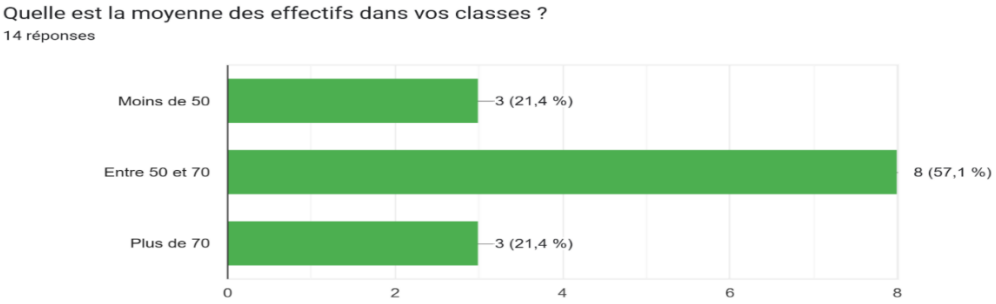
1) Elle consiste à emprunter un éventail de voies pour faire comprendre l'apprenant à sa manière ; elle peut se faire en groupe ou de façon individuelle.
2) Elle consiste dans la prise en compte des enfants en difficulté d'apprentissage dans les enseignements pour leur offrir les mêmes chances de réussite qu'aux autres.
3) Elle consiste à prendre en compte tous les apprenants sans distinction aucune. Prendre en compte les élèves qui rencontrent des difficultés particulières.
4) Je n'en ai jamais entendu parler
5) La pédagogie différenciée c'est utiliser différentes stratégies et d'outils pédagogiques pour s'adapter aux besoins spécifiques de chaque apprenant au sein d'un groupe classe, dans le but de favoriser la réussite de chaque élève.
6) C'est une approche qui prend en compte des besoins de chaque apprenant.
7) À différencier son enseignement.



Source *: Données du questionnaire*



Source *: données du questionnaire*



Source *: Données du questionnaire*

Y a-t-il dans votre (vos) classe(s) des élèves présentant des difficultés ou des lenteurs d'apprentissage ? Précisez. (12 réponses pertinentes)

1. Non
2. Oui, en lecture et en mathématiques.
3. Oui, des élèves dyslexiques, des élèves ne s'exprimant pas correctement et des élèves hyper actifs.
4. Dans la classe de 3^{e} D, j'ai une élève qui a des problèmes de motricité et de lenteur à l'écrit. Ce handicap la rend taciturne. Néanmoins, s'agissant de répondre aux questions, elle le fait avec brio.
5. Oui, dans ma classe, il y a des élèves présentant des difficultés telles que la dysgraphie.
6. Oui, des difficultés avec les règles d'orthographe
7. Ceux qui ont des problèmes de vue, d'écoute.
8. Difficulté à recopier le cours.
9. Oui. Des élèves qui ne savent pas lire ou ayant un handicap particulier.
10. Oui, au niveau de l'écriture, lorsqu'il s'agit de recopier les leçons.
11. Pas vraiment.
12. Oui, ayant une classe hétérogène, j'ai des élèves qui ont du mal à suivre. J'ai pu remarquer une lenteur au niveau de la compréhension, mais aussi au niveau de l'écriture.

Quelles stratégies spécifiques employez-vous pour aider les élèves présentant des difficultés à obtenir des résultats scolaires satisfaisants ? (12 réponses pertinentes)

1) La lecture avec le syllabaire, le *J'apprends vite à lire*, compter les bâtonnets, beaucoup les faire écrire au tableau.
2) L'aide dépend de la difficulté, du problème décelé. Pour les dyslexiques, des cours supplémentaires particuliers, pour les enfants étrangers ne sachant pas très bien s'exprimer en français, l'approche communicative, à l'aide des images. Et pour les élèves hyper actifs, l'introduction des activités ludiques. Pour les cas les plus difficiles, l'aide des psychologues.
3) Tutorat, cours à domicile, cours de soutien, exercices de prolongement.

4) J'invite ses camarades à ne pas la marginaliser. Je l'interroge souvent au même titre que les autres. De plus, elle est évaluée avec moins de rigueur que les autres.
5) J'utilise plusieurs méthodes, mais cela dépend de la rubrique. Bon, prenons l'exemple de l'orthographe. Si je veux que tous les élèves aient des résultats satisfaisants en orthographe, plus précisément en dictée, j'utilise l'étude des textes à tonalités pathétiques, dramatique, pour stimuler les élèves à aller vers la lecture, à aimer la lecture. Cela aura une conséquence directe sur leur façon d'écrire.
6) La répétition des explications, la dictée et des séances d'exercices.
7) Beaucoup de remédiation.
8) Revenir sur les mêmes notions en prenant à part les élèves en difficulté.
9) Nous pouvons leur faire des cours de lecture pour ceux ayant des difficultés en lecture et d'autres activités parallèles.
10) Une franche collaboration avec les parents, un tutorat avec une prise en main plus régulière
11) J'utilise la stratégie coopérative. Je me sers des pairs pour aider les plus faibles.
12) Recenser et regrouper les difficultés pour les traiter spécifiquement au cas par cas.

Quelles sont les difficultés rencontrées ? (12 réponses pertinentes)

1) Difficultés à articuler, paresse, ne s'exerce pas beaucoup à la maison.
2) Le retard dans les programmes, l'intervention des spécialistes inexistante ou rare.
3) Certains apprenants ne savent pas lire, d'autres ne comprennent pas ce qu'ils lisent, il y en a même qui ne connaissent pas conjuguer aux quatre temps simples de l'indicatif, il arrive également que certains élèves éprouvent des difficultés sur l'orthographe de certains mots usuels.
4) Le fait de ne pas disposer d'un matériel adéquat et de travailler avec l'élève sans réellement savoir ce qui serait parfaitement adapté pour lui, de se sentir impuissant car ne disposant pas de bonnes armes pour obtenir la réussite voulue
5) Les difficultés que je rencontre dans ma classe ou dans la mise en œuvre de ma méthode ? Je ne comprends pas très bien la question.
6) Les effectifs pléthoriques, le non-suivi des enfants à la maison (par les parents), la non-maîtrise de la lecture, le quota horaire qui est déjà de quatre heures au lieu de six heures, le bruit des apprenants qui sont dans les salles de classe voisines, les retards et même les absences répétitives des apprenants, la difficulté à faire des copies…
7) Problème de supports pédagogiques adaptés.
8) Cela prend beaucoup d'énergie et rend difficile le respect des programmes annuels.
9) Il y a des élèves qui ne font pas des exercices de renforcement et d'autres sont entièrement faits par les parents. Ceux ayant un handicap physique sont parfois brimés par les autres et s'isolent.
10) Le temps insuffisant, les techniques et les stratégies inappropriées.
11) Absence de communication avec les parents.
12) Comme difficultés je dirais le manque de temps. Mais aussi les conditions d'apprentissage ; nos salles de classe ne sont pas équipées pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

Que proposez-vous comme autres solutions pédagogiques éventuelles pour que tous les élèves de votre (vos) classe(s) aient les mêmes chances de réussite ? (13 réponses pertinentes)

1) D'abord avoir moins d'effectifs pour pouvoir suivre chaque apprenant ; ne jamais décourager les plus faibles, toujours faire participer tout le monde.
2) L'introduction de la pédagogie différenciée, en passant par la formation des enseignants, l'intervention des spécialistes, la prise en charge des cas assez difficiles par les services compétents. L'ouverture de structures compétentes dans chaque établissement.

3) Multiplier des exercices dans chaque domaine de difficulté répertorié, introduction du syllabaire pendant le cours de français, jeux de mémorisation des tableaux de conjugaison, introduction des grilles de mots croisés pour relever le niveau du lexique.
4) L'intégration des NTIC, et l'IA en particulier, peut être un plus dans les différents apprentissages et activités scolaires
5) Afin que tous les élèves de ma classe aient les mêmes chances de réussite, j'utilise également une notation codée accompagnée d'un QR code. Cette innovation pédagogique établit un lien direct entre l'évaluation (la note) de l'élève et ses parents. Au lieu d'inscrire un 16 ou un 0 sur la copie de l'enfant, j'utilise un chiffrage codé associé à un QR code. Pour consulter la note, le parent devra scanner le QR code, car l'élève de sixième n'a pas de téléphone. Cette méthode permettra d'impliquer davantage le parent d'élève dans l'apprentissage de son enfant. Et, au final, donner à chaque enfant les mêmes chances de réussite.
6) Des classes de trente élèves au maximum, la formation de nouveaux enseignants chaque année, des salles de classe adaptées aux standards modernes, une reprographie efficace et la formation continue des enseignants sur la pédagogie différenciée, de meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage.
7) Faire faire beaucoup d'exercices de remédiation.
8) Séparer les élèves en difficultés des autres et élaborer des progressions qui tiennent compte de leurs difficultés.
9) Diversifier les approches d'enseignement, former et accompagner les enseignants dans cette tâche difficile, impliquer de façon active les parents.
10) La pédagogie inversée.
11) Le tutorat pédagogique et le relais parental pourraient être de mise
12) Je proposerais des activités plus variées et plus adaptées à chacun. C'est vrai que cela demande beaucoup plus de travail. Et aussi des séances de remédiations plus approfondies.
13) Travail en groupe des élèves en fonction des objectifs et des difficultés identifiées.

b) Analyse des réponses

L'analyse des données recueillies met en évidence une réalité pédagogique indiscutable : les classes présentent une grande hétérogénéité de profils d'apprenants, ce qui rend nécessaire le recours à une pédagogie souple, différenciée et contextualisée. Les réponses au questionnaire révèlent que la quasi-totalité des enseignants interrogés est confrontée à des élèves manifestant divers types de difficultés : retards significatifs dans les apprentissages fondamentaux (notamment en lecture, en langue orale et en mathématiques), lenteurs dans l'exécution des tâches scolaires, déficiences motrices, troubles de l'attention ou de l'hyperactivité.

Par ailleurs, le contexte multilingue dans lequel s'inscrivent ces pratiques éducatives constitue un facteur aggravant : la maîtrise insuffisante du français, langue d'enseignement, est fréquemment évoquée comme un obstacle majeur à la réussite scolaire.

Face à cette diversité des besoins éducatifs, les enseignants déploient une variété de stratégies didactiques visant à favoriser l'inclusion et à répondre, autant que possible, aux particularités de chaque élève. Parmi ces pratiques, on peut citer :

- la mise en place de groupes de niveaux afin de mieux cibler les interventions pédagogiques ;
- l'utilisation de supports visuels, ludiques et multisensoriels facilitant la compréhension ;
- la reformulation et la simplification des consignes ;
- le recours au tutorat entre pairs, favorisant l'entraide et la collaboration ;

- l'organisation de séances de remédiation pédagogique ciblée ;
- l'implication active des parents dans le suivi scolaire ;
- l'intervention ponctuelle dans les établissements de professionnels spécialisés (orthophonistes, psychologues, etc.) ;
- un accompagnement individualisé des élèves rencontrant des difficultés particulières.

Si ces approches témoignent d'une volonté manifeste d'adaptation aux réalités du terrain et présentent un potentiel indéniable en matière de soutien aux apprentissages, leur efficacité reste cependant conditionnée par plusieurs facteurs limitants. Parmi ceux-ci, on relève notamment la surcharge des effectifs, la pression exercée par les impératifs du programme scolaire, le manque de ressources pédagogiques adaptées à la différenciation, l'insuffisance des structures de soutien, ainsi que l'absence ou la faiblesse de l'appui institutionnel et familial. Ces contraintes contextuelles freinent souvent la pleine réalisation des objectifs d'une pédagogie véritablement inclusive.

IV. Discussion et recommandations

IV.1. Discussion

À l'issue de notre enquête, il ressort ceci : bien que la majorité des enseignants interrogés disposent d'une compréhension essentiellement théorique de la différenciation pédagogique, nombre d'entre eux mettent néanmoins en œuvre, de manière spontanée et intuitive, des pratiques qui s'en rapprochent. Ces stratégies, souvent empiriques, se traduisent principalement par des ajustements au niveau des modalités d'enseignement et des interactions en classe, sans pour autant concerner de manière significative la différenciation des contenus ni la diversité des productions attendues des élèves.

Or, pour qu'une pédagogie différenciée atteigne son plein potentiel, il importe que l'enseignant ancre sa démarche dans une analyse rigoureuse des besoins spécifiques, des sources de motivation et des formes d'intelligence propres à chaque élève. Cette étape préalable conditionne la pertinence des choix didactiques et nécessite une planification attentive des outils et méthodes en adéquation avec les objectifs pédagogiques visés et les caractéristiques du groupe-classe.

Par ailleurs, la mise en œuvre d'une telle approche requiert une collaboration étroite avec les familles. Il revient donc à l'enseignant d'informer clairement les parents sur les bénéfices attendus d'une pédagogie différenciée et de leur indiquer de manière explicite les modalités concrètes de leur implication dans le processus éducatif.

Si les modalités de mise en œuvre d'une pédagogie différenciée varient selon les contextes, les ressources disponibles et les réalités des classes, notre enquête a permis d'identifier plusieurs stratégies récurrentes, que nous nous proposons de présenter à la lumière des analyses effectuées.

1. **Différenciation du contenu**
   - Adapter la difficulté des documents ou des exercices au niveau de l'élève.
   - Proposer des supports variés (textes, vidéos, infographies, schémas).
   - Offrir des parcours d'apprentissage modulables selon le niveau des élèves.
2. **Différenciation des processus**
   - Proposer des méthodes variées (apprentissage en groupe, en binôme, tutorat).
   - Permettre aux élèves de choisir leur mode de travail (exercices pratiques, recherches, jeux de rôles).
   - Utiliser la pédagogie inversée pour favoriser l'autonomie.

3. **Différenciation des productions**
    - Laisser les élèves choisir comment démontrer leurs apprentissages (présentation orale, affiche, vidéo, dossier écrit).
    - Encourager l'usage du numérique pour diversifier les formats.
4. **Différenciation de l'environnement d'apprentissage**
    - Organiser la classe en différents espaces (zone de travail individuel, coin collaboratif, espace détente).
    - Offrir des choix dans l'aménagement (travail debout, assis, en mouvement).
5. **Différenciation du rythme d'apprentissage**
    - Prévoir des activités supplémentaires pour les élèves avancés (projets, approfondissement).
    - Mettre en place des temps de remédiation pour les élèves en difficulté.
    - Utiliser des outils numériques pour l'auto-évaluation et le suivi individualisé.

La mise en œuvre effective de ces différentes stratégies exigera tout naturellement des adaptations spécifiques à chaque discipline et à chaque niveau scolaire (préprimaire, primaire, secondaire, etc.).

IV. 2. Recommandations

Au regard de l'importance des enjeux et des observations faites sur le terrain, nous faisons les recommandations suivantes :

- renforcer la formation initiale et continue des enseignants en y intégrant des modules propices aux méthodes pédagogiques inclusives ;
- initier davantage les enseignants à l'usage des outils numériques et encourager l'innovation pédagogique ;
- construire davantage de salles de classe et former suffisamment d'enseignants pour mieux maîtriser les effectifs par classe ;
- former des personnels d'encadrement qualifiés en psychopédagogie inclusive ;
- développer des ressources et outils pédagogiques adaptés au contexte local.

Conclusion

En définitive, bien que modeste dans son envergure, cette enquête révèle une dynamique encourageante : les enseignants africains, conscients des enjeux majeurs liés à l'inclusion scolaire, s'efforcent d'apporter des réponses concrètes aux défis posés par l'hétérogénéité croissante des profils d'élèves, souvent avec des ressources limitées. La pédagogie différenciée émerge ainsi comme une réponse à la fois pertinente et nécessaire à la diversité des apprenants. Elle s'inscrit non seulement dans une logique d'adaptation pédagogique, mais également dans une exigence d'équité et de justice éducative au sein des systèmes scolaires contemporains.

Cette approche engage l'enseignant dans un processus de reconfiguration de ses pratiques professionnelles, fondé sur la reconnaissance des besoins, des rythmes, et des potentialités spécifiques de chaque élève, en vue de garantir à tous des conditions optimales d'apprentissage. Les témoignages recueillis, les données empiriques issues du terrain, ainsi que les cadres théoriques mobilisés au cours de cette recherche convergent vers une même conclusion : la mise en œuvre effective de la pédagogie différenciée est à la fois réalisable et indispensable, à condition que les enseignants soient convenablement formés, accompagnés et dotés des outils didactiques adéquats.

Dès lors, il incombe à l'ensemble des acteurs du champ éducatif (formateurs, décideurs politiques, responsables institutionnels et praticiens) de promouvoir, soutenir et institutionnaliser cette démarche inclusive. Il s'agit, en définitive, de faire de l'école un espace

de réussite pour tous, où chaque élève, quelle que soit sa singularité, puisse apprendre, se développer et s'épanouir pleinement.

Références bibliographiques

ALGOZZINE Bob & ANDERSON Kelly M., 2007, « Tips for Teaching : Differentiating Instruction to Include All Students », *Preventing School Failure : Alternative Education for Children*, vol. 51, n° 3, p. 49-54.

BOELENS Ruth, VOET Michiel & DE WEVER Bram, 2018, « The design of blended learning in response to student diversity in high education : Instructor's views and use of differentiated instruction in blended learning », *Computers and Education*, p. 120, 197-212.

DUBET François, « La crise scolaire est politique », *Le Monde* du 2 septembre 2013, Rubrique ''Regards sur la France'', P. 13.

GARDNER Howard, 1983, *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligence*, New York : Basic Books.

HALTE Jean-François, 1987, « La différenciation pédagogique de Louis Legrand, 1986 », *Pratiques* n° 53, mars 1987, p. 113-116.

LEGRAND Louis, 1986, *La différenciation pédagogique*, Paris : Scarabée, CEMEA.

PERRENOUD Philippe, 1997, *Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?* Paris : ESF éditeur.

PHILIP Christine, « L'inclusion scolaire : qu'en est-il ? » in *Collectif pour l'inclusion scolaire*, le 20 septembre 2013.

TOMLINSON Carol Ann, 2001, *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability classrooms* (2e édition), Alexandria, VA : ASCD

Prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage dans les CEEP[1] publics du Burkina Faso : analyse des besoins de formation des enseignants

Désiré Wendkuuni POUDIOUGO[2], Bonné BEOGO[3]

Résumé

Cette recherche se penche sur la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage dans les CEEP publics au Burkina Faso en mettant un accent particulier sur les besoins de formation des enseignants. Les données ont été collectées auprès de quatre-vingt-dix (90) personnes choisies de manière aléatoire dont des éducateurs (80) et des encadreurs pédagogiques (10). Basée sur une méthode mixte, l'entretien et la recherche documentaire ont servi à la collecte des données. Les outils utilisés sont le questionnaire, le guide d'entretien et la grille d'observation. Ainsi, les données recueillies révèlent que faute de formation spécialisée, de nombreux enseignants peinent à repérer les troubles d'apprentissage chez les élèves. L'article met en évidence un besoin crucial de renforcer la formation des enseignants particulièrement en matière de diagnostic précoce, de stratégies pédagogiques différenciées, de gestion de classe inclusive et la collaboration avec d'autres professionnels pour un accompagnement global des élèves concernés.

Mots clés : CEEP, éducation inclusive, prise en charge, trouble d'apprentissage

Abstract

This research examines the care of children with learning disabilities in public CEEPs in Burkina Faso, with a particular focus on teacher training needs. Data were collected from ninety (90) randomly selected individuals, including 80 educators and 10 educational supervisors. Data collection was based on a mixed method approach, using interviews and documentary research. The tools used were a questionnaire, an interview guide, and an observation grid. The data collected reveal that, due to a lack of specialized training, many teachers struggle to identify learning disabilities in students. This article highlights a critical need to strengthen teacher training, particularly in early diagnosis, differentiated teaching strategies, inclusive classroom management, and collaboration with other professionals to provide comprehensive support to affected students.

Keywords: Care, CEEP, inclusive education, learning disability

[1] Centre d'Éveil et d'Éducation Préscolaire.

[2] Maitre de Conférences, CNRST, Institut des sciences des sociétés, Burkina Faso, desirepoudiougo@yahoo.com

[3] Doctorant en Sciences de l'éducation, Université Norbert ZONGO, LAPAME, Burkina Faso, bonbeogo@gmail.com

Introduction

Avec l'avènement de l'éducation inclusive, l'école se doit d'accueillir tous les enfants (MENAPLN, 2018 ; Déclaration de Salamanque, 1994 ; Déclaration d'Incheon, 2015). Cet accueil engendre une diversité d'élèves dans les structures éducatives. On y trouve des apprenants handicapés et des apprenants ayant des troubles d'apprentissage. Si les déficiences sont visibles et bien connues des enseignants, il n'en est pas de même pour les troubles d'apprentissage. Ils sont méconnus (Groupe d'alphabétisation « Lettres en main », 2007 : 1) et parfois, s'ils sont connus, les enseignants ne sont pas outillés pour prendre en charge ces élèves. Cette hétérogénéité des apprenants appelle à trouver des stratégies et méthodes innovantes pour enseigner dans ces classes (CONFEMEN, 2010 : 49, Bessiere & Bastiani-Delpal, 2023 : 15). De ce fait, les enseignants, premiers acteurs du système, sont très souvent déboussolés car ils sont impuissants face à cette diversité des enfants qui caractérise leur classe (Troncin, 2011 : 126 ; Duquette, 2013 : 1). Ces difficultés sont inhérentes à l'insuffisance de compétences des enseignants (Pellenq *et al.*, 2010 : 167), au manque de matériels, aux grands effectifs, etc. La solution à l'insuffisance de compétences passe nécessairement par la formation qui doit préparer les enseignants à s'adapter à cette diversité (El-Sarraf, 2011 : 20 ; Troncin, 2011 : 125 ; HAS, 2017 : 37). Toutefois, pour que cette formation produise les résultats escomptés, il faut qu'elle réponde aux besoins des apprenants. D'où l'analyse des besoins de formation des enseignants comme l'indique notre sujet de recherche. En effet, la recherche vise à analyser les besoins de formation des enseignants pour une prise en charge adéquate des enfants ayant des troubles d'apprentissage dans les CEEP publics du Burkina Faso.

I. Cadre théorique

I.1 Analyse de la situation sur les troubles d'apprentissage

I.1.1 Ampleur du phénomène dans les écoles

De manière générale, les troubles d'apprentissage sont légion dans nos écoles. Ils touchent près de 10% des enfants d'âge scolaire (Samier *et al.*, 2016 : 20). Pour ce qui est du langage oral, on estime, en moyenne, que 1 à 6 ou 8 % de la population d'enfants d'âge préscolaire présentent des troubles du développement du langage oral. Ces chiffres sont ramenés à 0,5 ou 1 % pour la population d'âge scolaire (Gadeyne *et al.*, 2014 : 14). L'une des principales difficultés rencontrées dans l'identification de ces genres de troubles réside dans le fait qu'il s'agit d'un trouble du développement d'une fonction contrairement aux déficiences qui sont généralement visibles. Par conséquent, il est difficile de disposer des statistiques précises. Toutefois, il est indéniable qu'un dépistage précoce à partir de la maternelle permet d'éviter les nombreuses difficultés à venir (HAS, 1999 : 23).

En ce qui concerne les apprentissages proprement dits ou acquisitions scolaires de la lecture, de l'écriture et du calcul, les chiffres se situent entre 2 et 10 %, selon les études anglo-saxonnes fondées sur les critères diagnostiques établis par le DSM-IV. Ce sont les difficultés concernant le langage écrit qui ont été le plus étudiées, et la plupart des auteurs ont remarqué que ces troubles concernaient en majorité les garçons. On note 2 à 4 garçons pour une fille (Samier *et al.*, 2016 : 21).

Pour Chapelle (2010 : 4), dans une classe, il y a, en moyenne un élève qui souffre de « dyslexie » ou de « dyscalculie » ou de « dyspraxie » ou de « dysorthographie ». Il en est de même pour le trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. Ces auteurs précisent que si ces chiffres semblent mineurs, la réalité en est tout autre. Cela est tout simplement dû au fait que tous ces troubles d'apprentissage ne sont pas facilement repérables. Pour cette raison, les élèves qui en souffrent ne sont pas toujours dépistés.

Au Burkina Faso, cette réalité s'observe dans les écoles. En effet, les CEEP accueillent tous les enfants sans discrimination. Par exemple, la région du Centre dispose de 58 structures d'éducation préscolaire publiques qui accueillent 7 753 enfants. Parmi ces enfants, nombreux sont ceux-là qui présentent des déficiences et des troubles d'apprentissage divers. Le comble est que les éducateurs affirment ne pas disposer de rudiments nécessaires pour le repérage de ces troubles. L'une des éducatrices affirme ceci lors de nos entretiens :

> Nous n'avons pas assez de connaissances dans ce domaine. Les formations de recyclage que nous avons reçues en 2023 à Loumbila concernaient les enfants ayant des déficiences. Du coup, tout ce que nous faisons est orienté vers cette problématique. Ils sont plus convaincus lorsque l'enfant a une déficience remarquable à l'œil nu (Entretien exploratoire, 2024).

Pour cette raison, il serait illusoire de prétendre disposer de chiffres exacts des enfants ayant des troubles d'apprentissage dans cette partie du pays. Néanmoins, le rapport de la rentrée de la DPEPPNF/Kadiogo 2023-2024 a estimé leur nombre à 235, y compris ceux qui ont des déficiences diverses. C'est ainsi que le vocable « apprenant handicapé » est utilisé par les acteurs pour désigner les enfants ayant des déficiences et ceux ayant des troubles d'apprentissage.

Tableau n°1 : Répartition des apprenants handicapés des CEEP publics du Kadiogo selon la section et selon le sexe

Section	Petite	Moyenne	Grande	Total
Filles	24	42	16	82
Garçons	45	71	37	153
Total	69	113	53	235

Source : Enquête exploratoire, avril 2024.

De l'avis des éducateurs interrogés, parmi ces enfants, on rencontre des enfants timides, des enfants hyperactifs, des enfants souffrant de troubles de langage et de déficiences diverses telles que les déficiences physiques, intellectuelles, auditives et visuelles (Enquête exploratoire BEOGO Bonné, 2024).

L'effectif des enfants ayant des troubles d'apprentissage peut bien être au-delà de ces estimations. Cela s'explique par le fait de l'incapacité des éducateurs à poser le diagnostic car ces troubles ont été bien reconnus de façon relativement récente par les professionnels spécialisés et sont méconnus d'une large partie des professionnels chargés de l'éducation (Vaivre-Douret, 1999 : 23). Pour Sauvé *et al*. (2012 : 55), le dépistage de ces troubles est complexe d'autant plus qu'on observe souvent l'association de plusieurs symptômes. Il convient, dès l'observation de signes précurseurs, de faire le diagnostic auprès des professionnels (psychologues, orthophonistes, neuropsychologues…) pour s'en convaincre.

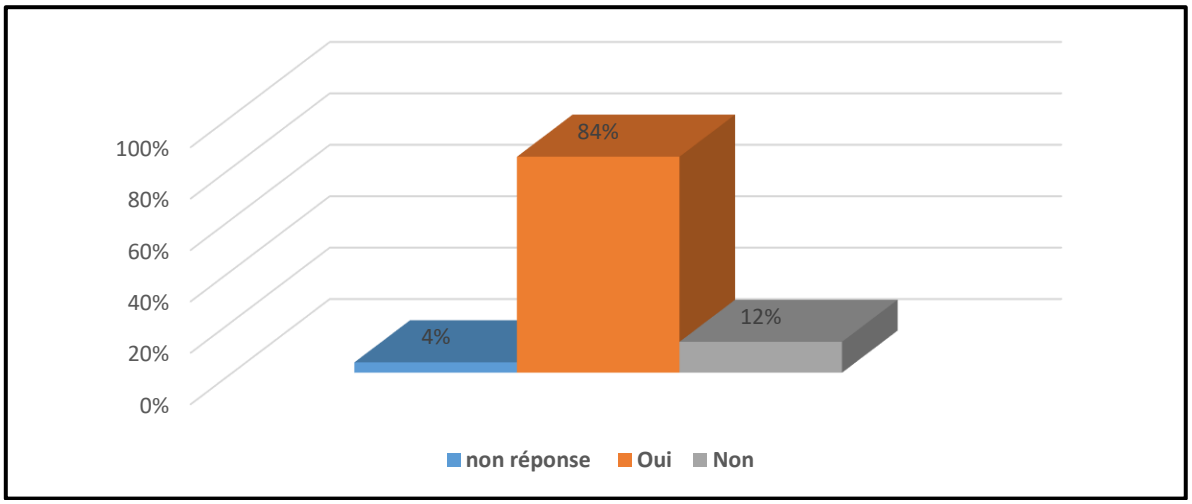
I.1.2 Les difficultés de la prise en charge

Pour la Haute Autorité de santé publique (2017 : 11), « le repérage de difficultés préscolaires permet d'identifier des signes d'alerte précoces qui peuvent nécessiter des mesures associant les parents ». Ce repérage qui préfigure une prise en charge adaptée requiert des compétences de la part des éducateurs. Ces compétences s'acquièrent par le biais de la formation initiale ou continue. Toutefois, l'on remarque que la formation fait défaut car aucun enseignement spécifique aux troubles d'apprentissage n'est dispensé aux futurs enseignants (HAS, 2017 : 26). De manière générale, ils n'ont pas l'occasion de suivre une formation les habilitant à travailler avec des élèves à besoins particuliers (Duquette, 2013 : 1). C'est dans cette même lancée qu'elle préconise d'améliorer la formation initiale et continue des professionnels de la petite enfance sur cette thématique et les besoins spécifiques de certains enfants car les enseignants et

éducateurs ne sont pas assez outillés pour faire face aux besoins de détection des signaux de détresse psychosociale qu'ils pourraient rencontrer à l'école et dans leurs classes (Bagayogo *et al.*, 2016 : 13).

Cette réalité s'observe au Burkina Faso où 84% des éducateurs estiment éprouver des difficultés dans la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage (*cf.* Figure 1).

Figure 1 : Répartition des opinions des éducateurs selon qu'ils rencontrent ou non des difficultés dans la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage

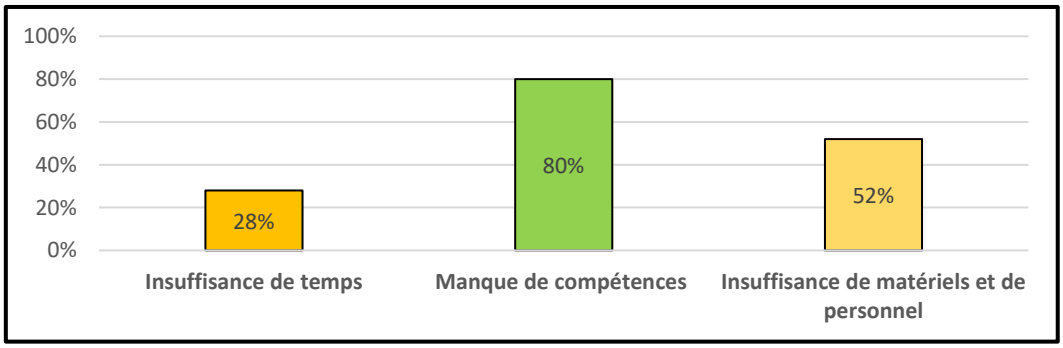


Source : Enquête exploratoire, avril 2024.

Comme nous pouvons le constater sur le graphique, 84% des éducateurs interrogés ont répondu par l'affirmative prouvant qu'il existe des difficultés dans la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage. Il était donc impératif pour nous de chercher à savoir quelle est la nature des difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Des données que nous avons récoltées, il ressort que ces difficultés s'expliquent principalement par l'absence de compétences (80%), l'insuffisance de matériels et du personnel (52%) et l'insuffisance de temps pour la prise en charge de ces enfants (28%) comme le montre la figure suivante.

Figure 2 : Répartition des éducateurs selon la nature des difficultés rencontrées dans la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage



Source : Enquête exploratoire, avril 2024

Si les causes de ces difficultés semblent diverses, celle qui a le plus attiré notre attention est l'insuffisance de compétences (80%). En effet, elle oblige à analyser les besoins de formation des éducateurs dans leur ensemble étant entendu que le métier d'éducateur s'apprend et que les compétences professionnelles spécifiques se construisent en formation (Altet, 1994 : 1). Quels peuvent donc être les besoins de formation des enseignants pour la prise en charge adéquate des enfants ayant des troubles d'apprentissage dans les CEEP publics du Burkina Faso ?

I.2. Brève revue de littérature

Dans l'optique de mieux cerner l'objet de notre étude, nous avons interrogé la littérature existante non seulement sur la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage mais aussi sur la formation des enseignants. L'exploration de certains ouvrages fait ressortir que la prise en charge des élèves ayant des troubles d'apprentissage est un sujet qui attire l'attention de plusieurs chercheurs (Chée, 2018 ; Samier *et al.*, 2016 ; Chapelle, 2010 ; Bessiere & Bastiani-Delpal, 2023 ; Rouzic, 2016). Cela est dû au fait qu'à la faveur de l'évolution scientifique, les troubles d'apprentissage font l'objet d'une connaissance approfondie de nos jours (Chée, 2018 ; Billard & Barbe, 2016). L'on s'est rendu compte qu'ils sont devenus, comme l'indique la Haute Autorité de Santé, un problème de santé publique. Les troubles drainent de nombreuses conséquences sur les plans social, individuel et scolaire tant pour l'individu que pour les parents ainsi que pour le système éducatif (Benoit *et al.*, 2009 ; Lettres en main, 2007 ; HAS, 2017).

Pour donc assurer une meilleure prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage, la formation des différents acteurs, plus précisément les enseignants, est un impératif. En ce sens, Troncin (2013 : 71) affirme :

> La généralisation des inclusions scolaires invite à s'interroger sur la construction de nouvelles compétences professionnelles non seulement chez les enseignants ordinaires exerçant en milieu ordinaire mais aussi chez les enseignants spécialisés pouvant exercer quant à eux dans les milieux ordinaire et/ou spécialisés.

Il est suivi par d'autres auteurs qui, abondant dans le même sens, pensent que le développement professionnel des enseignants est une condition *sine qua non* pour parvenir à prendre en charge, et de manière efficace, la diversité des élèves dans les classes, notamment ceux ayant des troubles d'apprentissage (Karsenti *et al*., 2007 ; El-Sarraf, 2011 ; CONFEMEN, 2010 ; Fall & Wassongma, 2018 ; UNESCO, 2009 ; Lecheval *et al.*, 2020). Si leur position est légitime, il faut noter que, pour que la formation ait un réel impact sur la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage, elle doit impérativement partir des besoins réels de formation des enseignants. En effet, le besoin se définit comme l'écart entre la situation existante et la situation désirée (Labesse, 2008 : 6).

À cet effet, en matière de formation, on distingue plusieurs types de besoins. Nous avons les besoins ressentis (perçus par les apprenants eux-mêmes), les besoins démontrés (mis en évidence par des observations ou des mesures faites par d'autres acteurs mais sur la base de la performance réelle des apprenants) et les besoins normatifs qui sont définis par les experts indépendamment des apprenants (Labesse, 2008 : 7).

L'identification de ces besoins de formation se fait à travers plusieurs approches qui sont la demande d'information écrite (lettre, questionnaire), l'entrevue, l'observation directe, les données d'un organisme d'agrément, les directives données par les institutions etc.

I. Méthodologie

II.1. La zone d'étude

Notre zone d'étude est la commune de Ouagadougou. Elle est le chef-lieu de la province du Kadiogo et, par ailleurs, la capitale du Burkina Faso. C'est dans cette zone urbaine que la majorité des CEEP sont implantés. On y trouve également plusieurs éducateurs. Ce centre dispose d'expertise dans divers domaines et nous avons pensé que cela pouvait être bénéfique au traitement des troubles d'apprentissage. Ainsi les CEEP publics de Ouagadougou ainsi que les éducateurs qui y évoluent ont été choisis pour cette recherche de manière raisonnée en fonction de leur accessibilité et de leur disponibilité.

II.2. La population d'étude et le choix des acteurs

Au total, 80 éducateurs de 36 CEEP ont pu être touchés par l'enquête. Leur choix s'est fait sur la base d'un échantillonnage aléatoire. Le choix des personnes ressource que sont les encadreurs pédagogiques a été fait de manière raisonnée à raison d'un encadreur par CEB. Cela nous donne au total 10 encadreurs pédagogiques.

II.3. Les méthodes et techniques utilisées

Nous avons utilisé la méthode mixte qui est la combinaison des méthodes quantitative et qualitative. Cette option nous a conduits à l'utilisation des techniques telles que la recherche documentaire et les entretiens dans le processus de collecte des données.

II.4. Les outils utilisés lors de la recherche

II.4.1. La recherche documentaire

Dans le cadre de la rédaction de cet article, nous avons effectué une recherche documentaire en lien avec le sujet de recherche. Cela nous a permis d'exploiter un nombre important de ressources documentaires pour le présent travail.

II.4.2. Le questionnaire

Le questionnaire a été utilisé pour récolter des données auprès de 70 éducateurs sur leurs besoins de formation. Leur administration a été directe ; les questionnaires ont été remis aux éducateurs qui les ont remplis avant de nous les rapporter.

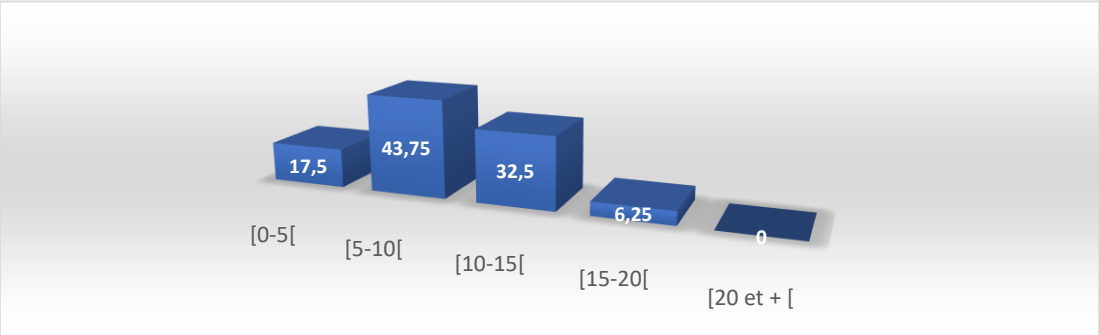
II.4.3. Le guide d'entretien

Les entretiens se sont déroulés avec les encadreurs pédagogiques (10) et 10 éducateurs de la petite enfance à l'aide d'un guide d'entretien. Ces interviewés ont été affectés du signe I1 à I20. L'entretien a porté sur les difficultés dans la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage et les besoins de formation des éducateurs en lien avec la prise en charge de ces derniers. Nous avons privilégié l'entretien semi-dirigé. L'interviewé avait la latitude de développer ses points de vue de long en large avec des reformulations et des relances de notre part.

I. Résultats et analyse des données

III.1. De l'ancienneté des enseignants dans l'exercice de leur emploi

Figure n°3 : L'ancienneté des éducateurs interrogés dans l'emploi



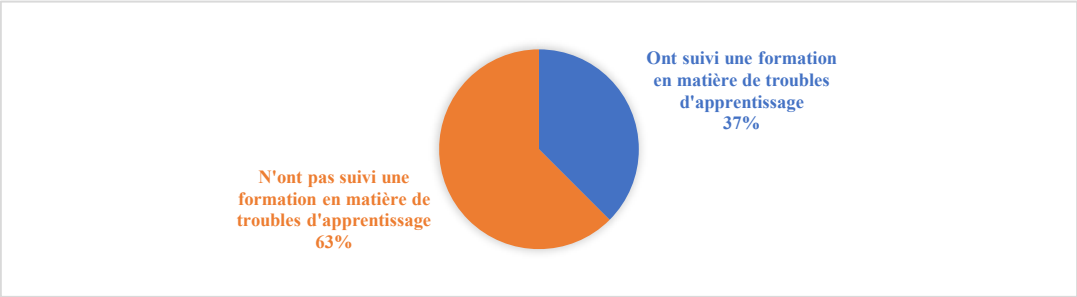
Source : Enquête de terrain, janvier 2025

Cette figure montre que les éducateurs interrogés ont de l'expérience dans leur pratique. En effet, 82,5% ont au moins cinq (5) ans de service. Cela est nécessaire pour la fiabilité des données d'autant plus que ces derniers diront s'ils ont bénéficié de formation en lien avec la prise en charge des troubles d'apprentissage dans ce temps d'exercice de leur emploi. Plus les

éducateurs sont anciens, plus ils ont des chances d'avoir suivi plusieurs formations de recyclage. Les interroger permettra de récolter des données fiables dans le cadre de notre recherche.

III.2. De la formation reçue par les enseignants concernant les troubles d'apprentissage

Figure n°4 : Opinion des éducateurs selon qu'ils ont suivi une formation en matière de prise en charge des troubles d'apprentissage ou pas



Source : Enquête de terrain, janvier 2025

Pour ce qui est de la formation en matière de troubles d'apprentissage, 63% des éducateurs, contre 37%, affirment n'avoir pas suivi une formation y afférente. Aussi, lorsque nous avons demandé à ces derniers d'indiquer le volume horaire et l'occasion à laquelle ils ont bénéficié de cette formation, les réponses sont aussi diverses que controversées. 63,33% de ceux qui prétendent avoir reçu une formation en matière de troubles d'apprentissage indiquent que c'est lors des formations de recyclage. C'est donc dire qu'ils officiaient déjà dans les CEEP. Pour ce qui est du volume horaire de ces formations, il varie entre 1 à 40 heures. Selon les réponses données par les enquêtés, le volume horaire moyen est d'environ 16 heures. Nous savons que 16 heures de formation sont insuffisantes pour permettre de maitriser les compétences nécessaires à la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage.

Pour mieux comprendre la formation évoquée par les éducateurs, nous avons sollicité le cahier de participant pour nous en convaincre. Un coup d'œil nous a permis de nous rendre compte de la réalité. Même si les différents troubles ont été cités dans un chapitre, il faut dire que l'essentiel de la formation était axé sur les enfants ayant des déficiences visibles (physique, visuelle, auditive et intellectuelle). La réponse selon laquelle seuls 37% des éducateurs ont reçu cette formation semble donc plus crédible car certains, faute de connaissances précises, confondent troubles d'apprentissage et déficiences.

III.3. De l'identification des élèves ayant des troubles d'apprentissage

Tableau n° 2 : Moyens d'identification des enfants présentant des signes faisant penser aux troubles d'apprentissage

Moyens/techniques	Nombre de réponses	Pourcentage
Fiche de renseignement	52	65
Observation des enfants	35	43,75
Lors des visites médicales	08	10
Après diagnostic du spécialiste	11	13,75
Informations données par les parents	25	31,25
Aucun	0	0

Source : Enquête de terrain, janvier 2025

Le repérage ou l'identification des élèves ayant des troubles d'apprentissage est d'une importance capitale pour leur prise en charge. Pour cela, les éducateurs doivent disposer de moyens de repérage ou d'identification de ces enfants. Ces moyens utilisés par les éducateurs

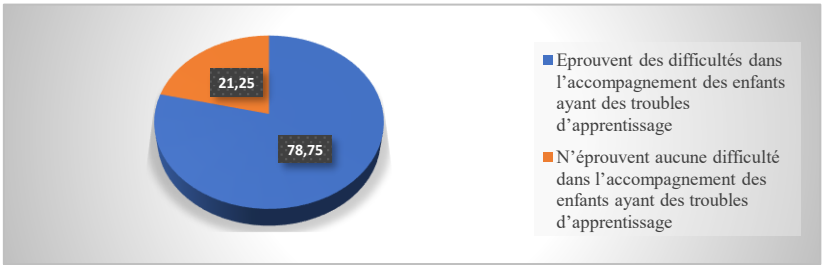
selon les données de l'enquête sont, suivant l'ordre d'importance, l'exploitation des fiches de renseignement des enfants (65%), l'observation des enfants (43,75%), les informations données par les parents sur la situation de l'enfant (31,25%), le diagnostic d'un spécialiste (13,75%) et lors des visites médicales (10%).

Au regard de ces faits, nous dirons que l'exploitation des fiches de renseignement n'est pas évidente dans la mesure où aucune mention concernant les troubles d'apprentissage n'est identifiée dans certains CEEP. Il est donc improbable que l'exploitation des fiches puisse être une voie de repérage des troubles chez les enfants. Quant à l'observation, elle constitue un bon moyen, pourvu que les éducateurs ne se contentent pas de signes visibles comme les déficiences. Par conséquent, si les visites médicales ne sont généralement pas faites par les spécialistes, il est donc difficile que l'objectif soit de diagnostiquer les troubles d'apprentissage chez les enfants.

Somme toute, il faut dire que la diversité des réponses qui ressemble plus à du tâtonnement traduit la méconnaissance des moyens exacts pour repérer les signes d'appel de chaque trouble d'apprentissage chez les enfants. En ce sens, Chapelle (2010 : 4) reste formelle : « Les troubles d'apprentissage ne se repèrent pas lors d'une visite médicale. Ils sont cachés et presque invisibles ».

III.4. De l'accompagnement pédagogique et psychosocial des enfants ayant des troubles d'apprentissage dans les CEEP

Figure n°5 : Difficultés dans l'accompagnement pédagogique et psychosocial des élèves ayant des troubles d'apprentissage



Source : Enquête de terrain, janvier 2025

La prise en charge des élèves présentant des troubles d'apprentissage passe par l'accompagnement pédagogique et psychosocial que l'enseignant apporte à ces derniers. Pour cela, il est important de recueillir l'avis des enseignants pour savoir s'ils rencontrent ou non des difficultés dans cet accompagnement. Selon les données recueillies, la majorité des enseignants (78,75%) estiment qu'ils éprouvent des difficultés dans l'accompagnement pédagogique et psychosocial des apprenants ayant des troubles d'apprentissage dans les CEEP. Ces difficultés sont liées à la méconnaissance des stratégies pédagogiques et des activités d'appui psychosocial qu'une formation pourra combler. Et l'un des éducateurs de nous dire :

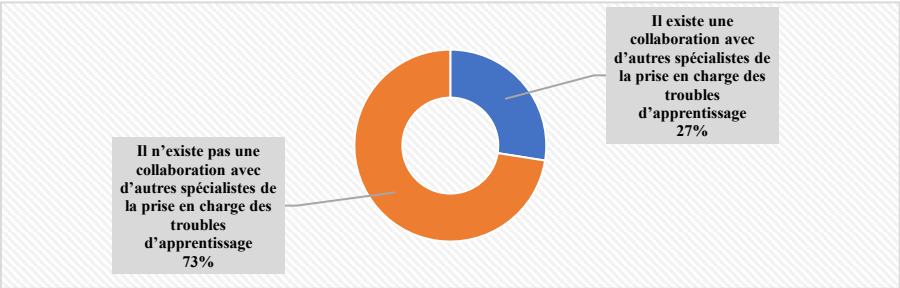
> Nous avons beaucoup de difficultés pour leur accompagnement pédagogique et psychosocial (parlant des enfants ayant des troubles d'apprentissage) car avec API (Approche pédagogique intégratrice), il y a beaucoup de travail. Et comme nous ne sommes pas outillés sur les troubles d'apprentissage, nous mettons ces élèves dans le même sac que les autres avec un plus de surveillance sur ces derniers

Pour les 21,25% des enseignants qui n'éprouvent pas de difficultés dans cet accompagnement, les activités dans les sections ne diffèrent pas fondamentalement des activités dites ordinaires. De nos observations, aucun programme d'activités additionnel n'existe dans les sections. Ces enfants suivent le même programme que les autres enfants et disposent du même temps pour chaque activité. Aucune activité particulière n'est menée en direction de ces enfants. Les éducateurs disent qu'ils mettent plus l'accent sur leur posture ou attitudes que sur des activités

types. Un éducateur (I8) se justifie : « API n'a pas laissé de marges horaires pour mener d'autres activités, donc on fait avec pour ne pas être rabroués lors des supervisions ».

III.5 De la collaboration avec les autres acteurs de la prise en charge des troubles d'apprentissage

Figure n°6 : Existence de collaboration avec les autres spécialistes de la prise en charge des troubles d'apprentissage



Source : Enquête de terrain, janvier 2025

Dans le cadre de la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage, certains auteurs recommandent la collaboration entre les acteurs. Cela est dû au fait que chaque acteur a ses limites. La collaboration permet donc de combler ses lacunes pour une prise en charge efficace. Malheureusement, dans nos CEEP, la collaboration n'existe pas, de l'avis de 73% des enseignants interrogés. Nombreux sont les éducateurs qui ne savent pas quels autres spécialistes peuvent intervenir auprès de ces enfants mis à part le médecin et le psychologue. L'un des encadreurs que nous avons interrogés s'est exprimé en ces termes :

> Vous le savez bien. Au Burkina ici, nous ne disposons pas de services spécialisés pour ce genre d'enfants. Les éducateurs font ce qu'ils peuvent à leur niveau et le reste, c'est entre le parent et l'enfant. Les spécialistes sont très rares et on ne sait pas où les trouver car l'État n'en dispose pas.

III.6. Des données de l'entretien

III.6.1. De la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage dans les CEEP

Pour ce qui est de la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage, les personnes interviewées notent qu'elle est faite par les éducateurs dans les CEEP. L'un des interviewés (I10) s'est exprimé ainsi : « Les enfants qui ont des troubles d'apprentissage sont reçus au même titre que les enfants dits « normaux » et ils évoluent ensemble dans les mêmes sections donc ils sont pris en charge par les éducateurs ». Toutefois, ils reconnaissent que cette prise en charge ne se fait pas sans difficultés. Cela s'explique, selon eux, par le nombre sans cesse croissant des effectifs dans les sections et à l'absence de recyclage permanent des éducateurs.

III.6.2. De la formation des éducateurs sur les troubles d'apprentissage

Pour la formation, les interviewés admettent qu'elle est une nécessité pour les éducateurs. Si certains éducateurs ont été formés en 2023 sur l'éducation inclusive, d'autres n'ont pas eu cette chance. L'interviewé I5 admet qu'« il serait intéressant que les éducateurs soient outillés pour faire face à tout type de handicap que présentent les enfants dans les CEEP ».

Le domaine de la pédagogie étant très dynamique, nous estimons qu'il est nécessaire que les enseignants soient régulièrement recyclés pour faire face non seulement aux nouveaux défis qui se présenteront mais aussi, pour plus d'efficacité dans leur action pédagogique.

III.6.3. Des besoins de formation des éducateurs en matière d'accompagnement pédagogique et psychosocial des élèves ayant des troubles d'apprentissage

Les besoins de formation des éducateurs en lien avec l'accompagnement pédagogique et psychosocial des enfants ayant des troubles d'apprentissage de l'avis des interviewés sont : la connaissance des troubles d'apprentissage, les stratégies pédagogiques pour accompagner ces enfants, le diagnostic et les activités en lien avec la prise en charge psychosociale. Nous pensons cependant que ces avis doivent être nuancés car les éducateurs ne font pas le diagnostic mais le repérage des signes avant-coureurs.

IV. Discussion des résultats et recommandations

IV.1. Discussion

« Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation » est l'une des dix compétences qui, de l'avis de Perrenoud (2001 : 91), permettra à l'enseignant d'être compétent dans son métier. De façon générale, Perrenoud plaide pour la formation des enseignants face à un métier qui porte l'espoir de toute une cohorte d'individus que sont les élèves, les parents, les enseignants et la société entière. Cette demande est encore plus forte lorsqu'il s'agit de s'occuper des élèves ayant des besoins spécifiques, à l'image des enfants ayant des troubles d'apprentissage (Unesco, 2020 : 167). En effet, dans cette étude, il ressort que les enseignants ont des besoins de formation exprimés de manière précise. Les enseignants souhaitent, pour être plus efficaces auprès des enfants ayant des troubles d'apprentissage, être formés de manière générale en matière de troubles d'apprentissage, mais spécifiquement sur les moyens de détecter les signes d'appel, les stratégies pour un accompagnement pédagogique et psychosocial, la gestion d'une classe inclusive. Dans ce dernier cas, la différenciation pédagogique est nécessaire même si certains enseignants hésitent malgré tout à l'employer parce qu'ils ne savent pas comment la mettre en œuvre (Duquette, 2014). Nous voyons donc que la formation peut aborder diverses questions allant des techniques pédagogiques et de la gestion de classe aux équipes pluriprofessionnelles et aux méthodes d'évaluation de l'apprentissage (Unesco, 2020 : 163).

Effectivement, des auteurs ont estimé que, pour assurer une prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage, il était nécessaire que les enseignants aient des compétences pour détecter précocement les signes avant-coureurs, différencier les approches pédagogiques et nouer le partenariat ou le travailler en équipe. De ce fait, Jeanne & Askénazi (2010 : 8) estiment que les enseignants sont confrontés à une nouvelle donne qui influence fortement leurs pratiques, ce qui génère des besoins de formation nouveaux. La HAS (2017 : 36) préconise que la formation prenne en compte le repérage des difficultés et les besoins spécifiques des enfants ainsi que la mise en place d'une pédagogie différenciée de première intention. Pour Marquis (2000 : 14), il est nécessaire de dépister les enfants dès la grande section de maternelle. Pour ce faire, tous les médecins et enseignants doivent recevoir une formation sur les troubles d'apprentissage afin d'être plus performants dans le diagnostic de ces difficultés. L'Unesco s'inscrit dans la même dynamique lorsqu'elle affirme que les enseignants doivent pouvoir identifier les besoins particuliers et orienter les élèves vers les services complémentaires. (Unesco, 2020 : 168).

Pour ce qui est de l'accompagnement pédagogique et psychosocial, le cadre d'actions de Salamanque (1994) invite les acteurs du système éducatif à appuyer le renforcement de la formation pédagogique en vue de répondre aux besoins éducatifs spéciaux des élèves. En effet, les connaissances et compétences attendues d'un bon enseignant comprennent les capacités nécessaires pour identifier les besoins des enfants, adapter les contenus, utiliser des techniques de soutien et d'individualisation des méthodes d'enseignement (Salamanque, 1994). L'Unesco dans son rapport (2020) invite à cet effet les acteurs à mettre en œuvre des méthodes

d'enseignement et des mécanismes d'accompagnement qui favorisent la réussite de tous les élèves et renforcent leur sentiment d'appartenance (Unesco, 2020 : 22).

Aussi, il ressort qu'une formation sur le partenariat leur sera utile pour que, de concert avec les autres spécialistes, le travail de prise en charge puisse s'établir de manière pérenne. Ces résultats de l'étude sont corroborés par d'autres recherches qui ont soulevé l'impérieuse nécessité de la collaboration des acteurs dans le cadre l'accompagnement pédagogique des élèves ayant des troubles d'apprentissage (Chée, 2020 ; Samier & Jacques, 2016 ; Rouzic, 2016 ; Billard & Barbe, 2016). En parlant des dix (10) critères pour une formation professionnelle de haut niveau et de qualité, Perrenoud (2001 : 5) invoque l'idée du partenariat qu'il nomme « un partenariat négocié avec les professionnels ». Pour Thériault (2011 : 19), afin d'assurer une cohérence et une continuité dans les interventions, les différents acteurs qui travaillent autour de l'enfant doivent communiquer et collaborer.

Nous pouvons dire que les besoins de formation soulevés par les enseignants traduisent des besoins réels si nous prenons en compte les exigences soulignées par l'ensemble de la littérature y afférente. C'est donc dire que cette question des besoins de formation des enseignants pour une meilleure prise en charge des élèves ayant des troubles d'apprentissage n'est pas nouvelle. Elle a existé ailleurs et existe dans notre pays. Il sied donc de faire des propositions pour une meilleure prise en charge de ces enfants.

IV.2. Recommandations et suggestions

Au regard des difficultés soulevées par les enseignants dans l'accompagnement pédagogique et psychosocial des élèves ayant des troubles d'apprentissage, nous pouvons retenir que ces derniers ont des besoins de formation qui se situent à divers niveaux que sont :

- *La formation aux troubles d'apprentissage.*

Les enseignants ont besoin d'être formés en matière de troubles d'apprentissage. Cette formation, qu'elle soit initiale ou continue, doit prendre en compte les aspects spécifiques comme le repérage des troubles d'apprentissage, les stratégies pédagogiques à utiliser face à chaque trouble et les activités d'appui psychosocial des enfants.

- *Le partenariat*

Les enseignants souhaitent être outillés dans le travail coopératif. En effet, la formation sur le partenariat permettra aux enseignants de savoir avec qui travailler, quand travailler et ce qu'ils doivent faire. Elle est nécessaire pour guider les interventions, d'autant plus que la nature de ces troubles exige une prise en charge pluriprofessionnelle.

- *La gestion d'une classe inclusive*

Savoir gérer une classe inclusive est capitale de nos jours du moment où les salles de classes sont diversifiées et hétérogènes en termes de profils d'apprenants. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage évoluant au sein d'un même effectif que les autres enfants, il sied de doter les enseignants de rudiments nécessaires pour la prise en compte de tous les élèves et de chaque élève. Il est donc impératif que la formation continue ou initiale prenne en compte cette réalité de la diversité des élèves dans la classe.

Conclusion

L'atteinte des objectifs de l'éducation inclusive passe par la prise en compte des spécificités de tous les apprenants dans une salle de classe et à l'échelle d'une école. Cela n'est possible que par la formation des enseignants. Toutefois, il ne s'agit pas de former à l'aveuglette ; il faut partir des besoins réels exprimés par les concernés. C'est ce à quoi s'est attelée notre recherche. Elle a consisté à analyser les besoins de formation des enseignants en lien avec la prise en

charge des élèves ayant des troubles d'apprentissage dans les CEEP. À travers les entretiens avec les différents acteurs et une recherche documentaire, nous avons pu identifier les besoins de formation des enseignants pour assurer un accompagnement adéquat de ces élèves.

Il ressort des résultats obtenus que les enseignants ont besoin d'une formation spécialisée qui les habilite à repérer les signes d'appel des troubles d'apprentissage chez les élèves, à connaitre les stratégies pédagogiques allant dans le sens de la différenciation des approches, à connaitre les activités d'accompagnement psychosocial à mettre en œuvre au profit des enfants ayant des troubles d'apprentissage et à savoir un peu plus sur le travail collaboratif avec d'autres acteurs.

Face à ces besoins exprimés, nous avons formulé des suggestions à même de combler ces besoins. Il s'agit de prendre en compte ces besoins dans le curriculum de la formation initiale des enseignants et dans les plans ou programmes de formation continue.

Références bibliographiques

AGENCE EUROPÉENNE POUR L'ÉDUCATION ADAPTÉE ET INCLUSIVE (2020). Formation des enseignants à la scolarisation inclusive. Rapport de synthèse final de la phase 1. (LECHEVAL Amélie, A. De Vroey et S. SYMEONIDOU, réd.). Odense, Danémark. 18 pages

ALTET Maguerite (1994). La formation professionnelle des enseignants, analyse des pratiques et situation pédagogique, PUF, 255pages

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000). Manuel Diagnostic et Statistique des troubles mentaux, 4e édition ou DSM-4 (2000).

BAGAYOGO Kourakoro et al. (2016). Appui psychosocial. Ifadem-Mali, 105 pages

BASTIANI-DELPAL Béatrice et BESSIERE Laure (2023). La formation enseignante et les troubles spécifiques des apprentissages. Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master des professeurs des écoles. Université Jean Jaurès de TOULOUSE. 60 pages

BENOIT J. et al. (2009). Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant à partir de 5 ans. Société Française de pédiatrie. 28 pages

BILLARD Catherine et Frédérique BARBE (2016). Un programme progressif de prise en charge des troubles d'apprentissage, l'expérience pilote Paris-Santé-Réussite. Enfance et psy n°71, p.122-137

CHAPELLE Gaëtane (2010). Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage. Edition Agers, Bruxelles. 35 pages.

CHÉE Françoise (2020). L'enfant dys : le comprendre, l'accompagner, le valoriser. Hatier, 78 pages.

CONFEMEN (2010). Qualité de l'éducation : un enjeu pour tous, constats et perspectives. 204 pages

DUQUETTE Cheryll (2014). Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers. Guide complet pour accompagner vers la réussite. Chenelière Éducation. 204 pages

EL-SARRAF Scarlet (2011). Du concept de la compétence professionnelle à l'importance de l'analyse réflexive dans la formation des enseignants. Article Forum de l'enseignant n°9, volume 7 (2), 4-27.

FALL François-Seck et WASSONGMA H. (2018). Rapport périodique CONFEMEN 2018. 138 pages.

GADEYNE B. et al. (2014). Troubles d'apprentissage chez l'enfant. Comment savoir ? Écouter, observer, aider. Agnès Aubert. 175 pages

GROUPE D'ALPHABÉTISATION « LETTRES EN MAIN » (2007). Les troubles d'apprentissage. Éducation, loisir et sport, Québec, Sisca, 41 pages.

HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ PUBLIQUE (HAS, 2017). Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec troubles spécifiques du langage et des apprentissages ? Les parcours de soins, France. www.has-sante.fr, 58 pages

JEANNE Yves et ASKENAZI-SEKNADJE José (2010). Le métier d'enseignant spécialisé. Revue de l'adaptation et de la scolarisation n°51, p7-11

KARSENTI Thierry et al. (2007). La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis, stratégies d'action. Agence Universitaire de la Francophonie, 388 pages.

LABESSE Maud Emmanuelle (2008). Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation : volet formation continue. Recherche, formation et développement, Institut national de santé publique du Québec. 68 pages.

MARQUIS Isabelle (2000). Pour une prévention de l'échec scolaire lié aux troubles d'apprentissage. Mémoire pour l'obtention du diplôme de médecin de l'éducation nationale. École nationale de santé publique. Rennes. 58 pages

MENAPLN (2024). Rapport de la rentrée 2023-2024 de la Direction Provinciale de l'Éducation Préscolaire, Primaire et Non Formelle du Kadiogo.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES (2018). Document de la Stratégie Nationale de Développement de l'Éducation Inclusive (SNDEI) 2018-2022. Burkina Faso, 101 pages

PELLENQ Catherine *et al.* (2010). Spécialiser des enseignants ? Évaluation des effets d'un dispositif de formation. Revue de l'adaptation et de la scolarisation, p.167-180

PERRENOUD Philippe (2001). Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau. Laboratoire Innovation, Formation et Éducation. Université de Genève, 47-54 pages

PERRENOUD Philippe (2001). La formation des enseignants au 21e siècle. Université de Genève.

ROUZIC Michèle (2016). Les troubles des apprentissages et le métier d'enseignant. Erès n°101, p47-51

SAMIER Rémi et JACQUES Sylvie (2016). Quelles stratégies pour les enseignants ? Livret numérique gratuit. http://data.over-blog-kiwi.com/1/42/68/22/20160608/ob-0b5d3c_livret-pedagogie-neuropsychologie-2016.pdf , 60 pages

SAUVÉ Louise *et al.* (2012). Un dispositif d'aide pour résoudre les difficultés éprouvées par les personnes ayant un ou des troubles d'apprentissage pendant leurs études post-secondaires. Réseau international sur le processus de production du Handicap, vol.20, numéro 1, 10 p.

THÉRIAULT Chantal (2011). Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Montréal (Québec). Les Éditions Quebecor. 143 pages.

TRONCIN Therry (2011). Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants ? Revue de l'adaptation et de la scolarisation n°55, p.123-132

UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. 32 pages

UNESCO (2009). Principes directeurs sur l'inclusion dans l'éducation. 36 pages

UNESCO (2015). Déclaration de Incheon sur l'Éducation 2030 ; vers une éducation inclusive de qualité et équitable et l'apprentissage continu pour tous.

UNESCO (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Tous sans exception. 456 pages

VAIVRE-DOURET Laurence (1999). Les troubles d'apprentissage chez l'enfant Un problème de santé publique ? L'ampleur du problème. Revue trimestrielle du Haut Comité de Santé publique, adsp n° 26 mars 1999, 24-29

Les stratégies d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap physique : défis et réussites

Ousmane KINDO[1]

Résumé

La problématique de l'inclusion des élèves en situation de handicap physique se pose avec acuité au niveau des politiques éducatives du Burkina Faso. L'approche inclusive de l'éducation vise à offrir aux élèves en situation de handicap une éducation équitable, prenant en compte leurs besoins spécifiques. Cependant, l'inclusion de ces élèves au Burkina Faso soulève de nombreux défis et exige la mise en place de stratégies adéquates pour répondre à leurs différentes. Cette recherche vise à cerner l'ensemble des stratégies mises en place pour faciliter l'intégration des élèves en situation de handicap au Burkina Faso. Compte tenu de la nature des informations attendues, nous avons opté pour une méthodologie basée sur la recherche documentaire. Les résultats de l'étude révèlent que le manque de formation des enseignants sur les pratiques pédagogiques inclusives et l'inadaptation des infrastructures constituent un obstacle à l'atteinte d'une éducation pleinement inclusive.

Mots clés : Besoins spécifiques, élèves, handicap

Abstract

The issue of including students with physical disabilities has generated significant discussion in Burkina Faso's educational policies. The inclusive education approach aims to provide students with disabilities with equitable education that considers their specific needs. However, the inclusion of these students in Burkina Faso presents numerous challenges and requires the implementation of appropriate strategies to meet various expectations. This research seeks to identify the strategies put in place to facilitate the integration of students with disabilities in Burkina Faso. Given the nature of the expected information, we opted for a methodology based on documentary research. The study results reveal that the lack of teacher training in inclusive pedagogical practices and the inadequacy of infrastructure are major obstacles to achieving a highly inclusive education system.

Keywords: Disability, inclusion, specific needs, students

[1] Doctorant à l'Université Norbert Zongo de Koudougou, Burkina Faso, ousmanekindo59@gmail.com

Introduction

À l'entame de ce 21e siècle, l'importance que revêt l'éducation pour un pays dans sa marche vers un développement socio-économique durable et harmonieux, n'est plus à démontrer. En effet, celle-ci confère aux individus et aux nations les compétences et qualifications nécessaires, la mentalité indispensable et la technologie incontournable non seulement pour l'amorce mais aussi pour le soutien de la croissance axée vers un développement de qualité (SEIBERT, 2020). À ce titre, les institutions internationales d'aide au développement et les acteurs locaux à commencer par les États africains ont essayé avec des succès contrastés d'intégrer cette vision dans leurs politiques éducatives et de développement.

Si les acquis engrangés sont louables à l'échelle nationale, une lecture avertie permet de déceler de nombreuses insuffisances dans le système éducatif. Les relents de ces insuffisances se font plus perceptibles dans le degré d'inclusion des élèves en situation de handicap qui, au demeurant, reste confronté à des problèmes d'accès, d'adaptation des infrastructures et d'approches éducatives inclusives (MAKOSSO, 2006). Dans ce contexte particulier, où l'élève est l'acteur principal de la scène éducative, il est important de mener une recherche avec toute la rigueur scientifique pour comprendre les différentes implications au Burkina Faso.

Aujourd'hui au Burkina Faso, la problématique de l'inclusion des élèves en situation de handicap au niveau du système est au centre des préoccupations dans un contexte marqué par la crise sécuritaire et conditions socio-économiques des populations.

Les formes d'expression de manque d'inclusion des élèves en situation de handicap peuvent être multiples et se traduisent par leur faible taux de scolarisation, les abandons scolaires précoces et une présence de cas de discrimination. À titre d'exemple récent, l'on peut citer les doléances d'un élève en situation de handicap adressées au directeur Régional de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Professionnelle et Technique du Centre-Nord en visite au lycée municipal de Kongoussi à la date du 12 décembre 2024. Il a demandé une adaptation des toilettes à leur situation. Les cas sont légion et ne manquent certainement pas d'avoir de multiples conséquences sur le plan social, et politique d'une part, mais aussi des incidences négatives sur la vie des institutions éducatives d'autre part. C'est-à-dire : de profonds cas d'abandon, et la dépréciation de l'efficacité interne et externe des institutions éducatives. Bien que les politiques et pratiques éducatives visent également à inclure les enfants en situation de handicap au niveau du système éducatif, les cas d'exclusion se multiplient et la vie des établissements scolaires en matière d'approche inclusive en est fortement altérée. Que font les politiques éducatives pour faire de l'éducation inclusive une réalité dans nos établissements ? Et quels éclairages éducatifs peut-on en donner ? Ce sont là quelques-uns des nombreux questionnements qui confortent notre intérêt vis-à-vis de ce phénomène éducatif. Les angles d'approche d'une telle thématique peuvent être diverses. Cette étude va permettre de mener des investigations afin de déterminer les défis et les réussites des politiques et pratiques éducatives visant à inclure les enfants en situation de handicap au Burkina Faso.

I. Cadre théorique/conceptuel

I.1. La théorie de l'éducation universelle pour l'apprentissage (EUA)

La théorie de l'éducation universelle pour l'apprentissage est perçue comme étant une approche pédagogique mise en place par DAVID Rose au début des années 1990. La théorie de l'UE fait la promotion d'une éducation qui prend en compte la diversité des élèves tant sur les volets de la méthodologie, du mode d'expression et des approches pédagogiques. Cette théorie fait de l'usage des techniques de la communication et des matériels pédagogiques diversifiés comme un moyen de promotion de l'inclusion des élèves en situation de handicap.

Pour Rose (1998), l'environnement des apprenants doit être accessible à tous les apprenants, notamment aux élèves en situation d'handicap. Ainsi, dès la construction des établissements, il convient de prendre toutes les mesures pour que les infrastructures soient accessibles à tous les enfants, plutôt que de les adapter après leurs constructions.

I.2. La théorie de l'autodétermination

Cette théorie a été développée par DECI et RYAN au cours des années 1980. La théorie de l'autodétermination permet d'expliquer comment les élèves s'engagent activement dans leurs apprentissages. Selon ces auteurs, Elle a pour objectif de produire de la motivation sur le plan psychologique et en matière d'engagement aux individus dans un domaine bien précis. Sur le plan éducatif, cette théorie permet aux élèves en situation de handicap de construire leur détermination à travers les approches pédagogiques qui tient compte de leur situation et besoins spécifiques.

À l'instar des autres théories, celle-ci tire ses fondements sur le principe selon lequel chaque individu est doté d'une capacité naturelle à rechercher des astuces pour exceller dans un domaine bien déterminé de la vie afin de se développer. DECI & RYAN (1985) ont mis en place cette approche théorique pour appréhender les différents types de motivation qui exercent une influence sur les réactions et les comportements des individus.

I.3. Éducation inclusive

De manière commune, l'éducation inclusive est perçue comme une approche éducative dont l'objectif est de permettre à tous les enfants, quels que soit leur situation physique, d'avoir accès à une éducation dans un environnement d'équité et d'égalité. L'UNESCO (2020 : 4) définit l'éducation inclusive comme : « un processus visant à identifier et à répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants, à travers une participation accrue et la réduction des exclusions dans l'éducation ».

En revanche, PLAISANCE (2008 : 98) définit l'éducation inclusive comme : « un processus inclusif qui consiste à mettre en place des adaptations afin de permettre à chaque élève, en situation de handicap ou non d'apprendre et de s'épanouir dans un cadre ordinaire ». Dans le cadre de cette étude, nous définissons l'éducation inclusive comme un ensemble de processus qui ambitionne inclure tous les élèves, notamment ceux en situation de handicap dans un même environnement quelle que soit leur situation et leurs besoins spécifiques.

I.4. Handicap

Ce concept est abordé sous plusieurs angles selon des approches historiques, sociales et disciplinaires. Pour l'OMS (2011 : 12) :

> le handicap est un terme générique pour les déficiences, les limitations d'activité et les restrictions de participation résultant de l'interaction entre des personnes ayant un problème de santé et des facteurs contextuels personnels ou environnementaux.

Cette définition, l'OMS élargit le champ de compréhension du concept de handicap. En plus de la dimension psychologique, cette définition prend en compte l'ensemble des barrières qui jalonnent l'environnement de vie des individus en situation de handicap. Pour ce qui est du Burkina Faso, la loi n°012-2010/AN du 1er avril 2010 définit le concept de handicap comme une : « limitation des possibilités d'interaction d'un individu avec son environnement, résultant d'une déficience entraînant une incapacité permanente ou temporaire ». C'est sur la base de cette définition que s'orientent les activités menées en faveur des personnes en situation de handicap.

L'appréhension du concept d'handicap est multidimensionnelle. Elle prend en compte la dimension sociale, culturelle, sanitaire et environnementale. Dans cette recherche nous entendons par handicap, toute altération définitive de la fonction (physique ou sensorielle) des élèves, nécessitant un accompagnement particulier afin de leur garantir une égalité des chances au niveau du système éducatif.

II. Méthodologie

II.1. La recherche documentaire

Cette recherche a pour objectif de mener une analyse sur les différentes stratégies d'inclusion des élèves en situation de handicap au Burkina Faso, en détectant les défis et les réussites par le biais d'une revue de littérature scientifique et institutionnelle bien fournie.

II.2. Méthode de recherche documentaire

Pour parvenir à une rigueur scientifique, nous avons défini un ensemble de critères qui nous ont permis de sélectionner les documents, ce sont :

- la fiabilité : seulement les sources académiques et institutionnelles sont retenues, notamment : les articles, les rapports, ouvrages académiques, études de cas... ;
- la pertinence : les documents concernés doivent exclusivement traités des élèves en situation de handicap physique ;
- l'actualité : les documents les plus récents sont retenus

II.3. Critères d'analyse et de validation des documents

Avant de retenir un document, nous avons pris le soin de le soumettre à une grille d'analyse. Cette grille prend en compte la crédibilité des auteurs et des résultats auxquels leurs travaux ont abouti, et la méthodologie utilisée.

II.4. Traitement des données sélectionnées

Les données recueillies à partir des documents sélectionnés sont classées en fonction de la thématique qu'elles dégagent, par exemple : accessibilité des élèves en situation de handicap, les défis pédagogiques, facteurs de réussites, les politiques et pratiques éducatives visant l'inclusion des élèves en situation de handicap physique. Les convergences et divergences entre les différentes études sont analysées afin de proposer une vision globale et critique des stratégies d'inclusion scolaire.

III. Résultats et analyses des données

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap physique au Burkina Faso présente des défis majeurs, mais aussi des avancées notables grâce aux politiques éducatives et aux initiatives locales. Cette section expose les résultats de la recherche documentaire en mettant en lumière les principaux défis, réussites et perspectives d'amélioration dans le contexte burkinabé.

III.1. Résultats la recherche

- **Cadre règlementaire national de l'éducation inclusive**

Dans le but de favoriser une meilleure intégration des élèves en situation de handicap, les gouvernements burkinabè qui se sont succédés ont mis en place un ensemble de cadres juridiques afin d'inclure les élèves en situation de handicap dans le système éducatif. L'objectif de ce cadre règlementaire est de garantir des opportunités éducatives équitables pour tous les enfants du pays, sans distinction. L'éducation inclusive repose sur les principes énoncés dans de nombreuses chartes et déclarations internationales des Nations Unies qui reconnaissent

l'éducation comme un droit fondamental pour tous les enfants, sans distinction ni exclusion. À cet effet, plusieurs textes ont été adoptés au niveau national pour encadrer juridiquement l'éducation inclusive, tels que :

- la loi n°3/96/ADP du 11 avril 1996 portant organisation et développement de l'éducation physique et des activités sportives au Burkina Faso, fait obligation à l'État de prendre un certain nombre de mesures pour encourager et faciliter la pratique du sport par les personnes handicapées ;
- la loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation prévoit la mise en place d'une éducation surveillée ou spécialisée pour les personnes handicapées ;
- la loi n°012-2010/AN portant protection et promotion des droits des personnes handicapées qui s'applique dans plusieurs domaines : la santé, l'éducation, l'action sociale, le transport, les infrastructures, la formation professionnelle, l'emploi, les sports, les loisirs, les arts, la culture, la communication, la participation à la vie politique et à la vie publique (Assemblée Nationale (AN), 2010).

Cette loi vise la protection et la promotion de la pleine jouissance de tous les droits humains et libertés fondamentales des personnes en situation de handicap, ainsi qu'à assurer le respect de leur dignité intrinsèque. Cette législation définit la personne handicapée et établit son champ d'application, comprenant 58 articles au total. Dans le présent contexte, nous nous concentrons sur la section II de cette loi, qui concerne le domaine de l'éducation (articles 9 à 15), s'appliquant à tous les niveaux d'enseignement. Ces dispositions ont pour but d'éliminer les obstacles auxquels les enfants en situation d'handicap sont confrontés dans le système éducatif.

- **Défis de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap physique**

Malgré les différentes actions menées par les politiques éducatives, de nombreux obstacles jalonnent le processus d'inclusion des élèves en situation de handicap. Parmi ces obstacles, nous avons le manque de formation des enseignants. En plus, les écoles de formation des enseignants ne les dotent pas sur les approches pédagogiques de base visant à inclure les élèves en situation de handicap (OUEDRAOGO, 2010). Cette situation ne permet pas aux enseignants de répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap.

Aussi, l'inadaptation des infrastructures scolaires entrave fortement le processus d'inclusion des élèves en situation de handicap. En effet, il existe un nombre très réduit d'établissement qui dispose de rampes d'accès et de toilettes adaptées aux besoins des élèves en situation de handicap. L'existence de stéréotypes sur le concept d'handicap. Certaines communautés perçoivent les élèves en situation de handicap comme des personnes n'ayant pas les capacités nécessaires pour faire l'école de blanc (OUEDRAOGO *et al*., 2019). Il existe également des parents qui décident volontairement de ne pas inscrire leurs enfants en situation de handicap dans un établissement scolaire, par peur qu'il soit confronté dans une situation de discrimination. Les élèves handicapés sont parfois victimes de moqueries ou d'exclusion par leurs camarades.

Par ailleurs, les frais de scolarité sont élevés dans les établissements où les infrastructures et le cadre d'apprentissage est adapté aux besoins des apprenants. Les familles à revenu limité ne sont en mesure de solder les frais de scolarité dans ces établissements (SAVADOGO, 2013). L'absence de bourses ou d'aides financières dédiées limite l'accès des élèves handicapés à l'éducation.

- **Réussites et bonnes pratiques identifiées**

Malgré les énormes défis qui ne favorisent pas l'inclusion des élèves en situation de handicap au Burkina Faso, des acquis ont pu être engrangés, ce sont notamment : des organisations

internationales, des projets et des associations en collaboration avec les ministères de l'éducation ont mis des initiatives de formations des enseignants et de sensibilisation des différents acteurs sur l'importance de l'éducation inclusive (OUEDRAOGO & SAVADOGO, 2021).

Aussi, les écoles de formations des enseignants commencent à intégrer des modules de formation sur l'éducation inclusive et des formations continues sont organisées au profit des enseignants déjà engagés sur le terrain. Par ailleurs, des campagnes de sensibilisation ont permis de réduire la stigmatisation des enfants en situation de handicap dans certaines localités. L'implication des parents et des communautés scolaires a favorisé une meilleure acceptation des élèves handicapés (Ouedraogo, 2010).

III.2. Analyse des données

L'ensemble des données que nous avons pu exploiter dans la réalisation de cette recherche montre qu'il existe une volonté politique ferme qui désire inclure les élèves en situation de handicap dans le système éducatif du pays. Cette volonté s'est accompagnée de la réalisation de nombreuses actions que nous avons mentionnées ci-dessus. Cependant, bien que les politiques éducatives soient bien définies, l'analyse des données indiquent un manque de moyens financiers, humains et matériels pour une mise en œuvre effective de ces politiques sur l'ensemble du territoire (UNESCO, 2017).

Notons que les organisations internationales, les projets et les associations jouent un rôle fondamental dans l'atteinte de ces résultats. Cette situation soulève de nombreuses inquiétudes notamment, la question de la pérennisation des actions en cas de retrait de ces acteurs.

IV. Discussion et recommandations

IV.1. Discussion

Les politiques éducatives du Burkina Faso, notamment la loi n°012-2010/AN et le Plan Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF 2017-2030), témoignent de la volonté étatique à inclure les élèves en situation de handicap dans le système éducatif. Au-delà de ce cadre juridique qui encadre l'exercice de l'éducation inclusive sur le territoire, des actions sont menées notamment, la formation initiale et continue des enseignants sur les approches pédagogiques visant l'inclusion des élèves en situation de handicap. Par ailleurs, un ensemble de mesure ont été pris pour accompagner les élèves en situation de handicap avec des bourses d'études et des fournitures scolaires adaptées à leur situation. Cependant, le cadre pratique de la mise en œuvre est pour la plupart du temps entravé par un manque de ressource financière et matérielle (UNICEF, 2021).

Il ressort également de l'analyse des données que de nombreux établissements ne respectent pas les normes d'accessibilité. En effet, on constate une absence de toilettes adaptées et de salle de classe, et des supports didactiques inexistants. Aussi, les enseignants dans la grande majorité ne reçoivent une formation adéquate, qui est susceptible de leur permettre d'adapter leurs pratiques pédagogiques aux besoins réels des élèves en situation de handicap (OUEDRAOGO et SAWADOGO, 2021).

Plus loin, selon l'UNESCO (2020), il est également ressorti que certains parents sont dubitatifs sur la question de l'inscription de leurs enfants en situation de handicap dans un établissement scolaire. En effet, ils craignent que ces derniers soient discriminés ou considérés comme inaptes à apprendre. La plupart des familles doivent souvent prendre en charge l'achat de matériel spécialisé (fauteuils roulants, prothèses, équipements pédagogiques adaptés), ce qui constitue un frein pour les ménages les plus précaires.

Les données ont largement montré que l'appui des organisations internationales a permis des avancées significatives, notamment à travers des programmes de sensibilisation et de soutien matériel. Certaines bonnes pratiques ont été identifiées, comme la formation de "référents inclusion" dans certaines écoles pilotes et la mise en place de classes inclusives. Cependant, ces initiatives restent localisées et ne bénéficient pas à l'ensemble du pays.

IV.2. Recommandations

Au regard des résultats auxquels nous sommes parvenus, plusieurs recommandations peuvent être formulées pour améliorer l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap physique au Burkina Faso :

- intégrer des modules de formation sur l'éducation inclusive dans les curricula des instituts de formation des enseignants ;
- organiser des formations au profit des enseignants sur le terrain sur l'éducation inclusive au profit des enseignants qui n'avaient pas bénéficié de formation initiale pour garantir une prise en compte des élèves en situation de handicap ;
- prioriser les normes de construction inclusive des infrastructures scolaires ;
- mettre en place un mécanisme de suivi pour s'assurer que l'ensemble des élèves en situation de handicap a accès à l'école ;
- disponibiliser des fonds pour accompagner les familles qui ne parviennent pas à assurer les frais de scolarité de leurs enfants en situation de handicap ;
- augmenter le nombre de bénéficiaire des bourses scolaires pour les élèves en situation de handicap afin de favoriser leur maintien dans le système éducatif.

Conclusion

La problématique de l'intégration des élèves en situation de handicap est un sujet d'actualité qui anime les échanges au niveau du système éducatif du Burkina Faso. Cette politique qui se veut de prendre en compte les besoins des élèves en situation de handicap joue un rôle indéniable dans le processus d'inclusion de ces élèves. En dépit des nombreuses avancées sur le terrain par le biais des organisations internationales et des projets, la problématique de l'inclusion reste confrontée à de nombreuses difficultés, ce sont : manque d'infrastructures adaptées, formation insuffisante des enseignants, stigmatisation sociale et contraintes financières pour les familles.

Cependant, les résultats de la recherche indiquent qu'il existe des pistes pour palier à cette situation de manque d'inclusion des élèves en situation de handicap. Entre autres, nous proposons une amélioration de la formation des enseignants de l'enseignement secondaire, le renforcement des infrastructures scolaires de la province du Bam, l'instauration de soutiens financiers pour les élèves en situation de handicap et une sensibilisation accrue des communautés sur l'importance de l'inclusion.

Toutefois, l'avenir de l'inclusion scolaire au Burkina Faso est lié à la volonté politique des élites, à la mobilisation des ressources et de l'engagement collectif pour assurer à chaque enfant, quelle que soit sa condition physique, le droit fondamental à une éducation de qualité.

Références bibliographiques

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 dont l'objectif est de promouvoir l'égalité des chances et des droits. *Journal officiel de la République française*.

Loi n°012-2010/AN du 1er avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées au Burkina Faso.

MAKOSSO Bethuel, *Enseignement supérieur en Afrique francophone : Crises, réformes et*

Morin, François. (2021). La gouvernance éducative à l'heure de la crise : coordination et défis de l'inclusion numérique. Revue Internationale d'Éducation de Sèvres, 86, 85-100.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2017). *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO.

Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2011). *Rapport mondial sur le handicap*. Genève : Organisation mondiale de la Santé, p12.

OUEDRAOGO, Hamado. (2010). *Le suivi évaluation du PDDED au Burkina Faso: diagnostic et perspectives.* PDDEB, SP/PDDEB. Paris : Université Réné Descartres, Paris 5.

OUEDRAOGO, Idrissa., NIKIEMA, Germain., TAPSOBA, Clément., & KAFANDO/OUEDRAOGO, Rose. (2019). *Exercices sensoriels CP1: Guide l'enseignant.* Ouagadougou: MENAPLN.

Ouédraogo, Boureima., & Sawadogo, Jean. (2021). *Les représentations sociales et l'inclusion scolaire des élèves handicapés dans les zones rurales burkinabè*. Études en sciences sociales, 14(3), 122-139.

PLAISANCE, Éric. (2008). *Éducation spéciale.* Dans Agnès van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 208-212). Paris : Presses Universitaires de France.

Ryan, Richard Milton., & Deci, Edward Louis. (2000). *La théorie de l'autodétermination et la facilitation de la motivation intrinsèque, du développement social et du bien-être. American Psychologist, 55*(1), 68-78.

SEIBERT, Lauren. (2020). *Leur combat contre l'éducation.* Paris: Human Rights.

SAVADOGO, Boubacar. (2013). *Analyse critique des politiques éducatives et de développement du Burkina Faso de 1960 à 2012 perspective anté et post 2015.* Ouagadougou: Norrag.

UNESCO. (2017). *L'inclusion et l'éducation : Tous sans exception*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO. (2020). *Éducation en situation de crise au Burkina Faso : défis et opportunités*. UNESCO.

UNICEF. (2021). *Éducation en situations d'urgence : Analyse et réponses pour les enfants déplacés internes au Burkina Faso*. UNICEF.

Stratégies de survie des filles à besoins spécifiques en contexte scolaire gabonais : récits de vie.

Brigitte Pulchérie MAVOUNGOU[1]

[1]

Résumé

Au Gabon, la loi n° 21/ 2011 du 14 février 2012, consacre la massification de l'école tout en y intégrant les apprenants à besoins spécifiques. Elle vise ainsi le plein épanouissement du sujet agissant par l'inférence des compétences en contexte multiculturel. La littérature axée sur le processus d'inclusion scolaire renvoie au fonctionnalisme durkheimien qui, appliquée à l'institution scolaire, présente un système interconnecté. Cependant, celle-ci demeure muette sur les réalités des personnes porteuses de handicaps favorisant ainsi une école conservatrice et validatrice des inégalités face à la culture scolaire (Bourdieu, 1966 ; Mavoungou, 2020). Nous nous sommes intéressée aux filles à besoins spécifiques. À partir d'études biographiques, nous avons cherché à comprendre les négociations entre bien-être, handicap et scolarité. L'analyse du discours a permis de faire émerger les particularités expérientielles comme plaidoyer pour une école gabonaise plus inclusive.

Mots-clés : Besoins spécifiques, contexte scolaire, filles, récit de vie, stratégie de survie

Abstract

In Gabon, Law No. 21/2011 of 14 February 2012 enshrines the massification of schools while integrating learners with special needs. It thus aims at the full development of the acting subject through the inference of skills in a multicultural context. The literature focused on the process of inclusive education refers to Durkheimian functionalism which, when applied to the educational institution, presents an interconnected system. However, the latter remains silent on the realities of people with disabilities, thus promoting a conservative school that validates inequalities in the face of school culture (Bourdieu, 1966; Mavoungou, 2020). We were interested in girls with special needs. Based on biographical studies, we sought to understand the negotiations between well-being, disability and schooling. The analysis of the discourse made it possible to bring out the experiential particularities as a plea for a more inclusive Gabonese school.

Key words : Girls, life history, school context, special needs, survival strategy

[1] Institut Pédagogique National (IPN), afresh12@yahoo.fr

Introduction

La Déclaration de Salamanque en 1994 consacre l'inclusion scolaire en termes d'espaces accueillants pour la diversité d'apprenants. Il s'agit donc d'un impératif éthique et pédagogique visant la transformation des systèmes éducatifs. Au Gabon, malgré les discours sur « l'éducation pour tous », les réalités vécues par les élèves porteurs de handicaps révèlent un décalage persistant entre les principes inclusifs et leur matérialisation au quotidien. Souvent peu perceptibles lors des macroanalyses, des tensions émergent des points de vue des sujets sur l'inadéquation entre les principes et les pratiques de l'inclusion scolaire. Au regard de ce qui précède, nous postulons que les élèves porteurs de handicap évoluent dans un environnement scolaire peu inclusif. Ce qui nous amène à nous poser la question de savoir comment les élèves concilient-ils handicap et scolarité ?

Pour cette étude, nous avons arbitrairement choisi de nous intéressée au cas des filles à besoins spécifiques. À partir d'un échantillon de quatre filles aux parcours scolaires disparates, nous avons co-construit autour d'évènements ayant émaillé leurs récits de vie.

Cet article analyse les expériences subjectives des filles à besoins spécifiques afin de comprendre les négociations invisibles entre les normes scolaires et les besoins spécifiques. En d'autres termes, il s'agit d'approcher les tractations internes de l'élève entre le handicap, la culture et la réussite scolaires.

Notre démarche s'appuie donc sur l'analyse de discours afin de saisir les formes stratégiques de résilience face à ce qui apparait comme des obstacles (physiques, pédagogiques ou symboliques). C'est ainsi qu'à travers les récits de vie des participantes, nous mettrons en relief les évènements déstabilisants qui ont jalonnés leurs parcours scolaires à cause du handicap et les stratégies de survie qu'elles ont adoptées.

Notre intérêt repose entre autres sur la modélisation des stratégies mobilisées pour survivre dans le système scolaire en plus du handicap. Cette recherche des conditions d'une inclusion émancipatrice et/ou la reconnaissance des compétences d'adaptation des élèves pourrait, par ricochet, alimenter une refonte des pratiques pédagogiques.

I. Problématique

L'inclusion scolaire constitue un enjeu majeur d'alors pour les systèmes éducatifs, notamment dans les pays d'Afrique subsahariens qui s'efforcent de garantir une éducation équitable et de qualité pour tous. Le Gabon, à travers ses engagements internationaux via les objectifs du développement durable (UNESCO, 2020 : 78) et les orientations nationales (loi nº 21/2011), a intégré le principe de l'inclusion en soulignant sa volonté d'inscrire tous les élèves dans une dynamique éducative commune (Nguema Endamne, 2018 : 126 ; Moussavou, 2019 : 15). Lors de l'examen du baccalauréat 2024, nous avons constaté dans notre centre d'examen que les élèves à besoins spécifiques ont composé dans des conditions particulièrement spécifiques : ce qui donnait un caractère exclusif à la dynamique d'inclusion. La raison principale étant les limites structurelles et humaines. Or, ces élèves sont inscrits dans des établissements dits ordinaires. Ce qui laisse augurer un environnement peu accueillant et hostile (Nguema Endamne, 2018 : 124). De cette observation, nous avons choisi d'investiguer davantage sur le vécu de cette catégorie d'élèves à partir de leurs expériences.

I. Cadre conceptuel et théorique

I.1. A propos de l'inclusion scolaire

La question de l'inclusion scolaire a été documenté par de nombreux auteurs-es sous divers angles. Elle postule que chaque individu a le droit d'accéder à l'éducation quelles que soient sa différence. En d'autres termes, elle (l'inclusion) vise à créer un environnement éducatif adapté

à tous les élèves afin de valoriser les différences (Meirieu, 2019 : 7). Pour sa part Brunelle[1] (2023) aborde ce concept sous le versant de l'égalité des droits et de chances en matière d'éducation.

Wallon (2020), dans son étude, insiste sur la prise en charge émotionnelle et les interactions sociales dans le processus éducatif en mettant en relief la manière avec laquelle l'enseignant aborde l'inclusion dans sa salle de classe. Les recommandations de nombreux auteurs convergent vers un renforcement des formations enseignantes, une accessibilité curriculaire et un recours accru aux technologies inclusives.

C'est en cela que Gordon-Gould & Hornby (2023) interrogent l'efficacité réelle des réformes inclusives et relèvent les limites d'une modélisation peu soutenue par des ressources adaptées. Ces auteurs soutiennent qu'il faut repenser l'inclusion non pas comme un idéal normatif, mais plutôt comme un processus dynamique ancré dans des réalités locales tout en collaborant avec tous les autres acteurs. Dans cette étude, le concept inclusion scolaire trouve son éclairage dans le récit de vie.

I.2. Récit de vie comme méthode de recherche

Nous nous sommes intéressée au vécu des apprenantes, c'est leur donner la possibilité de se raconter. Raconter son expérience, c'est étaler son histoire de vie dans le prolongement des enquêtes sociologiques de Thomas et de Znaniecki sur des paysans polonais. En effet, le récit de vie, apparaît dans la littérature nord-américaine sous l'appellation « Life History Methods » (Goodson, 2001 : 129) et s'intéresse aux études de cas sur l'histoire d'une vie racontée par une personne. Bertaux (1976 ; 2013 : 46) utilise le terme « approche biographique » pour référer à une période de vie racontée, un témoignage sur l'expérience vécue orientée par l'intention de connaissance.

Les racines méthodologiques des récits de vie émanent de l'école de Chicago (Goodson, 2001 : 130). Les récits de vie favoriseraient la construction et la compréhension desdites sociétés à partir du quotidien. C'est pour le sujet qui se raconte, un processus de connaissance de soi à partir de la singularité de ses expériences (Souza, 2004). Le sujet se positionne ainsi comme l'acteur et l'auteur de son histoire. Il interprète sa vie, se l'approprie tout en donnant du sens à son existence.

I.3. Du concept à la théorie

À la méthodologie du récit de vie, nous greffons la perspective de l'interactionnisme symbolique dont la construction de sens est corrélative aux situations contextuelles qui les sous-tendent (Le Breton, 2004 : 51).

C'est dans cette veine que Blumer (1986 : 2) mentionne que « les significations sont issues de la relation que le sujet entretient avec les autres : les significations se modifiant au cours du processus d'interaction entre le sujet et l'objet ». De façon concrète, les participantes à cette étude, en construisant leurs récits de vie, interprètent les évènements de leurs vécus. De son côté, la chercheure, dans le processus de co-construction, interprète à son tour le récit des enquêtées.

Eu égard à ce qui précède, notre recherche s'intéresse aux filles à besoins spécifiques et est axée sur les réalités scolaires. Il s'agit de leur (filles) offrir la possibilité de s'exprimer sur leurs vécus scolaires afin de faire éclore des éléments de langage pour répondre aux préoccupations suivantes : comment concilient-elles handicap et scolarité ? Quels obstacles rencontrent-elles au quotidien à l'école ? Et quelles stratégies développent-elles tout au long du parcours scolaire ?

[1] Il faut signaler que cette auteure s'est intéressée à l'impact du processus judiciaire sur le processus de réinsertion sociale des individus après un passage en prison. Le choix de cette étude réside dans le fait qu'à la symétrie d'un détenu, un sujet à besoin spécifique est quelque peu prisonnier de son handicap et donc sujet à stigmatisation et discrimination.

II. Orientations méthodologiques

Pour mener à bien notre étude, nous avons constitué notre échantillonnage à partir de quatre filles scolarisées entre le collège et l'université. Il faut souligner à la suite de Paillé et Mucchielli (2008 : 61-62) que ce n'est pas la représentativité qui nous a intéressée, mais la compréhension du phénomène.

Pour ce faire, nous avons opté pour des entretiens semi-dirigés afin d'offrir à chacune des participantes l'occasion de raconter son histoire de vie. Deux entretiens, d'environ 1h chacun, ont ponctué notre investigation. C'est à partir d'un guide d'entretien que nous avons co-construit avec les interviewées. Ce guide comportait une série d'items permettant à l'apprenante de s'exprimer sur sa maladie, son parcours scolaire en tant que porteuse de handicap et sur les stratégies développées pour sa « survie » en classe.

La conduite de l'entretien s'est faite en deux moments. Au temps 1, l'entretien a permis la co-construction d'un récit. Au le temps 2, il a visé à clarifier les « zones d'ombre » issues de la transcription des verbatims. Autrement dit, le second entretien a servi à lever toutes les équivoques de l'histoire racontée.

Il faut signaler que non seulement le choix du handicap est aléatoire, mais qu'il a relevé de notre observation et surtout de la disponibilité des apprenantes. Ainsi, les identités des interviewées ont été dissimulées sous les appellations E n+1, c'est-à-dire E pour entretien et n+1, pour le numéro allant dans l'ordre croissant de 1 à 4.

Le récapitulatif des entretiens nous a conduite au tableau ci-après :

Tableau n° 1** : **Paroles des enquêtées sur leurs pathologies

Enquêtée	Pathologie	Descriptif de la pathologie
E1	Drépanocytose	L'électrophorèse SS et tous ceux qui sont dans cette situation sont drépa. C'est une maladie qui oblige à la prise de médicaments à vie. Pour la douleur, le médicament adapté est Profenid ; pour le sang, Hemaphère et Biofer. Ils permettent que les os ne soient pas bouchés par la circulation sanguine. Les crises sont fréquentes, la maladie ne supporte pas la fraîcheur donc il faut rester à l'intérieur de la maison ou être couverte.
E2	Lupus	Le lupus est une maladie auto-immune c'est-à-dire que ton système immunitaire s'attaque à ton corps et ne sait pas faire la différence entre ses alliés et les autres qui sont extérieurs, les ennemis du système. Cela est dû à l'augmentation des anticorps. Certains disent que le stress d'autres disent que c'est l'environnement comme la trop forte exposition à la chaleur…il n'y a pas une unanimité autour de la question. Toutefois, il pourrait y avoir comme une tare familiale mais le lupus n'est pas héréditaire. L'élément déclencheur serait la surproduction hormonale.
E3	Marche équine	La marche sur la pointe des pieds est un problème médical associé à des troubles neurologiques ou musculaire comme une contracture du tendon d'Achille ou une affection encore appelée spasticité musculaire. Cette maladie peut être due à la malformation congénitale comme le pied bot ; le raccourcissement du tendon d'Achille qui limite la flexion normale du pied ; certaines myopathies comme la dystrophie, maladie affectant les muscles.
E4	Albinisme	L'albinisme est une maladie génétique qui affecte la pigmentation par le déficit de mélanine. Les personnes atteintes de cette pathologie ont une déficience visuelle et c'est mon cas. Je souffre d'albinisme oculaire : mon œil gauche est à – 5 et le droit, - 8 donc je ne vois pas. Je dois me rapprocher de l'objectif pour espérer lire. Cela remonte à l'époque où j'étais bébé.

Source : Les données de l'enquête, avril 2025.

III. Présentation des résultats

III.1. Les condensés des narratifs

4.1.1 Le narratif d'E1

E1, étudiante en sciences et communication à l'Université Omar Bongo (UOB), est drépanocytaire, âgée de 28 ans et pèse 36 kg.
A cause des crises répétitives, elle a passé plusieurs années sans aller à l'école au primaire. En famille, sa petite sœur et ses cousins l'ont rattrapée en 4e année. « Quelle honte ! » s'exclame-t-elle ! Elle arrive en 5e Année à l'âge de 16 ans et à 17 ans en 6e. Durant son parcours au collège, E1 redouble quasiment toutes les classes, à savoir la 6e, 5e et 3e.

Source : Mavoungou, B. P, images inédites, février 2025.

4.1.2 Le narratif d'E2

Source : Mavoungou, B. P. , images inédites, février 2025.

E2, étudiante en génie logiciel à l'INPTIC au Gabon, a 24 ans et est atteinte du lupus. Elle pèse 49 Kg. En 2019, elle quitte l'enseignement général pour l'enseignement Technique où elle est en série F4 (génie civil) dont elle aurait rêvé. Au 2e trimestre, en classe de Seconde, elle fait sa première crise qui l'a conduite au Centre Hospitalier universitaire de Libreville (CHUL). De la classe de seconde à celle de Terminale, elle n'a jamais fait une année complète pour des raisons d'hospitalisation. Au lycée, elle n'a pas connu des moments de moqueries ni des enseignants ni des élèves. Bien au contraire, elle était perçue comme une miraculée.

L'évolution de la maladie de E2 a nécessité la prise régulière et fortement dosée de médicaments en l'occurrence le Cortancyl ; ce dernier a favorisé la chute capillaire (chute des cheveux) avec éruption des plaques, l'obligeant ainsi à porter un foulard en permanence.

4.1.3 Le narratif d'E3

Source : https://wwwelsan.care consulté le 9/4/25.

E3 a 16 ans et est en classe de 4e. Son handicap est moteur : elle souffre de la marche en équin, c'est-à-dire sur la pointe des pieds.
Selon E3, son papa lui aurait raconté que lorsqu'elle était bébé, on l'aurait emmenée dans un hôpital insalubre et quand elle en est sortie, sa bouche infestait de boutons et de plaies. Ce qui l'empêchait de marcher. En l'absence du dossier médical, cette information est à prendre avec beaucoup de pincettes puisqu'il est difficile d'établir un lien de causalité dans le récit. Toutefois, l'intervention chirurgicale était pour E3 la solution suprême.
L'intervention chirurgicale a fait en sorte qu'elle passe quatre mois en Turquie. L'absence au cours de E3 lui a valu le redoublement de la classe de 6e pour cause d'absentéisme.

4.1.4 Le narratif d'E4

E4 a 14 ans et est en classe de 4e. Son handicap est l'albinisme. Cette pathologie est la cause de sa déficience visuelle.
Depuis l'âge de 1 an, E4 porterait des lunettes car son œil gauche aurait une visibilité réduite à -5o et le droit, à -8o. Ce qui visiblement fait qu'elle ne voit pas de loin. Aussi devra-t-elle se rapprocher de l'objectif pour espérer lire.

Source : https://www .albinism.ohchr.org, consulté le 9/4/25

III.2. Le dépouillement des verbatims

Les verbatims peuvent être résumé à partir des trois critères que sont : la pathologie, le vécu et les stratégies de survie. Les contenus sont indiqués dans le tableau ci-dessous.

Tableau no 2 : Récapitulatif des verbatims par enquêtée

Enquêtée	Pathologie	Vécu	Stratégies de survie
E1	Drépanocytose	-Moquerie - insultes -violence physique	- persévérance - pleurs -refus d'aller à l'école
E2	Lupus	-Moqueries - compassion -soutien collectif	- agressivité/ violence verbale -travail en classe - patience
E3	Marche en équin	-Moquerie -brimade -Violence verbale/physique	-Travail en classe -s'en moque
E4	Albinisme	- Moquerie -Rejet -Violence verbale/psychologique	-Pleurs -Tristesse -Isolement

Source : Les données de l'enquête, avril 2025.

IV. Interprétation des résultats

Les résultats de cette étude sont répartis en deux catégories : les récits de vie et les stratégies de survie.

IV.1. Les récits de vie

IV.1.1. L'impact de la pathologie sur le parcours scolaire

À partir des récits assez troublants, les participantes à l'étude assertent que les maladies favorisent des absences récurrentes au cours et impactent négativement sur la scolarité.

Pour E1, « à cause de la fréquence des crises j'ai passé environ 3 ans sans aller à l'école […] la maitresse n'avait de cesse de me rappeler qu'une redoublante ne pouvait justifier d'autant de lacunes. […] Ce qui fait qu'en plus des crises, j'ai passé 3 ans en 4e A ».

Pour sa part, E2 précise que, « de la classe de seconde en terminale, je n'ai jamais fait une année complète : toujours un trimestre de maladie en hospitalisation. En Première avec la COVID, je n'ai pas pu sauver mon année et j'ai repris la classe avec 9,93 parce que je n'avais fait qu'un trimestre ».

E3 mentionne que : « […] pour trouver une solution à mon problème, je suis allée en Turquie avec ma maman et j'y ai été opérée. J'y ai passé 4 mois et du coup, mon année scolaire était terminée. Cela a fait que je reprenne la 6e ». En plus de l'irrégularité scolaire, toute maladie impose des contraintes sévères : les nombreuses interventions chirurgicales, la rééducation et l'apprentissage de nouveaux modes de mobilité (fauteuil roulant, béquilles, *etc*.), cas de E3 ; le port permanent d'un foulard et les difficultés d'apprentissage liées à la perte de mémoire (E1) ;

le port d'un pull-over en classe pour éviter d'attraper froid (E2) ; Les troubles visuels et le rapprochement vers l'objectif pour espérer lire (E4). Finalement, les personnes à besoins spécifiques mènent un combat quotidien contre la maladie auquel il faut adjoindre l'ostracisme social.

IV.1.2. De la question d'éthique professionnelle

La méconnaissance du handicap par les enseignants, en plus d'accentue l'incompréhension et l'isolement de l'apprenant porteur de handicap, pose le problème d'éthique professionnelle.

Dans son récit, E1 nous apprend que :

> le maître ne connaissant pas la drépanocytose, il pensait avoir affaire à une fille gâtée qui faisait des caprices. L'année suivante, la maitresse n'avait de cesse de rappeler qu'une redoublante ne pouvait justifier d'autant de lacunes. Les deux enseignants m'ont ignorée et j'ai passé trois ans en 4e année. Au collège, le prof de français me prenait pour une capricieuse et fille à papa qui ne veut pas étudier donc lorsque je fais la crise en classe, il m'a traité de menteuse.

A contrario, le récit de E2 nous fait état d'un contexte plus apaisé et empathique. Car la communauté scolaire connaissait l'apprenante avant son handicap. Aussi explique-t-elle,

> Un jour le prof de français avait constaté que j'avais perdu l'envie de parler et la joie de vivre. Il s'est rapproché pour en savoir davantage. Il m'a dit que je ne t'ai pas connue ainsi, tu es d'habitude trop joviale, taquine. Maintenant, tu inquiètes les autres.

D'après E1, pendant un examen blanc de CEPE, elle était en pleine crise de drépanocytose. Comme elle avait très froid, elle a automatiquement saigné du nez. La classe apeurée a interpellé la maîtresse. Cette dernière, ayant fait le constat s'est exclamée en ces termes : « c'est encore ce cadavre-là […] ». En plus de cet épisode, E1 raconte :

> Le prof de sciences physiques me disait que tu ne vas rien devenir, tu ne seras rien dans ta vie. Tu es nulle ! Lorsqu'on commence la journée, il me dit la nulle, tu devais aller dans un centre et chercher un travail. Au lieu de cela, tu viens encore prendre la place d'un enfant. Lorsque les drépa mangent, le ventre se gonfle. Le prof dit voilà qu'en plus, elle est allée prendre une grossesse. C'est elle qui va soulever des poids lourds. Les autres élèves ont pris cela en moquerie. Donc on te voit petit corps, c'est toi qui sors avec les papas. Mon pire cauchemar ! Ma 2e année de 5e, l'administration est venue en classe pour recenser les élèves afin de faire des cartes scolaires. Ils m'ont dit que tu es née le 30 avril 1996, j'ai dit non. Je suis née en 2000, je ne voulais pas avoir honte. Car, j'avais 20 ans.

Aux invectives de l'enseignant ainsi qu'aux moqueries des pairs, s'ouvre le volet de la stigmatisation des élèves à besoins spécifiques.

IV.1.3. La stigmatisation par les pairs

La stigmatisation prend la forme du harcèlement basé sur la différence physique. En effet, la brutalité du rejet social est spiralée dans l'escalade de la moquerie durant le cursus scolaire d'une personne porteuse de handicap.

E1 a 16 ans en 5e année. Elle est appelée « l'ancêtre, la maman ». Les camarades se moquent de son corps qui a changé en la surnommant « l'aiguille », en raison de sa filiformité. Elle raconte : « une fois en cours d'EPS, lorsqu'on est allé se changer, une camarade de classe m'a dit que je suis une planche à repasser qui n'a ni devant ni derrière. Parfois, des garçons me soulevaient en me disant que tu es facile à manier et ils me bousculaient ».

Pour sa part, E2 évoque des situations désobligeantes qu'elle a vécues.

> Un jour, au préau de l'école, je n'avais pas bien attaché mon foulard, une fille a vu la partie rosâtre de ma tête et s'est mise á rire. Les autres sont restés figés. J'ai rétorqué en disant qu'avant j'avais des cheveux comme toi et un matin plus rien donc tu ne sais pas ce que te réserve demain…continue à rire. Une autre fois, j'avais encore des

> douleurs articulaires, ma maman m'a déposé dans la barrière pour m'éviter une longue marche. Puisque je boitais à cause de la douleur […]. Un garçon m'a dit quand on vous demande de dormir la nuit, vous ne dormez pas vous préférez sauter les barrières pour faire des partouzes et le matin, vous boitez.

E3 a été victime de remarques blessantes sur son apparence physique. Selon elle, « le regard d'autrui te fais te sentir bizarre. Les garçons de la classe avec qui j'étais l'année passée m'insultent maintenant en disant que le chien m'a mordu, ils n'ont pas les pieds cassés. Certains m'arrachent ma béquille et jouent avec. D'autres me disent encore qu'ils n'ont pas 16 ans en 4e et qu'ils n'ont pas redoublé ».

Les récits des filles mettent en lumière un autre phénomène courant dans les établissements : le rejet collectif qui s'intensifie après une tentative de défense. E4 nous partage un aspect de son vécu.

> En 5e, des filles se moquaient de moi et de ma peau. Quand je les reprenais, elles me l'interdisaient en rétorquant que je me prends pour qui ? Dans le groupe de classe, on m'insulte mes cheveux, ma moyenne, dire que je sens mauvais. On me dit que je n'ai pas droit à la parole. Quand ils sont à plusieurs et dès que je me rapproche, ils me disent tu fais quoi là ? Ce sont les filles qui se moquent le plus de moi. Je suis allée me plaindre, on a convoqué les parents donc tous les élèves ne veulent plus me parler. Ils ont créé un autre groupe de la classe et m'ont exclue.

IV.1.4. La crise identitaire

À partir de certains récits, nous pouvons entrevoir la difficulté d'épanouissement dans un environnement où la différence est mal perçue et peu protégée. La douleur émotionnelle liée au handicap associé aux moqueries et au sentiment d'exclusion a suscité l'isolement des participantes à l'étude : ne pas se sentir à sa place dans cette école ; ne rien aimer si ce n'est l'envie de mourir.

> E1 : Moi, j'avais la gêne de l'âge. Le prof dit voilà qu'en plus, elle est allée prendre une grossesse ». Du coup, les autres élèves ont pris la moquerie. Quand on a proclamé le BEPC, j'ai échoué deux fois. Ce qui m'a poussé à penser au suicide.

Le handicap est lourd à porter car constituant un des premiers obstacles, à écouter les témoignages. Pour E2 :

> Le docteur m'a annoncé que c'est le lupus et on n'en guérit pas à condition de bien suivre son traitement. C'était pour moi, la fin de mes rêves. J'étais en colère après le monde, je n'acceptais ni de prendre les médicaments ni de manger comme tout le monde […] Je ne voulais plus rire avec les autres, je n'étais plus drôle et j'avais perdu mon sens de l'humour. Je disais comment rester la même après avoir bu tout ce que j'ai bu à l'hôpital ?

Toutefois, les participantes en général use des formes passives de protection qui en réalité sont des stratégies de survie face à l'adversité sociale.

IV.2. Les stratégies de survie

IV.2.1. La stratégie de compensation et du camouflage

La discrimination a des conséquences durables sur les personnes à besoins spécifiques en termes de perception d'elles-mêmes. La stigmatisation autour du corps et de l'âge ont poussée E1 à mentir et à se replier sur elle-même, illustrant un mécanisme d'auto-défense face au rejet social : le mensonge sur l'âge et modification de l'apparence.

E1 raconte qu'au primaire, lorsque sa petite sœur et ses cousins l'ont rattrapée en 4e année, elle a choisi de se taire, de ne plus dire à sa maman afin de ne plus s'absenter aux cours. Au collège, pour éviter la raillerie, elle lâchait ses cheveux qui couvraient une partie de son visage en guise

de camouflage afin de ne pas croiser le regard de ses bourreaux. En plus de ces moments dits de survie, E1 relate ce qui a constitué pour elle un moment déstabilisant, son « pire cauchemar ».

> La 2e année de 5e, l'administration est venue en classe pour recenser les élèves afin de faire des cartes scolaires. Ils m'ont dit tu es née le 30 avril 1996, j'ai dit non ! Je suis née en 2000 […] je ne voulais pas avoir honte en disant que j'ai 20 ans. Alors, j'ai menti que je suis née en 2000.

Si pour E1, le camouflage est perçu comme une stratégie de survie, E2 use d'une attitude défensive comme bouclier protecteur.

IV.2.2 La stratégie de défense et de résilience

Le récit de E2 nous indique que l'apprenante consciente de son handicap ne s'accepte pas. L'agressivité et le repli sur elle deviennent des mécanismes de défense et de protection.

Quand ses cheveux ont commencé à tomber et qu'elle avait des plaques sur la tête, elle a porté un foulard. Au lycée, le port d'insignes distinctifs est interdit au nom de la laïcité de l'État. Le port du foulard n'a pas posé un problème pour E2 puisque l'administration avait été saisie de sa situation. Toutefois, face à la curiosité des pairs, E2 répondait « mêlez-vous de vos oignons, avec tout le vampire qu'il y a dans vos familles et villages, c'est dans mon foulard que vous voulez mettre votre nez ? ».

L'agressivité de E2 témoigne de l'impact du traumatisme et du choc psychologique. Elle précise à ce propos en répondant aux enseignants et aux pairs qui s'inquiétaient pour elle que « je n'ai pas encore fini de traiter les infos multiples que mon cerveau a reçu et je ne suis pas encore sortie de l'auberge donc je ne saurais quoi vous dire ». L'apprenante dans ce propos démontre son impuissance face à sa situation.

Face au handicap, la résilience s'érige en première solution. Ainsi,

-la médicamentation constitue pour E2 une étape à respecter avec minutie : « une alimentation pas trop salée, trop sucrée et des fruits. La maladie n'est pas dans ma tête, je vis comme si de rien n'était ».

- l'adoption des gestes de routine. E2 asserte que,

> J'ai failli mourir donc je vois les choses autrement. Je respecte mon quota de sommeil, fais l'effort de ne plus me stresser, fais ce que je peux, me concentrer sur le temps imparti pour le travail. Car un corps malade ne vaut rien du tout. À l'heure du repos, on ferme […] chaque chose en son temps.
>
> Temps de sommeil : 21h - 4h soit 7h de sommeil minimum.
>
> Temps de travail : cours de 8h-12h et 14h-18h ;
>
> Travail personnel 19h-21h et de 4h-6h.
>
> Heure de repas pas déterminé.

- le recours à la prière

La formation catéchétique et la lecture de la Bible ont été des remparts pour E1 et E2. Elles ont toutes deux trouver des raisons de s'accepter dans cette différence.

Pour E2, ayant constaté que les Hommes (le docteur, l'administration du lycée et sa tante) ont refusé de l'aider en suspendant les cours, elle a trouvé refuge chez Dieu. Selon elle, la grâce divine est à l'origine du retour de la mémoire et a aussi favorisé la compassion des profs qui l'ont prise en cours de soutien sans rétribution ainsi que la mobilisation des autres élèves de la classe. Cet engouement autour d'elle lui a redonné espoir.

Quant à E1, en plus de la prière, il y a les moments d'écoute avec le prêtre et le soutien d'une amitié sincère. Ce qui lui a permis de reconstruire une image positive d'elle-même. Finalement,

le processus d'acceptation de soi s'est aussi réalisé grâce aux figures de soutien comme des enseignants et des pairs. Ainsi E2 raconte :

> En terminale, j'ai perdu la mémoire donc je ne savais plus lire, ni écrire même pas mon nom. Je suis allée voir ma tante […] pour ne plus apprendre. Elle a refusé. Quand je voyais les autres travailler, je ne voulais plus m'approcher d'eux. Je pleurais le matin parce qu'il me fallait aller à l'école alors que je ne comprenais plus rien. Les autres en classe écrivaient lentement à cause de moi. Un jour, je suis sortie de la classe parce que je vivais le syndrome de la page blanche. L'enseignant m'a suivi et m'a conseillé de garder patience et a proposé de me donner des cours de rattrapage. Les autres aussi étaient attentionnés, mais moi j'étais devenue agressive et sur la défensive.

IV.2.4. Le besoin de reconnaissance et la confiance en soi

Le récit de E4 montre qu'elle ne souffre pas seulement de complications médicales liées à l'albinisme, mais aussi du rejet et des moqueries dans son environnement scolaire. Son handicap devient un motif d'exclusion sociale, un déni du droit à la parole, la volonté de la réduire au silence renforcé par les préjugés de certains élèves. « Dans le groupe de classe, on m'insulte et me dit que je n'ai pas droit à la parole ». Pour avoir recherché une solution auprès de l'administration scolaire, E4 a complètement été ostracisée par les autres élèves de la classe.

Face au rejet, E4 montre son besoin de connexion sociale en se rapprochant du professeur de mathématiques pour une intervention en vue de la décrispation de la crise. Malheureusement, l'initiative de l'enseignante n'a pas suffi à rétablir son intégration dans la classe. Malgré la douleur liée à son exclusion, elle continue de vouloir participer ses cours avec une nouvelle dynamique sous tendu par une volonté de changement de classe. Elle précise :

> Pour suivre les cours, je photocopiais les cours des camarades de classe et si personne ne m'adresse la parole. Alors, il m'est difficile de prendre les cours. Or, personne ne veut me parler. Comme solution, je filme le cours et le recopie à la maison et ma maman vérifie. Les parents me disent qu'il ne faut pas les suivre. Quant à moi, je veux changer de classe. Pendant les récréations, je vais dans d'autres classes pour retrouver mes anciennes camarades de classe avec qui je m'entendais.

Pour sa part, E3 trouve sa « survie » auprès des pairs qui ont constitué un bloc de défense pour exiger le droit au respect de la dignité humaine. Aussi, pensons-nous que le soutien multiforme d'autrui joue un rôle primordial dans la reconstruction de personnes en difficultés. Ainsi E3 apprend à se focaliser sur les personnes bienveillantes plutôt que sur celles qui la rabaissent. Elle asserta que : « certains en classe me défendaient en disant que vous ne savez pas ce qu'elle a vécu donc vos moqueries sont justes pas correctes ». C'est à travers des propos similaires que des participantes à l'étude ont puisé dans leur fort intérieure l'énergie nécessaire pour ne plus faire attention aux attitudes désobligeantes des pairs et de mettre le cap sur la réussite scolaire.

IV.3. Quelques recommandations

La parole des filles à besoins spécifiques, dans cette étude, nous a permis de co construire leurs vécus et les stratégies de survie adoptées en milieu scolaire.

Cette contribution, au-delà d'avoir le mérite de construire les histoires de vie, créer, chez le lecteur une atmosphère de compassion et d'empathie vis-à-vis d'un climat scolaire « hostile » en raison des situations déstabilisantes vécues par les participantes à l'étude.

Dans cette perspective, il est judicieux de sensibiliser la communauté scolaire sur l'importance de la connaissance et de la compréhension des pathologies des personnes porteuses de handicaps. Car, **les** témoignages soulignent l'importance d'avoir un environnement scolaire plus inclusif et sensibilisé aux réalités du harcèlement lié aux différences physiques.

Cette étude permet aussi de comprendre et d'entrevoir la force psychologique et la détermination des sujets et de souligner l'importance de la résilience face aux défis. C'est l'image d'un savoir-être durable susceptible d'inciter et d'inspirer d'autres apprenantes.

In fine, cette recherche met en lumière l'importance d'une sensibilisation accrue face aux discriminations scolaires et aux stratégies d'une inclusion scolaire pour tous.

Conclusion

L'inclusion scolaire en contexte scolaire gabonais demeure un chantier à la fois ambitieux et délicat. Le vécu des apprenantes en situation de handicap met en exergue les défis quotidiens auxquels elles sont confrontées : le regard des pairs, l'incompréhension et la méconnaissance des enseignants, le manque de ressources adaptées, l'isolement ou l'exclusion par les pairs. Face à cela, les filles enquêtées ont développé des stratégies de survie pour s'intégrer : l'adoption des comportements d'effacement, de sur-adaptation, la quête du soutien informel des pairs ou la bienveillance des enseignants. Ces stratégies, bien que révélatrices de la détermination des filles à évoluer, montrent aussi les limites du système éducatif actuel quant aux principes de l'inclusion scolaire.

Dans notre système éducatif, l'inclusion scolaire ne saurait se limiter qu'aux principes ou à l'intégration physique dans les classes, elle doit être pensée comme un processus global impliquant la formation des enseignants, l'adaptation des curricula, la transformation des représentations sociales au sein de la communauté éducative.

Prendre en compte le vécu des élèves, écouter leurs besoins et reconnaître leurs efforts d'adaptation sont des étapes essentielles pour construire une école inclusive, équitable et à visage humain.

Références bibliographiques

BERTAUX Daniel (1976). « Pour sortir de l'ornière néopositiviste », *Sociologie et sociétés*, (2), p. 119-134.

BERTAUX Daniel (2000). « Du récit de vie dans l'approche de l'autre ». *L'Autre. La vie comme un récit*, 1(2), p. 239-254.

BERTAUX Daniel (2013). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie.* Paris : Armand Colin.

BOURDIEU Pierre (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la

Culture », *Revue française de sociologie,*7(3), p. 325-347.

BRUNELLE Natacha (2023). *Récits de judiciarisation et de (ré)intégration*. Québec : PUQ.

GOODSON Ivor (2001). *Live history Research*. *Educational Settings. Mc Graw-Hill education.*

GORDON-GOULD Philippa et HORNBY Garry (2023). *Inclusive Education at the Crossroads:* exploring effective special needs provision in global contexts. London : Routledge.

LE BRETON Daniel (2004). *L'interactionnisme symbolique.* Paris : Presses Universitaires de France.

MAVOUNGOU Brigitte Pulchérie et NGUEMA ENDAMNE Gilbert (2020). « Validation des stéréotypes de genre par l'école. L'exemple des illustrations dans le manuel SUPER au Gabon », *Patrimoines et Dynamiques,* 4, p. 63-89.

MEIRIEU Philippe (2019), « Pour une école de la confiance »*, Revue française de pédagogie,*

(208), p. 5-12.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU GABON, (2012). *Loi n° 21/ 2011 du 14 février 2012 Portant Orientation générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche,* Libreville : Ministère de l'Éducation nationale.

MOUSSAVOU Alexandre (2019). « L'analyse de la situation scolaire au Gabon : Enjeux et Perspectives », *Revue de l'ACAREF*, 5, p. 1-16.

NGUEMA ENDAMNE Gilbert (2018). « École et citoyenneté au Gabon : le grand hiatus entre orientations officielles et contenus enseignés dans les salles de classe », *Recherche en éducation*, 31, p.124-137.

PAILLÉ Pierre et MUCCHIELLI Alex (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

SOUZA Elizeu Clementino (2004). « La connaissance de soi : les récits de formation et le stage. Reflexions théorico-méthodologiques sur une approche expérientielle de la formation initiale des enseignants *», Actes du 1er congrès international sur la recherche autobiographique*, p.1-25.

UNESCO (2020). « Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation-

Tous, sans exception ». https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.[consulté le 31/12/24].

WALLON, Henri (2020). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Dunod.

Approche spectaculaire du texte dramatique en classe d'espagnol langue étrangère (ELE) : outil pédagogique pour une éducation inclusive

Perrine MVOU, ép. ONGOUORI[1], Stéphanie MESSAKIMOVE, ép. STEINER[2]

Résumé

L'éducation inclusive est un droit fondamental, mais de nombreux élèves en situation de handicap restent exclus de l'expérience scolaire optimale. En classe d'espagnol langue étrangère (ELE), l'approche spectaculaire du texte dramatique apparaît comme une innovation pédagogique majeure favorisant l'inclusion. Par la mise en scène et le jeu théâtral, les élèves, y compris ceux présentant des troubles de la communication comme le bégaiement, trouvent un espace d'expression, de valorisation et de socialisation. Cette étude propose une mise en pratique inspirante, mobilisant le théâtre pour dépasser les obstacles à l'apprentissage et promouvoir l'autonomie, la confiance en soi et la coopération, conformément à l'ODD 4 des Nations Unies.

Mots clés : Autonomisation, espagnol langue étrangère, éducation inclusive, ODD, théâtre

Abstract

Inclusive education is a fundamental right, yet many students with disabilities remain excluded from optimal school experiences. In Spanish as a Foreign Language (ELE) class, the spectacular approach to dramatic texts emerges as a major pedagogical innovation fostering inclusion. Through staging and theatrical play, students—including those with communication disorders such as stuttering—find a space for expression, empowerment, and socialization. This study proposes an inspiring practical model, harnessing theatre to overcome learning barriers and promote autonomy, self-confidence, and cooperation, in line with the UN's SDG 4.

Keywords: Empowerment, inclusive education, SDG, Spanish as a foreign language, theatre.

[1] Maître de Conférences, Département d'Espagnol, École Normale Supérieure (ENS), Libreville, Gabon, rickongouori@gmail.com

[2] Maître-Assistante, Département d'Espagnol, École Normale Supérieure (ENS), Libreville, Gabon, masthebony@yahoo.fr

Introduction

L'éducation inclusive, fondée sur le principe d'équité, vise à garantir l'accès et la réussite de tous les apprenants, indépendamment de leurs différences ou handicaps (UNESCO, 2009 : 12). Au Gabon, malgré la gratuité de l'éducation, des obstacles persistent pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment en ce qui concerne l'intégration effective en classe de langue étrangère. Dans ce contexte, l'innovation pédagogique s'impose comme une réponse nécessaire. L'approche spectaculaire du texte dramatique, en tant qu'outil d'apprentissage actif, permet de repenser la place de l'élève et de valoriser la diversité des profils. Cette démarche, centrée sur la participation, la créativité et l'expression orale, s'inscrit pleinement dans la dynamique des Objectifs de Développement Durable (ODD), en particulier l'ODD 4 qui promeut une éducation de qualité pour tous (Nations Unies, 2015 : 16). Cet article vise à montrer, à travers une mise en pratique, comment le théâtre peut devenir un levier puissant d'inclusion en classe d'espagnol comme langue étrangère (ELE), en particulier pour les élèves présentant des troubles de la communication comme le bégaiement.

I. Cadre théorique et conceptuel

I.1. L'inclusion

Cette réflexion s'inscrit dans l'exploration de l'exploitation spectaculaire du texte dramatique comme outil pédagogique favorisant l'inclusion en classe d'Espagnol Langue Étrangère (ELE). Mais qu'entend-on précisément par inclusion et éducation inclusive ?

Selon Champy et Eteve (2005), l'inclusion renvoie à la reconnaissance du droit de chaque individu à accéder aux institutions communes, indépendamment de ses particularités. L'UNESCO (2009, p. 15) définit l'inclusion comme la garantie de l'accès à une éducation sans discrimination. Cette démarche est considérée par de nombreux spécialistes (Tremblay, 2018; UNESCO, 2006, 2009) comme un processus visant à répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants, en favorisant leur participation accrue à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et en réduisant l'exclusion dans le système éducatif.

L'éducation inclusive, dite « Éducation pour tous », s'appuie sur la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), qui affirme que tous les enfants, y compris ceux ayant des besoins particuliers, doivent accéder à une éducation de qualité favorisant leur développement humain, social et économique. Les engagements internationaux, tels que la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien (1990) et le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000), ont souligné l'urgence d'adapter les systèmes éducatifs aux besoins des populations vulnérables.

L'éducation inclusive figure parmi les Objectifs de Développement Durable (ODD) à l'horizon 2030, visant un système éducatif de qualité qui prend en compte la diversité et favorise la scolarisation de tous les élèves au sein de classes ordinaires. L'UNESCO (2009, p. 8) précise que « l'éducation inclusive consiste à garantir à tous les élèves, quels que soient leurs besoins, l'accès à une éducation de qualité dans un environnement ordinaire », excluant toute forme de séparation fondée sur des critères personnels, sociaux ou culturels. De ce fait, les établissements doivent s'adapter pour accueillir tous les élèves.

L'éducation inclusive est donc un enjeu de droits humains, garantissant à chaque individu le droit à une éducation partagée avec ses pairs, au sein d'un cadre social élargi. Elle implique une ouverture institutionnelle au contexte socioculturel et une égalité d'opportunités pour tous les apprenants. Or, malgré un consensus affiché au niveau international, la mise en œuvre concrète de ces principes reste souvent incomplète.

Ainsi, dans une perspective inclusive, il ne s'agit pas de dispositifs spécifiques réservés à certains élèves, mais d'une réponse individualisée aux besoins de chaque apprenant au sein

d'une même classe. L'UNESCO insiste sur le fait que les élèves à besoins spécifiques doivent être intégrés dans les écoles ordinaires, où des stratégies pédagogiques adaptées favorisent leur réussite.

I.2. Le théâtre, vecteur d'innovation pédagogique et d'inclusion

L'éducation inclusive invite à repenser la place et la participation des apprenants à besoins spécifiques, en particulier ceux en situation de handicap. Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), le handicap résulte d'une interaction entre des limitations fonctionnelles (physiques, sensorielles, mentales ou intellectuelles) et des obstacles environnementaux ou sociaux qui restreignent la pleine participation à la vie sociale dans des conditions d'égalité. Ce cadre conceptuel souligne l'importance d'adapter l'environnement scolaire et les pratiques pédagogiques et didactiques afin de valoriser la diversité et de garantir l'accès à l'apprentissage pour tous.

Les établissements éducatifs sont confrontés à des défis importants liés à l'inclusion et à l'adaptation des élèves en situation de handicap. Souvent, ces élèves présentent des limitations visibles telles que des difficultés de mobilité, de communication ou d'audition, mais ils disposent également d'un large éventail de compétences insuffisamment prises en compte par le corps enseignant. Assurer une éducation équitable nécessite donc une réflexion approfondie sur l'aménagement des ressources pédagogiques et didactiques pour répondre aux besoins spécifiques, notamment dans les contextes à risque d'exclusion ou de discrimination.

L'innovation pédagogique est définie comme un processus de transformation visant à améliorer les méthodes et pratiques éducatives (Ferreira-Meyers et al., 2021). Elle engage les enseignants dans l'expérimentation de nouvelles stratégies afin de mieux répondre aux divers besoins des apprenants. Dans ce cadre, l'activité théâtrale s'impose comme un outil particulièrement pertinent : en mobilisant la parole, le corps, l'espace et l'imagination, elle favorise la participation de tous, sans exclusion. Cependant, dans les classes d'Espagnol Langue Étrangère (ELE) au Gabon, l'étude du texte dramatique demeure souvent cantonnée à une lecture littéraire traditionnelle, ignorant son potentiel spectaculaire et inclusif.

Or, l'exploitation dramatique du texte offre de multiples bénéfices pour l'inclusion, en constituant un espace de valorisation des différences et d'expression collective. Le théâtre, activité intrinsèquement collective, créé un environnement où chaque élève peut trouver sa place, renforcer sa confiance et s'intégrer harmonieusement au groupe. Cette démarche contribue ainsi à démocratiser l'accès à la culture et à l'apprentissage en valorisant les compétences individuelles tout en renforçant la cohésion du groupe.

Au-delà du simple divertissement, l'activité théâtrale en classe de Langue Étrangère (LE) se révèle un puissant levier pédagogique. Elle permet de mobiliser simultanément des compétences linguistiques, cognitives et socio-affectives (Lê, 2010), tout en développant la confiance en soi et les capacités d'expression orale. Comme le souligne Weigel-Doughty (2002), cité par Hugon et al. (2011), le théâtre met en lumière le potentiel individuel de chaque apprenant en lui offrant un cadre pour déployer ses compétences et confronter ses idées.

Par ailleurs, cette pratique s'appuie sur les fondements théoriques de la médiation culturelle de Vygotski (1997), pour qui le jeu dramatique crée une « zone proximale de développement », où l'apprenant dépasse ses capacités actuelles. Elle s'inscrit également dans la perspective de l'éducation expérientielle de Dewey (2011), qui privilégie l'apprentissage par l'action, la réflexion et la coopération. Le théâtre offre ainsi un cadre expérientiel privilégié, favorisant un apprentissage vivant et inclusif, où chaque élève devient acteur de son parcours.

En somme, l'intégration de l'approche spectaculaire du texte dramatique dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère constitue un vecteur d'innovation pédagogique essentiel. Elle

favorise une éducation inclusive, porteuse de respect de la diversité et d'épanouissement de tous les apprenants.

I.3. Inclusion, théâtre et troubles de la communication

Dans l'optique d'une exploitation spectaculaire du texte dramatique en classe d'ELE en vue d'une inclusion effective de tous les apprenants, nous avons opté pour une expérimentation avec des apprenants bègues. Les spécificités des élèves à besoin particuliers résident dans la diversité des profils d'apprentissage rencontrés. Comme le souligne Tremblay (2018 : 15): « Ce n'est pas l'élève qui doit s'adapter à l'école, mais l'école qui doit s'adapter à la diversité de ses élèves ».

Pour les élèves présentant des troubles de la communication, tels que le bégaiement, la prise de parole en classe représente souvent un défi majeur, impactant l'estime de soi et la participation (Maurel, 2024 : 8). Le bégaiement est un trouble de la communication qui affecte l'expression orale, l'estime de soi et les interactions sociales (ibidem).

Mais il a été démontré que le chant, mobilisant l'hémisphère droit du cerveau, permet aux personnes bègues de retrouver une fluidité de parole (ibid.). Cette observation rejoint les travaux de Van Riper (1982: 143), pour qui « la thérapie par le théâtre et le chant constitue un puissant levier de réhabilitation de la parole ». En effet, des études montrent que le théâtre et le chant peuvent réduire les blocages liés au bégaiement : « Une personne qui bégaie ne bégaye plus lorsqu'elle chante » (Maurel, 2024 : 9). Cela s'explique par l'activation de circuits cérébraux différents lors du chant (ibidem). Vygotski (1997 : 112) souligne également que « le langage, en situation sociale et créative, favorise le développement de la pensée et de la confiance en soi ».

Le théâtre, en tant qu'outil d'inclusion, permet ainsi de valoriser les compétences de chaque élève, de renforcer la cohésion du groupe et de promouvoir une pédagogie différenciée, adaptée aux besoins spécifiques (Meirieu, 2004). Selon Martine Meirieu (1989: 23), «Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité, s'appuyer sur la singularité pour permettre l'accès à des outils communs, en un mot : être en quête d'une méditation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir».

II. Approche méthodologique et proposition didactique

II.1. Méthodologie

La présente réflexion s'appuie sur une recherche documentaire mobilisant des travaux en Sciences de l'Éducation, des rapports institutionnels (UNESCO, Nations Unies), ainsi que des études sur l'utilisation du théâtre à l'école, plus spécifiquement en classe de langue (Lê, 2010 ; Makaya, 2022, Carasso, 2002). L'objet de cette réflexion étant l'exploitation spectaculaire du texte dramatique en classe d'ELE, nous envisageons donc la mise en scène de ce type de texte en y impliquant des apprenants en situation de handicap (des bègues). Selon Pavis (1984), le texte dramatique est un *guión incompleto que está a la espera de un escenario, adquiriendo su sentido justamente ahí: en la representación*. Autrement dit, il n'a de sens qu'à travers la représentation.

La représentation théâtrale en classe de langue étrangère présente de nombreux avantages pédagogiques reconnus par plusieurs auteurs et chercheurs en didactique des langues, parmi lesquels la désinhibition des élèves, l'amélioration des compétences communicatives, l'enrichissement du lexique, etc. Dans le même ordre d'idées, Makaya (2022 : 27) considère que « la mise en scène théâtrale favorise la naissance et la maîtrise de nombreuses aptitudes : capacité de mémoriser un texte, sociabilité, développement de l'expression corporelle, amélioration de la prononciation et de l'intonation, élimination du stress, de la peur et de la

honte ». Parlant du théâtre dans le processus d'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère (FLE) Jean-Pierre Cuq (2003) souligne que le théâtre favorise le développement de compétences multiples telles que l'apprentissage et la mémorisation du texte, le travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, l'expression des sentiments par le corps et le jeu, ainsi que l'expérience du groupe et de la scène, etc.

Dans le cadre de notre étude, notre objectif est de donner à l'élève en situation de handicap la possibilité d'expérimenter la coexistence avec ses condisciples. En somme, l'enseignant peut ainsi conduire l'élève à reconstruire son cadre de référence et élargir ainsi ses connaissances. Comme nous l'avons déjà dit, la représentation est une activité idéale propice au travail en équipe. Elle amène les élèves à sortir de l'individualisme et à développer leurs compétences cognitives et sociales.

Dans la mise en scène, les élèves en situation de handicap ne se sentent plus marginalisés, mais comme des membres sociaux d'un groupe, avec leurs aspects positifs et négatifs. Ils peuvent donc partager quelque chose de commun, faire l'expérience de la vie en communauté : apprendre des compétences sociales pour assurer le bon fonctionnement du groupe ; s'efforcer de maintenir des relations cordiales, de stimuler l'intérêt pour le bien de tous, de contribuer à la création d'un climat d'amitié, de sécurité et de confiance entre tous les membres du groupe, etc. Pour Lê (2010 : 56), « Le théâtre permet aux apprenants en situation de handicap de se sentir 'avec les autres', dans une dynamique collective et bienveillante ». L'élève bègue, responsabilisé dans la gestion du rythme et de la gestuelle, devient moteur de l'activité, ce qui contribue à son autonomisation.

En conclusion, le théâtre en tant qu'outil actif « permet à l'élève de vivre l'apprentissage, de s'approprier les savoirs par l'expérimentation, la créativité et l'expression de soi. » (UNESCO, 2006 : 13). La représentation théâtrale est un outil pédagogique d'une richesse indéniable qui favorise non seulement l'acquisition et l'amélioration des compétences discursives, le développement de l'expression corporelle, l'élimination du stress, de la peur et de la honte, la motivation, mais aussi la sociabilité entre les élèves d'un même groupe renforçant ainsi les liens sociaux. Elle permet ainsi aux apprenants de s'exprimer avec plus d'aisance et de développer des compétences variées dans un contexte ludique et engageant.

II.2. Étude de cas : mise en pratique avec des apprenants bègues

Le choix des apprenants bègues n'est pas fortuit. Selon Maurel (orthophoniste), cité par Bourguigon (2024: 9), «… le bégaiement dans sa définition, c'est un trouble de la communication ». Nul n'est sans ignorer que prendre la parole est une chose très stressante pour les personnes bègues : Anxiété, honte, etc. Simon (orthophoniste et fondatrice de l'association *Parole Bégaiement*) souligne que la parole est une source de grande vulnérabilité pour les personnes qui bégaient, et que la souffrance est souvent bien plus importante que ce que l'on imagine.

Bien au-delà de la parole, le bégaiement touche l'estime de soi, les interactions sociales et le vécu émotionnel. Les apprenants bègues sont très souvent marginalisés lors de certaines activités. Partant donc du postulat selon lequel: « Une personne qui bégaye ne bégaye plus lorsqu'elle chante» (Khoummam, 2024), nous avons choisi de faire chanter les apprenants bègues lors de ces représentations théâtrales. En effet, comme nous l'avons souligné *supra*, le chant peut aider les personnes souffrant de bégaiement à améliorer leur fluidité verbale et leur confiance en elles.

II.3. Activité: Mise en scène du texte

L'analyse est ancrée dans une mise en pratique théorique, inspirée d'une expérimentation menée auprès d'apprenants bègues dans une classe d'espagnol langue étrangère. Le support

choisi est un extrait de *Tío Coyote y Tío Conejo* de Warner (2001: 10-12), un texte entrecoupé de séquences chantées permettant d'adapter les répliques à la spécificité du public cible. Le choix du texte dramatique *Tío Coyote y Tío Conejo* répond aux exigences d'une pédagogie différenciée préconisée par l'UNESCO (2009). Comme le note Lê (2010), « la mise en scène théâtrale transforme la classe en laboratoire social où chaque compétence trouve sa valorisation».

L'intégration du chant dans la pratique théâtrale, particulièrement adaptée aux apprenants bègues, trouve son fondement dans les recherches récentes en Neurosciences. Les travaux de Maurel (2024: 10) soulignent que « le chant active des circuits neuronaux distincts de la parole spontanée », permettant un contournement cognitif du bégaiement.

NARRADORES: ¡Tío Coyote y Tío Conejo!
NARRADOR 1: Este era una vez, un viejito que tenía una huerta que era una maravilla
VIEJITO: ¡Oh, qué maravillosa huerta! (***Canta***) Esta es mi huerta, una maravilla; La más bonita de toda la vida. Esta es la huerta la más hermosa; Esta es mi huerta maravillosa.
NARRADOR 2: Allí encontraba uno de todo: rabanitos
VIEJITO: Rabanitos, ¡qué bonitos!
NARRADOR 2: Culantro
VIEJITO: Culantro, ¡qué encanto!
NARRADOR 1: Tomates
VIEJITO: Tomates, ¡qué elegantes!
NARRADOR 2: Pipiyanes
VIEJITO: Tomates, ¡qué galanes!
NARRADOR 1: Berenjena
VIEJITO: Berenjena, ¡qué melena!
NARRADOR 2: Zanahoria
VIEJITO: Zanahoria, ¡qué memoria!
NARRADOR 1: Lechuga
VIEJITO: Lechuga, ¡qué pechuga!
NARRADOR 2: Y sobre todo sandías.
VIEJITO: ¡Sandías!
NARRADORES: Sandías grandes de tierra negra
VIEJITO: (***Canta***) Esta es mi huerta, una maravilla;
La más bonita de toda la vida,
Esta es la huerta más hermosa;
Esta es mi huerta maravillosa (*Sale*)

Texte tiré de *Tío Coyote y Tío Conejo*, de Jack WARNER, in *Autores. Taller de Iluminación,* "Teatro y Educación", Ano V, Numero 15, Siglo XXI, p.10

III. Résultats et analyse

III.1. Description de l'activité théâtrale

L'enseignant, en tant qu'animateur, organisera la représentation et dirigera les activités. Il joue un rôle clé dans la sélection des textes, l'organisation des ateliers et la gestion des dynamiques de groupe pour garantir la participation de tous. La salle de classe servira de scène : chaises, tables, etc., serviront de matériaux pour la mise en place.

L'activité consiste en la mise en scène d'un texte dramatique où les rôles sont répartis de manière inclusive : Trois élèves non-bègues incarneront les rôles de narrateurs (Narrador 1 et Narrador 2) tandis que l'élève bègue interprète le personnage principal, celui de Viejito.

Les répliques du personnage de Viejito seront "chantées". Comme nous le remarquons, dans ce texte la didascalie *Canta* apparaît deux (2) fois. N'empêche que l'enseignant peut faire multiplier par l'apprenant bègue des réplique chantées. Ainsi, au lieu de se limiter à deux (2) répliques, toutes ses répliques (10 au total) se feront en chantant. Cette modalité permettra à l'élève concerné de s'exprimer sans blocage, tout en valorisant sa créativité et son autonomie.

L'enseignant devra *responsabiliser* l'élève bègue notamment en ce qui concerne le rythme à donner aux dites répliques chantées (sous forme de valse, de reggae, de zouk, de RnB, etc.) Il devra donner libre cours à son esprit de créativité, à sa sensibilité, à ses goûts musicaux. Cela lui donnera ainsi la possibilité d'y introduire aussi la danse. Une part belle lui sera donc accordée pour la gestuelle (à lui de trouver les gestes adéquats). Notons ici que l'exploitation spectaculaire du texte dramatique va de la simple lecture expressive à la représentation scénique, en passant par la réécriture, l'adaptation et l'improvisation. L'élève bègue sera placé en position d'acteur et de sujet. Il est essentiel de le valoriser en lui donnant la parole et un rôle actif dans le projet, non seulement comme exécutant mais aussi comme co-créateur, en l'impliquant dans le processus d'organisation de la mise en scène.

IV. Discussion et recommandations

IV.1. Discussion

L'utilisation du texte dramatique dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère favorise une éducation inclusive, en permettant à chaque élève de s'exprimer à travers des rôles qui lui sont assignés et des personnages variés.

Dans le cadre de notre étude, l'approche spectaculaire du texte dramatique donne la possibilité aux apprenants en situation de handicap, des bègues, d'être totalement impliqués dans le spectacle, au moyen de l'introduction du chant. De nombreuses études ont effectivement démontré que le chant est « un outil thérapeutique prometteur dans la gestion du bégaiement. Non seulement il peut améliorer la fluidité de la parole, mais il offre aussi des avantages psychologiques importants comme l'accroissement de la confiance en soi et la réduction de l'anxiété »[1].

En outre, cette approche encourage les élèves à explorer et à discuter des questions sociales et éthiques, en lien avec les ODD, telles que l'égalité des sexes, la réduction des inégalités et la promotion de la paix.

L'approche spectaculaire du texte dramatique en classe d'ELE s'avère donc être un levier puissant pour l'inclusion, notamment celle des élèves présentant des troubles de la communication. Elle favorise la différenciation pédagogique, la valorisation des talents et la cohésion du groupe. Toutefois, son efficacité dépend de l'engagement de l'enseignant, de la préparation des activités et de la sensibilisation des élèves à la diversité. Cette démarche peut être adaptée à d'autres troubles d'apprentissage (dyslexie, troubles de l'attention, etc.), en ajustant les supports et les modalités de participation.

IV.2. Recommandations

Le théâtre et le chant en classe de langue étrangère sont des leviers pédagogiques puissants pour l'inclusion des apprenants en situation de handicap, à condition d'adapter les supports et les

[1] « Transformer les Mots en Mélodie : Le Chant comme Outil Thérapeutique contre le Bégaiement », in https://www.Investissezsur vous.com/blog/twx4r5qqhk1f97mj01v7wf05vtm5pa

modalités d'enseignement pour répondre à leurs besoins spécifiques, tout en favorisant la motivation, la communication et la sensibilisation collective.

Voici des recommandations pour exploiter le chant en classe de langue étrangère comme stratégie facilitant l'inclusion des apprenants en situation de handicap :

- **Sensibilisation et formation des acteurs scolaires:** La réussite de l'inclusion par le théâtre passe aussi par la formation des enseignants et intervenants aux méthodes d'accompagnement adaptées, ainsi que par la sensibilisation des élèves non-handicapés à la diversité et à la différence.
- **Choisir des rôles adaptés**: En introduisant les activités théâtrales en classe, les enseignants doivent confier aux apprenants en situation de handicap (notamment les bègues) des rôles qui ne renvoient pas directement à l'expérience du handicap ou de la maladie, pour éviter toute gêne ou inhibition. Des rôles de composition ou symboliques sont souvent plus confortables.
- **Adapter les textes** et les rôles en fonction des besoins spécifiques des élèves.
- **Favoriser la collaboration** entre enseignants, orthophonistes et familles pour mieux accompagner les élèves à besoins particuliers.
- **Évaluer régulièrement** l'impact de ces pratiques sur l'estime de soi, la participation et les apprentissages.
- **Partager les expériences** et les bonnes pratiques au sein des réseaux éducatifs.
- **Sensibiliser la classe à la différence et au handicap via des chansons thématiques**: Intégrer des textes dramatiques comportant des chants qui abordent de temps à autre le thème du handicap ou de la différence peut être un moyen puissant de sensibilisation et de discussion, favorisant le respect et la compréhension mutuelle entre élèves.
- **Aux autorités gouvernementales**: favoriser l'intégration des enseignants spécialisés dans les établissements ordinaires, pour faciliter l'adaptation des activités aux besoins spécifiques et garantir une cohérence dans le parcours de l'élève.

Conclusion

Au terme de notre réflexion, nous dirions que l'approche spectaculaire du texte dramatique en classe d'espagnol langue étrangère permet un apprentissage participatif qui favorise la coopération, le travail en groupe et stimule la réflexion sur les différentes activités; devenant ainsi un véhicule pour transmettre des valeurs d'acceptation de l'autre dans sa différence, de tolérance, de respect, de solidarité, etc.

En conclusion, cette approche (via le chant) constitue une innovation pédagogique majeure au service de l'éducation inclusive. Elle permet de dépasser les obstacles liés aux troubles de la communication, de valoriser chaque élève et de promouvoir une école plus juste et plus humaine.

Sa généralisation, soutenue par la formation et la mutualisation des pratiques, représente un enjeu majeur pour la réalisation de l'ODD 4 et l'épanouissement de tous les apprenants.

Références bibliographiques

BOURGUIGON Abigail. « Les orthophonistes face au cerveau des bègues, ou comment biologiser la parole », in *https://books.openedition.org/enseditions/45801?lang=fr*

CARASSO Jean-Gabriel. (2002). *Le théâtre à l'école*. Paris, Scérén/CRDP.

CARASSO Jean-Gabriel (coord.). (2003). *L'éducation artistique : un nouvel enjeu pour les collectivités territoriales. Autour du spectacle vivant et du théâtre en particulier*, Scérén/CRDP.

CHEN Wei. (2009). « Un regard nouveau sur le théâtre en tant que support pédagogique du FLE ». *Synergies Chine* n° 4, pp. 37-44, in https://gerflint.fr/Base/Chine4/wei.pdf

CHAMPY, Philippe., & ETEVE, Christiane. (2005). « Inclusion », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* - 3ème édition (3e édition revue et corrigée). Nathan/Retz

CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International Paris.

DEWEY John (2011). *Expérience et éducation* (trad. française). Paris, Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1938).

DELIOT, Cyrille.(2023). « Transformer les Mots en Mélodie : Le Chant comme Outil Thérapeutique contre le Bégaiement », in *Investissez sur vous* [blog]. Repéré à

https://www.investissezsurvous.com/blog/twx4r5qqhk1f97mj01v7wf05vtm5pa

FERREIRA-MEYERS Karen, MOUSSAVOU Raymonde, GAINZA Ana. & ESSONO EBANG Mireille. (2021). Online Volunteer Networks in Africa: the case of TICE Afrique. *NSOU-OPEN JOURNAL, A multidisciplinary Online Journal of Netaji Subhas Open University*, INDIA. Vol. 4 No. 2. Repéré à https://www.wbnsou.ac.in/openjournals/Issue/2nd-Issue/July2021/3_Ferrieira.pdf

HUGON Mandarine, VILLATTE Aude & DE LEONARDIS Myriam (2011). « Pratique théâtrale et rapport au savoir : Approche comparative entre lycéens pratiquant le théâtre et lycéens « tout venant », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, n. 40, vol.1, pp. 1-17, Repéré à https://journals.openedition.org/osp/2997.

KHOUMMAM Youssra (2024). « Bégaiement : et si la musique était une thérapie ?», Repéré à https://www.pourquoidocteur.fr/Articles/Question-d-actu/46429-Begaiement-musique-therapie

LÊ Marie-Claude. (2010). *Le théâtre en classe de langue*. Paris : Hachette.

MAKAYA Anicet. (2022). *Le théâtre comme outil d'inclusion scolaire*. Libreville, Éditions Pédagogiques.

MAUREL Taous. (2024). *Le bégaiement, trouble de la communication*. Paris, Presses Universitaires de France.

MEIRIEU Martine. (2002). *Se (re)connaître par le théâtre. Outils pour l'école, la formation, l'éducation spécialisée*. Lyon, Chronique Sociale Éditions.

MEIRIEU Philippe. (1985/2004). *L'école, mode d'emploi: des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Préface de Daniel Hameline. Paris, Éditions ESF

MEIRIEU Philippe (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris, ESF

MORALES SANTOS Francisco (2002). *Tío Coyote y Tío Conejo*. Editorial Piedra Santa

NATIONS UNIES. (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. New York, ONU.

PAVIS, Patrice (1984). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona, Paidós.

PERRENOUD Philippe (1996). *Innovation dans l'école : le changement, une affaire de professionnels ?* ESF éditeur.

Perrenoud, Philippe. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, Éditions ESF

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. (2024). « Projet de théâtre inclusif : sur scène, tous égaux !» (Collège Debussy de Courrières, sous l'égide de la Trousse à Projets), Repéré à

https://trousseaprojets.fr/projet/9022-projet-de-theatre-inclusif-sur-scene-tous-egaux

TREMBLAY Philippe. (2018). *École inclusive-Conditions et applications*. Academia-L'Harmattan.

UNESCO (2006). *Le théâtre à l'école, un outil pour apprendre.* Paris, UNESCO.

UNESCO (2009). *Lignes directrices pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. Paris : UNESCO.

VYGOTSKI Lev Sémionovitch (1997). *Pensée et langage* (trad. française). Paris, La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934).

WARNER J. (2001). *Tío Coyote y Tío Conejo*, in *Autores. Taller de Iluminación*, "Teatro y Educación", Año V, Número 15, Siglo XXI, p.10-12.

Stratégies pédagogiques inclusives et reproduction des inégalités scolaires : étude de cas dans deux écoles primaires publiques du 2e arrondissement de Libreville (ENS B et ENSET A)

Didasse Kesiah EYONO MEZUI OLLOMO[1] Erica Marisca Evan's NKE NDONG[2]

Résumé

L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) constitue un défi central pour l'école publique gabonaise encore largement organisée autour d'un modèle normatif centré sur l'élève standard. Cette recherche analyse les stratégies pédagogiques inclusives mises en œuvre ou non dans deux établissements primaires publics du 2e arrondissement de Libreville : l'ENS B et l'ENSET A. En mobilisant une approche qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs et des observations de classe, l'étude révèle une méconnaissance généralisée de la notion d'EBEP, une absence de formation spécifique et une très faible adaptation pédagogique. L'analyse s'appuie sur la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu et Passeron (1970) qui permet de comprendre comment le système scolaire perpétue les inégalités par des attentes implicites, des pratiques normalisantes et des rapports de pouvoir symboliques. Les résultats mettent en évidence l'exclusion silencieuse des élèves atypiques et soulignent l'urgence de réformes structurelles pour une éducation véritablement inclusive.

Mots clés : Besoins éducatifs particuliers, EBEP, école publique, éducation inclusive, stratégies pédagogiques.

Abstract

The inclusion of students with special educational needs (SEN) remains a major challenge for public schools in Gabon, which continue to operate according to a normative model centered on the "standard" student. This study analyzes the inclusive pedagogical strategies implemented or not in two public primary schools in the 2nd district of Libreville: ENS B and ENSET A. Using a qualitative approach based on semi-structured interviews and classroom observations, the research reveals a widespread lack of knowledge about SEN, a lack of specific training, and minimal pedagogical adaptation. The analysis draws on Bourdieu and Passeron's (1970) theory of social reproduction to understand how the school system reinforces inequalities through implicit expectations, standardizing practices, and symbolic power dynamics. The findings highlight the silent exclusion of atypical learners and underscore the urgent need for structural reforms to achieve genuinely inclusive education.

Keywords: Inclusive education, public school, SEN, Special educational needs, teaching strategies

[1] Université Omar Bongo, Département de sociologie LABSOC/GRESS, Doctorante, Libreville, GABON, ollomoqetsia@gmail.com

[2] Université Omar Bongo, Département de sociologie LABSOC/GRESS, Doctorante, Libreville, GABON, mbamaelle7@gmail.com n

Introduction

L'éducation est une arme fondamentale pour le changement et le développement de toutes les sociétés. Les sociétés africaines, regroupant majoritairement des pays en développement et des systèmes éducatifs défaillants, ont aujourd'hui plus que besoin d'une éducation de qualité aux vues des enjeux internationaux actuels.

Ces dernières années, les systèmes éducatifs africains sont confrontés à de nombreux défis structurels et pédagogiques parmi lesquels : l'insuffisance des infrastructures, l'inadéquation entre les contenus d'enseignement et les réalités socio-culturelles, l'inadéquation entre la formation et l'emploi, les effectifs pléthoriques ainsi que le déficit d'enseignants, pour ne citer que ces points. Toutefois, au-delà de ces problématiques souvent évoquées dans les débats publics et académiques, une question cruciale tend à rester en marge : celle de l'éducation inclusive, notamment l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

La notion de besoins éducatifs particuliers abrégée BEP a été forgée en Angleterre dans les années 1960. Elle inclut le plus souvent le handicap et les élèves relevant de l'enseignement spécialisé, ainsi que, dans certains cas, les élèves des milieux défavorisés, ceux dont la langue nationale n'est pas la langue maternelle, mais aussi les surdoués (Woollven, 2021).

Dans le cadre de ce travail, les Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP) désignent à la fois les élèves ayant des handicaps (moteur, psychologique, intellectuel ou sensoriel), des troubles d'apprentissage (DYS), singulièrement ceux qui sont en retard scolaire, des troubles de comportement (violents, compulsifs ou asociaux) et une intelligence précoce que l'on pourrait appeler HPI (Haut Potentiel Intellectuel) en fonction du diagnostic du psychologue.

La problématique qui nous intéresse dans le cadre de cette étude est celle de l'inclusion scolaire dans l'école primaire publique gabonaise.

> L'éducation visant à répondre aux besoins éducatifs spéciaux intègre les principes avérés d'une bonne pédagogie, dont bénéficient tous les enfants. Elle a pour point de départ que les différences humaines sont normales et que, par conséquent, l'apprentissage doit être adapté aux besoins de chaque enfant, au lieu d'obliger l'enfant à s'adapter à des hypothèses établies quant au rythme et à la nature du processus d'apprentissage. Une pédagogie centrée sur l'enfant est bénéfique pour tous les élèves et, donc, pour toute la société (UNESCO, 1994 : 7).

Cette problématique a fait l'objet de plusieurs travaux antérieurs. Begniam (2023) porte son étude sur l'éducation inclusive et la réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé 2. Koubi (2017) s'intéresse à son tour aux pratiques d'inclusion développées par l'École spéciale de Brazzaville. Offrant une vision pluridimensionnelle de l'éducation inclusive, tant du point de vue des acteurs, des stratégies pédagogiques, de l'accompagnement, de l'organisation spatiale que de sa cohérence sociale, son article expose les caractéristiques de ce modèle inclusif singulier, son adaptabilité, son efficacité et sa faculté à générer des liens communautaires. Dibamou (2018) examine l'attitude des enseignants et identifie les leviers (sentiment de compétence, d'accès aux ressources, soutien social) favorisant une inclusion efficace des élèves déficients visuels en milieu ordinaire. Faye, Diakhate & Amenyas (2023) étudient les obstacles pédagogiques dans la commune de Saint-Louis (Sénégal), notamment la surcharge des classes, le manque de formation et l'insuffisance de supports adaptés à ces élèves. Par ailleurs, Etongnon & Dogbe-Semanou (2024) traitent des troubles du neuro développement à Lomé montrant que les enseignants disposent souvent de peu de connaissances théoriques et pratiques sur ces profils spécifiques. Ce qui limite la mise en place de stratégies inclusives appropriées. Mayer (2020) examine l'inclusion des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages (TSA) dans l'éducation nationale, en mettant en avant non seulement les défis rencontrés par les enseignants, les élèves et leurs

familles, mais également le fossé entre les politiques ministérielles et la réalité du terrain, en cherchant à comprendre les causes du mal-être de ces enfants, de leur échec scolaire et leur exclusion sociale tout en tenant compte des évolutions législatives et des disparités régionales. L'ensemble des travaux évoqués ci-dessus apportent un éclairage précieux sur l'éducation inclusive dans divers contextes africains. Cependant, malgré cette richesse, peu d'études se sont penchées sur la réalité des écoles primaires publiques spécifiquement gabonaises et sur les stratégies pédagogiques effectivement mobilisées par les enseignants pour inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers. C'est précisément ce manque que notre recherche entend combler en interrogeant les stratégies pédagogiques des enseignants de l'ENS B et de l'ENSET A.

L'enquête de terrain dans ces deux établissements scolaires a mis en évidence une absence de véritable stratégies pédagogiques inclusives pour les profils spécifiques. Cette étude vise, dès lors, à analyser les pratiques enseignantes afin d'identifier les facteurs expliquant cette carence.

I. Cadre théorique et conceptuel : stratégies pédagogiques inclusives pour les élèves à besoins éducatifs particuliers

1.1. De quoi s'agit-il ?

L'inclusion scolaire EBEP est un principe de base dans le système éducatif moderne. Elle a pour objectif d'intégrer tous les élèves, indépendamment de leurs handicaps ou difficultés d'apprentissage dans des classes ordinaires, tout en adaptant les pratiques pédagogiques, afin de répondre à leurs besoins spécifiques. Les stratégies pédagogiques inclusives renvoient aux approches, aux méthodes et aux dispositifs mis en place pour permettre à ces élèves de participer activement à l'apprentissage dans des conditions équitables. À cet effet, les stratégies pédagogiques inclusives ne se limitent pas à des réglages matériels ou organisationnels, mais tiennent compte également d'une transformation des pratiques pédagogiques pour rendre l'enseignement accessible à tous. Ces stratégies pédagogiques doivent prendre en compte les capacités de l'élève, ses difficultés et ses besoins individuels.

Dans l'analyse de la quasi-absence de stratégies pédagogiques inclusives, nous prenons appui sur la théorie de la reproduction de Bourdieu & Passeron (1970) qui postule que l'école, loin d'être un espace de neutralité et d'égalité, contribue au contraire à reproduire les inégalités sociales à travers son mode de fonctionnement, ses attentes implicites et ses normes culturelles qui valorisent les habitus culturels dominants. Dans le cadre de cette étude qui s'intéresse à la quasi-absence des stratégies pédagogiques inclusives dans les écoles de l'ENS B et l'ENSET A du 2^{e} arrondissement de Libreville, cette théorie nous permet de poser un regard critique sur le fonctionnement de l'école gabonaise. Les EBEP par leur singularité, à savoir les troubles d'apprentissage, les handicaps, les difficultés cognitives, etc., interrogent le modèle scolaire traditionnel fondé sur l'uniformité et la performance standardisée. Ainsi, cette théorie permettra de comprendre pourquoi les EBEP ne correspondant pas au profil standard valorisé par l'école sont exclus symboliquement et pratiquement.

1.2. Distinction entre stratégies pédagogiques inclusives différenciées et traditionnelles

Il est important d'établir une distinction claire entre les stratégies pédagogiques inclusives différenciées et les stratégies pédagogiques traditionnelles car elles poursuivent des objectifs différents et reposent sur des modes de mise en œuvre distincts.

Les stratégies pédagogiques inclusives différenciées renvoient à l'ensemble des pratiques éducatives visant à intégrer tous les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) dans une même salle de classe tout en adaptant l'enseignement à leurs besoins spécifiques. Ces pratiques incluent notamment la différenciation pédagogique, l'adaptation des supports d'apprentissage, des modalités d'évaluation, ainsi que des ajustements dans l'organisation de la classe. Elles

permettent à chaque élève, quel que soit son handicap ou sa difficulté d'apprentissage, de participer activement à l'enseignement et de progresser dans son parcours scolaire.

Selon Meirieu (2009 : 67), « on ne peut pas se contenter d'outils techniques pour faire de l'école un lieu d'inclusion : c'est le sens même de l'acte pédagogique qui doit être repensé ». Ainsi, les stratégies inclusives ne se réduisent pas à des dispositifs matériels ou technologiques, mais exigent une transformation en profondeur des pratiques pédagogiques elles-mêmes. Si des outils comme les technologies éducatives ou l'enseignement spécialisé peuvent accompagner certains aspects de l'inclusion, ils ne constituent pas en soi le cœur des stratégies pédagogiques inclusives. Ils agissent plutôt comme des compléments mais ne remplacent pas l'ajustement pédagogique au quotidien dans la classe.

À l'inverse, les stratégies pédagogiques traditionnelles reposent essentiellement sur un enseignement magistral où l'enseignant transmet de manière uniforme le savoir à l'ensemble de la classe. Dans ce modèle, les activités pédagogiques sont souvent standardisées, centrées sur l'enseignant et peu différenciées. En résumant les travaux de Bressoux (1994), il explique que ce type d'enseignement suppose une homogénéité implicite des élèves et ne prend pas en compte la diversité des profils présents dans la classe et ajoute que l'enseignement frontal, en ne s'adaptant pas aux différences individuelles, tend à creuser les écarts de réussite entre les élèves.

Dans ce contexte, les EBEP sont particulièrement vulnérables. Ne correspondant pas au profil « standard » valorisé par l'école, ils sont marginalisés puis exclus symboliquement et systématiquement. Ce constat rejoint la critique de Bourdieu & Passeron (1970), selon laquelle *l'école* contribue à reproduire les inégalités sociales en valorisant les habitus culturels des classes dominantes et en ignorant les autres formes de rapport au savoir. Cette logique de reproduction, ancrée dans le fonctionnement traditionnel de l'école, entre donc en tension directe avec l'exigence d'une pédagogie inclusive plus équitable et plus juste.

II. Méthodologie de recherche : une démarche ancrée dans l'approche qualitative

La recherche qualitative est, selon Quivy et Campendhout (2011), une démarche qui vise à décrire et comprendre les phénomènes sociaux dans leur complexité et leur contexte. Dans le cadre de cette recherche sur les stratégies pédagogiques inclusives mises en œuvre par les enseignants des écoles primaires publiques du deuxième arrondissement de Libreville, une approche qualitative a été privilégiée afin de comprendre les représentations, les pratiques et les contraintes vécues par les enseignants face aux EBEP. Ainsi, durant notre immersion dans les deux établissements scolaires, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les enseignants de tous les niveaux ainsi que des observations non participantes qui nous ont permis de nuancer les discours recueillis lors des entretiens.

Nous avons retenu l'entretien semi-directif car cette technique offre un équilibre idéal entre structure et souplesse. Grâce à un guide thématique préétabli, il permet de cibler les aspects essentiels de la pratique pédagogique tout en laissant aux enseignants la liberté d'exprimer leurs expériences, leur représentation et leurs difficultés de manière approfondie. Quant à l'observation non participante, elle a été privilégiée car elle permet de collecter des données qui sont fidèles à la réalité.

Le choix des enseignants dans les deux établissements s'est effectué de manière assez spontanée. En effet, n'ayant pas d'indication précise sur les classes dans lesquelles se trouvaient les élèves à besoins éducatifs particuliers ni sur leur profil exact, nous avons opté pour une approche consistant à visiter l'ensemble des salles de classe du primaire, en commençant par la première

année et en terminant par la cinquième année. En tout, nous avons interrogé 23 enseignants, répartis entre l'ENS B (8 enseignants sur 13) et l'ENSET A (14 enseignants sur 15)[1].

Les enseignants concernés par l'enquête présentent une grande diversité en termes de sexe, d'âge, de classes enseignées, d'ancienneté tant dans l'enseignement qu'au sein de l'établissement, ainsi que de statut et de centre de formation. L'échantillon se compose de 15 femmes et 7 hommes répartis comme suit : 6 femmes et 2 hommes à l'ENS B, et 9 femmes et 5 hommes à l'ENSET A. L'âge des enseignants varie entre 36 et 52 ans.

Les informations détaillées sur l'échantillonnage sont fournies dans les tableaux ci-dessous.

Tableau n° 1 : Récapitulatif des caractéristiques des enseignants de l'ENS B

Enquêtés	Sexe	Âge	Classe	Ancienneté dans l'enseignement	Ancienneté dans l'établissement	Statut	Centre de formation
Enquêté 1	Femme	44 ans	1re année A	22 ans	4 ans	Enseignante principale	ENIL
Enquêté 2	Femme	43 ans	1re année C	19 ans	3 ans	Stagiaire	Recrutement direct
Enquêté 3	Femme	37 ans	2e année A	9 ans	9 ans	Institutrice principale	ENIL
Enquêté 4	Homme	36 ans	2e année B	12 ans	3 ans	Enseignant titulaire	ENIL
Enquêté 5	Femme	46 ans	3e année A	17 ans	1 an	Enseignante principale	ENIL
Enquêté 6	Femme	42 ans	4e année A	12 ans	3ans	Enseignante titulaire	ENIL
Enquêté 7	Homme	38 ans	5e année B	9 ans	3 ans	Enseignante titulaire	ENIL
Enquêté 8	Femme	46 ans	5e année C	17 ans	2 ans	Enseignante titulaire	ENIL

Source : Données de terrain, février-mars 2025

Le tableau 1 présente les caractéristiques des enseignants de l'ENS B : le sexe, l'âge, la classe enseignée, l'ancienneté dans l'enseignement et au sein de l'établissement, le statut et le centre de formation. En ce qui concerne la variable sexe, il y a plus de femmes que d'hommes (soit 6 femmes et 2 hommes). Au sein de l'établissement, il y a en tout 12 salles de classe.

L'ancienneté des enseignants dans l'enseignement varie de 9 à 12 ans, pour les hommes, et de 17 à 22 ans, pour les femmes. Par conséquent, les femmes ont généralement plus d'années d'expérience que les hommes.

En ce qui concerne l'ancienneté au sein de l'établissement, elle oscille entre 1 an et 9 ans. Quant à l'âge, il va de 36 à 46 ans. Les différents statuts sont :

- enseignant titulaire (soit 6 au total, 1 homme et 4 femmes) ;
- stagiaire (1 femme), instituteur principal (1 homme et 1 femme).

La plupart des enseignants proviennent de l'ENIL avec un total de 5 femmes et 2 hommes. Une enseignante a été recrutée directement.

[1] Il est à noter que nous n'avons pas pris en compte les caractéristiques des enseignants que nous n'avons pas interrogés que ce soit à l'ENS B et à l'ENSET A.

Tableau n° 2 : Récapitulatif des caractéristiques des enseignants de l'ENSET A

Enquêtés	Sexe	Âge	Classe	Ancienneté dans l'enseignement	Ancienneté dans l'établissement	Statut	Centre de formation
Enquêté 1	Femme	51 ans	I^{re} année A	6 ans	4 ans	Enseignante titulaire	ENIL
Enquêté 2	Femme	46 ans	1re année B	15 ans	13 ans	Institutrice principale	ENIL
Enquêté 3	Femme	46 ans	1re année C	20 ans	8 ans	Enseignante titulaire	ENIL
Enquêté 4	Homme	47 ans	2^{e} année A	17 ans	11 ans	Instituteur principale	ENIL
Enquêté 5	Femme	51 ans	2^{e} année B	19 ans	1 ans	Enseignante principale	ENIL
Enquêté 6	Femme	46 ans	2^{e} année C	18 ans	8 ans	Institutrice principale	ENIL
Enquêté 7	Femme	39 ans	3^{e} année A	15 ans	3 ans	Enseignante principale	ENIF
Enquêté 8	Femme	50 ans	3^{e} année B	16 ans	16 ans	Institutrice principale	ENIL
Enquêté 9	Homme	43 ans	3^{e} année C	15 ans	7 ans	Enseignante principale	ENIL
Enquêté 10	Femme	42 ans	4^{e} année A	18 ans	6 ans	Institutrice principale	ENIF
Enquêté 11	Femme	42 ans	4^{e} année B	10 ans	4 ans	Enseignante principale	ENIL
Enquêté 12	Homme	42 ans	4^{e} année C	12 ans	4 mois	Enseignant titulaire	ENIL
Enquêté 13	Homme	52 ans	5^{e} année B	20 ans	5 ans	Instituteur principal	ENIL
Enquêté 14	Homme	47 ans	5^{e} année C	22 ans	2 ans	Instituteur principal	ENIL

Source : Données de terrain, février-mars 2025

Le tableau 2 résume les caractéristiques des enseignants de l'ENSET A telles que le sexe, l'âge, la classe enseignée, l'ancienneté dans l'enseignement, l'ancienneté dans l'établissement, le statut et le centre de formation. Concernant la répartition par sexe, on observe une majorité de femmes (soit 9 femmes) par rapport aux hommes (soit 5 hommes). L'ancienneté dans l'enseignement varie de 4 à 22 ans, tandis que l'ancienneté au sein de l'établissement varie de 4 mois à 16 ans. L'âge des enseignants est compris entre 39 et 52 ans. Les statuts sont variés : on trouve 3 enseignants titulaires (1 homme et 2 femmes), 7 instituteurs principaux et 4 institutrices principales. La majorité des enseignants viennent de l'ENIL, représentant un total de 12, dont 7 femmes et 5 hommes et 2 enseignantes viennent de l'ENIF.

III. Résultats et analyse des données

Dans ce point, nous présentons les principaux résultats issus de notre enquête. Ceux-ci sont organisés autour de deux axes majeurs : d'une part, l'identification des EBEP par les enseignants. D'autre part, les stratégies pédagogiques mises en place pour répondre à ces besoins ainsi que les défis rencontrés dans leur mise en œuvre.

III.1. Identification des élèves à besoin éducatifs particuliers

L'identification des EBEP est souvent effectuée par des professionnels tels que des psychologues scolaires, des orthophonistes, des conseillers pédagogiques et des médecins. Toutefois, en l'absence de spécialistes au sein des établissements, les enseignants peuvent identifier les différents profils qu'ils ont dans leurs salles de classe. Il convient ainsi de préciser

qu'en n'étant pas des professionnels de la santé capables de nommer des troubles DYS tels que la dyslexie, la dyscalculie, la dysorthographie, etc., nous qualifierons les élèves rencontrant des problèmes en lecture, en calcul, en écriture et en langage comme étant des élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Tous les enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage à un moment ou un autre au cours de leur cursus scolaire, mais nous nous appuyons sur un critère pour identifier et classer ces profils, notamment l'âge en fonction du niveau scolaire. Par exemple, dans une classe de première année, si deux élèves, l'un âgé de six ans et l'autre de dix-huit ans, présentent des difficultés de lecture, pour nous, l'EBEP est l'élève de dix-huit ans. Puisque qu'il est tout à fait normal qu'un élève de six ans dans sa première année de cours préparatoire rencontre des difficultés de lecture.

La majorité des enseignants de l'ENS B (soit 6 enseignants sur 8, soit 75%, dont 4 femmes et 2 hommes) n'avaient jamais entendu parler des EBEP, par rapport aux 3 enseignants sur 8 (37,5% dont 2 femmes et 1 homme) qui en avaient entendu parler. Par ailleurs, à l'ENSET A, sur les 14 enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus, 3 enseignants sur 14 (soit 21,4% dont 2 femmes et 1 homme) ont déclaré avoir déjà entendu parler des EBEP et 11 enseignants sur 14 (78,6% dont 7 femmes et 4 hommes) ne savaient pas de prime abord de quel type d'élève il s'agissait. Après avoir expliqué ce que l'on entend par EBEP, certains enseignants ont pu identifier des élèves correspondant à ce profil dans leurs classes. À l'ENS B, en 1re année A, nous avons repéré deux élèves présentant des difficultés de lecture et de calcul : un garçon de 10 ans (l'enseignante dit que ce dernier a de sérieux problèmes avec l'addition, la soustraction et a du mal à identifier les chiffres, voire les lettres) et un autre garçon, de 11 ans, qui a été rétrogradé de la 3e année à la 1re année (l'enseignante le qualifie d'élève à ne rien faire). Un élève handicapé physique (amputation de la main droite, garçon de 8 ans) ainsi qu'un élève malvoyant en 1re année C (garçon de 8 ans) ont également été identifiés.

Dans les classes de 2e année, nous avons observé des élèves rencontrant des difficultés de lecture. En 2e année A, une fille et un garçon âgés de 10 ans toujours absents, signale l'enseignant. En 2e année B, trois filles âgées de 10 (2) à 13 ans (1), l'enseignant dit : « Elles ne lisent quasiment pas et celle de 13 ans ne fait pas ses devoirs ». En 3e année A, l'enseignant a signalé des profils qui se démarquaient de par leur intelligence, deux garçons de 8 ans : « Ils écrivent très bien, ils finissent toujours les devoirs avant les autres, lisent bien et sont hyper actifs ». En 4e année A, nous avons également observé un élève ayant des difficultés de lecture, un garçon de 12 ans, l'enseignant affirme qu'il a des difficultés avec les sons B et D et un autre présente des difficultés en écriture, garçon de 14 ans, l'enseignant dit que celui-ci « …écrit n'importe quoi ». Dans les classes de 5e année (B et C), plusieurs élèves ont été repérés pour des difficultés en calcul, lecture et orthographe (trois garçons âgés de 13 à 15 ans). L'enseignant signale que celui de 15 ans en classe de 5e année B n'est pas régulier ; celui de 13 ans ne sait pas lire et le garçon de 14 ans en 5e année C est redoublant et ne sait pas lire.

Tableau n° 3 : Récapitulatif des données de l'ENS B

Classe	Nombre d'élèves	Garçons	Filles	Âge	Difficultés
1re année A	2	2	0	10-11 ans	Difficultés en lecture, calcul
1re année C	2	2	0	8 ans	Handicap physique (amputation), malvoyant
2e année A	2	1	1	10 ans	Absents
2e année B	3	0	3	10-13 ans	Difficultés en lecture
3e année A	2	2	0	8 ans	Élèves surdoués
4e année A	2	2	0	12-14 ans	Difficultés en lecture, écriture
5e année B	1	1	0	15 ans	Difficultés en calcul, lecture, orthographe
5e année C	2	2	0	13-14 ans	Difficultés en calcul, lecture, orthographe

Source : Données de terrain, février-mars 2025

Ce tableau recense un total de 16 EBEP identifiés à l'ENS B. Parmi eux, on dénombre 12 garçons et 4 filles, soit une nette prédominance masculine. Les âges des élèves varient de 8 à 15 ans avec une forte concentration autour de 10 à 13 ans. Les difficultés les plus récurrentes concernent la lecture et le calcul observées chez la majorité des élèves, notamment en 1re et en 5e année. On note également des cas de difficultés en écriture et en orthographe, ainsi que la présence de 2 élèves surdoués. Par ailleurs, 2 cas de handicap physique et sensoriel ont été relevés : un élève amputé et un élève malvoyant. Ces résultats mettent en évidence la diversité des profils rencontrés et soulignent la nécessité d'un accompagnement pédagogique différencié au sein de l'établissement.

À l'ENSET A, dans les classes de 1re année, six cas ont été recensés. Dans la classe de 1re année A, trois profils spécifiques distincts ont été observés : 1 garçon de 12 ans ayant redoublé 4 fois la première année et présentant des difficultés dans tous les domaines d'apprentissage. L'enseignant le décrit comme un élève qui « ne veut rien faire » et deux autres garçons âgés respectivement de 10 ans rencontrent des difficultés en lecture et en expression orale. En 1re année B, deux cas ont été identifiés : une fille de 8 ans ayant des difficultés de langage et d'assimilation et un garçon de 9 ans ayant une double difficulté : en lecture et en calcul. En 1re année C, seul un cas a été identifié : un garçon de 11 ans ayant des difficultés en lecture et en reconnaissance des mots.

En 2e année, neuf cas ont été signalés. En 2e année A, 5 cas ont été relevés : deux filles de 10 ans et 11 ans ainsi que trois garçons de 10 ans ne sachant ni lire, ni écrire. Dans la classe de 2e année B, deux élèves présentent des difficultés en lecture : une fille de 12 ans et 1 garçon de 11 ans. Dans la classe de 2e année C, deux autres cas ont été notés : une fille de 9 ans présentant des difficultés de langage et un garçon de 12 ans ayant des difficultés en lecture et en écriture.

Dans les classes de 3e année, nous avons recensé cinq élèves. Une fille de 15 ans en 3e année A qui a des difficultés de langage. Deux élèves en 3e année B, une fille de 16 ans ayant des difficultés en écriture, en lecture et en expression orale (utilisation du langage argotique, signale l'enseignant) et un garçon de 15 ans ne sachant pas lire. En 3e année C, deux profils spécifiques sont apparus, 2 garçons de 13 ans ne sachant pas lire et écrire.

En 4e année, six élèves ont été identifiés, dont deux en 4e année A, un garçon de 11 ans de nationalité nigérienne et une fille âgée de 12 ans, tous deux ayant des difficultés en lecture. En 4e année B, nous avons relevé trois profils différents : deux garçons de 14 ans et 15 ans ayant des difficultés en lecture et un autre garçon de 11 ans présentant des difficultés en calcul. En 4e année C, nous n'avons rencontré qu'un cas : une adolescente de 15 ans, ayant des difficultés de lecture. D'après l'enseignant, cette dernière pourra potentiellement avoir des troubles mentaux ou de comportement, car il pense qu'« elle doit avoir un problème dans la tête ».

Dans les derniers niveaux d'études, à savoir la 5e année, nous avons rencontré huit cas, tous en 5e année C. Quatre filles et quatre garçons dont l'âge se situe entre 16 et 17 ans. Ces derniers ont des problèmes en calcul et en conjugaison.

Outre les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'autres profils spécifiques ont été identifiés à l'ENSET A : une fille de 8 ans en 1re année C souffrant de troubles visuels et un garçon de 10 ans en 4e année C ayant un comportement violent, que ce soit envers ses camarades ou envers l'enseignant. Ce dernier n'hésite généralement pas à proférer des jurons ou à passer au cap des violences physiques. Malgré des punitions et les convocations de ses parents, « rien n'y fait », dit son enseignant.

Tableau n° 4 : Récapitulatif des données de l'ENSET A

Classe	Nombres d'élèves	Garçons	Filles	Âge	Difficultés
1re année A	3	3	0	10-12 ans	Difficultés en lecture, écriture, calcul
1re année B	2	1	1	8-9 ans	Difficultés de langage, lecture, calcul
1re année C	1	1	1	8-11 ans	Difficultés en reconnaissance des mots/ Troubles visuels
2e année A	5	3	2	10-11 ans	Difficultés en lecture, écriture
2e année B	2	1	1	11-12 ans	Difficultés en lecture
2e année C	2	1	1	9-12 ans	Difficultés de langage, lecture, écriture
3e année A	1	0	1	15 ans	Difficulté de langage
3e année B	2	1	1	15-16 ans	Difficultés en écriture, lecture, expression orale
3e année C	2	2	0	13 ans	Difficultés en lecture, écriture
4e année A	2	1	1	11-12 ans	Difficultés en lecture
4e année B	3	2	1	11-15 ans	Difficultés en lecture, calcul
4e année C	1	1	1	10-15 ans	Difficultés en lecture/Comportement violent
5e année C	8	4	4	16-17 ans	Difficultés en calcul, conjugaison

Source : Données de terrain, février-mars 2025

Ce tableau dénombre un total de 36 EBEP identifiés à l'ENSET A. Parmi eux, on compte 20 garçons et 16 filles, ce qui traduit une répartition relativement équilibrée entre les sexes. Les âges s'échelonnent de 8 à 17 ans, avec une forte concentration d'élèves situés entre 10 et 13 ans. Les difficultés en lecture et en écriture apparaissent comme les plus récurrentes, affectant la majorité des élèves, notamment en 1re et en 2e année. À ces difficultés s'ajoutent des cas de troubles du langage et de problèmes d'expression orale, ainsi que des difficultés en calcul et en conjugaison, plus particulièrement observées chez les élèves des classes supérieures (5e année) et deux élèves : une élève de 8 ans ayant des troubles visuels et un élève de 10 ayant un comportement violent.

La majorité des enseignants ont identifié des élèves en difficulté à travers les exercices, le travail en classe ou lors des évaluations, que ce soit à l'ENS B ou à l'ENSET A. Quant aux cas de handicap, les enseignants les ont généralement repérés, soit grâce aux fiches de renseignements complétées par les parents lors de l'inscription en début d'année, soit à vue d'œil.

Cette analyse met en lumière des défis récurrents dans l'acquisition des compétences de base, principalement la lecture qui est talonnée de près par l'écriture. Par ailleurs, elle met en évidence la problématique du retard scolaire car dans l'école gabonaise, la sortie de l'école primaire se fait à l'âge de 10 ans, après le Certificat d'Études Primaire (CEP).

III.2. Stratégies pédagogiques

Les enseignants mettent en place diverses stratégies pédagogiques inclusives pour répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves. Les stratégies varient d'un enseignant à un autre et sont souvent adaptées en fonction des difficultés rencontrées par les élèves. À l'ENS B, certains enseignants proposent des cours de soutien en dehors des heures de cours. D'autres choisissent de revenir sur les cours déjà abordés en leur absence. Un enseignant[1] a mentionné qu'il ne parvient pas à élaborer de stratégie pendant les heures de cours (soit 12,5 % des 8 enseignants interrogés). Dans ce cas, il prend le temps de soutenir les élèves en dehors des heures de cours (cours de soutien).

Un autre enseignant ayant un élève malvoyant dit ne pouvoir rien faire pour ce dernier (également 12,5%). L'élève se débrouille alors à lire, à voir ce qui est écrit au tableau. Il précise

[1] L'identification des enseignants ne sera pas mentionnée étant donné que certaines remarques pourraient selon nous leur porter préjudice.

qu'il essaie de l'aider autant que possible, mais qu'il n'a pas de solutions concrètes à proposer. Quant à l'élève rétrogradé, l'enseignant souligne les difficultés de celui-ci à s'adapter dans sa nouvelle classe. L'enseignant répartit les élèves par groupes : ceux en grande difficulté dans une rangée, ceux de niveau moyen dans une autre, et les élèves brillants dans une troisième.

Dans l'une des classes de 1re année, les élèves en difficulté ont tendance à s'absenter fréquemment, ce qui rend leur rattrapage plus difficile. L'enseignant s'efforce alors de revenir sur les notions vues en leur absence. En revanche, les élèves plus avancés d'une autre classe semblent bien maîtriser les matières : ils lisent correctement, écrivent avec aisance et terminent les exercices plus rapidement que leurs camarades. L'enseignant les intègre dans des groupes de soutien afin qu'ils puissent aider ceux en difficulté. Dans les classes de 4e année, il y a un enseignant qui éprouve des difficultés à gérer ces élèves qui produisent des écrits incohérents (soit 12,5%). Il suggère que les parents doivent absolument suivre de près l'évolution de leur enfant à la maison. Pour aider ces élèves, l'enseignant met en place des séances de lecture syllabique ou encore élabore des évaluations orales et simplifiées afin de leur permettre de s'en sortir. Par exemple, il lit un texte à haute voix et les élèves répondent oralement aux questions sans avoir besoin de passer par l'écrit. En 5e année, l'enseignant choisit d'envoyer fréquemment les élèves en difficulté au tableau. Il estime que cette méthode leur permet de renforcer leurs compétences en s'exprimant devant leurs camarades. Dans une autre classe de 5e année, l'enseignant prend le temps de discuter longuement avec les parents pour les encourager à adopter des stratégies adaptées, en particulier pour l'élève âgé de 15 ans, afin qu'ils puissent trouver les méthodes qui l'aideront à se surpasser.

L'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants de l'ENSET A montre que les stratégies pédagogiques inclusives à destination des EBEP sont quasi inexistantes. En effet, 7 enseignants sur 14, soit 50%, déclarent ne mettre en place aucune stratégie pédagogique particulière.

À la question « quelles stratégies pédagogiques inclusives utilisez-vous pour répondre aux besoins de ces élèves ? », les réponses ont été révélatrices d'un manque de moyens, d'un manque de volonté et d'un sentiment d'impuissance. Ces enseignants ont ainsi déclaré : « Quelles stratégies ? » ; « Avec quels moyens ? » ; « Tous ont le même suivi, il n'y a pas de différence » ; « Je suis fatigué, j'ai dit aux parents de faire les cours, la seule stratégie était de faire les cours » ; « Je n'ai pas mis de stratégies particulières » ; « Aucune, ils restent comme ça » ; « On appelle les parents, ils ne viennent pas » ; « J'utilise les mêmes stratégies que les autres, mais ce sont eux que j'envoie le plus au tableau ».

Face aux difficultés d'apprentissage, certains ont mis en œuvre des stratégies pédagogiques inclusives, notamment la méthode syllabique (utilisée par 4 enseignants sur 14, soit 28,6%), le guidage manuel qui consiste à attraper la main d'un élève (1 enseignant sur 14, soit 7,1%) ou encore le suivi personnalisé (1 enseignant sur 14, soit 7,1%).

Un enseignant (soit 7,1%) déclare avoir élaboré une lecture syllabique en mettant le schéma au tableau afin que les élèves ayant des troubles de lecture puissent s'exercer régulièrement. Malgré cette stratégie de rattrapage, l'enseignant précise aussi : « Je préfère qu'ils fassent des cours d'appui, même si je dois les orienter vers d'autres collègues ».

Cependant, la majorité des enseignants à l'ENS B admettent que les résultats scolaires de leurs élèves sont globalement négatifs (5 enseignants sur 8, soit 62,5%)). Ceux qui sortent du lot sont les élèves qui se démarquent par leur intelligence et les élèves aidés directement par leur enseignant (3 enseignants sur 8, soit 37,5%).

À l'ENSET A, malgré la mise en place de stratégies pédagogiques inclusives par certains enseignants, les EBEP sont majoritairement en situation d'échec. 10 enseignants affirment que leurs EBEP n'ont pas de bons résultats scolaires (soit 71,4%). Pour les quatre autres enseignants,

les résultats sont variables (4 enseignants sur 14 soit 28,6%). En 1re année C, l'enseignant a déclaré que les résultats étaient moyens, « ils se débrouillent en tout cas ». En 5e année B, l'enseignant a indiqué que sur les 8 cas, 6 avaient la moyenne, soit 75% de réussite de ce groupe. En 2e année A, les progrès sont inégaux, certains s'en sortent mieux que d'autres. En 4e année, tous les élèves ont de bons résultats et, pour cause, selon l'enseignant, ces derniers tricheraient en faisant des exercices de composition à la maison.

Ainsi, les analyses présentées ci-dessus indiquent que les différentes méthodes inclusives utilisées par les enseignants ne suffisent pas à garantir la réussite des EBEP, que ce soit à l'ENSET A ou à l'ENS B.

III.3. Défis dans la mise en œuvre des stratégies inclusives

Les enseignants de l'ENS B rencontrent des défis d'ordre structurel et pédagogique. En effet, tous les enseignants interrogés (soit 8 sur 8) affirment faire face à un manque de ressources matérielles et humaines. Lorsqu'on leur a demandé quels outils ou ressources sont disponibles pour soutenir les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, la réponse est unanime : « Il n'y a rien ».

Concernant les défis pédagogiques, les enseignants soulignent qu'ils n'ont reçu aucune formation spécifique pour gérer les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. De plus, ils rencontrent des difficultés à mettre en place des stratégies différenciées pour s'adapter au rythme et aux difficultés de chaque élève. La principale raison évoquée est l'effectif trop élevé dans les classes. Un enseignant a expliqué : « C'est difficile d'adapter les méthodes et de s'occuper de chaque enfant ayant des difficultés », tandis qu'un autre a ajouté : « L'effectif ne permet pas de gérer chaque cas individuellement ». Notons que les effectifs varient de 33 à 67 élèves dans les salles de classe.

À l'ENSET A, les défis cités sont : l'absence de suivi scolaire à domicile, qui limite la continuité de l'apprentissage et la consolidation des acquis, l'absence de matériel scolaire, des comportements perturbateurs venant des EBEP ayant des comportements violents, un problème de gestion temporelle, certains enseignants ont souligné que consacrer du temps aux EBEP empiète sur leurs programmes officiels et les horaires dédiés à l'apprentissage. La question des effectifs pléthoriques a également été majoritairement relevée comme défi. En effet, les enseignants ont mentionné avoir des difficultés à gérer et à canaliser les EBEP à cause de l'effectif qui est en moyenne de 40 élèves par classe, soit près du double recommandé pour une approche axée sur les compétences (25 élèves). Outre les éléments rencontrés dans les salles de classe, les enseignants ont déploré l'absence de soutien administratif qui se limite généralement à la convocation des parents d'élèves. L'absence de ressources matérielles a également été relevée. En effet, certains enseignants démontrent la volonté d'accompagner les EBEP singulièrement ceux ayant des difficultés d'apprentissage, mais ces derniers ne disposent pas de matériels. Beaucoup d'enseignants ont par ailleurs déclaré s'être servi de leurs moyens financiers pour acheter des livres de lecture syllabique tels que *J'apprends vite à lire* ou *Piga et Bika.*

IV. Discussion et recommandations

Cette partie du travail vise à mettre en perspective les résultats obtenus à la lumière des cadres théoriques mobilisés, notamment celui de Bourdieu & Passeron (1970), tout en formulant des recommandations concrètes issues des pratiques de terrain et des propositions des enseignants. Il sera question dans un premier temps d'analyser les résultats sous l'angle des dynamiques d'exclusion et de reproduction des inégalités dans le système éducatif. Puis, dans un second temps, de présenter les recommandations formulées par les enseignants pour une prise en charge plus inclusive des EBEP.

IV.1. L'école publique gabonaise : un espace de reproduction sociale et d'exclusion

Comme l'ont souligné Bourdieu & Passeron (1970), loin d'incarner un espace neutre et équitable, l'école contribue au maintien des inégalités sociales par ses règles implicites et ses codes culturels, les modes de pensée et de comportement des milieux sociaux les plus favorisés. À la lecture des résultats, la théorie de Bourdieu & Passeron (1970) a permis de relever quatre points fondamentaux : premièrement, les mécanismes implicites d'exclusion, deuxièmement les rapports de pouvoir dans l'école, troisièmement l'absence de dispositifs inclusifs comme facteur de reproduction et, enfin, une critique des politiques éducatives et des pratiques enseignantes actuelles.

Les résultats ont révélé que la majorité des enseignants interrogés n'ont pas connaissance de la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Ce qui démontre un système scolaire construit autour d'un élève standard avec des attentes implicites normatives. Les contenus, les méthodes d'enseignement et les évaluations ne prennent pas en compte la diversité des profils d'apprentissage. Par exemple, les élèves en difficulté de lecture ou de calcul sont évalués selon les mêmes critères que les autres élèves, sans adaptation pour la majorité. Cela traduit une non-reconnaissance des besoins spécifiques et s'inscrit dans un processus d'exclusion implicite, car l'institution exige que tous les élèves suivent le même rythme et atteignent les mêmes objectifs sans différenciation. Le cas du malvoyant laissé à lui-même ou de l'élève décrit comme « ne voulant rien faire » illustre bien cette exclusion symbolique dans laquelle l'élève n'est pas considéré dans son individualité, mais jugé à travers une norme collective.

D'autre part, les enseignants sont les figures centrales du pouvoir pédagogique dans leur salle de classe, car ce sont eux qui décident de ce qui est normal ou acceptable en matière de comportement, de résultats, de niveau, etc. De ce fait, les élèves qui ne répondent pas à ces attentes sont étiquetés négativement : « il ne veut rien faire » ; « il est violent » ; « elle a un problème dans la tête », sans qu'un diagnostic professionnel ait été posé. La diversité des élèves, qu'elle soit cognitive, sociale ou comportementale, n'est pas valorisée comme une richesse, mais perçue comme un obstacle. Cela témoigne d'un rapport de pouvoir dit asymétrique où le système scolaire ne s'adapte pas à l'élève, mais contraint ce dernier à s'y conformer. L'école devient, de ce fait, un espace dans lequel les normes dominantes telles que la performance, la discipline et l'autonomie sont imposées sans médiation ni contextualisation.

Par ailleurs, les données ont montré une quasi-absence de stratégies pédagogiques inclusives dans les deux établissements étudiés. Très peu d'enseignants mettent en place des pratiques différenciées et ceux qui le font travaillent avec leurs propres moyens tels que les achats de livres personnels, les cours de soutien informels, l'utilisation du tableau pour des lectures syllabiques, etc. Cette absence de dispositifs institutionnalisés amène à une reproduction des inégalités. Les élèves qui sont en difficultés et qui ne sont pas pris en charge de manière spécifique voient leurs lacunes stagner, ce qui renforce leur marginalisation et leur exclusion scolaire. Le cas des élèves qui ne savent ni lire ni écrire en 5^{e} année ou ceux ayant redoublé plusieurs fois sans accompagnement particulier est révélateur de ce que l'on qualifiera de reproduction silencieuse de l'échec. Nous observons également une violence symbolique exercée à travers le langage des enseignants et l'étiquetage des élèves. Certains élèves sont qualifiés de manière stigmatisante : « il écrit n'importe quoi », « elle doit avoir un problème dans la tête », ce qui participe à leur invisibilisation en tant que sujets apprenants.

En outre, les pratiques enseignantes reflètent un manque de formation à l'inclusion scolaire. Aucun enseignant n'a mentionné avoir suivi une formation spécifique pour accompagner les EBEP. Ce déficit de compétence professionnelles constitue un frein à la mise en œuvre des pédagogies différenciées. Les enseignants ont pointé du doigt les obstacles structurels et institutionnels par des effectifs trop élevés, l'absence de matériel, le manque de soutien

administratif, le temps imparti. Ces éléments valident que l'école, dans sa structure actuelle, n'est pas conçue pour intégrer la diversité mais pour normaliser les élèves. En l'absence de réformes ou d'orientations claires en faveur de l'éducation inclusive, les enseignants restent seuls. Certains expriment un sentiment d'impuissance ou de fatigue, voire une forme de déresponsabilisation en transférant la charge de l'aide aux familles qui, elles-mêmes, ne disposent pas toujours des ressources nécessaires.

IV.2. Recommandations

Pour ce qui est des suggestions, les enseignants de l'ENS B ont souligné l'importance de mettre à leur disposition le matériel et les ressources nécessaires. Ils ont besoin du matériel pédagogique tels que les bâtonnets, les instruments géométriques, les autocollants pour ne citer que ceux-là, ainsi que des livres de lecture, en suggérant un retour à des méthodes anciennes comme la lecture syllabique, particulièrement efficace pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture. De plus, les enseignants recommandent la mise en place de spécialistes au sein des établissements scolaires tels que les psychologues, les orthophonistes, mais également une infirmerie dans les établissements publics. Instaurer le conseil de classe. Les enseignants ont aussi insisté sur la nécessité de réduire les effectifs par classe, ce qui permettrait un meilleur suivi individuel de chaque élève, notamment ceux ayant des besoins éducatifs particuliers. En complément, une formation spécifique des enseignants pour le suivi et l'inclusion des EBEP. Les enseignants de l'ENSET A proposent quant à eux une série de recommandations visant à renforcer l'efficacité du système éducatif dans sa dimension inclusive. Ces derniers recommandent d'évaluer la formation initiale des élèves recueillis. Selon les enseignants, il faut identifier le niveau réel de la formation des enfants lors de leur admission dans les établissements scolaires, afin d'adapter leur prise en charge. Il faut un suivi pédagogique renforcé. Les enseignants ont proposé qu'il convient d'avoir des « aidants », des enseignants ou des auxiliaires spécialisés qui pourraient apporter un accompagnement aux EBEP en dehors des heures d'apprentissage formelles. Ils ont aussi préconisé la mise en place des classes spécialisées au sein de chaque établissement public. Ces classes seraient destinées uniquement aux enfants ayant des troubles spécifiques. Afin d'éviter d'avoir des élèves dans les classes avancées qui ne savent ni lire ni écrire, les enseignants recommandent d'adopter le système de rétrogradation des élèves. Il suffira, selon ces derniers, de placer les enfants dans les niveaux de classe correspondant à leurs compétences réelles dans le but de leur permettre de progresser à leur rythme. Les enseignants ont également pointé du doigt la question des psychologues. Selon eux, la présence des psychologues dans chaque établissement public pour suivre et accompagner les enfants en difficulté psychologique, émotionnelle et sociale est une nécessité. Enfin, la réduction des effectifs, le transfert des EBEP dans un environnement spécialisé et l'orientation des élèves âgés dans les centres professionnels ont été aussi préconisés. Reconnaissant tous, dans le même élan, la négligence de certains parents d'élèves, les enseignants ont demandé à ce que les parents soient pleinement impliqués dans le suivi scolaire de leurs enfants en recommandant la mise en place des actions de sensibilisation sur la nécessité du suivi scolaire dans le cercle familial.

Ces recommandations similaires émises par les enseignants de l'ENS B et l'ENSET A invitent les acteurs du système éducatif à travailler en symbiose (enseignants, parents, administration éducative) et les gouvernants à revoir les politiques éducatives ainsi que les dispositifs mis en place dans l'école publique gabonaise afin de tendre vers une éducation pleinement inclusive.

Conclusion

En conclusion, bien que les stratégies pédagogiques inclusives soient essentielles pour garantir une éducation équitable à tous les élèves, elles restent quasi absentes dans les deux établissements que nous avons visités. Les enseignants des établissements, ENS B et ENSET

A, font face à de nombreux obstacles tels que le manque de formation, l'absence de ressources adaptées, les effectifs trop élevés et le manque de soutien institutionnel. Ces obstacles limitent considérablement leur capacité à accompagner efficacement les élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette situation révèle une organisation du système éducatif encore trop rigide qui peine à s'adapter aux différents profils d'apprenants. L'analyse appuyée par la théorie de la reproduction de Bourdieu et de Passeron (1970) montre que l'école contribue alors de manière implicite à la reproduction des inégalités sociales car les enseignants, malgré leur bonne volonté, sont les prisonniers d'un système. Leur renoncement aux pratiques inclusives n'est pas un manque de volonté mais une rationalisation face à des contraintes systémiques.

Les pratiques inclusives sont de ce fait empêchées par des barrières systémiques telles que les effectifs pléthoriques, la rigidité des programmes et des horaires, l'absence de ressources pédagogiques et matériels adaptées aux profils spécifiques pour ne citer que ceux-là. Toutes ces contraintes matérielles et organisationnelles sont des outils objectifs de reproduction des inégalités par l'école. L'école reproduit ainsi les inégalités sociales plutôt qu'elle ne les corrige.

L'avenir de l'éducation inclusive au Gabon dépendra de la manière dont ces obstacles seront gérés à partir des réformes structurelles, une formation adaptée des enseignants, la mise à disposition des ressources spécifiques et une reconnaissance plus large des différentes formes de besoins éducatifs. C'est ainsi que l'école pourra devenir un lieu d'inclusion, d'égalité de chances et de réussite pour tous.

Références bibliographiques

BEGNIAM Cindy Ariane Loris Kerole (2023), *Éducation inclusive et réinsertion scolaire des jeunes filles musulmanes de l'arrondissement de Yaoundé II*, Mémoire de master en sciences de l'éducation, Yaoundé : Université de Yaoundé I.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement,* Paris : Éditions de Minuit.

BRESSOUX Pascal (1994), « Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves : efficacité de l'enseignement et équité scolaire », *Revue française de pédagogie,* n° 109, p. 91-112.

DIBAMOU Marlyse Satchou (2018), *Attitude des enseignants et inclusions scolaire des élèves déficients visuels dans les classes ordinaires,* Mémoire de master en sciences de l'éducation, Yaoundé, Université de Yaoundé I.

ETONGNON Kossi Mawussi & DOGBE-SEMANOU Dossou Anani (2024), « Inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du neurodéveloppement à Lomé : quelles connaissances des enseignants du préscolaire et primaire ? », *LAKISA Revue scientifique internationale en sciences sociales et humaines,* vol. 4, n° 7, p. 287-297.

FAM Cheikh, ABDARAHMANE Anne, TANDIAN Aly, (2021) « Éducation inclusive : analyse de l'intégration de déficients visuels dans des écoles élémentaires non spécialisées au Sénégal », *Revue ACAREF*, sd, vol. 2, n° 1, p. 70-100.

FAYE Adama, DIAKHATE Assane & AMENYAH SARR Efua Irène (2023), « Les obstacles pédagogiques à l'inclusion scolaire des déficients visuels dans la commune de Saint-Louis (Sénégal), *Infundibulum Scientific,* n° 4, pp. 494-509.

KOUBI Rufin (2021), « Éducation inclusive et pratiques communautaires à l'école spéciale de Brazzaville (Congo) », *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, n°4, vol 1, p.1-20.

MAYER Ninon (2020), *L'inclusion des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages*, Mémoire de master Métiers de l'enseignement de l'Éducation et de la Formation, Université de Franche-Comté, HAL Id : hal-02971591.

MEIRIEU Philippe (2009), *L'école, mode d'emploi : Des idées pour combattre l'échec scolaire.* Paris : ESF Éditeur.

QUIVY Raymond et CAMPENHOUDT Luc Van (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4e édition, Paris, Dunod.

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et analyse*. Paris, France.

WOOLLVEN Marianne (2021), « Genèse de la notion de besoin éducatif particulier », *Agera débats/jeunesse*, n° 87, p. 51-64.

Pour un baccalauréat (bac) inclusif au Gabon ou de la gestion d'élèves à besoins éducatifs particuliers au baccalauréat

Edgard Bruno BOKOKO[1]

Résumé

Le lycée Henri Sylvoz a depuis 2019 un service auxiliaire chargé des Élèves à Besoins éducatifs Particuliers (EBEP). L'année scolaire 2023-2024, nous avons eu en classe de Terminale à gérer deux cas singuliers. Selon Philippe Perrenoud : « différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (1995 : 14). Fort de cela, nous avons décidé de faire appel au service chargé des EBEP pour aider ces élèves à réussir leur examen de baccalauréat, avec les mêmes chances de réussite que leurs condisciples. Notre communication témoigne de ce bac inclusif et vise à interpeller les autorités pour que cette expérience positive fasse école dans les autres types d'établissement.

Mots-clés : Baccalauréat inclusif, besoin éducatif particulier, normes scolaires, pédagogie différenciée, profil d'élève

Abstract

Since 2019, Henri Sylvoz High School has had an auxiliary service responsible for Students with Special Educational Needs (EBEP). During the 2023-2024 school year, we had to manage two unique cases in the final year of high school. According to Philippe Perrenoud : « differentiation means organizing interactions and activities so that each student is constantly, or at least very often, confronted with the most fruitful learning situations for them (1995 : 14). With this in mind, we decided to call on the EBEP service to help these students pass their baccalaureate exams, with the same chances of success as their classmates. Our communication reflects this inclusive baccalaureate and aims to call on the authorities to ensure that this positive experience spreads to other types of schools.

Keywords : Academic standards, differentiated instruction, inclusive baccalaureate, special educational needs, student profile

[1] Lycée Henri Sylvoz de Moanda au Gabon, edgard_bokoko@yahoo.com

Introduction

L'évolution, dans tous les domaines, est le fait de passer d'une situation réelle et « normale » hier à une situation idéale qui devient la nouvelle norme aujourd'hui. On l'a vu dans le domaine de l'environnement et la prise de conscience écologique toujours plus aiguë et exigeante des années 60 à aujourd'hui. Il en est de même dans le domaine scolaire, de la séparation des garçons et des filles dans des classes différentes dans les années 70 à la mixité aujourd'hui.

Le droit à une éducation inclusive a été entériné en 2006 par l'article 24 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées. La plupart des pays de l'OCDE ont pris des décisions afin de réformer leurs systèmes éducatifs sur la base du droit fondamental à une éducation inclusive. En 2015, les pays membres de l'UNESCO se sont engagés à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité » à l'horizon 2030, selon les termes du quatrième Objectif de Développement Durable (ODD). Le Gabon, membre de l'UNESCO, n'est pas en marge de cette évolution, qu'il s'agisse d'établissements scolaires spécifiques (la Fondation Horizons nouveaux créés en 1996) ou de la prise en charge des Élèves à Besoins éducatifs Particuliers dans les établissements scolaires homologués à programme français. Ceux-ci réalisent le projet de l'éducation inclusive en considérant que « l'inclusion consiste à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite des apprenants » (UNESCO,2017 : 13). Nous venons rendre compte d'une expérience vécue durant une année scolaire pour contribuer à l'état des lieux de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, sensibiliser à l'inclusion et témoigner de la collaboration réussie entre les acteurs de l'éducation nationale, de la santé et des affaires sociales pour l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Rappelons que le lycée Henri Sylvoz de Moanda est un lycée de droit gabonais et une école de la Compagnie minière de l'Ogooué (COMILOG), homologué à 100 % au premier cycle avec un centre d'examen DNB depuis 2020 et homologué au second cycle à 50 % depuis juillet 2023.

