

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

E.N.S

École Normale Supérieure  
Université Marien Ngouabi



## **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](http://www.lakisa.larsced.cg)

E-mail :	<a href="mailto:revue.lakisa@larsced.cg">revue.lakisa@larsced.cg</a>	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	<a href="mailto:revue.lakisa@umng.cg">revue.lakisa@umng.cg</a>		

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)

KOUYIMOUSSOU 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)

NGAMOUNSIKA 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://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.cg/index.php/lakisa/oai>



# Preuves d'indexation

Recherche par titre ou ISSN :



TOGETHER WE REACH THE GOAL



## 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	<b>Revue des Sciences de l'Éducation</b>
ISSN	2790-1270 (E) / 2790-1262 (P)
URL	<a href="http://www.lakisa.larsced.cg">http://www.lakisa.larsced.cg</a>
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
<a href="#">Texte intégral</a>	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.

[Connexion](#)

## auréHAL

accès aux données  
de référence de HAL

### Fiche d'une revue

- Auteurs
- Structures
- Domaines
- Revue
- Projets ANR
- Projets européens

LAKISA 746889 (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	<a href="https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai">https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai</a>
Nom du référentiel	LAKISA
Version du protocole	2.0
E-mail	<a href="mailto:revue.lakisa@larsced.cg">revue.lakisa@larsced.cg</a>
Date d'inscription	2022-11-03T10:36:10Z
Date de dernière validation	jeu. 3 novembre 2022 10:36:10 2022
ID du référentiel OAI	<a href="https://ojs2.www.lakisa.larsced.cg">ojs2.www.lakisa.larsced.cg</a>

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".

lundi 15 janvier 14:23:33 2024

vii



## SOMMAIRE

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

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

# **Inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du neurodéveloppement à Lomé : quelles connaissances des enseignants du préscolaire et primaire ?**

Kossi Mawussi ETONGNON, Université de Lomé (Togo)

E-mail : [emmanueleongnon@gmail.com](mailto:emmanueleongnon@gmail.com)

Dossou Anani Koffi DOGBE-SEMANOU, Université de Lomé (Togo)

E-mail : [dossjuste@yahoo.fr](mailto:dossjuste@yahoo.fr)

## **Résumé**

Cet article examine l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles neurodéveloppementaux (TND) à Lomé. Il met en lumière le niveau de connaissance des enseignants du préscolaire et du primaire sur ces troubles. Les données ont été recueillies grâce à un questionnaire administré à 92 enseignants. Les résultats de l'étude révèlent une lacune significative dans les connaissances des enseignants concernant les TND. Ceux-ci ont peu de connaissances sur les manifestations des TND et les pratiques à mettre en place afin de favoriser un environnement inclusif aux élèves à besoins spéciaux. L'étude met en évidence un besoin urgent de sensibilisation et de formation pour aider les enseignants à mieux comprendre et soutenir les élèves présentant des TND dans le cadre de l'inclusion scolaire.

**Mots-clés** : Connaissances, Enseignants, Troubles du neurodéveloppement, Lomé

## **Abstract**

The article examines the school inclusion of students with neurodevelopmental disorders (NDDs) in Lomé, highlighting the level of knowledge of preschool and primary school teachers about these disorders. Data were collected through a questionnaire administered to 92 teachers. The study reveals a significant gap in teachers' knowledge of NDDs. They have little knowledge about the manifestations of NDD and the practices to be put in place to foster an inclusive environment for students with special needs. The results highlight an urgent need for awareness and training to help teachers better understand and support students with NDD in the context of inclusive education.

**Key words**: Knowledge, Teachers, Lomé, Neurodevelopmental disorders

## **Introduction**

L'éducation est un pilier fondamental de la société, et les enseignants jouent un rôle essentiel dans le développement académique et social des enfants. Cependant, pour répondre aux besoins de tous les élèves, il est ultime que les enseignants possèdent une compréhension approfondie des différents troubles que peuvent présenter les élèves qu'ils accueillent. Les troubles du neurodéveloppement (TND) figurent parmi les troubles les plus rencontrés chez les enfants en âge scolaire. Ces troubles sont un ensemble d'affections qui débutent durant la période du développement. Les TND se manifestent typiquement de manière précoce durant le développement, souvent avant même que l'enfant n'entre à l'école primaire. Ils sont caractérisés par des déficits du développement qui entraînent une altération du fonctionnement personnel, social, scolaire ou professionnel (M.-A. Crocq et J. D. Guelfi, 2015). En se basant sur l'origine du trouble, le Dictionnaire orthophonique définit le TND comme :

un trouble d'origine neurologique affectant très précocement et de façon durable le développement de l'enfant. Les conséquences peuvent être d'origine neurologique affectant très précocement et de façon durable le développement de l'enfant. Les conséquences peuvent être

cognitives, comportementales et sensori-motrices ; les étiologies peuvent être génétiques, toxiques, vasculaires ou infectieuses (F. Brin-Henry *et al.*, 2018, p. 380).

Les TND apparaissent très tôt dans le développement de l'enfant et ont des répercussions significatives sur sa croissance. Pour certains troubles, le tableau clinique comporte des symptômes d'excès aussi bien que de déficit ou de retard dans l'acquisition des étapes normales du développement (APA, 2013). Les TND englobent un large éventail de conditions, telles que le trouble du développement intellectuel, le trouble du spectre autistique, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, les troubles du langage, le bégaiement, les troubles d'apprentissage scolaire (dyslexie et dyscalculie). Ces troubles ont un impact majeur sur le processus d'apprentissage scolaire, entraînant des conséquences significatives et souvent complexes. Les enfants Présentant les TND n'arrivent pas à suivre le rythme des activités scolaires, ils vont d'échecs en échecs et finissent quelques fois par abandonner l'école.

Selon V. Des Portes (2020), les TND touchent 10 à 15% des enfants d'âge scolaire. L'UNESCO recommande que les enfants présentant des TND comme tout autre enfant à besoins particuliers soient scolarisés dans des classes ordinaires. De plus, le Conseil économique et social de l'Organisation des Nations Unies (ONU, 2007) fait constater que les responsables des programmes scolaires dans un grand nombre de pays reconnaissent actuellement que la meilleure méthode d'éducation consiste à intégrer les personnes souffrant d'un handicap dans un système général d'enseignement. Il faudrait dès lors apporter une réponse souple aux difficultés d'apprentissage des élèves à besoins spéciaux en offrant des conditions d'apprentissage adaptées, et, ce dans un milieu le plus ordinaire possible.

Au Togo, la constitution reconnaît l'éducation comme un droit. Ainsi dans son article 35, il est stipulé que « l'État reconnaît le droit à l'éducation des enfants et crée les conditions favorables à cette fin... L'État assure progressivement la gratuité de l'enseignement public » (République Togolaise, 1992). Être porteur d'un handicap ou d'un trouble du neurodéveloppement ne saurait déposséder de ce droit universel. Dans cette optique et dans le souci de respecter les recommandations internationales, les autorités en charge de l'éducation au Togo se sont engagées à créer des conditions pour favoriser l'accès aux personnes en situation de handicap à une éducation de qualité. Plusieurs textes et lois vont voir le jour à cet effet. L'on peut citer entre autres la loi N° 2004-005 du 23 avril 2004 relative à la protection sociale des personnes handicapées, la loi N° 2007-017 du 6 juillet 2007 portant code de l'enfant, la ratification de la convention internationale sur le droit des personnes handicapées le 1<sup>er</sup> mars 2011, le plan sectoriel de l'éducation 2020-2030 et les normes et standards d'une école inclusive au Togo. Tous ces documents prônent l'inclusion scolaire notamment la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap ou à besoins spéciaux.

En 2012, le ministre en charge de l'enseignement primaire avait pris un arrêté demandant aux chefs d'établissements scolaires du primaire d'accueillir les enfants vivant avec handicap dans les classes ordinaires (MEPSA, 2012). Plusieurs enfants présentant des TND vont accéder aux écoles ordinaires. Il est demandé aux enseignants d'identifier et de communiquer le nombre d'enfants avec handicap dans les classes en vue de mettre en place des données statistiques nationales et prendre des dispositions pour aider ces derniers.

L'accueil des enfants en situation de handicap nécessite une transformation de l'environnement scolaire, notamment la mise en place des pratiques inclusives par l'enseignant en vue de prendre en compte les besoins particuliers des élèves. Or fréquemment les enseignants expriment leur manque de compétences pour répondre aux exigences de l'inclusion scolaire (S. Thibodeau *et al.*, 2018). T. E. Scruggs *et al.* (2007) dans leur méta-analyse de près de 30 recherches sur l'intégration, ont montré qu'un tiers des enseignants de classe régulière s'oppose à une politique intégrative alors que les deux-tiers sont favorables à une telle orientation. Les enseignants estiment qu'ils n'ont pas suffisamment de temps, de compétences et de ressources pour inclure un élève présentant des difficultés dans une classe régulière. Par ailleurs, le désir

de fournir une éducation efficace tout en veillant à ce que l'attention accordée aux élèves ayant des besoins spécifiques ne soit pas au détriment des autres représente une source de stress importante pour les enseignants. Les enseignants ont alors besoin de soutien pour rendre leurs pratiques plus inclusives et adaptées à tous les élèves. S. Thibodeau *et al.* (2018, p.69) proposent « d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des plans éducatifs personnalisés, la gestion des comportements difficiles, l'utilisation des technologies, la connaissance du cadre juridique entourant l'inclusion scolaire ».

Pour l'UNESCO (2019), la capacité des enseignants à fournir une éducation de qualité aux élèves en situation de handicap dépend de leur formation et qualification. Les enseignants se retrouvent souvent démunis en raison de classes déjà surchargées surtout dans les pays en développement. Ainsi, proposer en amont aux futurs enseignants une formation initiale spécialisée dans ce domaine, investir dans la formation continue par des stages pratiques ou un système de mentorat sont autant de pistes ayant prouvé leur efficacité. La formation des enseignants est donc indispensable pour permettre l'implantation des pratiques inclusives (L. Prud'homme *et al.*, 2016). Elle doit permettre de réduire l'écart entre les pratiques existantes et les pratiques désirées. La formation permet de ne pas percevoir la diversité comme un problème mais comme une ressource en enseignement. Les enseignants soulignent d'ailleurs l'importance d'acquérir et d'approfondir leurs connaissances en matière d'adaptation scolaire et principalement sur les plans de la psychologie et de la pédagogie (UNESCO et UNICEF, 2019).

Plusieurs études menées dans les pays développés et en voie de développement révèlent que les enseignants manquent de connaissances sur l'inclusion et sur les pratiques à mettre en place en vue de favoriser l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques de manière générale (N. Rousseau, 2006 ; N. Bélanger et H. Duchesse 2010 ; L. Prud'homme *et al.*, 2016 ; S. Y. Akakpo-Numado et K. Djanguenane, 2018 ; J. Ndikumasabo, 2018).

Au Togo, les études de S. Y. Akakpo-Numado et K. Djanguenane (2018) montrent que les enseignants des classes inclusives n'ont pas une bonne connaissance de l'éducation inclusive. « 77,78 % d'enseignants formés à l'École Nationale des Instituteurs n'ont aucune idée de ce que c'est que la pédagogie différenciée » (S. Y. Akakpo-Numado et K. Djanguenane, 2018, p. 76.). Dans cette perspective, une étude réalisée par I. H. Bawa et K. E. Yovogan (2021) dans la préfecture de Mô révèle que la majorité des enseignants n'a pas une bonne compréhension de la pédagogie différenciée.

La présente étude s'inscrit dans la lignée de celles qui ont été réalisées sur l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Elle s'intéresse aux enseignants qui accueillent les élèves présentant des TND. Quel est le niveau de connaissance des enseignants sur les TND ? Connaissent-ils les pratiques à mettre en place face aux élèves présentant des TND ?

Dans cet article, nous explorerons la question de la connaissance des enseignants en ce qui concerne les troubles du neurodéveloppement. Nous examinerons l'importance de cette connaissance pour l'efficacité de l'enseignement inclusif ainsi que les stratégies qu'ils jugent nécessaires pour les aider à mieux comprendre et à soutenir ces élèves. Il est essentiel de promouvoir une prise de conscience accrue des TND parmi les enseignants, car cela peut contribuer à créer des environnements éducatifs plus inclusifs et à améliorer les résultats scolaires et le bien-être des élèves concernés.

## 1- Méthodologie

La collecte de données a été réalisée dans la région éducative de Grand Lomé. Pour la rentrée académique 2021-2022, la Direction Régionale de l'éducation de Grand Lomé compte 883 écoles préscolaires et 1703 écoles primaires. Le nombre d'enseignants du préscolaire est de 1703, celui des enseignants du primaire est de 10069.

Ainsi pour répondre à notre objectif de recherche, nous nous sommes intéressés aux écoles qui reçoivent des élèves présentant les TND grâce à une préenquête menée auprès des

orthophonistes de Lomé. 12 écoles ont été identifiées. Nous avons ensuite utilisé un échantillonnage volontariste pour collecter les données auprès des enseignants des écoles identifiées. Nous désignons par « enseignant », les éducateurs et éducatrices des Jardins d'enfants ou écoles maternelles, les enseignants et enseignantes des écoles primaires, les directrices et directeurs des jardins d'enfants et les directrices et directrices des écoles primaires. Sur les 162<sup>1</sup> enseignants dénombrés dans ces 12 écoles, 120 ont accepté recevoir nos questionnaires. Nous avons eu cependant le retour de 92 enseignants, soit un taux de réponse de 76,66 %. La taille de notre échantillon est donc de 92 enseignants.

## 2- Résultats

### 2.1- Caractéristiques des enquêtés

Nous avons interrogé au total 92 enseignants. La majorité des enseignants ont au moins le BAC 2 comme le montre le tableau ci-après.

**Tableau 1 :** Répartition des enquêtés selon leur dernier diplôme

Diplôme académique	Effectif	Pourcentage
BEPC <sup>2</sup>	23	25%
BAC 1 <sup>3</sup>	11	11,96%
BAC 2 <sup>4</sup> et plus	58	63,04%
Total	92	100%

*Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.*

En ce qui concerne les diplômes professionnels, 86,96% ont un diplôme professionnel de l'enseignement.

Etant donné que les modules sur TND ne sont pas enseignés lors de la formation initiale des enseignants du préscolaire et du primaire, nous avons cherché à savoir si ceux-ci ont suivi une formation continue sur les TND. La majorité des enseignants (plus de 77,9 %) n'a pas reçu de formation sur les différents TND comme le montre le tableau ci-dessous.

**Tableau 2 :** Répartition des enseignants selon la formation suivie sur les TND

Formation sur les différents TND	Effectif	Pourcentage
Handicap intellectuel	11	16,2%
Autisme	4	5,9%
Troubles du langage oral	15	22,1%
Bégaïement	9	13,2%
TDAH	2	2,9%
Dyslexie	15	22,1%
Dyscalculie	12	17,6%

*Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.*

Seulement 22,1% des enseignants ont suivi une formation sur la dyslexie et les troubles du langage oral. Pour les autres TND, le pourcentage des enseignants ayant été formés est inférieur à 20%. Les formations reçues ont duré une demi-journée pour la plupart des enseignants. Seuls deux enseignants ont suivi une formation de 5 jours sur les TND. Ces formations ont été animées par les orthophonistes.

<sup>1</sup> Certaines écoles ont plusieurs niveaux

<sup>2</sup> Brevet d'étude du premier cycle

<sup>3</sup> Baccalauréat première partie

<sup>4</sup> Baccalauréat

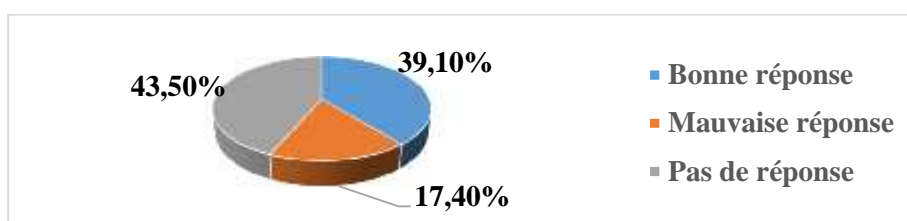
## 2.2- Niveau de connaissance des enquêtés

### 2.2.1- Connaissances des manifestations des différents TND

#### Connaissances sur le Handicap intellectuel

Nous avons interrogé 92 enseignants. 58,7 % des enquêtés ont affirmé connaître ce que veut dire le handicap intellectuel. Cependant, seuls 39,10 % ont bien défini ce trouble comme l'indique la figure ci-après.

**Figure 1** : Répartition des enseignants selon leurs connaissances du handicap intellectuel

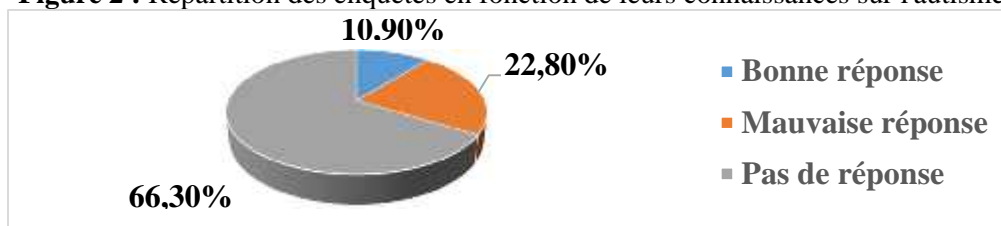


Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

#### Connaissances sur l'autisme

L'autisme n'est pas connu par une grande partie des enseignants. 36 enseignants soit 39,1 % ont affirmé savoir ce que c'est que l'autisme. Mais la figure 2 montre que seulement 22,8% ont donné les manifestations de ce trouble. Par ailleurs, le taux très élevé de « pas de réponse » (66,30 %) montre que les enseignants ne sont pas familiarisés avec le terme autisme.

**Figure 2** : Répartition des enquêtés en fonction de leurs connaissances sur l'autisme

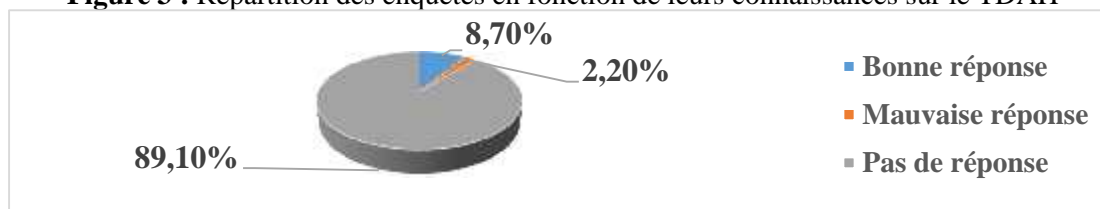


Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

#### Connaissances sur le Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

Le TDAH est très méconnu par la majorité des enseignants. 87 % des enquêtés affirment ne pas connaître ce trouble. En ce qui concerne la définition du trouble, la figure suivante montre un taux de « pas réponse » très important. Ceci prouve que ce trouble est très méconnu par les enseignants. C'est d'ailleurs 8,7 % des enseignants à peine qui ont donné une bonne définition du TDAH.

**Figure 3** : Répartition des enquêtés en fonction de leurs connaissances sur le TDAH



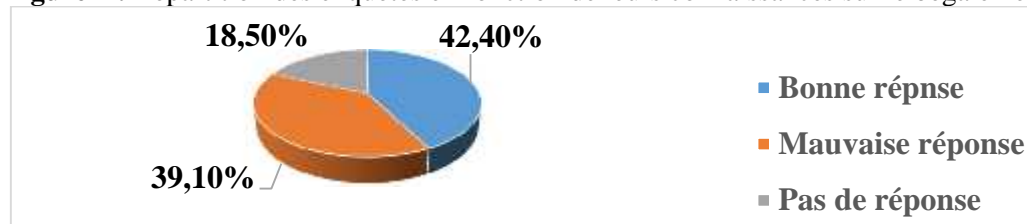
Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

#### Connaissances sur le bégaiement

Contrairement aux trois premiers troubles, la plupart des enseignants affirment savoir ce que c'est que le bégaiement (87 %). Cependant, les manifestations évoquées par plus de la

moitié des enquêtés sont fausses. Seulement 42,40 % des enquêtés a donné une bonne définition du trouble de de la fluence et du rythme de la parole.

**Figure 4 :** Répartition des enquêtés en fonction de leurs connaissances sur le bégaiement

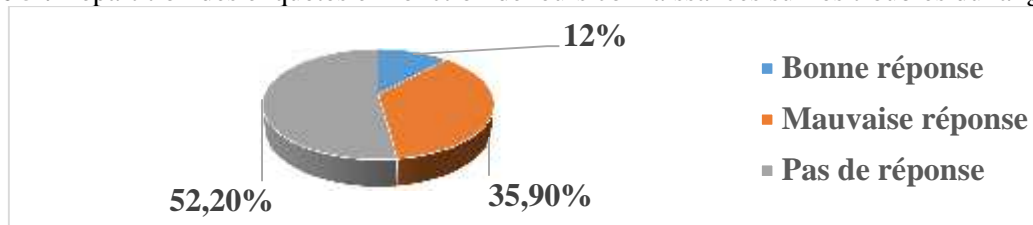


Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

### Connaissances sur le trouble du langage oral

En ce qui concerne les troubles du langage oral, 48,9 % des enquêtés ont affirmé connaître ce que c'est qu'un trouble de langage oral. Pourtant, 12 % seulement d'entre eux ont pu donner une réponse satisfaisante du trouble du langage comme le montre la figure suivante.

**Figure 5 :** Répartition des enquêtés en fonction de leurs connaissances sur les troubles du langage oral

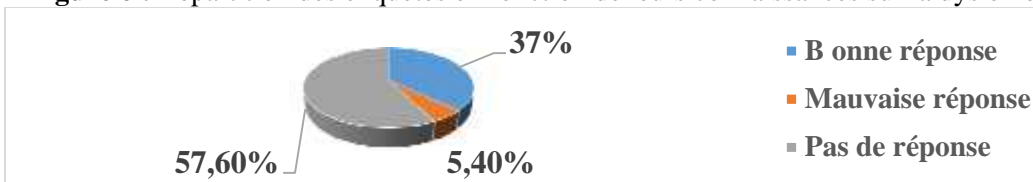


Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

### Connaissances sur la dyslexie

Tout comme les autres troubles, la dyslexie est méconnue par la majorité des enquêtés. 40,2 % des enseignants affirment savoir ce que c'est que la dyslexie. La figure ci-dessous montre que 37 % des enseignants ont donné une bonne réponse de ce que c'est que la dyslexie.

**Figure 6 :** Répartition des enquêtés en fonction de leurs connaissances sur la dyslexie

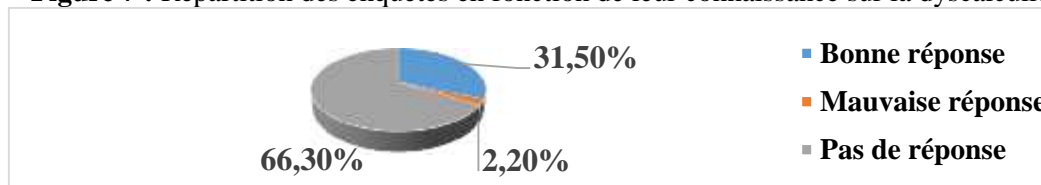


Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

### Connaissances sur la dyscalculie

Parmi les enseignants touchés par cette étude, 34,8 % ont affirmé connaître ce que c'est que la dyscalculie. En ce qui concerne la définition du trouble, 66,30% des enquêtés n'ont donné aucune réponse. Ils sont peu (31,50 %) à donner une réponse acceptable de la dyscalculie.

**Figure 7 :** Répartition des enquêtés en fonction de leur connaissance sur la dyscalculie



Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.

Le tableau suivant présente la synthèse du niveau de connaissance des enseignants des différents TND. Aucun des TND n'a obtenu un taux de bonne réponse supérieur à 50%.



**Tableau 2 : Répartition des enseignants selon leurs connaissances sur les différents TND**

TND	Effectif	Pourcentage
Handicap intellectuel	36	39,1%
Autisme	10	10,9%
TDAH	8	8,7%
Bégaïement	39	42,4%
Trouble du langage oral	11	12%
Dyslexie	34	37%
Dyscalculie	29	31,5%

*Source : Enquête sur le terrain, mai 2022.*

### 2.2.2. Connaissances sur les pratiques de prise en charge des TND

Les enseignants ont un niveau de connaissance mitigée en ce qui concerne les pratiques à mettre en place face à un élève présentant un TND.

#### ***Pratiques ayant trait à l'environnement physique***

Les pratiques ayant trait à l'environnement physique de l'élève semblent être connues par la majorité des enseignants. 71,7% des enquêtés ont déclaré qu'il ne faut pas placer l'élève en difficulté en face de la fenêtre ou de la porte. Dans les écoles togolaises, les portes et les fenêtres des classes sont quasiment ouvertes et l'élève qui leur fait face peut facilement se laisser distraire par tout ce qui se passe à l'extérieur. Il n'est donc pas recommandé de placer l'élève en face de la fenêtre ou de la porte de la classe lorsque celles-ci sont ouvertes. Toujours concernant l'environnement physique de l'élève, 81,5 % des enquêtés pensent qu'il ne faut pas mettre l'élève dehors pour qu'il ne perturbe pas le cours. 70,7 % des enseignants trouvent que « faire une rangée spéciale pour les élèves en difficulté » est une mauvaise pratique.

Contrairement à ces trois pratiques qui sont connues par la plupart des enseignants, c'est seulement 29,3 % des enquêtés qui ont déclaré que l'enseignant doit mettre peu de matériels sur le bureau de l'élève présentant un TND. Le surplus de matériels peut constituer une source de distraction capable d'empêcher l'élève en difficulté de mieux se concentrer.

#### ***Pratique ayant trait aux activités pédagogiques***

Pour ce qui est des pratiques pédagogiques spécifiques aux TND, les enseignants ont un niveau de connaissance assez faible. 81,5 % des enseignants proposent qu'il faut scolariser l'élève présentant un handicap cognitif dans une école spécialisée. Ces pratiques privilégient les capacités cognitives au détriment des aspects affectifs et comportementaux. Elles demandent à l'élève en difficultés de s'adapter à son environnement alors que c'est à l'école de s'adapter aux besoins de l'élève en difficultés en lui proposant des objectifs pédagogiques adaptés à ses compétences. En revanche, lorsque l'élève présente de grosses difficultés cognitives et/ou comportementales, une éducation spécialisée pourrait être envisagée dans un premier temps, ensuite en fonction des progrès observés, on pourrait progressivement l'inclure dans une école ordinaire.

Pour 52,2 % des enquêtés, l'élève en difficulté doit acquérir suffisamment le langage oral avant d'être scolarisé même si son âge le lui permet. Il s'agit là d'une pratique non recommandée. C'est plutôt à l'école, en jouant avec les enfants de son âge, en communiquant avec eux que l'enfant va acquérir ou développer son langage. Il est d'ailleurs conseillé aux parents de scolariser précocement leur enfant lorsque ce dernier présente un trouble du langage.

81,5 % des enquêtés, proposent de faire répéter l'élève lorsqu'il bégaie. S'il est vrai que la répétition est pédagogique, faire répéter une personne parce qu'elle bégaie est une pratique qui se focalise sur la forme et non sur le contenu du discours, elle appelle l'élève à bien parler et l'amène paradoxalement à bégayer plus.

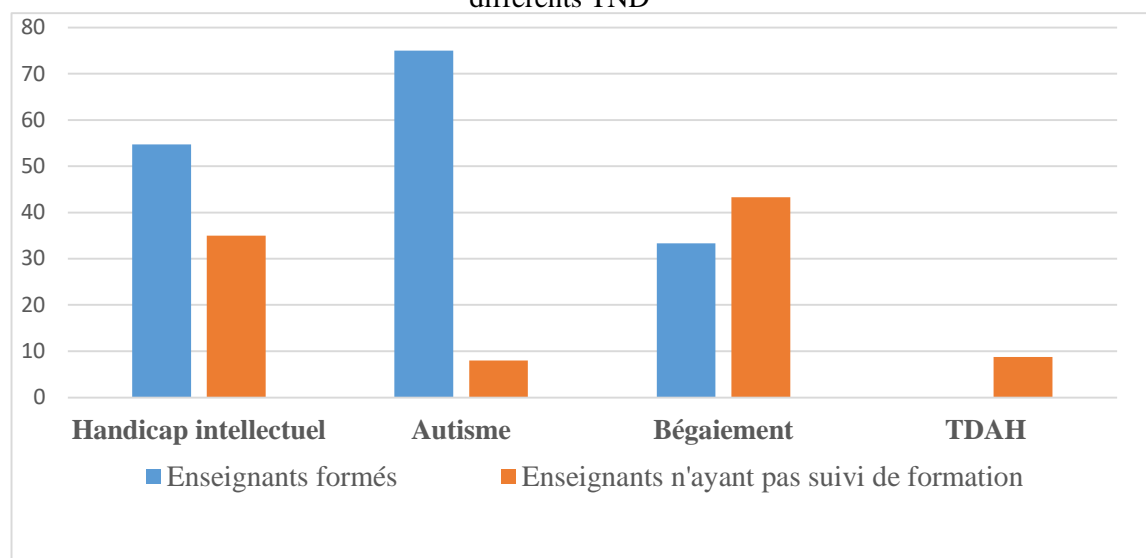
En ce qui concerne la dyslexie, 68,5 % des enseignants ont répondu affirmatif à la question de savoir s'il faut demander à l'élève présentant de grosses difficultés en lecture de lire à haute voix devant toute la classe. Or, faire lire un élève dyslexique à haute voix va l'obliger à effectuer un décodage syllabe par syllabe qui sera pour lui très lent et fastidieux et qui, au bout du compte, lui fera perdre le sens du texte. Parfois les demandes d'efforts à un élève qui présente un trouble de lecture peuvent être comparées au fait de demander à une personne en fauteuil roulant de monter un escalier. Néanmoins, lorsque l'élève dyslexique ne présente pas de grosses difficultés pour lire, l'enseignant pourrait lui demander de lire à haute voix. L'essentiel est de ne pas mettre l'élève en situation d'échecs répétés.

En ce qui concerne les pratiques liées à la dyscalculie, seuls 8,7 % des enquêtés sont pour l'utilisation d'une calculette par l'élève en difficulté au cours des activités pédagogiques et lors des évaluations. Au Togo, l'utilisation de la calculette est proscrite au cours primaire. C'est ce qui explique la réticence des enseignants sur son utilisation par les élèves du primaire bien que ceux-ci présentent une dyscalculie. Or les élèves dyscalculiques ont pour la plupart de grosses difficultés dans la réalisation des activités arithmétiques. Ils peuvent être bloqués et ne rien réussir si aucune disposition n'est mise en place pour contourner leurs difficultés en arithmétiques. L'utilisation rationnée de la calculette est alors recommandée comme support. Cet outil pourra progressivement être retiré au fur et à mesure que les difficultés de l'élève régressent.

### 2.3- Relation entre formation des enseignants sur les TND et leurs connaissances sur les différents TND

L'on a croisé les définitions données par les enseignants des différents TND avec la formation reçue sur les TND.

**Figure 8 :** Relation entre formation des enseignants sur les TND et leurs connaissances sur les différents TND



Le graphique ci-dessus montre que les enseignants ayant été formés sur le handicap intellectuel semblent avoir une meilleure connaissance de ce trouble. En effet, 54,5 % des enseignants formés ont donné une bonne définition du handicap intellectuel. Ils sont seulement 37 % à donner une bonne définition de ce trouble chez les enseignants n'ayant pas suivi une formation sur le trouble. Le même constat est fait sur la connaissance sur l'autisme. Seuls 8 % des enquêtés n'ayant pas suivi une formation sur l'autisme ont donné une bonne définition de ce trouble. Chez les enquêtés ayant suivi une formation, le pourcentage des bonnes réponses est de 75%.

Contrairement aux deux premiers TND, les enseignants ayant été formés sur le bégaiement et sur les TDAH n'ont pas une meilleure connaissance sur ces troubles que leurs pairs n'ayant pas bénéficié de formation. Sur les deux enseignants formés sur le TDAH, aucun d'entre eux n'a donné une bonne réponse du trouble. En ce qui concerne le bégaiement, 43,3 % des enseignants ayant donné une bonne définition du bégaiement n'ont pas suivi de formation sur le trouble. Parmi les enquêtés qui ont suivi une formation sur le bégaiement, seuls 3,3 % l'ont bien défini.

Les résultats que l'on vient de présenter soulèvent des questions intrigantes et soulignent l'importance d'une compréhension approfondie de ceux-ci.

En effet, un enseignant qui accueille un élève présentant les TND doit être formé pour avoir une bonne connaissance théorique sur les TND d'une part et une meilleure connaissance des pratiques de prise en charge des TND, d'autre part. L'on a interrogé les enseignants sur les manifestations des différents TND et sur les pratiques de prise en charge des TND. Les résultats du tableau 1 montrent que les manifestations des différents TND sont méconnues par la majorité des enseignants. En ce qui concerne la prise en charge des TND, les enseignants ont une connaissance hétérogène des pratiques à mettre en place face à un élève présentant un TND. La majorité des enseignants connaît les pratiques qui valent aussi bien pour les élèves ne présentant pas de difficultés que ceux présentant les TND. Cependant les pratiques spécifiques de prise en charge des TND sont moins connues.

Cette méconnaissance pourrait être expliquée par le manque de formations sur les TND. La plupart des enseignants interrogés n'ont pas reçu une formation sur les TND. Nos résultats corroborent ceux de plusieurs études. En particulier, les études réalisées par A. Glinche (2014) et A. J. B. Azindje (2020) montrent que les enseignants et même les personnels de santé ont peu de connaissance sur les différents TND. Pour ces auteurs, la mauvaise connaissance peut s'expliquer par un manque de formation. Cette étude montre en effet que la plupart des enseignants et directeurs enquêtés n'a pas reçu de formation sur les TND. Or la formation constitue la principale source par laquelle l'être humain accède à la connaissance. Les effets bénéfiques de la formation sont démontrés par plusieurs auteurs notamment M.-È. Lacroix et P. Potvin (2009), L. Prud'homme et al. (2016), UNESCO et UNICEF (2019). Pour ces auteurs, les modules sur l'inclusion scolaire doivent être abordés au cours de la formation initiale et continue des enseignants.

Nonobstant les effets positifs de la formation sur la connaissance, cette étude n'a paradoxalement pas montré un lien positif entre la formation reçue sur les TND et les connaissances théoriques et pratiques sur les TND. En effet, les enseignants ayant bénéficié d'une formation sur les TND ne sont pas ceux qui ont donné une meilleure définition des différents TND ni proposé de meilleures pratiques à mettre en place face aux élèves en difficultés. L'on peut interroger la qualité de la formation reçue si celle-ci n'a pas d'effet sur la connaissance théorique des enseignants. En fait, pour la plupart des enseignants qui ont déclaré avoir été formés sur les TND, la formation a duré juste un après midi. Il s'agit là d'une sensibilisation et non d'une formation proprement dite. Pour S. Lesar et ses collaborateurs (1997), les cours de base de trois heures ont démontré leur inefficacité. Ces derniers poursuivent en proposant que les modules sur l'inclusion scolaire soient intégrés aux programmes réguliers de formation des enseignants. Pour J. Ndikumababo (2018), les programmes de formation initiale et continue des enseignants burundais ne semblent pas avoir d'effet sur les pratiques et les conceptions des enseignants. Cette situation s'explique, selon lui, par la durée et la qualité de la formation sur l'éducation inclusive. Les formations de courte durée sont de ce fait insuffisantes pour permettre aux enseignants d'avoir des connaissances et compétences nécessaires pour assurer une meilleure inclusion scolaire des élèves présentant les TND.

Somme toute, du chemin reste encore à parcourir pour rendre l'inclusion scolaire des enfants présentant les TND possible au Togo. Cette étude a permis de décrire le niveau de

connaissance des enseignants et directeurs qui reçoivent les enfants présentant les TND dans leurs écoles. Nos résultats ne seraient être généralisés à toute la région de Grand Lomé et de loin à tout le Togo. Elle permet toutefois d'identifier une priorité dans la mise en place de l'inclusion scolaire au Togo : la formation des enseignants sur les TND.

## Conclusion

L'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap en général et en particulier ceux présentant des TND reste encore un défi dans de nombreux pays. Nonobstant les textes et lois internationaux et nationaux pour assurer l'équité dans l'éducation, force est de constater que beaucoup reste à faire pour parvenir à l'éducation pour tous. « Tous » voudrait dire que chaque citoyen qu'il soit porteur de handicap ou pas, accède à une éducation de qualité. Il s'agit d'une justice sociale, puisque l'éducation est un droit fondamental pour tout être humain. Naître avec un trouble ou un handicap, ne saurait en aucun cas déposséder de ce droit.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer la non pratique de l'inclusion scolaire. Parmi ceux-ci nous retenons l'absence de formation des enseignants et directeurs sur les TND. En effet la prise en charge des TND demande des connaissances spécifiques. Les enseignants touchés par cette étude n'ont pas suivi dans la majorité des cas, une réelle formation sur les TND. Ceux-ci ne connaissent ni les manifestations des TND ni les pratiques spécifiques à mettre en place pour aider les élèves présentant ces troubles. Il est donc urgent donc que des actions soient menées pour renforcer les compétences des enseignants sur l'inclusion scolaire et sur les TND, lesquels touchent un grand nombre d'enfants en âge scolaire.

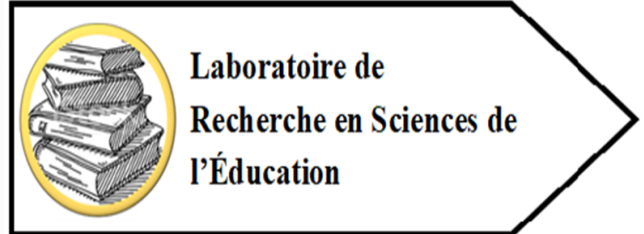
Investir dans la formation des enseignants et la sensibilisation aux TND aura un impact positif sur l'éducation de nombreux élèves. Cela favorisera l'inclusion, réduira les stigmatisations et améliorera les résultats académiques et le bien-être émotionnel des élèves concernés. Pour garantir un système éducatif véritablement inclusif, il est essentiel de continuer à soutenir les enseignants dans leur quête de compréhension des troubles du neurodéveloppement et de mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées à tous les élèves.

Toutefois, la formation à elle seule ne saurait résoudre la problématique de la scolarisation en milieu ordinaire des enfants présentant les TND. Il faut qu'elle soit accompagnée d'un réel engagement des autorités en charge du système éducatif qui mobiliseront des ressources humaines, matérielles et financières en vue de rendre l'école accessible à tous.

## Références bibliographiques

- AKAKPO-NUMADO Sena Yawo, 2014, « La scolarisation des enfants handicapés au Togo : état des lieux et perspectives », *Mosaïque*, 15, p.15-30.
- AKAKPO-NUMADO Sena Yawo et DJANGUENAN Koampalin, 2018, « Analyse critique de l'éducation inclusive dans les régions des Savanes et de la Kara au Togo », *Liens*, 26, p.96-112.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, dsm-5*, Arlington, us, American Psychiatric Association.
- BAWA Ib Habib et YOVOGAN Kossi Edem, 2021, « Analyse descriptive des pratiques pédagogiques d'éducation inclusive dans les écoles primaire de Mô au Togo », *Lakisa*, 2, p.11-20.
- BELANGER Nathalie et DUCHESNE Hélène, 2010, *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa, Canada, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- BRIN-HENRY Frédérique, COURRIER Catherine, LEDERLE Emmanuelle et MASY Véronique, 2018, *Dictionnaire d'Orthophonie*, (4e éd.), Ortho Edition.
- CROCQ Marc-Antoine et IGUEFI Julien Daniel, 2015. *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, version française (5e éd.)*. Elsevier Masson.

- DES PORTES Vincent, 2020, « Troubles du neurodéveloppement : aspects cliniques », *Contraste*, 51, p.21-53. <https://doi.org/10.3917/cont.051.0021>.
- GLINCHE Audrey, 2014, *La dyslexie : connaissances et pratiques des enseignants*, Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance, ID : [10670/1.fswg56](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-10670/1.fswg56).
- LACROIX Marie-Eve et POTVIN Pierre, 2009, *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. RIRE. <http://rire.ctreq.qc.ca/de-l-integration-a-l-inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d-adaptation-et-d-apprentissage-version-integrale/>
- MEPSA, 2012, Arrêté N° 048/MEPSA/CAB/SG, *Formation en éducation inclusive avec un accent particulier sur l'accueil d'enfants handicaps en classe ordinaire*, Lomé.
- NDIKUMASABO Josias, 2018, *Conceptions et pratiques des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap dans un programme d'éducation inclusive au Burundi*, Thèse de doctorat, Université de Nantes, France.
- ONU, 2007, *De l'exclusion à l'égalité : réalisation des droits des personnes handicapées*
- PRUD'HOMME, Luc, DUCHESNE Hermann, BONVIN Patrick et VIENNEAU Raymond (dir.), 2016, *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, De Boeck Supérieur.
- REPUBLIQUE TOGOLAISE, 1992, *Constitution du 14 octobre 1992*, Togo. <https://mjp.univ-perp.fr/constit/tg1992.htm>.
- REPUBLIQUE TOGOLAISE, 2007, *Code de l'enfant, Loi n° 2007-017 du 06 juillet 2007*, <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/81964/95152/F1737117949/code%20enfant.pdf>
- REPUBLIQUE TOGOLAISE, 2020, *Plan sectoriel de l'éducation de la république Togolaise 2020-2030*.
- ROUSSEAU Nadia, 2006, « Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique ? » in DOUDIN Pierre-André et LAFORTUNE Louise (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement*, Presses Universitaires du Québec, p. 225-240.
- SCRUGGS Thomas, MASTROPIERIE Margo et DUFFIE Kimberly, 2007, « *Co-Teaching in inclusive classrooms : metasynthesis of qualitative research* », *Exceptional children*, 73/4, p.392-416.
- THIBODEAU Stéphane, GELINAS PROULX Andréanne, ST-VINCENT Lise-Anne, LECLERC Martine, LABELLE Jean et RAMEL Serge, 2018, « La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire », in Prud'homme et al, *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, De Boeck Supérieur, p. 57-72.
- UNESCO, 2019, *Vers une éducation inclusive, l'essentiel des tables rondes techniques de l'UNICEF et de l'IPE sur la planification de l'éducation inclusive tenant compte du handicap*, Paris, UNESCO.
- UNESCO, 2019, *Formation des enseignants et éducation inclusive, IPE-UNESCO*.



*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](http://www.lakisa.larsced.cg)  
[revue.lakisa@larsced.cg](mailto:revue.lakisa@larsced.cg)  
[revue.lakisa@umng.cg](mailto:revue.lakisa@umng.cg)

BP : 237, Brazzaville-Congo