Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

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

N°2, Décembre 2021

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

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		(+242) 05 752 49 96

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'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

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

EKONDI Fulbert, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

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

MOUSSAVOU Guy, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique

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)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), 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)

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'Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Comité de lecture

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

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

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)

Sommaire

Contribution de la philosophie pour enfants à l'éveil du sujet : exemple du modèle lévinien
Évariste Magloire YOGO et Boubacar OUEDRAOGO……. 1

Analyse descriptive des pratiques pédagogiques d'éducation inclusive dans les écoles primaires de Mô au Togo
Ibn Habib BAWA et Kossi Edem YOVOGAN…….. 11

Influence des menstrues sur les performances scolaires des filles des classes du CE2 au CM2 dans la province du Sanmantenga au Burkina Faso
Missa BARRO, Yasnoga Félicité COULIBALY et Daouda OUEDRAOGO…… 21

Étude comparative des performances entre élèves vivant avec une déficience visuelle directement intégrés et leurs pairs issus des Classes Transitoires d'Inclusion Scolaire
Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA……..... 34

De la faible socialisation à la faible participation politique des étudiants de l'université de Kara
Tamégnon YAOU……. 45

La formation continue des enseignants en question : analyse des difficultés dans le sous-secteur de l'enseignement primaire au Burkina Faso
Nowenkûum Désiré POUSSOGHO…….. 56

Étude comparative de l'emploi de l'article défini dans les rédactions des élèves de 6e et de 3e du C.E.G. Madingou I
Florane Chadelvy MABIALA NZOUMBA……..... 67

La situation actuelle de l'enseignement de technologie dans les écoles primaires de Brazzaville : cas de la circonscription scolaire de Ouenzé II
Béatrice perpétue OKOUA……... 75

L'incidence des notes de la dictée dans les résultats scolaires au Congo Brazzaville : cas des élevés du CM2 dans la circonscription scolaire d'Ignié
Fulbert EKONDI……... 85

Impact du petit déjeuner dans l'apprentissage et le rendement scolaire des apprenants du primaire. Cas des élèves de la circonscription de Bacongo, Brazzaville (Congo)
Nadège OKÉMY ANDISSA, Guy MOUSSAVOU, Moïse Servais Amédée MOUDILOU et Laurence OBANDA …… 95

Analyse descriptive des pratiques pédagogiques d'éducation inclusive dans les écoles primaires de Mô au Togo

Ibn Habib BAWA, Université de Lomé (Togo)
E-mail : ihbawa@gmail.com

Kossi Edem YOVOGAN, Université de Lomé (Togo)
E-mail : yovoked05@gmail.com

Résumé

Le point 4 des Objectifs de Développement Durable (ODD4) stipule d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ONU, 2015 sur www.globalcompact-france.org). Sur ce, tous les systèmes éducatifs doivent être plus inclusifs. Le Togo avec l'appui de Plan-International Togo a mis sur pied un projet d''éducation inclusive'' afin de faciliter aux enfants handicapés, l'accès aux écoles ordinaires. La présente étude cherche à vérifier le respect des exigences pédagogiques de l'éducation inclusive en s'informant sur la qualification et les pratiques pédagogiques des enseignants des classes inclusives dans le cadre de ce projet dans la préfecture de Mô. La question principale est de savoir si les enseignants ont une qualification en éducation inclusive et si leurs pratiques pédagogiques correspondent-elles à ce type d'éducation. À partir d'un questionnaire semi-ouvert, nous avons interrogé les enseignants sur leur qualification et leurs pratiques pédagogiques en classes inclusives. Le logiciel Sphinx a permis de traiter les données et les résultats montrent que les enseignants ne sont pas qualifiés et par conséquent leurs pratiques pédagogiques y compris les méthodes d'évaluation ne sont pas adaptées. Ce qui se traduit par des difficultés majeures dans la prise en compte effective des élèves en situation de handicap dans les classes dites inclusives.
Mots clés : Handicap, éducation inclusive, pédagogie différenciée, Togo.

Abstract

Point 4 of the Sustainable Development Goals (SDG4) states to "ensure access for all to quality education, on an equal footing, and promote lifelong learning opportunities" (UN, 2015 sur www.globalcompact-france.org). With that, all education systems must be more inclusive. Togo with the support of Plan-International Togo has set up an "inclusive education" project to facilitate disabled children access to ordinary schools. This study seeks to verify compliance with the pedagogical requirements of inclusive education by learning about the qualification and pedagogical practices of teachers in inclusive classes within the framework of this project in Mô prefecture. The main question is whether teachers have a qualification in inclusive education and whether their teaching practices correspond to this type of education. Using a semi-open questionnaire, we asked teachers about their qualifications and their teaching practices in inclusive classes. The Sphinx software made it possible to process the data and the results show that the teachers are not qualified and therefore their teaching practices including the assessment methods are not adapted. This results in major difficulties in effectively taking into account pupils with disabilities in so-called inclusive classes.
Keywords: Handicap, inclusive education, differentiated pedagogy, Togo.

Introduction

Le droit à l'éducation des enfants est reconnu dans le tout premier texte juridique international qu'est la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) et renforcé par la conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) de Jomtien en 1990 et le Forum mondial sur l'éducation de Dakar en 2000. En 1994 et à la faveur de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, organisée par l'UNESCO et le gouvernement espagnol, un cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, et la Déclaration dite de ''Salamanque'' ont été adoptés. La déclaration réaffirme le droit de toute personne à l'éducation, tel qu'il est énoncé dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 et renouvelle l'engagement pris part la communauté internationale lors de la Conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous de 1990,

> « d'assurer l'application universelle de ce droit, indépendamment des différences individuelles » (ONU, 1994, p.48).

Sur la base du principe de l'égalité des chances et celui de l'équité, l'on doit « permettre aux personnes en situation de handicap (PSH) de vivre et d'exister » car « tout être est né pour l'équité et la liberté » (Gardou, 2012, p.38-44, cité par N. A. Goza, B. Adamou, F. Tiamiri, 2019), p.470), d'où l'importance de l'éducation inclusive.

L'éducation inclusive repose sur la responsabilité du système éducatif, qui implique selon (N. Goza *et al*, 2019), la mise en place d'une école novatrice, d'où d'énormes défis à relever notamment en matière de formation afin de doter les enseignants de capacités à enseigner et à évaluer autrement. Il s'agit dès lors de l'éducation inclusive qui vise à améliorer les conditions d'apprentissage, mais aussi à fournir des opportunités d'apprentissage positives et fructueuses.

Le Togo ayant adhéré aux diverses conventions sur l'éducation et dans l'optique de rester fidèle à ses propres textes (Constitution, 1992, Art.35 ; Réforme de l'enseignement, 1975, p.33), s'est engagé à inscrire au rang des priorités la scolarisation des personnes en situation de handicap et surtout de la formation pédagogique des personnes qui les encadrent. En ratifiant la convention des Nations Unies de 2006 relative aux droits des personnes handicapées, le pays a fait le choix de l'éducation inclusive afin de lutter contre la déperdition scolaire et la discrimination des personnes handicapées. Pour concrétiser la volonté politique de l'inclusion scolaire des enfants handicapés, le ministère des enseignements préscolaire et primaire en partenariat avec Handicap International (HI) lancent en 2009 le projet pilote d'éducation inclusive dans les régions des Savanes et étendu en 2012 à la région de Kara. Ce qui a permis d'identifier mille deux cent seize (1216) enfants handicapés de toutes les catégories, dont cent soixante-six (166) qui ont intégré les écoles ordinaires (Akakpo-Numado, 2014, p.28).

Cependant, la mise en œuvre des dispositions prises en termes de soutien, de formation qui témoignent d'une évolution générale dans le sens d'options inclusives ne se fait pas sans difficultés. Ces difficultés peuvent se situer tant au niveau des politiques éducatives et des fonctionnements institutionnels qu'au niveau des relations entre l'enseignement ordinaire et l'éducation inclusive. La marginalisation se manifeste à l'école par un manque de formation des personnes appelées à encadrer les enfants handicapés ; ce qui induit que leur inclusion se heurte à d'énormes difficultés. Les difficultés liées à la formation des acteurs éducatifs compromettent la qualité de la formation donnée aux élèves en situation de handicap.

En 2018, un deuxième partenariat entre le ministère des enseignements préscolaire et primaire et l'ONG Plan-International Togo aboutit à un autre projet dénommé ''éducation inclusive dans la préfecture de Mô'' pour accompagner les enfants en situation de handicap de cette préfecture. Par ce projet, l'ONG entend inclure des milliers d'enfants en situation de handicap dans un cadre scolaire ordinaire. Au regard des difficultés notamment pédagogiques liées à la qualité de la formation des acteurs telle que souligné par l'étude S. Y. Akakpo-Numado (2014) dans le cadre du projet pilote de Handicap International, la présente étude a été

menée afin d'analyser les pratiques pédagogiques d'éducation inclusive dans le cadre du projet de Plan International Togo. Il s'agit de déterminer les différents indicateurs pédagogiques qui attestent de la pratique de l'éducation inclusive dans les écoles concernées.

L'éducation inclusive se fonde sur les déclarations et conventions qui reconnaissent l'accès à l'éducation comme un droit fondamental pour tout individu (S. Y. Akakpo-Numado, 2018, p. 96). Selon la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) en son article premier, toutes les personnes naissent libres et égales en dignité et en droits au rang desquels le droit à l'éducation formulé en ces termes :

> « toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. [...]» (ONU, 1948, p.7).

Aussi, la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 198, p.7) en son article 23 dispose que les enfants handicapés doivent avoir :

> « effectivement accès à l'éducation, à la formation, à la rééducation […] de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel … ».

Pour cette raison, la Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) de Jomtien de 1990 s'était assigné pour objectif de garantir que tous les enfants aient accès à une éducation de base de bonne qualité. La règle 6 des Règles Universelles des Nations Unies pour légalisation des chances des personnes handicapées de 1993 ajoute que l'éducation devrait être dispensée « dans un cadre intégré » et « dans un cadre des structures ordinaires d'enseignement ». (ONU, 1993, p.14). En 2006, l'assemblée générale des Nations Unies adopte la Convention relative aux droits des personnes handicapées qui précise à l'article 24 en son point 3 ce qui suit :

> « Les États Parties donnent aux personnes handicapées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de la communauté. À cette fin, les États Parties prennent des mesures appropriées, notamment : a) facilitent l'apprentissage du braille, de l'écriture adaptée et des modes, moyens et formes de communication améliorée et alternative, le développement des capacités d'orientation et de la mobilité, ainsi que le soutien par les pairs et le mentorat ; b) facilitent l'apprentissage de la langue des signes et la promotion de l'identité linguistique des personnes sourdes ; c) veillent à ce que les personnes aveugles, sourdes ou sourdes et aveugles en particulier reçoivent un enseignement dispensé dans la langue et par le biais des modes et moyens de communication qui conviennent le mieux à chacun, et ce, dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la sociabilisation ». (ONU, 2006, p.18).

Afin de faciliter l'exercice de ce droit, le point 4 du même article précise que :

> « les États Parties prennent des mesures appropriées pour employer des enseignants, y compris des enseignants handicapés, qui ont une qualification en langue des signes ou en braille et pour former les cadres et personnels éducatifs à tous les niveaux. 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 ». (ONU, 2006, p.18).

A ce texte majeur, l'on doit ajouter les recommandations de la conférence de Incheon et précisément de l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4) qui se veut d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (ONU, 2015 sur www.globalcompact-france.org)..

En réponse à ces recommandations, le Togo avec l'appui des partenaires techniques et financiers de l'éducation tel que Plan-International Togo met en œuvre depuis 2018 un projet d'éducation inclusive dans la préfecture de Mô dans la région centrale. Précédemment, un projet

similaire a été initié et mis en œuvre par Handicap International (HI) à partir de 2009 dans la région des Savanes, élargi à la région de la Kara à partir de 2012. Ce projet vise sur le plan pédagogique la formation et le renforcement de compétences du personnel enseignant (encadreurs pédagogiques, enseignants des écoles et classes ordinaires, directeurs des écoles, etc.). Dans une d'analyse critique dudit projet, S. Y. Akakpo-Numado et K. Djanguenane (2018) révélaient le manque de qualification des enseignants des classes inclusives et l'absence des méthodes spécifiques utilisées pour une bonne action pédagogique. La formation des enseignants en éducation inclusive et la connaissance de la pédagogie différenciée ne sont pas au rendez-vous, car plus de la moitié des enseignants n'ont reçu qu'une sensibilisation.

Ce qui suscite réflexions et questionnements lorsqu'on sait selon les études de. V. Bedin et D. Broussal (2011) ; M. Bianco et P. Bressoux, (2009) ; P. Bressoux, (1994, 2000, 2007) cités par L. Talbot, (2012) ; E. Rozenwajn et X. Dumay (2014) ; A. Jellab (2005) que les pratiques pédagogiques des enseignants peuvent favoriser soit la performance scolaire des élèves, soit contribuer aux échecs de ces derniers et qu'il existe un lien étroit entre les pratiques pédagogiques des enseignants des écoles et le degré de réussite des élèves.

Au regard donc des difficultés relevées dans le cadre de ce projet pilote de Handicap International dans les régions des savanes et de la Kara et sur la base des considérations conceptuelles et théoriques qui précèdent, nous émettons l'hypothèse selon laquelle la formation et les pratiques pédagogiques des enseignants dans le cadre du projet « éducation inclusive » de Plan-International Togo dans la préfecture de Mô ne sont pas inclusives.

Avant d'explorer les modèles d'éducation inclusive, pour mieux orienter les analyses, nous allons cerner les concepts clés de la recherche qui sont : handicap, éducation inclusive, pédagogie différenciée. Le handicap désigne un déficit, une déficience ou une incapacité physique (motrice), sensorielle (auditive, visuelle) ou physique (mentale, intellectuelle). Quant à l''éducation inclusive, il s'agit selon l'UNESCO d'un processus qui consiste

> « à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les autres cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants. Elle a pour objet de permettre tant aux enseignants qu'aux apprenants de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y voir un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème. L'inclusion s'attache à offrir aux personnes handicapées […] des chances égales de participation au sein des structures d'enseignement ordinaire, dans toute la mesure du possible, tout en donnant la possibilité d'un choix personnel et en prévoyant une aide ou des infrastructures spéciales pour ceux qui en ont besoin » (UNESCO, 2006, p.14).

Enfin, la pédagogie différenciée : le concept désigne une approche basée sur la différenciation et l'individualisation pédagogique, qui implique la nécessité d'identifier les caractéristiques individuelles de chaque apprenant et préconise la planification des interventions pédagogiques en fonction des particularités identifiées. Face à l'hétérogénéité de la classe, l'enseignant doit adapter les situations pédagogiques aux différences individuelles des apprenants en vue de permettre à chaque apprenant la meilleure réussite des apprentissages (R. Legendre, 2005). Cette approche pédagogique constitue le fondement de l'éducation inclusive.

Plusieurs modèles sont adoptés dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive et beaucoup de travaux ont mis en évidence les caractéristiques qui guident les pratiques pédagogiques inclusives ; ce qui a permis d'établir les principales conditions d'une mise en œuvre efficace. Dans le cadre de ce travail, nous nous inspirons du modèle proposé par N. Rousseau, G. Bergeron et R. Vienneau (2013, p.77-78) et du modèle national d'éducation inclusive au Togo (2019, p.25). Dans les deux modèles d'inclusion scolaire, les pratiques pédagogiques qui conditionnent la mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive sont mises en exergue. Il s'agit des différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés qui font appel essentiellement à la pédagogie différenciée. C'est

une différenciation et une adaptation pédagogique qui supposent d'une part la variation des activités, la différenciation des contenus, des structures, des processus et les productions de l'enseignement. Il faut une planification de l'enseignement en fonction de la connaissance des élèves, anticiper les difficultés possibles des élèves. Pendant l'enseignement, il faut une organisation de son temps et de l'espace de façon à permettre des interventions directes auprès des élèves en difficulté. Et après l'apprentissage, il faut prévoir la remédiation ou les activités d'enrichissement. D'autre part, il s'agit des changements à apporter à l'enseignement et aux apprentissages ; ces changements concernent les contenus, les critères de réussite et les épreuves. Toutes ces bonnes pratiques efficaces d'éducation inclusive ont pour soubassement une bonne formation pédagogique des enseignants.

1. Méthodologie

Cette étude a été menée exclusivement sur le site du projet ; la préfecture de Mô qui compte 5 cantons et situé dans la région centrale du Togo. Le canton de Tindjassé qui compte le plus grand nombre d'enseignants formés (30) en éducation inclusive et représentatifs de la population concernée a été ciblée. Pour la collecte de données, nous avons utilisé un questionnaire semi-directif adressé aux enquêtés. Les données collectées ont été traitées par le logiciel Sphinx pour obtenir les tableaux de fréquence et le logiciel Excel pour générer les graphiques.

2. Résultats et discussion

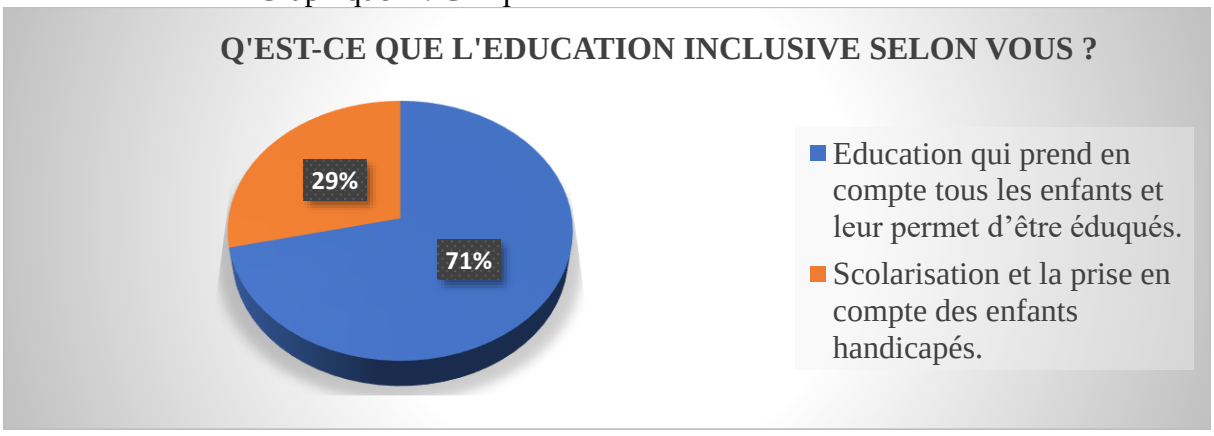
Les axes principaux retenus pour l'analyse des données sont ceux de la formation des enseignants en éducation inclusive et de leurs pratiques pédagogiques.

2.1. Qualification des enseignants des classes inclusives

Il est question ici de la formation spécifique reçue en éducation inclusive et de la connaissance ou de la compréhension de la pédagogie différenciée. D'après les données recueillies, 100% des enseignants des classes inclusives ont reçu une formation en éducation inclusive et en braille ; 93,3% en langage gestuel sur 7 jours répartis comme suit : 3 jours en éducation inclusive, 2 jours en écriture braille et 2 jours en langage gestuel.

Dans une forte proportion, les enseignants n'ont pas bien assimilé la notion de l'éducation inclusive elle-même selon les données du graphique suivant :

Graphique 1 : Compréhension de l'éducation inclusive

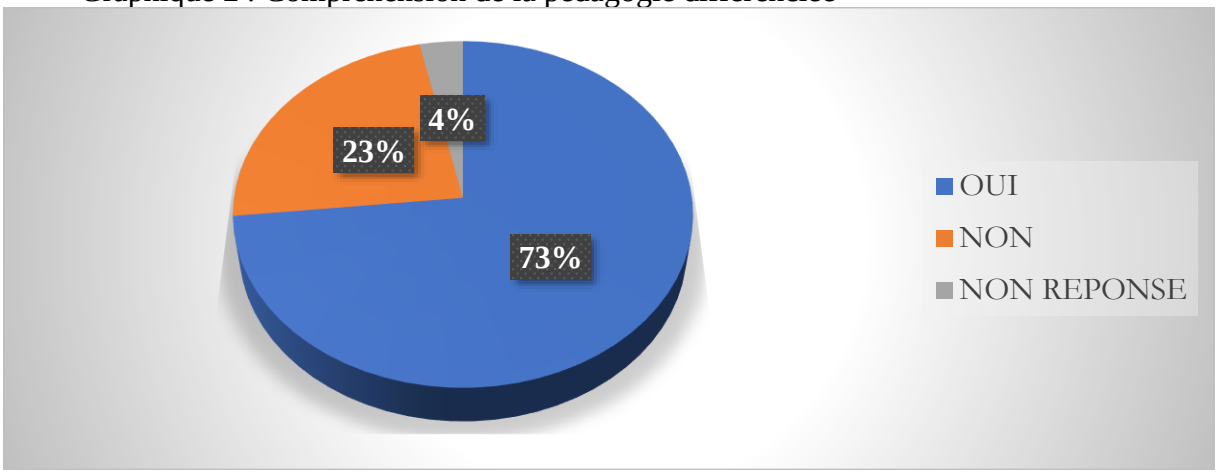


Source : Enquête de terrain, juin - juillet 2020

Selon les données du graphique ci-dessus, 71% des enquêtés estiment que l'éducation inclusive se résume à la « scolarisation et à la prise en compte des enfants handicapés ». Ce qui n'est pas correcte et induit que plus de la moitié des enseignants formés ont une mauvaise compréhension de la notion de l'éducation inclusive.

Puisque l'éducation inclusive implique forcement la pédagogie différenciée, nous avons interrogé nos enquêtés sur la compréhension qu'ils ont de cette notion. En effet, il s'est agi pour eux de répondre par **oui** ou **non** à la proposition suivante : « ***La pédagogie différenciée est la pédagogie qui est utilisée par un enseignant spécialiste du handicap pour se concentrer sur les déficiences des enfants handicapés en classe*** ». Le graphique qui suit résume les avis recueillis.

Graphique 2 : Compréhension de la pédagogie différenciée



Source : Enquête de terrain, juin - juillet 2020

Selon les données du graphique qui précède, 73,3% des enseignants estiment que la pédagogie différenciée est effectivement « la pédagogie qui est utilisée par un enseignant spécialiste du handicap pour se concentrer sur les déficiences des enfants handicapés en classe ». Ce qui dénote d'une mauvaise compréhension de la part de ces derniers. Or la compréhension de ce concept est fondamentale pour les pédagogies nouvelles en général et particulièrement dans le cadre de l'éducation inclusive.

2.2. Pratiques pédagogiques des enseignants des classes inclusives

Des dispositions adaptées pour une bonne pratique inclusive de classe allant de l'organisation intérieure de la classe aux méthodes d'enseignement et d'évaluation utilisées par les enseignants s'imposent dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

2.2.1. Disposition des élèves en classe inclusive

Tableau 1 : disposition des élèves en classe

Comment disposez-vous les élèves en classe ?	Nb. Cit.	Fréq.
Non réponse	3	0,0%
Demi-cercle ou en U	5	16,7%
Position frontale	22	73,3%
Total Obs.	30	

Source : *Enquête de terrain, juin - juillet 2020*

Dans 73,3% de cas, les enseignants adoptent uniquement la position classique (frontale) contre 16,7% qui adoptent en plus de la position frontale, la position en demi-cercle ou en U occasionnellement. La position frontale ne favorise pas une vue aisée sur le tableau et ne permet pas aux enfants en situation de handicap auditif de déchiffrer les mots sur les lèvres de l'enseignant et des autres élèves. Notre étude révèle qu'aucune classe dite inclusive ne respecte formellement cette disposition.

2.2.2. Stratégies d'évaluation en classe inclusive

Les normes d'une école ou d'une éducation inclusive telles qu'évoquées dans les

considérations théoriques, prévoient des adaptations spécifiques des évaluations qui vont de la conception des épreuves elles-mêmes à la durée accordée aux élèves en situation de handicap pour les traiter. Ainsi, s'agissant de la conception des épreuves, le tableau ci-dessous peint les pratiques des enseignants enquêtés.

Tableau 2 : Conception des épreuves d'évaluation

Conception de l'épreuve	Nb.cit.	Fréq.
Non réponse	3	10%
Epreuves uniformes	22	73,3%
Epreuves adaptées à chaque catégorie d'apprenant	5	16,7%
Total	30	100%

Source : Enquête de terrain, juin - juillet 2020

Selon le tableau ci-dessus, dans 73,3% des cas, la conception des épreuves est uniforme c'est à dire non adaptée au type de handicap. Ce qui n'est pas favorable à une inclusion effective des élèves en situation de handicap visuel qui ne peuvent lire et écrire que sur le papier braille.

Tableau 3 : Durée du travail aux épreuves d'évaluation

Même durée de travail aux épreuves d'évaluation	Nb.cit.	Fréq.
Non réponse	5	16,7%
Oui	16	53,3%
Non	9	30,0%
Total Obs.	30	100%

Source : Enquête de terrain, juin - juillet 2020

Les données du tableau démontrent que plus de la moitié des enseignants, (53,3%) accordent la même durée de travail aux élèves en situation de handicap qu'aux autres élèves. Ce qui dénote de l'absence d'adaptation en lien avec le type de handicap notamment le handicap visuel. Considérant les résultats tels que présentés ci-haut, les enseignants des classes dites inclusives ne sont pas qualifiés en éducation inclusive et leurs pratiques pédagogiques ne sont pas conformes aux normes de l'éducation inclusive.

En effet, selon le modèle pédagogique de N. Rousseau, G. Bélanger et R. Vienneau (2013), l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap fait appel à différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés. La différenciation pédagogique est considérée comme une composante importante de l'inclusion scolaire et vise globalement à soutenir la progression de tous les élèves par l'exploitation de situations d'enseignement/ apprentissage flexibles et variées pour favoriser la prise en compte des besoins de chacun. Et comme le dit S. Thomazet (2008), l'enseignant doit mettre en œuvre des situations d'enseignements/apprentissage qui répondent aux besoins de tous les élèves. Ces pratiques pédagogiques inclusives se révèlent absentes dans le cadre du projet de Plan-International Togo conformément aux données recueillies.

En effet, sur la disposition des élèves en classe, 73,3% des enseignants utilisent uniquement que la position frontale ; ce qui compromet l'inclusion effective des enfants en situation de handicap en particulier auditifs, car les exigences pédagogiques de l'éducation inclusive voudraient qu'on privilégie les dispositions en cercle ou en U pour favoriser une vue de l'ensemble de la classe et permettre aux élèves malentendants et sourds de déchiffrer les mots sur les lèvres de l'enseignant et de leurs camarades. Les résultats de cette étude sur cet aspect sont similaires à ceux de Akakpo-Numado S. Y. et Djanguenane K. (2018) qui ont relevé dans l'étude sur le projet d'éducation inclusive de Handicap International au Nord du Togo que la disposition des élèves en classe inclusive était dans 97,37% des cas frontale ; donc non inclusive. Ce qui constitue un réel problème, lorsqu'on sait selon les études de V. Bedin et D.

Broussal, (2011) ; M. Bianco et P. Bressoux, (2009) ; P. Bressoux, (1994, 2000, 2007) cités par L. Talbot, (2012) qu'entre 10% et 20 % de la variance des performances des élèves en fin d'année est en lien avec les pratiques pédagogiques des enseignants.

La conception des épreuves d'après les résultats de notre étude est uniforme dans 73,3% des cas et prend la forme normale c'est-à-dire une écriture noire sur un papier blanc, ce qui exclut de facto les enfants en situation de handicap visuel. Cette contre pratique pédagogique inclusive se rapproche de la synthèse de Rozenwajn et Dumay (2014) portant sur l'impact des pratiques pédagogiques des enseignants, ou encore de la recherche de A. Jellab (2005), qui s'intéressant à la manière dont les professeurs construisent et mettent en action des stratégies pédagogiques ont démontré que la pratique pédagogique d'un enseignant peut favoriser soit la performance scolaire des élèves soit contribuer aux échecs de ces derniers. V. Reddy (2014) a abordé dans le même sens en trouvant un lien étroit entre les pratiques pédagogiques des enseignants des écoles et le degré de réussite dans la lecture en Afrique du Sud, et au Kenya.

En ce qui concerne la durée de travail des épreuves d'évaluation, il ressort que la majorité des enseignants soit 53,3% des enquêtés accordent à tous les élèves la même durée, ce qui complique la tâche aux élèves malvoyants qui en plus de ne pas avoir le matériel approprié ne bénéficient pas de temps supplémentaire pour pouvoir aller à leur propre rythme. L'importance des pratiques pédagogiques dans la réussite des élèves reste capitale et surtout en classe inclusive. C'est ce que soulignent M. Ngware et B. Abuya (2015) dans une étude en démontrant que les performances des élèves varient d'un enseignant à l'autre ou d'un groupe d'enseignants à un autre et cette différence de performances s'explique par plusieurs facteurs dont le plus important est celui de la méthode et des pratiques pédagogiques.

De ce qui précède, les pratiques pédagogiques d'éducation inclusive des enseignants dans le cadre du projet de Plan-International Togo dans la préfecture de Mô ne répondent pas aux besoins de tous les élèves à cause du manque d'une formation pédagogique inclusive adéquate et par conséquent des pratiques pédagogiques non inclusives.

Conclusion

Cette étude a exploré la mise en œuvre de l'éducation inclusive sous forme de projet et s'est focalisée sur les questions pédagogiques (qualification des enseignants et leurs pratiques pédagogiques). L'analyse des données dépeint un environnement scolaire globalement non inclusif sur le plan pédagogique par manque d'une formation adéquate des enseignants et l'absence des pratiques pédagogiques inclusives. Cependant des résultats probants ont été enregistrés en ce qui concerne la présence effective des élèves en situation de handicap dans les écoles en harmonie parfaite avec les autres élèves ; ce qui dénote, d'un changement de mentalité vis-à-vis des personnes porteuses de handicaps. On peut conclure que le projet ''éducation inclusive'' de Plan-International Togo dans la préfecture de Mô n'est pas efficace sur le plan pédagogique et nécessite des améliorations sans lesquelles les élèves en situation de handicap qui sont accueillis dans ces écoles courent le risque de subir une déperdition ; défavorable à l'inscription de nouveaux enfants porteurs de handicaps. Par ailleurs, l'on peut s'interroger sur la responsabilité des autorités éducatives et cette situation remet au gout du jour la question de l'accès à une éducation de qualité pour tous et surtout favorable à l'épanouissement social des personnes en situation de handicap.

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.

BEDIN Véronique et BROUSSAL Dominique, 2011, « L'évaluation interactive des apprentissages dans l'enseignement supérieur : intérêt pédagogique et limites », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], consulté le 09 octobre 2021. URL : http://journals.openedition.org/dse/1130 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dse.1130

BIANCO Maryse et BRESSOUX Pascal , 2009, « L'efficacité dans l'enseignement », in Xavier Dumay et al., *De Boeck Supérieur*, p. 7 - 15.

BRESSOUX Pascal, 1994, « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de la pédagogie*, 108, p. 91-137.

BRESSOUX Pascal, 2000, « Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves », In A. Van Zanten (dir), L'école des savoirs, *Éditions la découverte*, p. 198-207.

BRESSOUX Pascal, 2007, « L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en sciences de l'éducation », *Presses universitaires de Rennes*, p. 73-88.

GOZA Nana Aicha, ADAMOU Bouba et TIAMIRI Fatima, 2019, « Inclusion scolaire des enfants en situation de handicap (ESH) dans les écoles pilotes de Tahoua au Niger », *Échanges*, 13, p.21-40.

JELLAB Aziz, 2005, « Les « nouveaux enseignants » de lycée professionnel : un rapport « contrarié » au métier ? », *L'Homme & la Société*, 156-15, p.147-165.

LEGENDRE Renald, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3ème édition. Montréal: Guérin

ABUYA Benta et NGWARE Moses, 2015, *Reflections of Teachers in the FPE Era: Evidence From Six Urban Sites in Kenya*, 8p.

ONU, 1948, *Déclaration universelle des droits de l'homme*, ONU.

ONU, 1989, *Convention relative aux droits de l'enfant*, ONU.

ONU, 1993, *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*, ONU.

ONU,1994, *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, ONU.

ONU, 2006, *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*, ONU.

ONU, 2015, *Les 17 Objectifs de développement durable*, ONU via https://www.globalcompact.

République Togolaise, 2018, *Modèle national d'éducation inclusive au Togo,* République Togolaise.

ROUSSEAU *Nadia* et BERGERON *Geneviève et* VIENNEAU Raymond, 2013, « L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35 (1), p.71-90.

ROZENWAJN Esteban et DUMAY Xavier, 2014, « Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature », *Revue française de pédagogie*,189, p.105-138.

TALBOT Laurent., 2012, « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : Synthèse, limites et perspectives ». *Questions Vives Recherches en Éducation*, 18 p.129-140, https://www.researchgate.net/publication/272430261_Les_recherches_sur_les_pratiques_enseignantes_efficaces_Synthese_limites_et_perspectives

THOMAZET Serge, 2008, « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! » *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), p.123-139.

UNESCO, 2006, *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*, UNESCO.

VAMSI Reddy, 2014, « Reducing bullying in schools by focusing on school climate and school socio-economic status ». South African Journal of Education, Volume 38, Supplement 1, October2018 Art. #1585, 10p, https://doi.org/10.15700/saje.v38ns1a1585

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.

Les articles publiés sont la propriété 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 : 2789-5262
Éditeur : LARSCED
www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg
BP : 237, Brazzaville-Congo