

RASEF

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

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



N°1, Vol. 2 – Décembre 2022

ISSN: 2756-7362

01 BP 1479 Ouaga 01
Email : revueracese@gmail.com

ISSN : 2756 7362

No1, Vol. 1- Décembre 2022

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

**Domicilee à l'École Normale Supérieure
Burkina Faso**

**01 BP 1479 Ouaga 01
Email : revueracese@gmail.com**

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 28 /12/2022

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

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

Directeur de Publication Adjoint

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

Directeur de la revue

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

Directeur Adjoint de la revue

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

Rédacteur en chef

POUSSOGHO Nowenkoum Désiré, Chargé de recherche en sciences de l'éducation, INSS/CNRST/Burkina Faso

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître assistant 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, Docteur en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso

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

COMITÉ SCIENTIFIQUE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeur Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique Australe),

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

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

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

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

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

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

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

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

PARE/KABORE Afsata, Professeur titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

COMITÉ DE LECTURE

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

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo ;

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

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo ;

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

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun ;

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

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo ;

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

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon ;
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon ;
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun ;
GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso
HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo ;
LY, Thierno, FLSH, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon ;
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo ;
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure Côte d'Ivoire ;
OUEDRAOGO Issiaka, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
OUEDRAOGO P. Salfó, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
SAMANDOU LGOU Serge, CNRST, Burkina Faso ;
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso ;
SAWADO GO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;
SIDIBE Moctar SIDIBE, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali ;
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso.
SOME Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;

THIAM Ousseynou, FASTEUF, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal;
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo ;
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal.
BITEYE Babacar, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;
BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Emanuel Magou, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo ;
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo ;
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
OUEDRAOGO P. Salfio, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso ;
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso ;
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger ;
THIAM Ousseynou, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal ;
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali ;
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

Table des matières

KYELEM Mathias,	- 11 -
STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DANS LES COLLEGES ET LYCEES EN CONTEXTE DE PANDEMIE DE LA COVID-19 AU NIGER.....	12
<i>AGAISSA Assagaye, KOUAWO Candide Achille Ayayi</i>	12
RAPPORT AU SAVOIR DIDACTIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS D'ARTS PLASTIQUES ET D'ÉDUCATION MUSICALE DU CENTRE DE FORMATION PEDAGOGIQUE POUR LES ARTS ET LA CULTURE (CFPAC).....	- 25 -
<i>HONVO Camille</i>	- 25 -
Butlen, D. (2005). Bilans de savoirs. <i>TRACeS de ChanGements</i> , (174), janvier - février https://www.changement-egalite.be/Bilans-de-savoirs consulté le 17/09/2022.....	- 37 -
LA REPRÉSENTATIVITÉ DES FILLES ET LEUR MAINTIEN DANS LES SÉRIES SCIENTIFIQUES AU BURKINA FASO.....	- 40 -
OUEDRAOGO P. Marie Bernadin, KABORE Bénéwendé Cathérine.....	- 40 -
LES DETERMINANTS DE L'ABANDON DES CENTRES D'ALPHABETISATION PAR LES APPRENANTS : CAS DE L'IEPP YOPOUGON SELMER (ABIDJAN)	- 52 -
<i>GOUDENON Martine Epse BLEY, CISSE Sakinatou- Lah</i>	- 52 -
L'INCLUSION PAR L'INVERSE POUR UNE REVOLUTION DE LA PENSEE ET DE L'ACTION: UNE EXPERIENCE REUSSIE DE L'INSTITUT DES JEUNES SOURDS DE BOBO-DIOULASSO	69
<i>NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre</i>	69
LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE : UN LEVIER DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SUD-OUEST DE MADAGASCAR.....	80
<i>CHADHOULI Bastoine</i>	80
LES OBSTACLES A L'ACQUISITION DE COMPETENCES OPERATIONNELLES EN FORMATION CONTINUE DANS LA CIRCONSCRIPTION D'ÉDUCATION DE BASE (CEB) DE OUAHIGOUYA II.....	96
<i>OUEDRAOGO Mangawindin Guy Romuald, OUEDRAOGO Hamadé Rodrigue</i>	96
PRATIQUES ENSEIGNANTES EN SYSTEME METRIQUE AU CE1 AU BURKINA FASO	108
<i>YAMEOGO Sotisse Michel, SAWADOGO K. Ismael,</i>	108
STRATÉGIES	124
KIENTEGA Paul, BONKOUNGOU Pelga	124
DIDACTIQUE DE VENTE ET ACTIVITÉS COMMERCIALES (VAC) : ANALYSE COMPARATIVE DES PRATIQUES DE CLASSE DANS LES LYCÉES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS AU BURKINA FASO.....	147
<i>ZINGUÉ Di</i>	147

APPROCHE SOCIODIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES EXERCICES D'OBSERVATION AU COURS PREPARATOIRE : ENJEUX PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES	160
<i>OUEDRAOGO Youssoufou</i>	160
PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTS DE LA QUALITÉ DE LA FORMATION ACADÉMIQUE REÇUE AVEC LES OUTILS NUMÉRIQUES : Une étude menée auprès des étudiants de cycle master de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1.	170
<i>KENFACK LEMOGUE Giresse, NNGOULAYE Janvier</i>	170
<i>KONE Moussa, BAH Nomansou Serge, GBOKO Kobena Séverin</i>	184
L'IMPLÉMENTATION DE LA CLASSE INVERSÉE POUR L'ÉTUDE D'UNE OEUVRE INTÉGRALE EN CONTEXTE ÉPIDÉMIOLOGIQUE AU MAROC	203
<i>DARIF EL Bouffy Hakima</i>	203
LE TEMPS DE L'APPRENANT PEUT-IL ÊTRE REPRESENTATIF DE SON ACTIVITÉ DANS UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE À DISTANCE ?.....	222
<i>SIA Benjamin</i>	222
EFFETS DU E-LEARNING SUR LES UTILISATEURS PENDANT LA CRISE À COVID-19 DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN.....	241
<i>NYEBE ATANGANA, NONO TCHATOUO Louis Pascal, KINGNE NNGEGUIE Mireille Léa</i>	241
LES MANUELS SCOLAIRES AU BURKINA FASO. APERÇU HISTORIQUE D'UN FACTEUR DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION	259
<i>KABORE Amado</i>	259
LES ADAPTATIONS PHONÉTIQUE-PHONOLOGIQUES DES EMPRUNTS LINGUISTIQUES DU KISIEI AU FRANÇAIS DANS LA PREFECTURE DE GUECKEDOU	274
<i>SIMBIANO Aly Andre</i>	274
LES FIGURES DU DECROCHAGE UNIVERSITAIRE.....	289
ENQUÊTE AUPRÈS DES DECROCHEURS DU DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ OMAR BONGO.....	289
<i>BEKALE Dany Daniel</i>	289
APPORT DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'APPROPRIATION DES CONCEPTS EN GÉOMÉTRIE DE L'ESPACE EN SECONDE SCIENTIFIQUE	301
<i>MOUSSOUNDA Yvette, OGOWET Liliane</i>	301
LA DISTANCE DANS L'ÉCOLE À DISTANCE LORS DU COVID-19 AU CAMEROUN : UNE TRADUCTION CONCEPTUELLE À PARTIR DU PODOKO.....	310
<i>BÉCHÉ Emmanuel</i>	310
SENS ET SONS DU COVID-19 DANS LES MILIEUX SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES AU CAMEROUN : ENTRE RUPTURE ET CONTINUITÉ DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES TRADITIONNELLES	324

LA QUESTION DE LA CONTRIBUTION DES ACTEURS DE L'EDUCATION DANS LES COLLEGES ET LYCEES INCLUSIFS DE LA VILLE DE OUAGADOUGOU : CAS DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS.....	346
<i>KABORE Sibri Luc, SOULAMA Coulibaly Zouanso, SANON Maïmouna</i>	<i>346</i>
INFLUENCE DE L'UTILISATION DES TIC SUR LA QUALITE DE LA CONTINUITE PEDAGOGIQUE EN PERIODE DE CRISE SANITAIRE AU CAMEROUN	362
<i>OWONO Marguerite Beyala</i>	<i>362</i>

Editorial

Il y a tout juste neuf mois, le 23 mars 2022, le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) était créé. Dès les fonds baptismaux, il annonçait, parmi les premiers chantiers importants, la création d'une revue scientifique en vue de remplir deux des missions inscrites dans sa charte : éclairer les débats éducatifs par un regard scientifique au service d'une amélioration continue de l'éducation et de la formation et conduire un travail de réflexion régulier sur les orientations, les enjeux, les défis des Sciences de l'Éducation. Ce projet a bien entendu été adopté avec enthousiasme par tous les membres au regard du faible espace dont disposent les chercheurs et enseignants-chercheurs en Afrique pour la diffusion de leurs résultats de recherches. Mais en même temps, sa réalisation représentait une véritable gageure pour un réseau qui venait de naître, qui posait la question essentielle d'une institution d'hébergement et qui jusque-là ne dispose que de faibles ressources. Pour qui connaît le contexte actuel des établissements d'enseignement supérieur et de recherche des pays concernés, tant de bonnes idées sont restées sans lendemain du fait de la faible disponibilité des personnes trop engluées dans les contraintes quotidiennes et dans la gestion de l'urgence et de l'imprévu pour laisser épanouir leur ingéniosité, leur créativité. Le RACESE a tenu bon et la conception de sa revue, la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF), a pris tout juste neuf mois.

Les membres du RACESE éprouvent une fierté légitime et la partagent avec la communauté scientifique africaine et des autres continents. La RASEF, conformément à la charte du RACESE, est avant tout un espace de communications sur les problématiques qui touchent l'éducation et la formation en Afrique. Elle est tout aussi ouverte à la communauté scientifique internationale car, autant chaque pays a pâti du portait unique de l'éducation et de la formation qui lui a été imposé des siècles durant, autant confondre un système éducatif endogène à un système éducatif reclus sera gravement préjudiciable au continent. Le RACESE se met au cœur des préoccupations actuelles de l'éducation et de la formation qui, après près d'un siècle d'errances épistémiques et de tribulations, revient à petits pas sur les fondamentaux d'une éducation de développement et au développement : celle qui s'appuie sur un socle endogène solide, qui pose un regard critique sur les valeurs endogènes et les inscrit dans une véritable perspective progressiste. Écoutons les voix des pères et de Cheick Anta Diop en l'occurrence : « *La facilité avec laquelle nous renonçons, souvent, à notre culture ne s'explique que par notre ignorance de celle-ci, et non par une attitude progressiste adoptée en connaissance de cause* ¹ », nous dit-il.

Si les membres du RACESE se félicitent autant de la revue, c'est parce que leur réseau peut ainsi « participer à l'évolution des systèmes éducatifs actuels en proposant des solutions innovantes et en faisant progresser, grâce à la recherche, les façons de penser l'éducation et la formation ». La réalisation de cet élément de la charte du RACESE ne s'appuie seulement sur leurs productions scientifiques mais sur toutes celles publiées, pour leur portée et leur intérêt

¹ Anta Diop Cheikh (1979). *Nations nègres et culture : De l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique Noire d'aujourd'hui*. Présence Africaine.

scientifiques avérés. Pour sa première parution, les contributions ont été si nombreuses que le premier numéro est publié en deux volumes ; pour un coup d'essai, c'est un coup de maître. Les quarante-quatre articles publiés dans ces deux volumes ne représentent que la moitié des articles qui ont été reçus et instruits.

La très grande majorité des articles concerne des recherches portant sur la didactique et la pédagogie et touchent tous les cycles d'enseignement : primaire, post-primaire secondaire et supérieur. Quelques contributions reviennent sur les leçons tirées des dispositions prises en éducation et notamment des situations didactiques élaborées pendant la crise aiguë de la Covid 19. Toutes les disciplines scolaires classiques de la plupart des pays africains ont fait l'objet des études qui sont publiées dans ce premier numéro. Une mention particulière est à faire aux contributions portant sur l'éducation physique et sportive (EPS) pour leur intérêt et aussi parce que cette discipline est relativement émergente dans les recherches, particulièrement dans les pays d'Afrique de l'Ouest où elle ne dispose encore que peu de chercheurs, d'enseignants-chercheurs, de laboratoires et d'écoles doctorales. Le second volet de textes en termes de nombre est relatif aux politiques éducatives et notamment celles relatives aux filles, à l'orientation des élèves et à l'inclusion éducative. Les technologies de l'information et de la communication en éducation sont étudiées à la fois comme composante des politiques éducatives et comme outils permettant de bonifier l'enseignement et l'apprentissage.

Les articles publiés dans ces deux volumes sont d'un intérêt et d'une portée somme toute remarquables. Ils augurent d'une vivacité de la revue dont l'ensemble des équipes de réalisation est engagé à prendre toutes les dispositions pour être à la hauteur des attentes des chercheurs et des enseignants-chercheurs à travers une qualité scientifique plus renforcée à chaque numéro.

Il ne suffit pas de dire que l'Afrique est un continent d'avenir - ou mieux de l'avenir - pour qu'elle le devienne. Écoutons les voix des pères et de Joseph Ki-Zerbo en l'occurrence : « *L'éducation est le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des sociétés* »². Le Réseau africain des chercheurs et enseignants-chercheurs africains (RACESE) et la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de Formation (RASEF) se donnent pour projet de contribuer avec énergie à la construction de ce logiciel.

**KYELEM Mathias,
Directeur de Publication**

² Ki-Zerbo Joseph (2005). *La mesure du droit à l'éducation : Tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso*. Editions KARTHALA

LA QUESTION DE LA CONTRIBUTION DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION DANS LES COLLEGES ET LYCEES INCLUSIFS DE LA VILLE DE OUAGADOUGOU : CAS DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS

KABORE Sibiri Luc, SOULAMA Coulibaly Zouanso, SANON Maïmouna

Résumé

Le droit à l'éducation des élèves handicapés se heurte toujours à de très nombreuses difficultés de prise en charge psychopédagogique et d'inclusion scolaire en milieu ordinaire (accès, maintien dans la durée).

Le présent travail de recherche analyse la contribution des acteurs de l'éducation (enseignants, enseignants spécialisés, animateurs de la vie scolaire) à l'encadrement et l'accompagnement des élèves déficients visuels. Les données ont été collectées grâce à une enquête par questionnaire et des entretiens dans trois établissements secondaires et à l'école des jeunes aveugles. En termes de contribution des acteurs de l'éducation, il s'agit notamment de récupérer les devoirs et de les soumettre à l'école des jeunes aveugles pour la transcription ou le décodage ; de s'imprégner de leurs difficultés, afin d'assurer leur insertion scolaire et sociale.

Mots – clés : déficience visuelle, éducation inclusive, acteurs de l'éducation.

Abstract

The right to education of students with disabilities still comes up against many difficulties in terms of psycho-pedagogical care and school inclusion in ordinary schools (access, long-term maintenance).

This research work analyzes the contribution of education stakeholders (teachers, specialist teachers, school life facilitators) to the supervision and support of visually impaired students. Data were collected through a questionnaire survey and interviews in three secondary schools and the school for young blind people. In terms of the contribution of education actors, these include collecting homework and submitting it to the school for young blind people for transcription or decoding ; to absorb their difficulties, in order to ensure their school and social integration.

Key-words : visual impairment, inclusive education, education actors.

Introduction

Du forum de Dakar en 2000, à la réalisation des Objectifs du Développement Durable (ODD) en 2015 qui concernent les trois dimensions du développement durable : sociale, économique et environnementale, le Burkina Faso s'est résolument engagé pour l'atteinte de l'Éducation pour Tous (EPT). Pour transformer notre monde, le quatrième objectif du développement durable recommande d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (ONU, 2015).

De façon générale, un des enjeux majeurs de l'Éducation pour Tous est de nos jours l'effectivité de l'inclusion scolaire de tous les enfants marginalisés et/ou vulnérables et ceux handicapés et /ou en difficulté sociale.

Cependant, force est de constater qu'en dépit des efforts convergents des États et des organismes internationaux pour lutter contre la marginalisation, la vulnérabilité et l'exclusion scolaire, des inégalités d'accès aux systèmes éducatifs et des insuffisances pédagogiques, persistent. Comment alors, assurer l'accès et le maintien dans les établissements scolaires ordinaires aux élèves porteurs d'un handicap ?

En particulier, si les élèves déficients visuels sont de plus en plus nombreux dans nos établissements d'enseignement post-primaires et secondaires, alors que des dispositions spécifiques ne sont pas prises les concernant, il y a lieu de se poser un certain nombre de questions. Comment ces élèves handicapés parviennent-ils dans l'enseignement post-primaire ? Comment sont-ils accueillis dans ce milieu scolaire ? Comment la prise en charge psychopédagogique est-elle assurée ? Quelles sont les difficultés rencontrées par les acteurs de l'éducation et par ces élèves pour leur maintien dans le système ?

En se référant à l'annuaire statistique de la Direction Générale des Etudes et des Statistiques Sectorielles du Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) de 2021-2022, au post-primaire et secondaire, on dénombrait un total de 1587 ESHV dont 1035 filles 552 garçons, parmi lequel effectif il y a 177 apprenants aveugles dont 77 filles et 100 garçons.

Très peu d'études ont été menées, au Burkina Faso, dans ce domaine spécifique et encore moins, celles portant sur la contribution des enseignants spécialisés issus d'une école spécialisée et placés dans les établissements inclusifs pour accompagner et encadrer les élèves déficients visuels. Les enseignants spécialisés ou les enseignants recrutés pour cette tâche, et les animateurs de la vie scolaire sont ceux qui contribuent à la prise en charge psychopédagogique des élèves déficients visuels dans les établissements d'enseignement post-primaire et secondaire inclusifs.

La présente étude vise donc à mieux comprendre la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les établissements d'enseignement général post-primaire et secondaire au Burkina Faso, les difficultés rencontrées et contribuer à la reconnaissance du travail réalisé sur le terrain par les acteurs de l'éducation.

Pour ce faire, des données ont été collectées grâce à une enquête par questionnaires et des entretiens.

Trois (3) établissements d'enseignements post-primaire et secondaire général dont 2 lycées publics et 1 lycée privé ont été retenus, avec un total de 42 élèves déficients visuels. Leur choix s'explique par l'importance du nombre d'élèves déficients visuels accueilli au cours de l'année scolaire 2020-2021. Le choix était de prendre les établissements qui accueillent cinq (5) ESHV et plus. Il s'agit du lycée public Song Taaba, du lycée public Mixte de Goughin et du lycée privé Carrefour du savoir.

Le personnel enquêté est composé de 2 Proviseurs, 2 Censeurs, 1 Directeur de lycée, 2 Surveillants, 5 Assistants vie scolaire, 16 Attachés vie scolaire et 4 Conseillers vie scolaire, soit un total de 32 personnes.

Dans l'emploi des animateurs de Vie Scolaire (AVS) il y a des assistants de vie scolaire, des attachés de vie scolaire et des conseillers de vie scolaire. Dans les établissements, les assistants de vie scolaire, et les attachés de vie scolaire sont sous la coupe d'un conseiller de vie scolaire.

Toutes les classes sont ordinaires et aucun professeur n'a reçu une formation spécialisée pour la prise en charge psychopédagogique des ESHV. Certains ont juste eu des ateliers d'initiation au braille (lecture, écriture, calcul)

D'autre part, à l'école des jeunes aveugles de l'union nationale des associations burkinabè pour la formation des aveugles et malvoyants (UN-ABPAM), la population enquêtée concerne les enseignants spécialisés composée d'1 directrice d'école, 8 enseignants transcrip-teurs /décodeurs, 4 enseignants de suivi et 3 enseignants non transcrip-teurs /décodeurs, mais sachant lire et écrire le braille, soit un total de 16 personnes.

La présentation des résultats de cette recherche comprend l'approche théorique de l'éducation inclusive, l'analyse des contributions des acteurs de l'éducation selon les enquêtés, les difficultés rencontrées par les élèves déficients et le personnel d'encadrement et les suggestions.

1. DE L'APPROCHE THEORIQUE DE L'EDUCATION INCLUSIVE

Cette section présente la situation du système éducatif burkinabè dans le contexte inclusif et montre les approches théoriques des modes d'intervention auprès des élèves déficients visuels intégrés dans le milieu ordinaire d'éducation post-primaire et secondaire, et le rôle primordial du personnel spécialisé.

1.1. SITUATION DU SYSTEME EDUCATIF BURKINABE DANS LE CONTEXTE INCLUSIF

La promotion de l'éducation inclusive vise à offrir les mêmes opportunités d'accès, de maintien et de réussite scolaire à tous les apprenants burkinabè, fussent-ils en situation de handicap ou non (MENA, 2018, p.12). Aussi, l'article 12 du décret N°2010-212/PRES promulguant la loi 012-2010/AN du 1er avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées stipule que : « *tout établissement de formation initiale et continue des enseignants/alphabétiseurs au Burkina Faso est tenu de prendre en compte l'éducation inclusive dans ses programmes de formation* ». (AN-BF, 2010, p. 4)

Dans le milieu scolaire inclusif au Burkina Faso, les types de déficiences rencontrés sont les suivants : la déficience auditive, la déficience intellectuelle, la déficience physique et la déficience visuelle. Dans le processus enseignant-apprentissage, le handicap visuel rime avec la déficience visuelle qui est une altération totale ou partielle de l'organe de la vue. Quand l'altération est partielle c'est la malvoyance, quand elle est totale, c'est la cécité. Parmi ces quatre types de déficiences rencontrés dans nos structures scolaires dites inclusives, la déficience visuelle exige une prise en charge particulière et des aides compensatrices. La compensation du handicap est un moyen privilégié de l'accès à l'autonomie sociale. Outre le développement des autres sens, la stimulation de la vision fonctionnelle est l'utilisation maximum des capacités visuelles, même faibles pour les malvoyants. Des techniques palliatives visent également à compenser le handicap au niveau de la vie quotidienne et de la communication.

Au collège, l'élève déficient visuel malgré l'acquisition d'une certaine autonomie et une technique spécifique de travail ne peut pas appréhender au même rythme que ses pairs voyants les objets d'apprentissage. Pour cela, un temps supplémentaire doit lui être consacré, ainsi qu'une aide méthodologique et organisationnelle du travail en classe, et à la maison. Cette aide doit lui permettre de gagner en efficacité et peu à peu d'acquiescer un rythme de travail quasiment égal à celui des autres. Ce travail peut être fait par un enseignant disposant d'heures spécifiques de soutien ou par un enseignant spécialisé ou encore un encadreur spécialisé, chargé de l'accompagnement/encadrement.

En effet, les acteurs de l'éducation des lycées et collèges accueillant les élèves déficients visuels possèdent rarement les connaissances requises en matière d'éducation spécialisée ou d'inclusion. Par conséquent, il n'y a pas de référentiel de compétences ni de dispositif d'inclusion scolaire connus par tous les acteurs, souvent aucune directive précisant la prise en charge de l'enseignement/apprentissage des élèves déficients visuels. Se pose alors, la problématique du rôle de l'équipe pédagogique dans l'encadrement et l'accompagnement des élèves déficients visuels au sein des établissements.

L'éducation étant le socle de tout développement humain durable, avec la promotion de l'éducation inclusive, il importe de réfléchir sur l'école, ses fonctions et ses acteurs, car leurs pratiques, peuvent constituer, consciemment ou non, un facteur important dans le processus d'inclusion ou d'exclusion des élèves qui éprouvent plus de difficultés dans leur parcours scolaire, notamment ceux en situation de handicap visuel. Autrement dit, le problème de l'organisation de la scolarisation des jeunes handicapés se pose.

Comme l'a souligné Rodrigues, (2003), à l'école inclusive « *ce n'est pas juste la présence physique, c'est l'appartenance à l'école et au groupe, de telle manière que l'enfant ou le jeune sent qu'il appartient à l'école et que l'école se sente responsable pour son élève.* ».

Il s'agit de s'engager à développer une pédagogie « *capable d'éduquer tous les enfants avec succès, incluant les plus défavorisés et ceux qui présentent des handicaps graves* » Soriano (1999, p11).

Dans un article présenté au IIe Congrès ibéro-américain des Syndrome de Down, organisé par Down Spain, tenu à Grenade en mai 2010 et intitulé

« Un cadre de référence et de directives d'action pour le développement de systèmes d'éducation inclusifs » il dit que *« l'éducation inclusive peut être conçue comme un processus permettant de traiter et de répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants par une plus grande participation à des activités d'apprentissage, culturelles et communautaires et à réduire les exclusions à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif. Ce qui précède implique des changements et modifications de contenus, d'approches, de structures et de stratégies basées sur une vision qui couvre tous les enfants d'âge scolaire et la conviction qu'il est la responsabilité du système éducatif ordinaire d'éduquer tous les enfants.*

L'objectif de l'inclusion consiste à apporter des réponses appropriées au large éventail de besoins des apprentissages dans des contextes d'enseignement formel et non formel. L'éducation inclusive, plutôt qu'une question marginale qui traite de la façon d'intégrer certains étudiants à l'éducation conventionnelle, représente une perspective qui devrait servir à analyser transformer les systèmes éducatifs et d'autres environnements d'apprentissage afin de répondre à la diversité des étudiants... » (UNESCO, 2005, p.14.)

Alors, pour réussir l'éducation inclusive, le nouveau paradigme pour notre système scolaire d'éducation, est celui d'une culture de la valorisation de la différence et d'une équité éducative. Au plan juridique, le décret N° 2010-212/PRES promulguant la loi 012-2010/AN du 1er avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées dans son article 9 stipule que : *« L'éducation inclusive est garantie dans les établissements préscolaires, primaires, post-primaires, secondaires et universitaires du Burkina Faso »* (AN-BF, 2010, p. 3). A son article 12 il est dit que *« tout établissement de formation initiale et continue des enseignants/alphabétiseurs au Burkina Faso est tenu de prendre en compte l'éducation inclusive dans ses programmes de formation »*. (AN-BF, 2010, p. 4). Le même décret dit à son article 10, que

« Toute personne handicapée bénéficie d'une priorité d'inscription en milieu ordinaire, dans l'établissement préscolaire, primaire, secondaire, supérieur ou professionnel le plus proche de son domicile. La personne handicapée doit bénéficier, chaque fois que de besoin, des aides spécialisées, des enseignements adaptés à la scolarisation des élèves en situation de handicap ». (AN-BF, 2010, p. 4)

De même, la Stratégie Nationale de Développement de l'Éducation Inclusive (SNDEI) par son adoption par Arrêté N°2018-219/MENA/CAB du 23 juillet 2018, consacre la finalisation de sa base juridique nécessaire, à la mise en œuvre des mesures et initiatives en faveur d'une véritable inclusion des enfants atteints de handicap, dans le secteur de l'éducation. Dans les écoles inclusives, on constate que certaines attitudes de l'environnement scolaire des élèves aveugles ou encore des élèves non-voyants ont des incidences sur leur inclusion scolaire. En effet, le regard moqueur et marginal de bon nombre d'élèves à leur endroit est pour eux une charge plus lourde à supporter que le handicap lui-même. Ces affirmations sont confirmées par Bélanger (2006, p 65) qui révèle que *« les croyances et les pratiques du milieu scolaire contribuent à freiner l'implantation de l'intégration totale de l'élève déficient. Ainsi, l'enseignant peut diminuer ses attentes envers un élève vivant avec un handicap, ce qui conduit celui-ci à obtenir de piètres résultats »*. L'auteur souligne également qu'en plus d'avoir un impact sur les résultats, les attitudes des enseignants, de l'enseignant ou l'encadreur spécialisés et des

animateurs de vie scolaire influent aussi sur les perceptions que les élèves « dits normaux » ont sur ceux à besoins spécifiques. C'est donc la manière dont est perçue la déficience par l'environnement scolaire que dépendent l'acceptation du handicap et l'insertion harmonieuse des élèves concernés dans le groupe scolaire. Ainsi, l'élève déficient visuel peut-il trouver dans son établissement, les conditions favorables à son développement afin de réaliser les mêmes performances que ses pairs voyants ? Dans la pratique, la contribution du personnel spécifique éducatif offre-t-elle un enseignement, un accompagnement et un encadrement adaptés à tous les élèves ?

1.2. DES ASPECTS THEORIQUES DE L'UNITE SPATIALE ET DU MODE ORGANISATIONNEL DE L'INTERVENTION DU PERSONNEL D'ENCADREMENT ET D'ACCOMPAGNEMENT

En se référant aux notions de « l'Intégration scolaire/éducation spéciale » et de « l'inclusion scolaire/éducation inclusive » telle que analysées dans la thèse de Fonseca (2007), à la recherche des indicateurs d'éducation inclusive, plusieurs auteurs comme Ainscow (1995), Meijer (1998), Porter (1997), Rodrigues (2003), Correia (2001), Armstrong (2001), Warwick (2001), Gardou (2003) ont tous mené la réflexion sur les notions « de l'Intégration scolaire/éducation spéciale » « à l'inclusion scolaire/éducation inclusive ».

Dans la synthèse des réflexions, tous les auteurs ci-dessus cités sont d'accord sur des points importants comme indiqué dans le **tableau n°1** ci-dessous.

Tableau n°1 : synthèse des réflexions

De l'intégration scolaire/éducation spéciale	À l'inclusion scolaire/ éducation inclusive
de l'homogénéité	à l'hétérogénéité
de la normalisation	au droit à la différence
de l'élève handicapé	à tous les élèves
de la différence, un problème	à la différence, un défi
de l'indifférence à la différence	à la valorisation de la diversité
du curriculum commun	au curriculum flexible
de la sélection des meilleurs	au succès pour tous
de l'individu	à l'environnement
de l'isolement	à la coopération
de l'aventure solitaire	à la responsabilité collective
de l'entrée dans l'école, sous condition, en transportant les appuis mis à la disposition	à faire partie de l'école que génère et rend disponible les conditions et les ressources nécessaires
du programme spécifique pour l'élève	aux stratégies pour la classe
de la différenciation pédagogique exclusive	à la différenciation pédagogique inclusive
du handicap (individu) Modèle médical ou individuel	à la fonctionnalité (société facilitatrice) Modèle médico-social
de l'éducation spéciale pour les élèves spéciaux	à l'éducation de succès pour tous (une éducation inclusive)
d'un adulte « accroché », « gardien » pour enseigner et soutenir tous les élèves	à tous les adultes présents dans la salle de classe
du professeur consommateur, applicateur	au professeur créatif, chercheur et acteur

Source : Fonseca (2007). p.47)

Ce tableau de synthèse des réflexions montre que l'école inclusive est un processus dans lequel les principaux objets sont les individus et les groupes, la méthodologie de la différenciation pédagogique et le curriculum en construction flexible. Qu'en est-il du rôle de l'enseignant spécialisé ?

1.3. DES ASPECTS THEORIQUES DU ROLE ET DES ATTRIBUTIONS DU PERSONNEL D'ENCADREMENT ET D'ACCOMPAGNEMENT

Dans une perspective de promotion de l'inclusion, et non dans celle de la formation exclusive des élites, l'école doit passer d'une perspective de catégorisation des élèves (avec difficultés) pour une perspective relationnelle, c'est-à-dire, regarder vers l'élève en difficulté. Les responsables de l'éducation ont le devoir de chercher à revoir les processus d'enseignement et d'apprentissage, bien plus que celui du soutien aux élèves, pour prendre des mesures de nature pédagogique dans l'enseignement ordinaire qui empêchent la marginalisation des élèves dans le système ordinaire d'enseignement. Selon Villanelle (2003), l'enseignant spécialisé est, en Italie, le professionnel dont la fonction est de « *coordonner et de faciliter les processus d'intégration et la pédagogie, en s'occupant également des interactions socio-affectives entre l'élève handicapé et les autres, ainsi que du réseau des collaborations entre adultes* » (Fonseca, 2007). Dans le système éducatif français, le nouveau référentiel des compétences des futurs enseignants qui obtiendront le Certificat d'aptitude aux pratiques d'éducation inclusive officialise le rôle de personne-ressource, actant ainsi des réflexions et des pratiques constatées sur le terrain. Dans son Mémoire de Master « *La place de l'enseignant « spécialisé » du second degré, et son rôle de Personne-Ressource ASH, dans l'accompagnement des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers* » publié en 2015, Aude Lefébure s'interroge longuement à la fois sur cette notion de personne-ressource et aussi sur le dispositif. Pour elle, « *l'enseignant « spécialisé » semble être à la fois une personne-ressource et une personne-ressources* ». *Il n'est pas une personne-ressource dans le sens où il vient en aide aux enseignants pour les « tirer d'embarras » et favorise « le redressement » d'une situation, c'est alors un « secours ». En tant qu'enseignant « spécialisé », il est capable de mettre à disposition « des moyens (matériels et humains) » et de proposer des « possibilités d'action » qui seront développées ultérieurement. Il est donc en ce sens personne-ressources* ».

De même, l'analyse de Aude Lefébure a montré que : « *La non prise en charge des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) par les enseignants des classes ordinaires a eu pour effet de créer un décalage entre la recherche effrénée du profit en tant que réussite scolaire et le respect des élèves à BEP. Face à ce constat et au sentiment de négligence ressentie par les enseignants et les élèves à BEP, la fonction personne-ressources humaines a adopté une nouvelle stratégie : devenir le partenaire des enseignants et des élèves à BEP. Il s'agit de considérer les enseignants et les élèves à BEP comme des personnes en difficultés sachant que leur satisfaction est essentielle à la réussite de chacun (que ce soit en termes de réussite pédagogique pour les enseignants ou en termes de réussite scolaire pour les élèves à BEP). L'élève à BEP redevient l'une des richesses essentielles et primordiales à la réussite de l'école inclusive. La mise en œuvre de cette politique a comme conséquence le développement d'une stratégie personne-ressources humaines en vue de réaliser une veille sociale* » (Aude, 2015, pp. 124-125). Selon elle, cette stratégie repose sur sept piliers : adapter, être à l'écoute, former, collaborer, communiquer, coordonner et repérer.

Le tableau n°2 suivant définit le rôle de l'enseignant spécialisé en tant que personne-ressources, en distinguant deux missions complémentaires : celle de « personne-ressource » en tant qu'interface entre les élèves à BEP et les enseignants, et celle de « personne-ressources » en tant que moyens d'accompagnement des élèves à BEP et des enseignants. (Aude, 2015, p.125).

Tableau n°2 : Rôle de l'enseignant spécialisé

Mission de « personne-ressource », en tant qu'interface entre les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) et les enseignants.	Mission de « personne-ressources », en tant que « moyens d'accompagnement » des élèves à BEP et des enseignants.
Communiquer Coordonner	Adapter Être à l'écoute Former Collaborer Repérer

Source : Aude Lefébure (2015). *Construction d'un dispositif ressource pour des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers dans un établissement du second degré.*

Dans le cadre de cet article, nous optons pour la définition de « *l'enseignant spécialisé* » comme « *personne-ressources* » en tant que moyens d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers et des enseignants; car il adapte les informations pédagogiques au format indiqué : il est à l'écoute des élèves déficients visuels, il est formé en braille et dans la prise en charge psychopédagogique des élèves déficients visuels, il collabore avec les élèves déficients visuels, avec les parents et le personnel d'encadrement. Au Burkina Faso, dans les établissements d'enseignement post-primaire où l'élève aveugle est avec les élèves voyants et un enseignant ordinaire, le rôle de « *l'enseignant-ressources* » devient primordial. En effet, le soutien pédagogique est nécessaire pour l'élève, mais aussi, pour le professeur de la classe, même pour le personnel d'encadrement de l'établissement et parfois même, pour la famille (MENA/HI, 2017). Ainsi, concernant le soutien pédagogique des élèves déficients visuels et en particulier, les élèves aveugles, l'enseignant-ressources est un enseignant spécialisé, encore appelé enseignant itinérant ; il est en même temps un enseignant de soutien, formé en braille dans les structures privées d'enseignement spécialisé. Il peut ne pas être un enseignant de formation. Il est chargé de visiter les classes inclusives ayant accueilli des élèves aveugles en vue :

- d'apporter un soutien à l'enseignant et à l'élève, en facilitant la communication enseignant/élève et élève/élève ;
- de suggérer une meilleure prise en charge de l'élève aveugle ;
- d'organiser l'accueil de l'élève aveugle ;
- de sensibiliser la classe, les enseignants, les parents, et autres acteurs de l'éducation ;
- de fournir du matériel adapté à l'élève aveugle ;
- d'organiser des sessions de répétition en braille ;
- d'adapter les sujets de compositions à l'élève aveugle ;
- d'établir un lien d'interface entre les écoles spécialisées, l'établissement d'accueil et la famille ;

- d'inculquer aux élèves aveugles les compétences supplémentaires ou compensatrices : ces connaissances permettront une adaptation aux exigences du monde environnant. (MENA/ HI, 2017).

2. DES RESULTATS

En rappel, trois (3) établissements d'enseignements post-primaire et secondaire général dont 2 lycées publics et 1 lycée privé ont été retenus pour nos enquêtes, avec un total de 42 élèves déficients visuels, dont voici la répartition dans le **tableau n°3** suivant.

Tableau n°3 : répartition des ESHV au moment de l'étude

N°	Etablissements	Statut	Classes							Total
			6è	5è	4è	3è	2nd	1ere	Tle	
1	Lycée Song Taaba	Public	8	0	3	2	0	1	0	14
2	Lycée Mixte de Gounghin	Public	5	4	2	1	1	1	4	18
3	Lycée Zinda Phillip Kabré	Public	1	0	0	0	0	0	0	1
4	Lycée Marien N'Gouaby	Public	0	0	0	2	1	0	0	3
5	Lycée Excellence	Privé	2	2	1	1	0	0	0	6
6	CEFISE	Privé	0	1	0	2	0	0	0	3
7	BENAJA	Privé	0	0	0	0	1	1	1	3
8	Lycée Municipal de Paspanga	Public	1	0	0	0	0	0	0	1
9	Lycée Saint Viateur	Privé	0	1	0	0	0	0	0	1
10	Lycée Philagora	Privé	0	0	0	1	0	0	0	1
11	Lycée Ramondgwendé	Privé	0	0	0	1	0	0	1	2
12	Lycée Privé la Paix	Privé	0	0	0	1	0	0	0	1
13	Lycée Carrefour du Savoir	Privé	0	0	1	0	0	0	0	1
14	Lycée Saint Pierre de Kouka	Privé	0	0	1	1	0	0	0	2
15	Lycée Moderne Avenir	Privé	1	0	0	4	0	0	0	5
16	Lycée Universalise	Privé	1	0	0	0	0	0	0	1
Total général			19	8	8	16	3	3	6	63

Liste des élèves déficients visuels dans les établissements post-primaires et secondaires inclusifs de la ville de Ouagadougou année scolaire 2019-2020.

Il s'agit du lycée public Song Taaba, du lycée public Mixte de Goughin et du lycée privé Carrefour du savoir.

Pour l'accès à l'établissement au moment de l'enquête terrain, la plupart des ESHV se rendait dans les établissements, seuls ou avec leurs camarades, car les ESHV sont proches de leurs domiciles qui souvent sont des familles d'accueil.

Le personnel enquêté était composé de 2 Proviseurs, 2 Censeurs, 1 Directeur de lycée, 2 Surveillants, 5 Assistants vie scolaire, 16 Attachés vie scolaire et 4 Conseillers vie scolaire, soit un total de 32 personnes

D'autre part, à l'école des jeunes aveugles de l'union nationale des associations burkinabé pour la formation des aveugles et malvoyants (UN-ABPAM), la population enquêtée a concerné les enseignants spécialisés composée d'une directrice d'école 8 enseignants transcrip-teurs /décodeurs, 4 enseignants de suivi, et 3 enseignants non transcrip-teurs /décodeurs, mais sachant lire et écrire le braille, soit un total de 16 personnes

Cette population a été notre public cible. C'est elle qui encadre et accompagne les élèves déficients visuels enquêtés dans le processus d'enseignement/apprentissage.

2.1. DES CONTRIBUTIONS DU PERSONNEL D'ENCADREMENT ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON LES ENQUETES

En quoi consiste le travail du personnel d'accompagnement et d'encadrement avec les élèves déficients visuels dans les établissements post-primaire et secondaires inclusifs, telle était la première question que nous leur avons posée, lors des entretiens. Pour les différents acteurs, (enseignants, enseignants ou encadreurs spécialisés, animateurs de la vie scolaire) il s'agit pour eux de faire en sorte que les élèves déficients visuels ne soient pas écartés des activités de la classe ; ils les motivent et les encouragent, récupèrent leurs devoirs et les soumettent à l'UN-ABPAM pour la transcription ou le décodage. Ils contrôlent leurs présences en classe ; et les aident à trouver un accompagnant dans la classe pour les copies des leçons et mettent à leur disposition le nécessaire pour les activités pédagogiques, comme les feuilles braille pendant les devoirs. En outre, ils facilitent leurs collaborations avec les autres élèves. Sur le plan psychologique, ils contribuent aussi à une meilleure connaissance de ces élèves, grâce aux échanges pour s'imprégner de leurs difficultés et assurer leur insertion à la fois scolaire et sociale. Le *tableau n°4* suivant donne la synthèse des contributions de l'ensemble du personnel d'encadrement et montre la distinction entre les deux missions complémentaires.

Tableau n°4 : synthèse des contributions du personnel spécifique d'accompagnement et d'encadrement

Contributions du personnel spécifique d'accompagnement et d'encadrement	
Contributions de l'animateur de la vie scolaire ou du surveillant des établissements d'enseignements post-primaire et secondaire intervenant en tant qu'interface entre les élèves déficients visuels, l'administration scolaire et les enseignants.	Contributions de l'enseignant spécialisé ou de l'encadreur spécialisé intervenant au post-primaire secondaire en tant que personnel d'accompagnement
communiquer coordonner conseiller encourager motiver récupérer les devoirs sécuriser sensibiliser contrôler la présence écouter aider accompagner.	collaborer adapter être à l'écoute rechercher la place dans les établissements pour inscrire les nouveaux élèves déficients visuels sensibiliser les élèves voyants assurer le suivi scolaire apporter un soutien aux animateurs de la vie scolaire accompagner les élèves déficients visuels à travers des cours d'appui transcrire et décoder faire des remarques et conseils.

Source : Enquêtes de terrain, septembre-octobre 2021.

L'analyse montre que la communication sur la prise en charge des élèves déficients visuels se limite au personnel d'accompagnement et d'encadrement et n'implique pas souvent les professeurs des classes inclusives. En effet, bon nombre d'enseignants sont informés « à la dernière minute » sur l'inclusion d'un élève déficient visuel qui doit bénéficier d'un accompagnement spécifique. Or, pour le professeur comme pour le surveillant ou l'animateur de la vie scolaire, les informations relatives à l'élève sont plus que parcellaires et leurs formations professionnelles respectives ne leur permettent pas toujours une adaptation à la situation. En réalité, il n'y a pas un dispositif adéquat et un cadre de concertation entre les différents acteurs de l'éducation pour une prise en charge efficace et efficiente des élèves déficients visuels dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire inclusifs ; une réalité qui engendre de nombreuses difficultés de fonctionnement dans les établissements.

2.2. DES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ELEVES DEFICIENTS ET LE PERSONNEL D'ENCADREMENT ET D'ACCOMPAGNEMENT

Comme difficultés observées chez les élèves déficients visuels, il ressort en premier lieu que les relations avec les autres élèves ne sont pas toujours faciles, surtout pour les filles.

En second lieu, notons que la plupart des élèves déficients visuels vivent à Ouagadougou dans des familles d'accueil, moyennant une prime versée mensuellement à ces familles. Beaucoup y rencontrent des difficultés et souvent même des maltraitances, car la première motivation de certaines familles est financière. Ainsi, leurs difficultés d'adaptation se situent aussi bien au niveau familial que scolaire.

Par ailleurs, il est ressorti de l'analyse des données que les équipements, les matériels appropriés et adaptés aux élèves déficients visuels ne sont pas disponibles au sein des établissements. « *Il n'y a pas d'équipement ni de matériel approprié, pas d'accompagnement en matériel de la part du ministère ; seule l'UN-ABPAM, la structure spécialisée leur apporte des tablettes, des poinçons et les feuilles pour l'écriture en braille* ».

Le matériel didactique spécifique indispensable pour la prise en charge d'un élève déficient visuel est composé de poinçons et de tablettes de cubes et cubarithmes, de papier braille, de cannes blanches, de TV loupes pour les élèves malvoyants, de l'imprimante braille, de machines braille Perkins, etc.

En ce qui concerne le personnel d'encadrement et d'accompagnement, au Burkina Faso, le métier d'enseignants spécialisés n'est pas encore reconnu par le Ministère en charge de la Fonction Publique, ce qui conduit inlassablement à une absence de référentiel des compétences des enseignants spécialisés à l'image de la France ou d'autre pays européens.

Il en résulte une certaine impuissance dans la prise en charge psycho-éducative des élèves déficients visuels dans nos structures d'enseignement post-primaire et secondaire.

- Pour bon nombre d'animateurs de la vie scolaire, la méconnaissance des besoins réels des élèves déficients visuels fait que les professeurs peinent à avancer dans les cours avec la présence d'un élève déficient visuel dans la classe. Ils pensent que les difficultés majeures

- résident dans : le manque de professeurs bien formés en braille par discipline et dans la transcription des sujets de devoirs qui nécessite une technique de reformulation des items ;
- la lenteur des élèves déficients visuels dans les travaux écrits et l'inapplication du temps supplémentaire dans la copie des leçons ;
 - les pertes de copies ou le retard dans la transcription et le décodage des devoirs écrits ;
 - l'insuffisance de la collaboration entre les différents acteurs de l'éducation.

Les besoins sont ainsi clairement définis par la directrice du centre-ressources comme suit :

« La mise en place d'un dispositif efficace qui permette à tous les ESHV d'avoir accès à l'éducation sans difficultés ; la mise en place d'une structure de formation spécifique des enseignants ressources ; la reconnaissance des efforts fournis par le personnel ressources ; la mise en place d'un plan de carrière pour le personnel ressources ainsi que la mise à disposition du matériel scolaire spécifique et de l'équipement adapté pour les élèves déficients visuels et les structures spécialisées et inclusives des personnes déficientes visuelles. » (Extrait d'entretien du 29 octobre 2021).

Enfin, l'inexistence d'un curriculum pour la prise en charge des élèves handicapés au sein des structures éducatives rend également la tâche plus difficile dans l'encadrement et l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

Comment alors, envisager une amélioration de cette situation ?

3. DES SUGGESTIONS

Les mesures de compensation du handicap visuel passent nécessairement par les pratiques pédagogiques du personnel d'encadrement et d'accompagnement. Et d'autre part, par la mise à disposition du matériel didactique spécifique.

La collecte des données a permis d'enregistrer de nombreuses suggestions de la part des élèves, du personnel d'encadrement et des chefs d'établissement. Ces suggestions sont essentiellement d'ordre pédagogique et institutionnel.

Voici quelques-unes qui nous semblent être les plus importantes.

Sur le plan pédagogique, nous proposons l'amélioration de l'accueil des élèves déficients visuels, par la dotation des établissements inclusifs en infrastructures adaptées, avec des toilettes, des rampes d'accès, des mains courantes, etc.

D'autre part, l'apport du matériel didactique spécifique par l'État aux établissements inclusifs dans l'ensemble. En particulier, pour les élèves déficients visuels, ce matériel est composé de compendium scientifique braille, des manuels scolaires transcrits en braille ou en écriture grossie, des fournitures scolaires adaptées (feuilles brailles, poinçons, tablettes, cubes, cubarithme, de l'équipement scolaire braille, appareil informatique adapté, embosseuse,

thermoforme, tablette éducative, tablettes androïdes ou des ordinateurs avec des applications adaptées, les lecteurs EVO10, canne blanche, etc.).

Dans le même sens, nous recommandons fortement, la subvention du coût du matériel spécifique onéreux.

Par ailleurs, notons que pendant les examens scolaires du BEPC et du BAC les élèves déficients visuels sont soumis aux mêmes épreuves que leurs pairs voyants. Avant le jour de l'examen les épreuves ne sont pas transcrites en braille et les questions comportant les schémas, les croquis et les tableaux ne sont pas reformuler. C'est le jour de l'examen, après l'ouverture de l'enveloppe qu'il faut trouver un encadreur pédagogique de la discipline pour reformuler les questions non adaptées (item à schémas, croquis ou tableau) et les transcrire en braille.

Aussi, pour plus d'équité, un effort particulier doit être fait pour mettre en place un dispositif spécifique harmonisé pour élèves déficients visuels, lors des évaluations scolaires et surtout pendant les examens scolaires ; à savoir, adapter les sujets des devoirs de compositions et des épreuves des examens scolaires à des formats accessibles pour les élèves déficients visuels.

Sur le plan institutionnel, il nous semble primordial, de mettre les textes législatifs à la disposition du personnel éducatif pour une meilleure prise en charge des élèves handicapés.

En outre, le personnel d'encadrement et d'accompagnement, dont les missions sont aussi larges qu'imprécises, évoquent de nombreuses difficultés. Pour les uns, leur formation initiale n'intègre pas le volet handicap visuel, et pour d'autres qui, formés sur le tas n'ont pas un plan de carrière reconnu dans la nomenclature du système éducatif.

Pour y remédier, il s'agirait tout d'abord, d'élaborer et d'adopter un statut particulier pour le personnel d'éducation intervenant dans le domaine du handicap.

Ensuite, la création du corps de personnel enseignant spécialisé pour la prise en charge des différents types d'handicaps et l'élaboration d'un référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé qui pourrait être mis à la disposition des écoles de formation des enseignants spécialisés qui sont pour l'instant, privées.

A court terme, à défaut de disposer des enseignants spécialisés en nombre dans les établissements inclusifs, la présence d'encadreurs spécialisés, comme des points focaux, équipés en matériel didactique adéquat, favoriserait d'une part, la rapidité dans la transcription et le décodage des devoirs et autres documents pédagogiques et d'autre part, un meilleur suivi des élèves ayant un handicap.

En particulier, pour ce qui concerne la prise en charge des élèves déficients visuels, l'apprentissage du braille par quelques animateurs de la vie scolaire nous semble indispensable, car, ils ont souvent des difficultés à reconnaître les noms inscrits sur les copies des élèves déficients visuels ou à classer les feuilles braille pour le décodage.

Du reste, il conviendrait aussi de renforcer la collaboration entre les différents acteurs de l'éducation, afin d'améliorer leur complémentarité ; renforcer la collaboration entre le personnel d'encadrement et d'accompagnement et les élèves déficients visuels, avec une prise en compte de leurs dimensions psychologiques et renforcer la collaboration entre les élèves déficients visuels et les autres élèves.

Enfin, sur le long terme, nous estimons que l'instauration d'un plan de carrière favoriserait la rétention des enseignants et des éducateurs spécialisés dans leurs zones d'activités.

Ces propositions sont réalisables à notre sens, elles sont adressées aux décideurs politiques et aux encadreurs pédagogiques. La mise en œuvre de ces propositions permettrait sans doute une meilleure inclusion scolaire des élèves déficients visuels, voire de tous les élèves en situation de handicap dans les établissements d'enseignement général post-primaire et secondaire du Burkina Faso.

Conclusion

De nombreuses recherches ont porté sur l'éducation inclusive. Ce travail de recherche porte sur la contribution et les difficultés du personnel d'encadrement et d'accompagnement à la prise en charge des élèves déficients visuels dans les établissements inclusifs d'enseignement général au post-primaire et secondaire de la ville de Ouagadougou. Ce personnel constitue les acteurs de premier plan dans l'accompagnement et l'encadrement des élèves déficients visuels, après les cours disciplinaires reçus dans les salles de classe.

Cette recherche a révélé les difficultés d'ordres pédagogique et institutionnel dont les conséquences négatives affectent les élèves déficients visuels, les enseignants, le personnel d'encadrement et d'accompagnement et le système éducatif tout entier. En effet, les enseignants et les animateurs de la vie scolaire ont une reconnaissance légale, même s'il leur manque les capacités spécifiques pour la prise en charge des élèves déficients, par contre, les enseignants spécialisés ne sont pas encore reconnus par notre système éducatif. C'est donc un problème national.

Des suggestions ont donc été formulées à l'endroit des décideurs politiques et administratifs, en vue d'aider le Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) à atteindre les objectifs d'une éducation inclusive de qualité.

Cette recherche nous a également permis d'ouvrir des pistes de réflexion pouvant aboutir à la reconnaissance du métier de l'enseignant spécialisé, avec un statut particulier ; et pour sa formation, la mise en place d'un référentiel de compétences. Il en est de même pour l'adoption d'un plan de carrière, afin de favoriser la rétention des enseignants et des éducateurs spécialisés dans les zones d'exercice de leurs fonctions.

Il incombe donc à l'État, au titre de sa mission d'organisation générale du service public de l'éducation, de prendre des mesures et de mettre à disposition les moyens nécessaires pour que le droit à l'éducation soit effectif, pour tous les enfants, quel que soit leur handicap.

Références bibliographiques

- Aubert, S. (2010). *Accompagnement éducatif et (re) motivation : le cas particulier du collège*. Université François Rabelais.
- Bélanger, S. (2006). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. *Revue de psychoéducation*, volume 44, (numéro 1, 37-55).
- Booth, T., et Ainscow, M. *Guide de l'éducation inclusive : Développer les apprentissages et la participation dans l'école*. <https://docplayer.fr/12107069-Guide-de-l-education-inclusive.html>. Consulté le 16 janvier 2022.
- Boulou, A. (2011). *La scolarisation inclusive des enfants handicapés visuels dans l'enseignement secondaire général au Burkina Faso : cas de l'expérience de l'union nationale des associations burkinabè pour la formation des aveugles et malvoyants (UN-ABPAM) [Mémoire de fin de formation de conseillers d'éducation, ENS/Koudougou]*.
- Burkina Faso, Assemblée Nationale (2007). *Loi n°013 / 2007/AN du 30 Juillet 2007 portant Loi d'orientation de l'éducation*. Burkina Faso, Assemblée Nationale.
- Burkina Faso, Assemblée Nationale (2010). *Loi n°012-2010 du 1^{er} avril 2010 portant Protection et Promotion des Droits des Personnes Handicapées au Burkina Faso*. Burkina Faso, Assemblée Nationale.
- Burkina Faso, Conseil National de Transition (2015). *Loi 081- 2015/CNT portant statut de la fonction publique*. Burkina Faso, Conseil National de Transition.
- Burkina Faso, Ministère de l'Action Nationale et de la Solidarité Nationale (2014). *Rapport provisoire sur le Recensement Général des Enfants Handicapés au Burkina Faso (RGEH, 2013)*. Ministère de l'Action Nationale et de la Solidarité Nationale, Burkina Faso.
- Burkina Faso, Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation/Sensoriel Handicap Cooperation (SHC) (2013). *Manuel de formation des enseignants en éducation spéciale : enfant en situation de handicap visuel*. Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation/Sensoriel Handicap Cooperation (SHC), Burkina Faso.
- Burkina Faso, Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (2013). *Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive*. Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation, Burkina Faso.
- Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation, Direction générale des études et des statistiques sectorielles (2020). *Annuaire statistique 2019-2020*. Direction générale des études et des statistiques sectorielles,

Burkina Faso.

- Burkina Faso, Présidence du Faso (1987). *Kiti N°AN IV-273/CNR/EDU du 13 février 1987 portant exécution, dans le cadre de l'Education Nationale, des dispositions de la Zatu N°86- 005/CNR/PRES du 16 Janvier 1986.* Présidence du Faso, Burkina Faso.
- Burkina Faso, Présidence du Faso (2012). *Décret N° 2012-829/PRES/PM/MASSN/MEF/MJFPE/MTPEN du 22/10/2012 portant adoption de mesures sociales en faveur de la personne handicapée en matière de formation professionnelle, d'emploi et des transports.* Présidence du Faso, Burkina Faso.
- Burkina Faso, Présidence du Faso (2012). *Décret n°2012-828/PRES/PM/ MASSN/MEF/MS/MENA/MESS du 22/10/2012 portant adoption de mesures sociales en faveur des personnes handicapées en matière de santé et d'éducation.* Présidence du Faso, Burkina Faso.
- Fonseca, I. R. S. (2007). *A la recherche des indicateurs d'éducation inclusive. Ce que disent de leurs pratiques les enseignants de soutien au Portugal.* Université Lumière Lyon 2.
- Koné, H. (2010). *Recueil de textes sur les personnes handicapées.* Éditions découvertes du Burkina Faso.
- Lefébure, A. (2015). *Construction d'un dispositif ressource pour des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers dans un établissement du second degré.* Mémoire de recherche, Institut Supérieur de Pédagogie.
- Mélanie, M. (2009). *Le soutien scolaire aux élèves allophones et la collaboration écoles-organisme communautaire PROMIS.* Université de Montréal.
- Monteil, J.M. (1993). *Soi et contexte : constructions autobiographiques, insertions sociales et performances cognitives.* Armand Colin.
- Niada, T. F., Kircher, M., Kangnama, S., Zouré, F. (2013). *Etat des lieux de l'Education Inclusive au Burkina Faso.* MENA/UNICEF.
- Rousseau, R. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire.* Presses de l'Université du Québec.