Quand nous y sommes nommés comme Censeur pédagogique 2, nous apprenons l'existence d'un service auxiliaire chargé des Élèves à Besoins éducatifs Particuliers (EBEP). Ce service, de 2021 à 2023, est exercé par les collègues désignés par C1 et par son épouse C2. Nous allons nous y intéresser, car nous découvrons un nouveau service absent d'un lycée classique gabonais. Le service EBEP au Lycée Henri Sylvoz existe depuis 2019-2020, avec l'arrivée de la Proviseure, mais il ne va prendre toute son importance et sa place en tant que service auxiliaire qu'à partir de 2020-2021 avec l'arrivée du nouveau Proviseur. Pour la gestion du bac, la Direction Générale des Examens et Concours (DGEC) dispose qu'il y a trois responsables : le Chef d'établissement, le Censeur pédagogique 2 et l'Intendant. En l'absence du Chef d'établissement l'année dernière, nous décidons de prendre les choses en main et de gérer cette session du bac selon notre entendement. À l'occasion de cette communication, nous sommes revenus sur les questions que nous nous posions alors pour gérer au mieux cet examen et sur d'autres en rapport avec le thème du colloque : qu'est-ce que l'éducation inclusive ? Qui sont les élèves à besoins éducatifs particuliers ? Qu'est-ce que le bac inclusif ? Pourquoi le bac inclusif ? Pour quoi ? Comment ?

Nous répondrons à ces questions à travers les différentes articulations de notre communication, à savoir, le cadre théorique et conceptuel, la méthodologie, les résultats et les analyses des données, la discussion et les recommandations.

I. Cadre théorique et conceptuel : les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)

I.1. De qui s'agit-il ?

Les élèves à besoins éducatifs particuliers, qui sont-ils ? La notion de « scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers » est récente. Elle recouvre une population d'élèves très

diversifiée : élèves à haut potentiel, élèves décrocheurs, élèves en situation de handicap. Dans *La revue par les pairs en éducation en Afrique*, il est mentionné que « le Gabon considère comme handicapée toute personne qui, frappée d'une déficience physique, sensorielle ou mentale, congénitale ou accidentelle, éprouve des difficultés à s'acquitter des fonctions normales » (2011 : 53). Mais les élèves à besoins particuliers englobent aussi les élèves ayant des troubles de l'apprentissage et/ou du comportement. Ainsi, les élèves souffrant de troubles psychologiques (angoisses provoquant des crises semblables à des crises d'épilepsie) en font partie.

L'ancienne proviseure, docteur en psychopédiatrie, est à l'origine en 2019-2020, de la création d'une classe à besoins spécifiques en 6e sur le modèle français. Elle prend cette initiative en s'appuyant sur Perrenoud : « à quoi bon poser un diagnostic de plus en plus pointu, puis imaginer une stratégie si l'on n'a pas les moyens pédagogiques, le temps, le droit, l'espace, l'équipe pour faire ce qu'il y aurait à faire » (2004 : 4-9).

En France, certains collèges accueillent en leur sein des structures scolaires pour les enfants mal adaptés au système scolaire classique. Ainsi, le lycée Henri Sylvoz proposait aux élèves de CM2 en grande difficulté, provenant essentiellement de l'École primaire de COMILOG (EPC), d'intégrer une classe de 6^{e} à besoins spécifiques. Selon leurs troubles (retard mental, troubles autistiques ou psychiques), ils intégraient une 6^{e} ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion scolaire). Lorsqu'ils avaient plutôt des troubles cognitifs, ils étaient orientés vers une 6^{e} SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnelle Adaptée).

En 6^{e} ULIS, le professeur des écoles spécialisées (formé à l'INFAAS), C1 travaille en équipe avec les professeurs des classes dans lesquelles ses élèves sont en inclusion, ainsi qu'avec les familles, la direction et les services de santé de l'établissement. L'élève de la 6e ULIS sera cependant intégré pour quelques matières dans une classe de 6e dite classique afin de suivre comme les autres élèves des cours d'anglais ou de technologie. Ici, l'objectif de l'enseignant spécialisé est de monter des projets pédagogiques adaptés à leur trouble individuel, de faire de la remédiation, du dessin en plus d'un accompagnement psychologique. En 6^{e} SEGPA, l'enseignant spécialisé accueille des élèves en grande difficulté cognitive dont l'objectif est de leur apprendre les fondamentaux du calcul et du français (rarement acquis au Primaire) et de les diriger vers des activités manuelles qui pourront les conduire à l'obtention d'un CAP voire d'un bac professionnel en fonction des capacités de chacun. Précisons enfin que, selon leur statut, les EBEP font l'objet d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) devenu Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) ou d'un Projet d'Accueil Individualisé (PAI). Les élèves en surpoids (obèses) ou atteints d'une maladie auto-immune font l'objet d'un PPRE. Les élèves asthmatiques ou atteints de scoliose, de dyspraxie, d'épilepsie, de spasmophilie, de rhumatisme articulaire aigu, de drépanocytose, de handicap moteur bénéficient d'un PAI. Une vingtaine de cas étaient concernés au premier trimestre 2023.

En ce qui concerne la pédagogie différenciée, elle vise à modifier la manière d'enseigner (et d'évaluer) pour s'adapter aux élèves. Elle se définit par un principe fondamental de la pédagogie moderne : rompre avec « l'indifférence aux différences », selon la formule prêtée à Bourdieu qui s'exprime ainsi :

> pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales (1996 : 336).

Il s'agit donc de rompre avec la pédagogie frontale par une action ou un modèle établi permettant d'ajuster les conditions de travail face à un élève ayant des difficultés en classe.

I.1. Distinction entre bac et bac inclusif

Les élèves à besoins éducatifs particuliers, comment les évaluer au bac ? Au Gabon, la Direction du Baccalauréat a longtemps géré les candidats à cet examen de la même manière, dans les mêmes conditions, à l'exception de certains cas particuliers : celui de l'élève malade et hospitalisé ou celui du prisonnier. Mais avec le concept d'élèves à besoins éducatifs particuliers, le bac inclusif s'appuie sur le service médico-social de l'établissement (infirmière et assistantes sociales) pour assurer à chaque élève, quels que soient ses aptitudes, sa pathologie, son handicap, une évaluation au bac la plus juste possible.

On parle alors de la mise en place d'un système d'évaluation différenciée, c'est-à-dire que les principaux acteurs chargés de l'organisation et de la gestion du baccalauréat (Chef d'établissement, Censeur pédagogique 2 et Intendant) doivent décider du protocole d'évaluation qui donnera aux EBEP les meilleures chances de réussite dans le respect des règles d'équité de l'examen. Évoquant la triple fabrication de l'échec scolaire, Perrenoud affirme que « selon le moment et la forme de l'évaluation, on contribuera à minimiser ou au contraire à dramatiser les inégalités bien réelles d'apprentissage » (1995 : 10).

Cette année-là, en 2024, les cas gérés au baccalauréat par le service EBEP illustrent le large spectre des élèves à besoins éducatifs particuliers. S1, asthmatique, passera pourtant l'épreuve pratique de sport. Tandis que S2 présente une affection médicale chronique. Pourtant au bac, elle passera également les épreuves sportives et cela sans avoir eu besoin du service EBEP. D'ailleurs le bac blanc de février 2024 nous permettra de vérifier auprès de Perrenoud (1995) que « toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux » (1995 : 14).

En effet, l'élève S2 est sujette à des crises de spasmes en classe, pendant les cours ou les devoirs et de rares fois en récréation. Ces crises, assez spectaculaires, ressemblent à des crises d'épilepsie et nécessitent son transport à l'infirmerie pour un temps d'observation et de repos et un appel téléphonique à ses parents pour la ramener au domicile familial si elle ne peut pas retourner en classe. Lors du bac blanc de 2024, elle fera deux crises en plein devoir, l'un de math, l'autre de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). Nous comprenons alors de façon intuitive que ses crises sont liées à une situation de stress, car les matières de base en Terminale D sont ces disciplines scientifiques.

L'évolution en toute chose étant une succession d'échecs et de réussites, nous décidons que pour le bac 2024, nous devrons avoir recours au service spécialisé EBEP pour gérer au mieux deux cas avec un objectif commun pour les deux élèves (réussite au bac) et un objectif particulier : zéro crise liée au stress pour S2. L'une, S1, pouvait composer dans une classe ordinaire (problème cardiaque en tant qu'asthmatique) et l'autre, S2, avait besoin d'une salle réservée à elle seule, car sujette à des crises d'angoisse lors de certaines épreuves.

Force est de constater que le bac inclusif relève de la pédagogie différenciée qui consiste à établir une posture pragmatique, c'est-à-dire à s'adapter à chaque élève. Pour la pratiquer, il est indispensable de mettre en œuvre des méthodes de travail variées et diversifiées, adaptées aux besoins et au style cognitif de chaque élève afin qu'il aille aussi loin et aussi haut que possible.

II. Méthodologie

On définit sommairement la méthodologie comme étant d'une part l'étude systématique, par observation de la pratique scientifique, des principes qui la fondent et des méthodes de recherche utilisées, et d'autre part, comme l'ensemble des méthodes et techniques utilisées dans

un domaine particulier pour parvenir à réaliser efficacement un travail donné. Dans le cadre de notre communication, n'étant pas du domaine de l'enseignement spécialisé, il nous fallait trouver des documents répondant à certaines questions : qu'est-ce que l'éducation inclusive ? Qui sont les élèves à besoins éducatifs particuliers ? Comment les évaluer au bac ? Qu'est-ce que le bac inclusif ? Pourquoi le bac inclusif ? Pour quoi ?

Comme Monsieur Jourdain qui faisait de la prose sans le savoir, nous faisions de la pédagogie différenciée en général et un bac inclusif en particulier, sans le savoir, en nous basant simplement sur notre expérience de professeur et de proviseur, selon une démarche empirique, pragmatique décrite ci-dessous. Cette expérience couronnée de succès en 2024, il nous fallait la rendre claire, compréhensible et reproductible pour tous, aussi avons-nous dû faire des recherches de documents divers et variés, tant sur internet qu'au lycée, en rapport avec le sujet et répondant à ces interrogations. Tout ce que nous avons appris nous persuade de la nécessité de continuer à travailler pour davantage d'inclusion en milieu scolaire.

Nous tenons cependant à préciser que pour rester aussi fidèle que possible à notre démarche initiale, un premier texte, narratif pour les uns, argumentatif pour les autres, a été rédigé avant de lire un quelconque document pour ne subir aucune influence. Puis, après lecture des documents trouvés, une seconde version a été rédigée, enrichie par des citations ou des synthèses. Enfin, de l'expédition du résumé de notre communication à celle de notre communication définitive en avril, d'autres documents ont été découverts et exploités, aussi nous n'évoquerons que les principaux dont une liste complète figure dans les références.

II.1.1. Sur le net

Certains documents trouvés sur internet nous ont permis de répondre à certaines questions et d'éclairer certains concepts. À propos de l'éducation inclusive et de la pédagogie différenciée, les documents de l'UNESCO (2020), ceux de Jobin (2007) et de Robbes (2009) nous ont été utiles et nous les citons. Au sujet des élèves à besoins éducatifs particuliers, le travail de Nöel (2021) est très intéressant et complète celui de Perrenoud (1995). À la question de l'évaluation des élèves à besoins éducatifs particuliers au bac, deux documents nous ont permis de voir qu'au-delà des épreuves écrites classiques que l'on peut gérer différemment au bac, l'épreuve pratique de sport pourrait également être concernée en lieu et place de la traditionnelle épreuve écrite pour les candidats inaptes. Il s'agit de : Losfeld Sophie (2012-2013), de Lefèvre Lisa et Marsault Christelle (2018).

II.1.2. Archives du lycée

Les archives du lycée Henri Sylvoz de Moanda, essentiellement à travers le projet de classe à besoins spécifiques, conçu par le responsable de l'établissement en 2019-2020, nous ont permis de faire la différence entre la définition générale de l'élève à besoins éducatifs particuliers et celle que l'on retrouve plus précisément au lycée en classe de 6e, d'une part et les formes et limites de l'éducation inclusive au lycée Henri Sylvoz d'autre part (synthèse ci-dessous). Enfin, deux documents témoignent en faveur d'un bac inclusif au Gabon : le Protocole d'aménagement et adaptations de S2 et la Fiche « identification des candidats vivant avec un handicap à l'examen du bac session 2025 » de la DGEC, du service du baccalauréat.

En 2019-2020, la proviseure fait un constat problématique et propose comme solution inspirée du modèle de son expérience en France une classe à inclusion, la première au lycée Henri Sylvoz de Moanda, voire la première du Gabon. En effet, elle constate que les élèves admis en 6^{e} au lycée Henri Sylvoz ont de graves troubles cognitifs ou psychomoteurs et n'ont jamais été suivis ni même diagnostiqués. Perdus depuis le début des classes primaires (élèves décrocheurs), ils arrivent avec de graves difficultés d'apprentissage. Les faire redoubler ? Non, les compétences non acquises sont trop importantes. Les renvoyer du lycée Henri Sylvoz ? Non plus. La problématique est que, d'une part, le système éducatif gabonais ne

présente aucune structure publique pour accueillir et suivre des enfants en grande difficulté scolaire et que Moanda est loin des spécialistes de Libreville. D'autre part, une solution interne doit être trouvée pour ces élèves, citoyens de demain.

La proviseure décide donc de s'appuyer sur plusieurs personnes-ressources : une infirmière belge diplômée, une assistante sociale gabonaise, une conseillère d'orientation et psychologue gabonaise et un éducateur expérimenté et diplômé en éducation spécialisée, C1 engagé cette année-là pour prendre en charge, dans une salle qui lui sera attribuée, les élèves repérés depuis septembre 2019, voire l'année précédente. La feuille de route suivante sera respectée par l'éducateur spécialisé.

- **Phase 1** : l'éducateur spécialisé se met en lien avec les professeurs principaux de 6e et 5e, les censeurs et le Directeur de l'EPC pour avoir la liste des élèves présentant des troubles nécessitant l'accès à cette pédagogie différenciée.
- **Phase 2 :** l'éducateur spécialisé se met en lien avec les familles en présence de l'équipe de direction, des professeurs principaux, des professeurs des écoles concernées dans le but d'informer les familles de la possibilité offerte à leur enfant de suivre une remédiation spécifique au sein de l'établissement.
- **Phase 3 :** une fois formellement obtenue l'accord des parents (signature du protocole d'aménagement et adaptations), une classe inclusive est constituée qui accueille chaque année les élèves de CM2 de l'EPC, de 6e et de 5e à besoins particuliers afin de les amener vers une formation adaptée à leurs compétences.
- **Phase 4 :** en fonction de leurs besoins, les élèves seront pris en charge individuellement ou par groupe par l'éducateur spécialisé avec un suivi de la COP et de l'infirmière en lien avec les professeurs principaux. Des exercices et des ateliers spécifiques et adaptés à leurs lacunes voire leur déficit leur seront proposés de façon individuelle, de même que l'inclusion dans certaines matières sera spécifique à leur trouble. L'éducateur spécialisé veillera à ce que les élèves puissent arriver à développer le maximum de leurs compétences cognitives afin de reprendre un cycle en classe de 5e ou de 4e.
- **Phase 5 :** un programme éducatif et scolaire sera proposé aux familles, programme adapté aux besoins spécifiques de chaque élève.
- **Phase 6 :** un point mensuel sera fait avec les professeurs principaux, les services auxiliaires (sociosanté), l'équipe de direction et les familles pour faire état de l'évolution de l'élève et le mener vers la réussite selon ses capacités.

Le projet initial de la proviseure était de créer une classe à besoin spécifique en cohorte. Être un établissement d'élite, c'est certes veiller à maintenir un niveau d'excellence pour tous, mais c'est aussi participer à l'intégration d'élèves que le système ne permet pas de mener vers la réussite, aussi nous nous devons d'innover en termes de pédagogie afin de participer à la meilleure intégration possible de tous les élèves qui nous sont confiés. Cette expérimentation sur les classes de CM2, 6e et 5e devait se concrétiser par l'ouverture de la 6e à la 3e d'une classe « à besoins spécifiques » de façon pérenne, avec ré-inclusion des élèves qui atteindraient le niveau requis vers un cycle ou une orientation vers l'enseignement professionnel en fin de 3e.

Cependant, nous insistons sur une dimension particulière relevant du management scolaire : l'analyse personnelle de la situation et le pouvoir unilatéral d'agir du chef d'établissement. Ainsi, la pédagogie différenciée proposée en 2019 par la proviseure va être maintenue, voire renforcée par le proviseur XV de 2020 à 2022 (qui renforcera ce service EBEP en embauchant une jeune dame, C2) puis maintenue par la nouvelle proviseure de 2022 à 2024. Celle-ci a

lancé le débat, en conseil pédagogique, de la création d'une classe de 6e sans note, mais cette proposition n'a pas prospéré. Le nouveau proviseur, cette année, est en mode « observation » et gère de façon informelle les élèves à besoins particuliers en s'appuyant sur des personnels de bonne volonté (surveillants généraux, professeurs principaux, professeurs, services sociaux et de santé). Mais il est face à la même problématique : gérer des élèves en 6e de niveaux hétérogènes et ceux de l'EPC qui ont des lacunes que n'ont pas les élèves venant de l'École Publique Conventionnée de Franceville ou d'autres établissements de droit gabonais (soumis à un test d'entrée).

Le proviseur trouvera pour l'année suivante une solution, la sienne, à cette problématique ancienne. C'est ainsi que chacun apporte sa pierre à l'édifice de l'inclusion en milieu scolaire.

II.1. La démarche pragmatique suivie

C'est la gestion difficile d'une situation particulière en février 2024 à l'occasion du bac blanc qui nous a convaincus de l'urgence d'un tel dispositif. Comme le déclare Perrenoud, « Selon les moyens dont on dispose, les degrés de liberté consentis par l'institution, l'échelle à laquelle on agit (établissement), on peut tenter de concrétiser la différenciation de l'enseignement de manières très diverses » (2009 : 15).

Pour la mise en place d'une procédure particulière de prise en charge des élèves à besoins particuliers, la démarche suivante a été suivie, en équipe, d'après un document de l'Académie de Martinique :

1. Contacter le référent EBEP pour lui demander de gérer un cas pour le bac avec un objectif pédagogique bien défini.

   L'administration étant écrite, nous adressons un courrier électronique pour solliciter officiellement le service EBEP.

2. Analyser en équipe les moyens humains et matériels à disposition au lycée Henri Sylvoz et sur lesquels l'équipe pourrait s'appuyer pour la mise en œuvre d'une équipe pédagogique différenciée.

   - Salle isolée, aménagée et surveillée par une infirmière, un agent EBEP et un membre du Secrétariat.
   - Rondes du référent EBEP qui gère un autre cas, S1, restée en classe avec ses condisciples.

3. Réaliser un entretien avec l'élève en difficulté et la famille.
4. Entretien du Censeur pédagogique 2 avec le responsable du secrétariat du bac et la Présidente du centre d'examen pour avis favorable à la mise en œuvre d'une évaluation différenciée.
5. Conception, rédaction et signature d'un protocole d'aménagement par l'élève concernée, ses parents, le référent EBEP et le Censeur pédagogique du 2d cycle.

   Ce document officiel est le Protocole d'aménagements et adaptation de l'élève S2 signé par l'élève, ses parents, le service EBEP et nous.

6. Réalisation et suivi dudit protocole par l'équipe EBEP.

III. Résultats et analyse des données

Il faut vérifier si l'efficacité de la pédagogie différenciée a été démontrée et identifier les effets de ce type de pédagogie sur la réussite des élèves. Précisons qu'il s'agit ici d'une obligation de moyens (et non de résultat), autrement dit nous devions déployer nos meilleurs efforts pour atteindre l'objectif (le bac pour les deux candidates) en agissant selon les règles de l'art (grâce

au service EBEP). Si notre objectif était que les deux cas d'EBEP réussissent au bac comme leurs condisciples, cet objectif a été atteint. Cependant, il n'est pas inutile de relever des aspects positifs et des aspects négatifs de cette expérimentation.

III.1. Les aspects positifs

Cette année 2025, pour la première fois, de façon formelle, la direction du Baccalauréat de la Direction Générale des Examens et Concours a remis à tous les responsables des centres d'examen une fiche d'identification des candidats vivant avec un handicap aux examens. De fait, on peut parler désormais d'un bac inclusif au Gabon. Mais puisque le bac est l'examen qui clôt un cycle, reste à gérer les élèves à besoins éducatifs particuliers pendant les différents cycles de leur scolarité.

III.2. Les aspects négatifs

Malgré le dispositif particulier mis en place, l'élève S2 a fait une crise pendant l'épreuve de SVT. Une seule. Comme l'élève S1, elle a eu son bac au second tour et, là encore, il a fallu la gérer dans les mêmes conditions qu'à l'écrit, avec l'assistance du service EBEP. En tant que témoin de ce bac inclusif, nous relevons la perplexité voire de l'ironie de certains collègues qui estimaient que S2 en faisait trop…

Nous avons choisi d'ignorer ces paroles et attitudes, considérant que seul l'intérêt de l'élève devait primer et reconnaissant la part personnelle, individuelle, voire aléatoire, quant à l'identification d'un élève à besoins éducatifs particuliers et des mesures exceptionnelles adaptées à adopter pour lui garantir les meilleures chances de réussite à l'examen.

IV. DISCUSSIONS ET RECOMMANDATIONS

IV.1. Discussion

L'inclusion dans l'éducation, la pédagogie différenciée sont des sujets d'actualité et de débat dans le monde de l'éducation en général et au lycée Henri Sylvoz en particulier. Ce fut le cas lors du conseil pédagogique en novembre 2023 à propos des classes sans note. De même, le redoublement d'une élève de 3e malgré sa moyenne annuelle a fait couler beaucoup d'encre et de salive au lycée Henri Sylvoz, mais dans une classe homologuée à programme français, « l'élève doit saisir que le but d'une situation d'apprentissage est de progresser, d'apprendre (et non de recevoir une note par exemple) » (Jobin, 2007 : 27). Ainsi, l'auteur résume le concept de pédagogie différenciée en ces points : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves (2007).

Quant au chapitre 4 de l'ouvrage de Perrenoud sur *La pédagogie à l'école des différences Fragments d'une sociologie de l'échec* (1995), l'auteur y évoque la série de deuils qu'une évolution vers la différenciation de l'enseignement impose aux enseignants. Il y affirme que pour différencier, il faut faire son deuil du fatalisme, de l'échec, de la quête d'un bouc émissaire, du plaisir de se faire plaisir, de sa liberté dans la relation pédagogique, des routines reposantes, des certitudes didactiques, du splendide isolement, du pouvoir magistral.

Chez Robbes (2009), nous retenons les obstacles d'ordre institutionnel suivants à la différenciation pédagogique pour les enseignants :

- les établissements scolaires fonctionnent encore suivant une logique d'homogénéité, de standardisation et de cloisonnement bureaucratique.
- Les emplois du temps des enseignants sont figés à jamais.
- L'administration construit d'avance, pour une année, un emploi du temps que l'enseignant doit impérativement respecter.

- Il n'y a pas de plages de temps mises à la disposition des enseignants pour décider des projets communs et aménager des aides personnalisées.

IV.2. Recommandations

Examens inclusifs au Gabon (Bac et BEPC), soit. Mais puisque ces examens se passent en fin de cycle, l'inclusion doit concerner tout le cycle au minimum, voire le primaire et l'école maternelle. Quand on imagine le coût d'un tel investissement dans l'éducation inclusive pour tous et que l'on sait que le Gabon consacre 2,2 % de son PIB à l'Éducation nationale (loin des 3,8 % en moyenne dans les pays d'Afrique francophones ou des 4 % du PIB, objectif fixé en 2015 par la communauté internationale dans le cadre d'Action Éducation 2030), on pourrait avoir des raisons de douter. Mais cela ne peut pas nous empêcher de faire les propositions suivantes que les experts, chacun en ce qui le concerne, pourront amender et enrichir.

IV.2.1. Des lois et politiques

Afin d'être cohérent avec le fait d'être membre de certaines institutions internationales comme l'ONU, l'UNESCO, l'UNICEF ou d'avoir signé certains textes qui s'imposent désormais à nous, nous devons adopter une nouvelle loi remplaçant la loi n° 21/2011 du 14/02/2012 portant orientation générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche.

Nous devons en effet tenir compte des textes internationaux qui nous engagent, mais également de la nouvelle Constitution adoptée en 2024.

IV.2.2. De la gouvernance et du financement

Il faut se donner les moyens d'une politique d'inclusion scolaire, mais aussi l'augmentation de 2,2 % du PIB à 3,8 % voire 4 % du PIB pour le prochain budget de l'Éducation nationale doit aller principalement dans ce secteur qui va impliquer également la Formation professionnelle, la Santé et les Affaires sociales. Les organisations internationales œuvrant dans ce domaine pourront être sollicitées pour nous accompagner selon leurs moyens.

IV.2.3. Des enseignants

L'acteur principal chargé d'identifier l'élève à besoins éducatifs particuliers et d'appliquer la pédagogie différenciée, l'enseignant, doit y être formé, que ce soit en formation initiale ou continue, de l'enseignant aux Chefs d'établissement. Nous avons connu, de 2010 à 2013, des séminaires multisectoriels. On peut y revenir en ciblant le public concerné et en étalant cette formation dans le temps. Pour chaque bassin pédagogique, un ou deux enseignants spécialisés et formés à l'INFASS pourraient gérer les EBEP, mais l'idéal serait que chaque établissement scolaire soit doté, en plus des services auxiliaires que l'on connait (infirmerie, assistantes sociales, psychologues) d'un service complémentaire chargé de gérer les élèves à besoins éducatifs particuliers.

IV.2.3.1. Des programmes, manuels et évaluations

Les programmes devront être revus pour vérifier si l'inclusion est prise en compte et la question des supports devra être posée, ainsi que celle de l'évaluation, car on peut se demander si en lieu et place de l'écrit en EPS pour un candidat inapte, une épreuve physique adaptée ne pourrait pas convenir comme en témoigne Losfeld (2012).

IV.2.3.2. Des établissements

En janvier 2010, le Gabon a publié le décret sur l'accès des personnes handicapées aux bâtiments publics. De plus, les États généraux de l'éducation de 2010 ont prévu une série de mesures en matière de construction de collèges et de lycées, ainsi qu'en équipement. Par ailleurs, la loi de l'éducation de 2012 soutient que les établissements d'enseignement doivent

offrir un cadre architectural exempt de toute atteinte à l'intégrité des usagers, notamment à ceux ayant des handicaps, peu importe lequel. Enfin, les constructions en cours et celles à venir doivent respecter ces engagements et déclarations de bonnes intentions.

Conclusion

Si nous sommes membres de l'ONU, de l'UNESCO, de l'UNICEF et que nous avons signé des textes favorables à l'inclusion en milieu scolaire, notre système éducatif doit intégrer et respecter les nouvelles normes et pratiques qui en découlent. L'évolution de notre système scolaire est à ce prix. Après cette première année d'expérimentation, dès le début de cette année scolaire, nous nous sommes renseignés auprès du service auxiliaire médico-social, mais les infirmières et les assistantes sociales sont unanimes : il n'y a aucun cas EBEP à signaler pour le baccalauréat cette année. En 2024, on nous a montré une vidéo de l'élève S2 sur France 3, chaîne de télévision française, et cela nous a tous fait plaisir de voir comment un bac inclusif peut aider à la réussite d'une élève en dépit de ses différences.

Ce témoignage c'est pour dire à toutes et à tous que si notre système éducatif doit faire un bond qualitatif, ce sera en intégrant, en complément des services auxiliaires que nous connaissons tous, le service EBEP au profil particulier. Deux millions d'habitants. Nous ne sommes pas assez nombreux pour nous permettre le luxe de laisser des élèves différents sur le bord du chemin qui mène à l'école, au collège, au lycée, à l'université. All means all. Tous, sans exception !

Références bibliographiques

ASSOCIATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE l'ÉDUCATION EN AFRIQUE [ADEA]. (2011). *Revue par les pairs en éducation en Afrique : Gabon – Pour une éducation de qualité accessible à tous*. ADEA, p. 53.

BOURDIEU, Pierre. (1966). « L'école conservatrice ». *Revue française de sociologie*, 7, 325-347.

EBERSOLD, Serge, PLAISANCE, Éric, & ZANDER, Christophe. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Rapport de recherche. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO).

JOBIN, Véronique. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études portant sur les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves*. Mémoire de maîtrise. Québec : Université Laval.

LEFEVRE, Lisa, & MARSAULT, Christelle. (2018). « Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré ». *La Nouvelle Revue – Éducation et Société Inclusives*, 81, 173-183.

LOSFELD, Sophie. (2012-2013). *Adapter l'épreuve du baccalauréat aux élèves à besoins éducatifs particuliers : récit d'un parcours de formation personnalisé mené au lycée Ozenne de Toulouse*. Document professionnel / communication pédagogique.

NOEL, Isabelle. (2021). « Qui sont les élèves à besoins éducatifs particuliers ? » *Alter*, 15(2), 153-164. https://doi.org/10.1016/j.alter.2021.xxxxx

Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York : Nations Unies.

PERRENOUD, Philippe. (1995a). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec scolaire*. Paris : ESF éditeur.

UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389

UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation – Tous, sans exception*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375469

ONU, 2006, Convention relative aux droits des personnes handicapées, p. 17-18. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf

ROBBES, Bruno. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre* [Document de conférence]. Université de Cergy-Pontoise/IUFM de Versailles.

https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf