

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°7, Juin 2024

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

E.N.S



LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Éducation), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOSSOU Virginie, Maître-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

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

Indexation

Impact facteur 2024 : 5,337

<https://sjifactor.com/passport.php?id=23609>



https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa



<https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education>



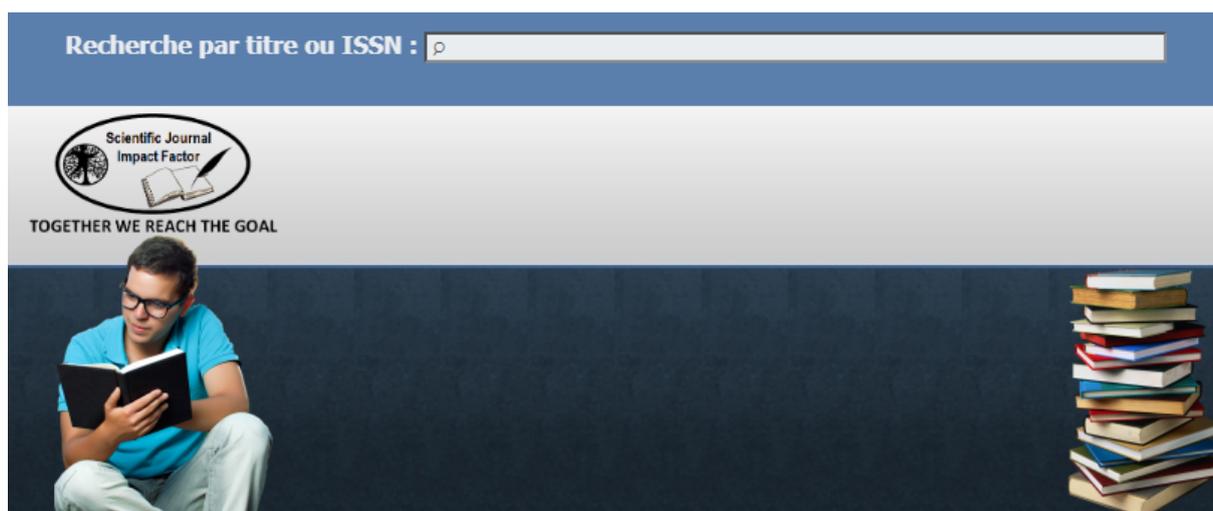
<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880>



<http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.c>
<g/index.php/lakisa/oai>



Preuves d'indexation



Évaluation SJIF sur demande

La rédaction qui décide d'utiliser cette option recevra la valeur SJIF dans un délai de 7 jours.

Panneau des éditeurs SJIF

Registre du journal - (Service gratuit)

dans une base de données notée et prestigieuse de revues scientifiques.

Gérer le journal - (Service gratuit)

Cette section vous permet de placer des informations sur la revue, les rédacteurs et l'éditeur, etc.

Classement du journal SJIF

Liste complète des revues de la base de données de SJIFactor.com. Il contient actuellement plus de **24 000 revues** du monde entier.

Certificat

Revue des Sciences de l'Éducation

SJIF 2024 :

5.337

Domaine : Sciences sociales

Version évaluée : en ligne

Évaluation précédente SJIF

2023 : 3,307

2022 : 3,458

2021 : 3,159

2020 : Non indexé

La revue est indexée dans :

SJIFactor.com

Informations de base

Titre principal	Revue des Sciences de l'Éducation
ISSN	2790-1270 (E) / 2790-1262 (P)
URL	http://www.lakisa.larsced.cg
Pays	 République du Congo
Fréquence	Semestriel
Licence	Gratuit pour un usage non commercial
Disponibilité des textes	Gratuit



Fournisseurs de contenu indexés par date

Il s'agit d'une liste complète des fournisseurs de contenu indexés par BASE.

- » Nombre de documents : 352 218 879
- » Nombre de fournisseurs de contenu : 11 407
- » Dernière mise à jour: 2024-01-17

Légende:

-  Libre accès
-  Certains documents en libre accès

Fournisseurs de contenu indexé

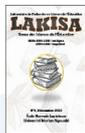
-  Par date
-  Par pays

Fournisseur de contenu 	Documents 	% d'OA 	Pays 
Nom/URL : <input type="text" value="lakisa"/>			Tous 
LAKISA - Revues des Sciences de l'Éducation (Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation - LARSCED) 	42	 [100%]	cg 

LAKISA, Revue des Sciences de l'Education

Thématique [Sciences de l'éducation](#)

Titre	ISSN	ISSN-E	Années	Éditeurs	Action
LAKISA, Revue des Sciences de l'Education	2790-1262	2790-1270	2021 – ...	Université Marien-Ngouabi	

Site web <https://www.lakisa.larsced.cg>

Périodicité semestriel

Langues français, anglais

Éditeur Université Marien-Ngouabi (1961 à ...)

Autres liens [HAL](#) [base-search](#) [openarchives](#)

Accès en ligne

Accès	Ressource	Modalité	Numéros	Autres liens	Action
Texte intégral	Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Education — LARSCED (site web)	Libre	2021 (no 1) — ...		

Suivi

Cette revue est répertoriée par Mir@bel mais n'est pas encore suivie par un partenaire. La mise à jour des informations n'est pas assurée. Les icônes et vous permettent de proposer des modifications.

auréHAL
accès aux données
de référence de HAL

Fiche d'une revue

Auteurs

Structures

Domaines

Revues

Projets ANR

Projets européens

LAKISA (ISSN : 2790-1270)
— Published by Ecole Normale Supérieure Université MarienNgouabi Brazzaville-Congo

SHERPA/ArMEO

[Voir les documents associés](#) [Exporter](#)


Dossier d'enregistrement OAI-PMH

nom de l'élément	valeur de l'élément
URL de base	https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai
Nom du référentiel	LAKISA
Version du protocole	2.0
E-mail	revue.lakisa@larsced.cg
Date d'inscription	2022-11-03T10:36:10Z
Date de dernière validation	jeu. 3 novembre 2022 10:36:10 2022
ID du référentiel OAI	ojs2.www.lakisa.larsced.cg

Si vous êtes le responsable de ce référentiel, vous pouvez mettre à jour les informations enregistrées pour qu'elles correspondent aux nouvelles informations exposées via la réponse Identifier en exécutant à nouveau le processus de validation/enregistrement. Allez sur la [page de validation](#) et sélectionnez "Enregistrer ce site".

SOMMAIRE

Facteurs explicatifs du faible effectif des étudiants dans les filières lettres/langues à l'Institut Supérieur Pédagogique de la Gombe (Kinshasa, R.D. Congo) Noel BULA NDUNGU	1
Erreur en philosophie et les facteurs qui la déterminent : cas des lycéens de la commune IV du district de Bamako Seydou Soungalo COULIBALY	11
Historique du système éducatif en République Démocratique du Congo : État des lieux et Perspectives d'avenir Alexandre David MOPONDI BENDEKO MBUMBU et Pierre BOMA KITIR CLAVER	19
« Baya » au "rein" : Objet d'esthétique, créateur de lien d'attachement et tuteur de résilience chez des lycéennes ivoiriennes en situation de précarité sociale Martin Armand SADIA, Joseph BEOGO et Yawa Ossi ESSIOMLE.....	31
Évolution du rapport au savoir scientifique sur les plantes à fleurs : étude de cas des enseignants du cycle fondamental Bérédougou KONÉ.....	45
Échec à l'Examen d'État et indices de dépression chez les finalistes à Kinshasa : analyse clinique Becker SUNGA SUNGA, Florentin AZIA DIMBU, Son PINDI MBUMBA, Marie-Bénédicte MUJINGA TSHIMBOMBO.....	57
Système familial et inadaptations psychosociales chez les élèves admis à l'hôpital psychiatrique de Bingerville Kouakou Mathias AGOSSOU.....	71
L'éducation dans la région de l'est-Cameroun : enjeux, défis et perspectives Rodrigue MBWASSAK	87
Enseignement-apprentissage du yoruba dans les centres Barka du PAEFE au Benin : état des lieux et perspectives Oba-Nsola Agnila Léonard Clément BABALOLA.....	99
Analyse des pratiques d'exercices de mathématique et de français en classe de 6e pour la réussite des élèves aux collèges Félix Éboué et Gassi de N'Djamena Korme Nemsou FARSIA	111
La tricherie aux examens scolaires par le recours aux technologies de l'information et de la communication (tic) à Abidjan Williams N'Guessan KOFFI	121
La découverte des lois en physique : Pierre Duhem contre l'heuristique de la méthode inductive Tohotanga COULIBALY	133
Adaptation de la didactique convergente à l'articulation touareg / français : apprentissage du genre grammatical Alou AG AGOUZOOM	145

La place de la formation continue des enseignants sur la prise en charge des élèves des écoles élémentaires de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation de Thiaroye Sur Mer vivants avec un handicap	
Salif BALDE, Oumoul Khaïry COULIBALY et Thierno Mamadou Moctar BAH.....	157
L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication en milieu universitaire camerounais (2001-2023)	
Miraille-Clémence MAWA	167
Analyse critique des méthodes et outils didactiques utilisés pour l'apprentissage du français dans le contexte multilingue au Togo	
Tchilabalo TABATI, Kokou AWOKOU et Anasthasie Marie OBONO MBA.....	177
Effet du sentiment d'efficacité personnelle sur l'appropriation de l'habileté motrice de nature des rotations sagittales (roue) : de l'apprenant exécutant à l'apprenant acteur	
Aimé Simplicie Christophe AMBETO, Roger Pierre IKOUNGA, David Sylvain MABASSA, Jean ITOUA OKEMBA et Aristide EWAMELA.....	191
Les superviseurs pédagogiques en éducation physique et sportive de Brazzaville et leurs rapports aux styles d'enseignement de Mosston et Ashworth	
Ghislain Armand MOUDOUDOU LOUBOTA, Georges KPAZAI, Paulin MANDOUMOU, Staëlle MBONDZO-KOUMOU et Alexia MIASSOUASSANA.....	203
Le geste d'institutionnalisation des savoirs dans les pratiques enseignantes <i>in situ</i> en classe de français : discours didactique et/ou traces écrites ?	
Bounama MBENGUE	215
Équité dans l'éducation en mathématiques en Afrique subsaharienne francophone : quels leviers actionner pour ne laisser aucun enfant pour compte ?	
Nambihanla Emmanuel OUOBA, Alexis Salvador LOYE, Emile OUEDRAOGO et Dieudonné Noaga KABORE.....	229
La formation continue des enseignants d'anglais de spécialité au secondaire technique au Togo : le cas de l'Inspection d'Enseignement Technique-Région Maritime	
Afaïtom TEKPETI et Kokou AWOKOU.....	263
Questions d'éducation à la santé en milieu scolaire à Madingou au Congo	
Lemadre Bellvy NGAYI, Ferdinand NDZANI et Patrice MOUNDZA.....	279
Inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du neurodéveloppement à Lomé : quelles connaissances des enseignants du préscolaire et primaire ?	
Kossi Mawussi ETONGNON et Dossou Anani Koffi DOGBE-SEMANOU.....	287
Didactique du français au secondaire : profil et pratiques des enseignants congolais dans le contexte d'évaluation de la rédaction	
Solange NKOULA-MOULONGO.....	299
Dispositif didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'immunologie dans une perspective de l'approche par les compétences	
Mathias KYÉLEM et Innocent KIEMDÉ.....	313

La place de la formation continue des enseignants sur la prise en charge des élèves des écoles élémentaires de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation de Thiaroye Sur Mer vivants avec un handicap

Salif BALDE, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal)

E-mail : salif1.balde@ucad.edu.sn

Oumoul Khaïry COULIBALY, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal)

E-mail : oumoulkhairy.coulibaly@ucad.edu.sn

Thierno Mamadou Moctar BAH, Ministère de l'éducation nationale

E-mail : thierno2791@gmail.com

Résumé

Les personnes en situation de handicap rencontrent souvent des difficultés à s'intégrer dans la société, notamment dans le système éducatif. Pourtant, l'accès à l'éducation, particulièrement pour les enfants à besoins spéciaux est une exigence de la Communauté internationale, comme le précise d'ailleurs l'objectif 4 des Objectifs du Développement Durable et la Convention des droits des personnes handicapées. Au Sénégal, malgré la volonté des pouvoirs publics à prendre en charge la scolarisation des enfants handicapés dans les classes ordinaires, force est de constater que cela n'est pas toujours évident. Autrement dit, l'inclusion des enfants à besoins spéciaux dans le système éducatif sénégalais fait face à de nombreux défis dont celui de la formation des enseignants. Partant de ce constat, cette contribution se propose d'analyser la place de la formation des enseignants dans la prise en charge des élèves handicapés des écoles élémentaires de Thiaroye Sur Mer. Pour atteindre cet objectif, dans la collecte de données, la recherche a privilégié les méthodes qualitatives avec l'entretien semi-directif. Les résultats montrent que les enseignants sont favorables à l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires. Toutefois, bien que ces derniers soient favorables à accueillir les élèves handicapés dans leurs classes, les résultats de la recherche montrent qu'ils ne sont pas formés pour interagir avec cette catégorie d'apprenants à l'école.

Mots-clés : Ecole élémentaire, élève handicapé, formation des enseignants, inclusion scolaire.

Abstract

People with disabilities often encounter difficulties integrating into society, particularly in the education system. However, access to education, particularly for children with special needs, is a requirement of the international community, as specified in objective 4 of the Sustainable Development Goals and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In Senegal, despite the desire of the public authorities to be in charge of the education of disabled children in ordinary classes, it is clear that this is not always easy. In other words, the inclusion of children with special needs in the Senegalese education system faces many challenges, including teacher training. Based on this observation, this contribution aims at analyzing the place of teacher training in the care of students with special needs in elementary schools in Thiaroye Sur Mer. To achieve this objective, in the gathering of data, the research favored qualitative methods with semi-structured interviews. The results show that teachers are in favor of the inclusion of students with special needs in ordinary classes. However, although they are in favor of welcoming students with special needs an individualized education plan into their classes, research results show that they are not trained to interact with this category of learners at school.

Keywords : Elementary school, disabled student, teacher training, school inclusion.

Introduction

Dans cette section, nous allons aborder le contexte, l'objectif de la recherche ainsi que le cadre conceptuel.

D'après l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) et la Banque mondiale (2012), dans le monde, environ un milliard de personnes souffrent de handicap. Cette proportion représente d'ailleurs 15 % de la population mondiale. Dans le continent africain, c'est aux alentours de 10% de la population qui vivent avec un handicap (D. Tabutin et B. Schoumaker, 2020). En ce qui concerne le Sénégal, le nombre de personnes vivant avec un handicap est estimé à 11,7% de la population totale (P. Vladimir et al., 2022).

Mais qu'est-ce que le handicap ? Selon l'Organisation mondiale de la Santé (1980), un handicapé est une personne dont l'intégrité physique et/ou le comportement mentale est passagèrement ou définitivement diminuée. Cette situation peut être non seulement innée, mais elle peut également subvenir avec l'âge ou lors d'un accident. Cette définition de l'OMS s'apparente à celle de l'ONU (2006) qui assimile les handicapés à des personnes avec une incapacité physique ou une déficience mentale, intellectuelle ou sensorielle durable. Par ailleurs, les personnes vivant avec un handicap doivent être protégées. Cette protection leur est garantie par la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées qui stipule que :

La présente Convention [Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées] a pour objet de promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque. (M. Schulze, 2010, p. 29).

La combinaison des incapacités qui frappent les personnes handicapées avec les autres obstacles de la vie constitue souvent des barrières à l'implication de ces types de personnes aux activités socioéconomiques au même titre que leurs pairs. C'est ainsi que la situation socioéconomique des personnes handicapées est caractérisée par des inégalités par rapport au reste de la population (Banque mondiale, 2019). D'ailleurs, la Banque mondiale (2019) constate que les personnes handicapées connaissent souvent un niveau de scolarisation moins élevé. Ce sont également des gens souvent malades avec un taux de chômage et de pauvreté plus élevés.

Par ailleurs, le handicap touche un nombre important d'enfants dans le monde avec comme conséquences, la non scolarisation de beaucoup d'entre eux. D'après l'UNESCO (2020), les enfants handicapés représentent environ 15 % des jeunes non scolarisés dans le monde. La plupart de ces enfants se trouvent en Afrique où les statistiques sur le nombre d'enfants vivant avec un handicap sont souvent méconnues du fait de l'inaccessibilité des données. Cette situation n'épargne pas le Sénégal où on retrouve énormément d'enfants handicapés qui ne sont pas scolarisés. D'ailleurs K. Diagne et M. Diop (2011) révèlent que des milliers d'enfants sénégalais vivant-avec un handicap ou ayant des difficultés d'apprentissage ne fréquentent pas l'école. Pourtant, le Sénégal a ratifié la Convention des droits des personnes handicapées, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, etc. Ces textes internationaux ont pour objectif la promotion des droits fondamentaux des personnes (K. Diagne et M. Diop, 2011). A côté des Convention, le Sénégal a voté et promulgué des lois pour faciliter la scolarisation des personnes handicapées. Il s'agit de la Loi sur l'obligation scolaire, la Loi d'orientation sociale, etc. Toutefois, malgré l'existence de cet arsenal juridique, il y a beaucoup d'enfants sénégalais en situation de handicap qui sont confrontés à des difficultés pour être scolarisés dans les écoles et dans les classes ordinaires (Q. Wodon, C. Male, C. Montenegro et A. Nayihouba, 2018). Cette situation a été abordée par H. Dia et A. S. Diop et J. Mélanie (2016) qui constatent un nombre important de handicapés parmi les enfants sénégalais non scolarisés. C'est dire que même si l'éducation est un droit fondamental, le Sénégal compte plus d'un million d'enfants âgés entre 6 et 16 ans qui ne sont pas à l'école (H. Dia et A. S. Diop et J.

Mélanie, 2016). Pour H. Dia et A. S. Diop et J. Mélanie (2016), au Sénégal, le handicap est l'un des principaux facteurs qui font que les enfants ne soient pas scolarisés. Ce qui fait dire à S. Barry et L. Lifer-Mbacké (2017, p. 77) que :

(...), les enfants souffrant de handicaps ont deux fois plus de risques d'être déscolarisés que ceux qui ne souffrent d'aucun handicap. Ces résultats montrent que le handicap demeure un facteur important à prendre en compte pour assurer un accès et un maintien équitables des enfants à l'école.

Aidé par les ONG, le Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal mène beaucoup d'actions en faveur de la scolarisation des enfants handicapés. Ces actions ont donné des résultats encourageants avec l'expérimentation des programmes d'inclusion scolaire afin de prendre en charge la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles voire dans les classes ordinaires. (F. Cissé, G. Daffé et A. Diagne, 2004). A en croire F. Cissé, G. Daffé et A. Diagne (2004), les programmes d'inclusion scolaire mis en place par l'État du Sénégal ont pour but de garantir aux enfants vivants avec un handicap, le droit fondamental à une éducation gratuite et inclusive dans des écoles non loin de leurs habitations.

Toutefois, au Sénégal, l'éducation inclusive rencontre des difficultés liées en partie au scepticisme du corps enseignant. Autrement dit, le manque de formation des enseignants dans le domaine de l'éducation inclusive est un obstacle majeur (M. Schulze, 2010, p. 29). En effet, la prise en charge des élèves handicapés nécessite la formation du personnel éducatif de tous les niveaux. D'après M. Schulze (2010, p. 117), « cette formation comprend la sensibilisation aux handicaps et l'utilisation des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative et des techniques et matériels pédagogiques adaptés aux personnes handicapées ». Pour une meilleure prise en charge des élèves handicapés, il faut former et sensibiliser tous les enseignants y compris ceux qui n'accueillent pas d'élèves vivants avec un handicap dans leurs classes (M. Schulze, 2010).

Au Sénégal, la formation initiale des enseignants ne prend pas nécessairement en compte les élèves vivant avec un handicap (F. Cissé, G. Daffé et A. Diagne, 2004). Mais de temps en temps, les enseignants sont conviés à des sessions de renforcement de capacités sur l'éducation inclusive. Ces sessions sont souvent organisées dans les établissements qui accueillent les élèves à besoins spéciaux. Il s'agit principalement de l'Institut national d'éducation et de formation des jeunes aveugles (INEFJA) de Thiès, le Centre verbo-tonal de Dakar pour les déficients auditifs, le Centre d'éducation et de formation des déficients intellectuels (Dakar) et le Centre Talibou Dabo (Dakar) destinés aux handicapés physiques. C'est ainsi que les maîtres titulaires, les maîtres itinérants, les directeurs d'écoles, les inspecteurs et les points focaux bénéficient souvent des sessions de formation sur la prise en charge des élèves handicapés par les encadreurs de l'INEFJA. « Ces formations ont permis d'atteindre un niveau appréciable de maîtrise du système braille, code langagier des aveugles. Elles portent aussi sur la didactique des mathématiques, sur le sport pour aveugles, de même que sur la psychologie de l'aveugle » (MEN, 2011, p. 4). En 2017, l'UNICEF avait également organisé une session renforcement de capacité pour une centaine d'enseignants de l'Académie de Ziguinchor sur la prise en charge des enfants vivants avec handicap.

C'est donc ce manque de formation des enseignants sur l'inclusion scolaire qui justifie cette présente recherche dont l'objectif consiste à analyser la place de la formation continue des enseignants sur la prise en charge des élèves des écoles élémentaires de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF) de Thiaroye Sur Mer vivants avec un handicap.

Située à l'entrée de la presqu'île du Cap-Vert, à l'Est de Dakar, la municipalité de Thiaroye Sur Mer est l'une des 16 communes d'arrondissement du département de Pikine. Elle a été créée en 1996 dans le cadre de l'Acte 2 de la décentralisation. L'IEF de Thiaroye a été créée en 1985. Elle est rattachée à l'Inspection d'académie de Pikine-Guédiawaye depuis

l'éclatement de l'académie de Dakar en 2013 (Ministère de l'éducation nationale, 2013). Sur le plan de l'organisation scolaire, l'IEF de Thiaroye compte dans le public, 3 structures de Développement intégrées de la petite enfance, 31 écoles élémentaires (dont 3 écoles inclusives), 13 Collèges d'enseignement moyen et 2 lycées (dont un lycée inclusif qui accueille des élèves déficients visuels). A côté de l'offre publique, il y a également beaucoup d'école privés (IEF de Thiaroye sur Mer, 2021).

1. Cadre conceptuel

Cette rubrique réservée au cadre conceptuel, aborde l'éducation inclusive et la formation continue.

1.1. L'éducation inclusive

Le concept d'éducation inclusive fait référence à la scolarisation des enfants à besoins spéciaux dans les écoles et/ou dans les classes ordinaires. Apparue au début des années 1990, l'éducation inclusive ou l'inclusion scolaire est une extension de l'intégration scolaire (R. Vienneau, 2006). Autrement dit,

l'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale (UNESCO, 2017, cité par Kohout-Diaz, 2018, p. 9).

Pour R. Vienneau (2006), les méthodes pédagogiques qui prennent en compte les élèves vivant avec un handicap ont été mises en place pour faciliter la scolarisation dans un contexte d'inclusion scolaire. En effet, il a été démontré que l'inclusion des élèves à besoins spéciaux dans les classes et/ou écoles ordinaires n'a pas de conséquences néfastes sur les enseignements-apprentissages des élèves dits normaux (R. Vienneau, 2006). R. Vienneau (2006) estime d'ailleurs que l'éducation inclusive contribue à l'amélioration des enseignements-apprentissages de tous les élèves de la classe y compris ceux vivants avec un handicap. La notion d'éducation inclusive a ainsi été étendue pour favoriser l'accès et la rétention dans le système éducatif formel de tous les enfants à besoins spécifiques que ce soit pour des raisons de santé, mais aussi socio-économiques, géographiques, culturels ou pour des difficultés d'apprentissage (UNESCO, 2020). Par ailleurs,

l'école inclusive est un système en mutation, qui se doit de s'adapter à l'hétérogénéité des élèves afin de leur garantir un égal accès aux savoirs scolaires, ce qui induit une modification des pratiques enseignantes. Les enseignants de classes ordinaires doivent en effet adapter l'environnement scolaire (dont les situations d'enseignement-apprentissage) à la diversité des profils d'élèves qu'ils rencontrent, et trouver un moyen de les accompagner et les soutenir au mieux en prenant en compte leurs spécificités (J. Pascaud, 2022, p. 87).

L'inclusion scolaire et l'éducation inclusive impliquent une relation entre des élèves à besoins spéciaux, des élèves dits normaux et des enseignants. Ces interactions ne sont pas souvent faciles d'après P. Doudin, L. Lafortune, P. Pons et J. Moreau (2009). Elles deviennent encore plus difficiles si l'enseignant n'est pas préparé à enseigner des élèves handicapés ou si l'établissement ne dispose pas d'équipements adéquats pour faire fonctionner une classe ou une école inclusive (P. Doudin, L. Lafortune, P. Pons et J. Moreau, 2009). C'est pourquoi J-C. Kalubi et S. Houde (2008) affirment que :

La mise en place de pratiques intégratives ou d'un projet d'éducation inclusive exige le respect de quelques conditions d'application dont: une philosophie commune au sein de l'école et de la communauté, un leadership positif de la part de l'école, la présence d'une certaine diversité au sein de la clientèle, des mesures de soutien et un service d'aide adéquats, une planification des

étapes de réalisation de l'inclusion (plan d'inclusion), la flexibilité des acteurs et des systèmes concernés, des approches efficaces, des réussites et l'ouverture sur le monde.

1.2. Le concept de besoin de formation

Les enseignants que nous avons rencontrés n'ont pas suivi de formation initiale pour la prise en charge des élèves vivant avec un handicap. Ces derniers doivent, par conséquent, bénéficier d'un renforcement de capacités pour mieux prendre en charge les handicapés. Ils ont donc besoin d'être formés de façon continue sur l'inclusion scolaire ou l'éducation inclusive. Le besoin de formation est défini comme un écart entre une situation actuelle jugée insatisfaisante et une situation désirée. Cet écart est susceptible d'être comblé par la formation (L. Albarello, 2006). C'est dire que « les analyses de besoins de formation assurent la pertinence des activités de formation pour les populations ciblées qui sont constituées par les professionnels ou les types de professionnels concernés par la nécessité d'accroître la qualité et l'efficacité du travail » (M. E. Labesse, 2008, p. 5).

Une étude des besoins de formation individuelle et/ou collective devient une nécessité lorsqu'il y a des changements dans la planification des activités d'une organisation ou d'une institution. L'analyse des besoins de formation intervient également quand il s'agit de l'usage de nouvelles technologies, de nouvelles normes, une baisse de rendement du travail ou encore le manque de motivation. C'est ainsi que M. E. Labesse (2008) définit plusieurs types de besoins de formation. Il s'agit des besoins normatifs, des besoins institutionnels, des besoins comparatifs et des besoins de formation ressentis.

Définis comme l'écart entre les pratiques actuelles et celles désirées par les chercheurs, les besoins de formation dit normatifs sont identifiés et définis par un panel d'experts ou de professionnels de recherche (M. E. Labesse, 2008). À côté des besoins normatifs, il y a les besoins de formation considérés comme institutionnels. Pour J. H. McConnell (2003), il s'agit de besoins de formation étroitement liés à la philosophie même de l'institution. C'est dire qu'indépendamment de sa fonction, de sa mission et de ses objectifs, chaque institution a ses propres préoccupations en matière de besoins de formation. En ce qui concerne les besoins de formation comparatifs, J. H. McConnell (2003) les définit comme l'écart entre les compétences détenues par les employés d'une institution et celles nécessaires pour occuper un poste donné. Autrement dit, les besoins de formation normatifs,

émane de l'écart mesuré entre les compétences d'un professionnel et celles qui sont recommandées par les spécialistes. Ces besoins peuvent être révélés par la compilation des réponses à des questionnaires d'autoévaluation, par l'appréciation des pairs, par les rapports de conseils d'établissement ou de comités travaillant à l'amélioration de la qualité globale (M. E. Labesse, 2008, p. 7).

À côté de tous ces besoins de formation précités, il y a ceux ressentis (M. E. Labesse, 2008). Ce type de besoins de formation comprend la différence entre les compétences qu'un professionnel dispose et celles qu'il souhaite détenir. L'identification des besoins de formation ressentis se réalise à travers une autoévaluation où l'intéressé détermine lui-même ses besoins selon l'expérience tirée dans l'exercice de son travail. C'est qui faire dire à J. H. McConnell (2003) que les besoins ressentis sont issus du cadre de référence de l'individu, lui-même formé par les connaissances, les expériences et la compréhension des circonstances.

Par ailleurs, on ne peut identifier les besoins de formation sans étudier les tâches qu'effectuent les individus. D'où l'analyse des tâches que S. E. Jackson, T. Saba, S. E. Dolan et R. S. Schuler (2008) considèrent comme un processus qui intervient dans la phase de détermination des besoins de formation. Ce processus est considéré comme une opération systématique de décomposition des facteurs qui interviennent dans la réalisation des tâches d'un travail donné. De par sa précision, l'analyse des tâches demande beaucoup plus de temps surtout si le nombre de tâches est important. D'où cette affirmation de M. E. Labesse (2008, p. 21) :

« il est essentiel de comprendre toutes les capacités que mobilise la réalisation d'une tâche si l'on souhaite la perfectionner ».

Les écrits que nous venons d'aborder pour définir le concept d'inclusion scolaire et de formation continue concordent avec l'objectif de cette étude qui consiste à analyser la place de la formation continue des enseignants sur la prise en charge des élèves des écoles élémentaires de l'IEF de Thiaroye Sur Mer vivants avec un handicap. En effet, les écoles élémentaires de l'IEF de Thiaroye Sur Mer accueillent des élèves souffrant de différents types de handicaps (visuel, moteur, etc.). Bien que ces écoles soient inclusives, elles sont néanmoins confrontées à des difficultés liées au manque de formation des enseignants pour prendre en charge des enfants vivants avec un handicap, mais aussi au manque de matériel adéquat.

2. Méthodologie

La méthodologie de recherche permet aux lecteurs de juger la démarche et au besoin, de la reproduire (B. L. Johnson et Christensen, 2004). Elle doit donc être précise et exhaustive. A ce titre, cette recherche privilégie la méthode qualitative pour une meilleure compréhension du processus de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires de Thiaroye Sur Mer et de la place de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire. D'après Mays et Pope (1995, p. 43), en effet, :

le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants.

L'approche qualitative comprend 5 traditions : la Biographie, la Phénoménologie, la Grounded Theory, l'Ethnographie et l'Étude de cas (J. W. Creswell, 1999). Contrairement à la recherche quantitative, celle qualitative étudie les petits groupes. Ce qui justifie notre choix d'opter pour une Étude de cas, car les sujets de notre recherche ne sont pas nombreux. L'étude de cas est caractérisée par la collecte de multiples sources d'informations et par une description approfondie dudit cas (J. W. Creswell, 1999). En d'autres termes, l'étude de cas permet d'explorer une question au travers d'un ou de plusieurs autres cas précis, délimités et contextualisés (J. W. Creswell, 1999).

Quant à la sélection des répondants de l'étude, elle a été faite de manière raisonnée sur une population de 23 enseignants issus des écoles primaires publiques suivantes : Ameth Sow, Mame Moussé Niang, Cité du Centre de Recherche Scientifique, Malick DIOP et Centre Polyvalent de Thiaroye. Précisons que dans son fonctionnement, l'IEF de Thiaroye est divisée en 5 districts scolaires. Toutefois, cette étude concerne le district de Thiaroye Sur Mer qui compte 5 écoles publiques dont une école inclusive (école Malick Diop) et 1 établissement de la Direction de l'éducation surveillée et de la protection sociale (Centre Polyvalent de Thiaroye) qui accueille les enfants avec des difficultés de comportements sociaux, et placés au sein du centre par un juge pour enfants sous Ordre de garde provisoire (OGP).

Par l'influence qu'ils apportent aux activités des écoles élémentaires de Thiaroye Sur Mer, les enseignants constituent donc les cas dans lesquels des entretiens individuels semi-directifs ont été menés. Après avoir identifié les sujets de recherche, des rendez-vous ont été fixés de commun accord avec ces derniers. Les principes d'éthiques de confidentialité dans le traitement des informations leur ont été présentés et respectés. L'entretien semi-directif a permis de recueillir les informations sur les opinions, les croyances des enseignants envers l'inclusion des élèves handicapés dans les classes ordinaires et leur besoin de formation. D'une durée d'environ 10 à 15 minutes, les entretiens ont été réalisés individuellement avec chaque sujet de recherche à l'aide d'un guide d'entretien pour éviter les influences réciproques sur les réponses des uns et des autres. En plus, les « *dirès* » des sujets ont été enregistrés, transcrites et codées. Le codage consiste à attribuer à chaque interviewé un numéro ou code afin de l'identifier par rapport aux autres. Ainsi nous avons utilisé les codes EH (enseignant homme)

suivi d'un numéro et EF (enseignante femme) suivi d'un numéro. C'est après cette étape que les données ont été analysées, interprétées et discutées.

3. Résultats et discussions

3.1. Les enseignants et l'éducation inclusive

L'analyse des résultats de cette recherche révèle une appréciation positive de l'éducation inclusive par les enseignants de l'IEF de Thiaroye Sur Mer. En effet, la plupart des enseignants rencontrés manifeste une attitude volontariste visant à inclure les élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires, et cela quels que soient les effectifs. Il faut noter qu'au Sénégal, les effectifs par classes sont souvent pléthoriques. En effet, il est fréquent de rencontrer des écoles avec des classes de plus de 80 élèves. D'ailleurs, les enseignants affirment avoir participé dans diverses initiatives favorisant l'inclusion scolaire.

Pour les enseignants de l'IEF de Thiaroye Sur Mer, l'inclusion des élèves à besoins spéciaux dans les écoles, voire dans les classes ordinaires présente des avantages considérables. En effet, elle contribue à lutter contre la pauvreté, la mendicité et facilite la socialisation des élèves vivant avec un handicap. C'est dans ce sens que EF3 déclarait :

il y a plusieurs avantages à les inclure [élèves handicapés] dans les classes ordinaires comme diminuer la mendicité, permettre à ces enfants plus ou moins bannis de se sentir membre de la société, enlever la mauvaise perception du handicap et permettre la réussite et l'autonomie des élèves en situation de handicap.

EH13 lui emboîte le pas en ajoutant que « *cela [l'inclusion des élèves handicapés dans les classes ordinaires] permet la socialisation des élèves en situation de handicap, la réduction de la pauvreté et ils ne seront plus des enfants qui vont mendier, éviter donc leur marginalisation* ». Sur la même lancée, EH16 soutient que :

l'avantage de mettre les élèves handicapés dans les classes ordinaires, c'est d'abord d'extraire l'enfant de beaucoup de difficultés, car une fois scolarisé, l'enfant ne sera plus dans la rue, les risques de viol, de sacrifice seront diminués (...) il y a par exemple des représentations sociales sur certains comme les albinos qui font souvent objet de sacrifices humains, ceci est lié à certaines croyances mystiques.

EH13 va dans le même sens en insistant sur

l'importance de la scolarisation de l'ESH comme moyen de préserver la dignité de cet enfant comme être humain et lui donner la possibilité d'être indépendant et se prendre en charge plus tard. Cela d'autant plus que certains se sentent rejetés, s'ils sont formés, ils pourraient se prendre en charge et être acceptés.

Quant à EH9, il déclare :

je pense que l'éducation inclusive des ESH serait une très bonne chose car cela pourrait changer certaines croyances plus ou moins populaires selon lesquelles les handicapés sont destinés à être des mendiants car ils ne sont pas aptes à faire quelque chose pour aller à l'école. Alors que dans certaines situations, ils peuvent être meilleurs que ceux qui sont valides. Mais je crois que c'est là qu'il faut agir. Il faut faire en sorte que ces enfants puissent aller à l'école et s'épanouir parce que c'est possible de le faire. Il est arrivé de voir certains handicapés réussir mieux que des personnes dites normales. Si l'éducation est un problème de connaissance et que la connaissance ne se situe pas au niveau des membres mais plus tôt au niveau du cerveau, de l'intelligence. Ce sont des gens qui peuvent être aussi intelligents que nous.

Les résultats issus de l'entretien avec les enseignants montrent que ces derniers sont favorables à l'inclusion des élèves handicapés dans les classes ordinaires. Mais, ont-ils des connaissances et des compétences nécessaires pour interagir avec ce type d'élèves au sein des écoles ou dans les salles de classes ?

3.2. Formation des enseignants et inclusion scolaire

Les résultats obtenus lors des entretiens laissent apparaître l'existence d'une relation entre l'accueil des élèves en situation de handicap et la formation des enseignants. En général, les enseignants se sentent moins compétents pour inclure ces types d'élèves dans leurs classes. Cela est certainement dû en partie à leurs formations et à leurs expériences antérieures. En effet, la plupart des enseignants n'a pas bénéficié de formation initiale pour gérer des élèves en situation de handicap. À ce propos, EF12 affirme : *« il y a un gouffre entre le manque de formation des enseignants et la demande toujours plus pressante d'inclure des élèves à besoins particuliers. On demande plus à l'enseignant, sans toutefois l'outiller mieux »*. Parmi les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus, peu sont ceux qui ont bénéficié de formation en matière d'inclusion scolaire. D'ailleurs, des 5 écoles où les entretiens ont été menés, 1 seule enseignante affirme avoir suivi une formation sur la prise en charge des élèves handicapés. Il s'agit de l'école Malick Diop, une école pilote en éducation inclusive dans la Commune de Thiaroye Sur Mer. Cet établissement abrite des classes inclusives accueillant des élèves avec une déficience visuelle. L'école bénéficie également d'un appui de *Sightsavers*, une ONG qui plaide pour la participation des personnes handicapées aux instances de prise de décision. C'est d'ailleurs, cette ONG qui organise des sessions de renforcement de capacité en éducation inclusive pour les enseignants de cet établissement. Toutefois, EH9 précise que *« la formation organisée par Sightsavers est essentiellement axée à la prise en charge des déficients visuels dans les salles classe. »*

Quant aux enseignants nouvellement recrutés, ils considèrent ne pas être assez outillés pour gérer des classes inclusives. Ces derniers estiment d'ailleurs que seule une formation initiale ou un renforcement de capacités approprié leur facilitera la gestion des élèves vivant avec un handicap dans les écoles et dans les classes inclusives. Cet état de fait illustre parfaitement les propos de EH11 quand il dit que *« pour la formation des enseignants, les modules de formation ne prennent pas en charge les élèves en situation de handicap »*. EH11 est conforté par EH7 qui déclare que : *« au niveau de la formation, l'inclusion n'est pas prise en charge. Si un parent arrive avec un enfant handicapé, la plupart du temps on lui dit qu'on ne peut pas l'accueillir à cause du manque formation des enseignants »*. EF12 va dans le même sens en affirmant que *« rien du tout sur la formation des enseignants ne porte sur l'inclusion »*, mais elle ajoute : *« je ne suis pas formée mais je suis sensibilisée à cette question au niveau de notre structure au Centre Polyvalent de Thiaroye, nous avons des handicapés, surtout liés à la situation sociale. Mais pour le reste je n'ai pas de formation là-dessus »*.

Par ailleurs, même si les enseignants sont unanimes sur leur manque de formation pour prendre en charge les élèves vivant avec un handicap, certains d'entre eux affirment ne pas avoir beaucoup de difficultés à accueillir ce type d'élèves dans les classes. C'est dans ce sens que EH7 disait que *« je ne trouve aucun problème à accueillir des élèves en situation de handicap durant ma carrière, j'ai été plus ou moins confronté à des élèves qui ont des retards mentaux, j'arrivais plus ou moins à gérer la situation, les garder dans l'école. EH3 lui emboîte le pas en rejoutant ce qui suit : « un élève qui au départ bavait, ne savait pas tenir son stylo mais à la fin il arrivait à écrire tant soit peu, il savait lire. Je pense que si on arrive avec un enfant handicapé à mettre quelque chose dans sa tête, c'est la grande satisfaction pour un enseignant »*. Les propos de EH3 et EH7 montrent que même si l'enseignant n'est pas préparé à l'éducation inclusive (par une formation initiale et/ou continue), il arrive, par sa volonté, son comportement et son attitude, à gérer des élèves vivant avec un handicap.

Toutefois, il existe des enseignants qui ont bénéficié des sessions de renforcement de capacité pour prendre en charge les élèves vivants avec un handicap. Mais cette formation est essentiellement axée sur le handicap visuel. C'est dans ce sens que EF15 disait que *« nous avons bénéficié en 2011 d'une formation de 10 jours en technique braille et, depuis, des renforcements en ce sens sont faits de façon ponctuelle »*. Les propos EF15 ont été confirmés

par une autre enseignante (EF14) de la même école ayant, elle aussi, bénéficié de cette formation en technique de braille. D'autres enseignants affirment, pour leur part, n'avoir bénéficié que de 3 jours de renforcement de capacités pour prendre en charge des élèves à besoins spéciaux plus spécifiquement ceux qui souffrent d'un handicap visuel. Ces enseignants jugent d'ailleurs cette formation insuffisante au regard des difficultés auxquelles ils sont confrontés tous les jours dans les interactions avec les élèves à besoins spéciaux, d'où ce cri de cœur de EF8 : « *une formation de 3 jours ne suffit pas et c'est plus particulièrement pour les déficients visuels et auditifs* ».

Conclusion

Cette présente recherche avait pour objectif d'analyser la place de la formation continue des enseignants dans la prise en charge des élèves handicapés des écoles élémentaires de Thiaroye Sur Mer. Les résultats de la recherche montrent globalement que les enseignants affichent une certaine sensibilité à la cause des élèves handicapés. Autrement dit, les enseignants rencontrés apprécient positivement l'inclusion des élèves handicapés dans les classes ordinaires. Toutefois, les résultats révèlent que les enseignants ne sont pas suffisamment outillés pour accueillir les élèves vivant avec handicap. En effet, ils n'ont pas été formés à interagir avec des élèves vivants avec un handicap.

Références bibliographiques

- ALBARELLO Luc, 2006, « Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formation », in Jean-Luc Guyot et Christine Mainguet, *La formation professionnelle continue*. De Boeck Université », *Économie, Société*, Région, p. 341-351.
- BANQUE MONDIALE, 2019, *Looking ahead: Visual impairment and school eye health programs*.
- BARRY Souleymane et LIFER-MBACKE Lisa, 2017, *Etude nationale sur les enfants et les jeunes hors du système éducatif au Sénégal*. Agence des Etats-Unis pour le Développement International (USAID).
- CISSE, Fatou, DAFPE Gaye et DIAGNE Abdoulaye, 2004, « Les inégalités dans l'accès à l'éducation au Sénégal », *Revue d'économie du développement*, 12, p. 107-122. <https://doi.org/10.3917/edd.182.0107>.
- CRESWELL John Ward, 1999, *Mixed-method research: Introduction and application*. In *Handbook of educational policy* (p. 455-472) Academic press.
- DIA Hamidou, DIOP Amadou Sarr et JACQUEMIN Mélanie, 2016, *Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal*, Rapport pour le compte du Bureau national de l'Unicef à Dakar.
- DIAGNE Kassa et DIOP Malick, 2011, *Rapport de l'étude sur l'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux dans 5 écoles de la banlieue de Dakar (Pikine, Thiaroye, Guédiawaye, Rufisque commune, Rufisque département)*. La Coalition en Synergie pour la Défense de l'éducation publique (COSYDEP).
- DOUDIN Pierre-André, LAFORTUNE Louise, PONS Francisco et MOREAU Jean, 2009, « Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion », *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), p. 41-53. <https://doi.org/10.7202/029922ar>.
- JACKSON E. Susane, SABA Tania, DOLAN L. Simon et SCHULER S. Randall. 2008, *La gestion des ressources humaines. Tendances, enjeux et pratiques actuelles* (4e éd) Montréal, QC: Édition du Renouveau pédagogique Inc.
- JOHNSON Burke et CHRISTENSEN Larry, 2010, *Educational Research. Quantitative and Mixed Approaches*. Boston, M.A: Pearson.

- KALUBI Jean-Claude et HOUDE Sylvie, 2008, « Pratiques d'intégration à l'école secondaire : points de vue des élèves sur la médiation éducative », *Carrefours de l'éducation*, 26, p.129-138. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0129>.
- LABESSE Maude Emmanuelle, 2008, Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation, volet formation continue. *Recherche et Développement*. Gouvernement du Québec.
- MARIANNE Schulze, 2010, Comprendre la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées. Handicap international.
- MCCONNELL John Henderson, 2003, *How To Identify Your Organization's Training Needs: A Practical Guide to Needs Analysis*. Vol 2, New York: AMACOM.
- ONU, 2006, *Les Nations Unies et les personnes handicapées, Pleine participation et égalité des chances. Convention sur les droits des personnes handicapées*.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE ET BANQUE MONDIALE, 2012, Rapport mondial sur le handicap 2011. Organisation mondiale de la Santé. <https://iris.who.int/handle/10665/44791>.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE, 1980, *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages, manuel de classification des conséquences des maladies*, publications du CTNERHI diffusion P.U.F, 203 p.
- PASCAUD Julie, 2022, *Inclusion et égalité d'accès aux savoirs scolaires*, Mémoire de master, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de Nantes, Académie de Nantes.
- PENTE Vladimir et al., 2022, *La participation des hommes et des femmes handicapés à la vie politique au Sénégal : Etude finale. Haywards Heath (GB) : Sightsavers*.
- TABUTIN Dominique et SCHOU MAKER Bruno, 2020, « La démographie de l'Afrique subsaharienne au XXI^e siècle : Bilan des changements de 2000 à 2020, perspectives et défis d'ici 2050 » *Population*, 75, p. 169-295. <https://doi.org/10.3917/popu.2002.0169>.
- UNESCO, 2020, *Résumé du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception*. UNESCO.
- VIENNEAU Raymond, 2006, « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion », in 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.
- WODON Quentin, MALE Chata, MONTENEGRO Claudio et NAYIHOUBA Ada, 2018, *The Challenge of Inclusive Education in Sub-Saharan Africa. The Price of Exclusion : Disability and Education*. World Bank.



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo