

Analyse critique de l'éducation inclusive dans les régions des Savanes et de la Kara au Togo

Résumé :

Cette recherche vise à analyser l'efficacité et la durabilité de la mise en œuvre du projet d'éducation inclusive initié et exécuté au Togo depuis 2008, dans les régions des Savanes et de la Kara, par la Fédération Togolaise des Associations des Personnes Handicapées et Handicap International, en partenariat avec le ministère en charge de l'enseignement primaire. La question principale est de savoir si toutes les conditions pédagogiques, matérielles, sociales et attitudinales sont réunies pour la mise en œuvre efficace et durable de l'éducation inclusive. Les résultats issus du traitement des données collectées révèlent que les conditions de mise en œuvre de l'éducation inclusive au Togo sont insuffisantes et ne garantissent pas l'efficacité ni la durabilité des actions entreprises.

Mots-clés : éducation inclusive, enfants handicapés, classes ordinaires, pédagogie différenciée

Abstract:

This research aims at analysing the effectiveness and the sustainability of the implementation of inclusive education, initiated and carried out in Togo since 2008 in Savanna and Kara regions, by the Togolese Federation of disabled people's Organisations and Handicap International in partnership with the ministry in charge of primary education. The main question is whether all the pedagogical, material, social and attitudinal conditions are met for the effectiveness and sustainable implementation of inclusive education. The results obtained from the processing of the collected data reveal that the conditions for the implementation of inclusive education are insufficient.

Key words: inclusive education, disabled children, ordinary classes, differentiated pedagogy

INTRODUCTION

Le Togo, à l'instar de plusieurs autres pays en développement, s'est engagée depuis plusieurs décennies en faveur de l'Education Pour Tous (EPT) dont le premier objectif est l'universalisation de l'enseignement primaire. Cependant, l'atteinte de la scolarisation primaire universelle ne pourra pas être effective sans la prise en compte des groupes d'enfants traditionnellement exclus du système d'enseignement. Voilà pourquoi le droit à la scolarisation des enfants en situation de handicap ou à besoins spéciaux est devenu une préoccupation majeure. C'est dans ce contexte qu'est né le concept d'Education Inclusive qui prône la scolarisation des enfants handicapés d'âge scolaire dans les classes ordinaires au même titre que leurs pairs non handicapés. Au Togo, l'éducation inclusive a été introduite sous la forme de projet pilote dans trois Inspections d'enseignement préscolaire et primaire (IEPP) dont deux dans la région des Savanes et une dans la région de la Kara. Initié depuis 2008 dans les Savanes et en 2012 dans la Kara, ce projet a mobilisé des ressources provenant des organisations nationales et internationales. Concrètement sur le terrain, il est question que des enfants togolais, qui, sur la base de leur handicap n'avaient pas accès aux classes ordinaires, puissent y être intégrés et y apprendre aux côtés de leurs pairs non handicapés.

Cette recherche vise à analyser l'efficacité et la durabilité de la mise en œuvre du projet d'éducation inclusive au Togo, en considérant essentiellement les questions organisationnelles, matérielles, pédagogiques et attitudinales. En effet, c'est de l'efficacité de la phase pilote que dépend la généralisation de l'éducation inclusive à toutes les régions du Togo, telle que prévue dans le Plan sectoriel de l'éducation 2014-2025. L'article est structuré en deux parties : la première partie est consacrée à la problématique et à la démarche de collecte et de traitement des données. La deuxième partie présente les résultats de la recherche.

1. Problématique de recherche et démarche méthodologique

1.1. Contexte international d'adoption de l'éducation inclusive

L'éducation inclusive se fonde sur toutes les déclarations et conventions internationales qui reconnaissent l'accès à l'éducation comme un droit fondamental de tout individu. Il s'agit de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de 1960, la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant de 1989, les recommandations des conférences mondiales sur l'éducation pour tous (Jomtien 1990, Dakar 2000, Inchéon 2015), ainsi que la Déclaration de Salamanque (1994) qui réaffirme le droit de toute personne à l'éducation avec un accent particulier sur la satisfaction des besoins éducatifs spéciaux.

La Convention relative aux droits des personnes handicapées adoptée en 2006, signée par 153 pays et ratifiée par 107 pays dont le Togo, et le protocole facultatif se rapportant à cette convention, préconisent l'éducation inclusive. L'article 24 de la convention stipule que :

«les États Parties veillent à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire» (UNESCO, 2006).

C'est en réponse à ces recommandations que le Togo, avec l'appui des partenaires techniques et financiers de l'éducation, surtout Handicap International (HI), a initié et mis en œuvre un projet pilote d'éducation inclusive dans deux régions éducatives du pays.

1.2. Aperçu sur l'enseignement inclusif au Togo

Avant l'avènement des écoles inclusives expérimentales dans les régions des Savanes (en 2008) et de la Kara (en 2012), les enfants présentant des déficiences sensorielles et mentales étaient, pour certains d'entre eux, scolarisés dans des écoles spécialisées, sans aucun lien avec les écoles ordinaires, alors que d'autres étaient cachés (HI, 2012). A la rentrée scolaire 2012-2013, le ministre en charge de l'enseignement primaire a pris un arrêté demandant aux chefs d'établissements scolaires du primaire d'accueillir les enfants porteurs de handicaps dans les classes ordinaires (MEPSA, 2012) ; cependant, c'est uniquement dans les deux régions pilotes que des actions concrètes ont été menées avec l'appui de la Fédération Togolaise des Personnes Handicapées (FETAPH) et de Handicap International (HI).

L'approche inclusive mise en œuvre dans le système éducatif au Togo a permis de mener les actions suivantes à Dapaong dans la région des Savanes et plus tard à Kara dans la région de la Kara : identification, référencement et suivi des enfants handicapés ; sensibilisation en faveur de la scolarisation des enfants handicapés ; formation et renforcement de compétences du personnel enseignant (encadreurs pédagogiques, enseignants des écoles ordinaires, professeurs des Ecoles Normales d'Instituteurs du Togo, enseignants des écoles spécialisées, directeurs des écoles et inspecteurs) (HI, 2012). En termes de résultats capitalisés sur les deux sites pilotes, ce projet a effectivement amélioré l'accès à l'éducation pour les enfants handicapés et a eu d'autres résultats positifs tels que le service en réadaptation (kinésithérapie, appareillage d'orthophonie et d'ophtalmologie). Plusieurs enfants (tous handicaps confondus) ont été scolarisés dans les écoles ordinaires. Seuls quelques-uns dont le niveau de déficience était élevé, sont orientés vers les écoles spécialisées. Des enseignants spécialisés itinérants ont été aussi formés pour appuyer les enseignants des écoles inclusives et les familles des enfants handicapés. En outre, plusieurs élèves non handicapés sont sensibilisés sur "l'acceptation de la différence" et des employés de la direction régionale de l'éducation et des inspections d'enseignements préscolaire et primaire, des instituteurs et directeurs des écoles ordinaires et ceux des écoles spécialisées sont formés à la pédagogie inclusive dans les deux régions (McGeown, 2013).

Rappelons que le développement d'un système d'éducation inclusif implique de travailler à la fois dans une perspective de réussite pour tous et de réalisation du plein potentiel de chacun. Selon Akakpo-Numado (2014 : 20), « loin de nuire à la qualité de l'enseignement, l'éducation inclusive permet, lorsque toutes les exigences

sont satisfaites, de prendre en charge tous les enfants et de leur garantir une éducation équitable de qualité ». Un système d'éducation inclusif appelle donc à un travail constant d'adaptation et d'ajustement de l'organisation de l'environnement et du fonctionnement des écoles et une priorité accordée au développement et à la mise en œuvre des pratiques éducatives et organisationnelles diversifiées qui répondent aux besoins d'apprentissage des personnes, quelles qu'elles soient.

1.3. Enoncé du problème

L'évaluation à mi-parcours du projet d'éducation inclusive au Togo a relevé de grandes avancées vers l'atteinte des objectifs fixés, mais elle a aussi identifié de grandes faiblesses (McGeown, 2013), en l'occurrence le problème d'accessibilité des établissements ordinaires, une insuffisance de manuels scolaires en braille et en langage des signes tant pour les élèves que pour les enseignants, une insuffisance de formation des enseignants et des directeurs d'école. Cependant, malgré ces insuffisances relevées, il est envisagé la généralisation de l'éducation inclusive sur toute l'étendue du territoire (selon le Plan sectoriel de l'Education 2014-2025).

Il est important de noter que, la Convention des Nations Unies ne demande pas une mise en place immédiate et généralisée de l'éducation inclusive, mais une transformation progressive des systèmes éducatifs ségrégatifs. En vue de mesurer les progrès accomplis, il a été recommandé d'évaluer assez souvent les efforts faits dans chaque Etat dans le cadre d'un protocole optionnel. Les Etats ayant signé ce protocole devraient faire tous les deux ans un rapport sur la mise en œuvre de la convention. Qu'en est-il au Togo ? Mise à part l'évaluation à mi-parcours réalisée par Handicap International à l'interne en 2013, il n'y a plus eu d'évaluation finale de la phase pilote du projet. Mais alors, il y a lieu de se demander si les résultats de cette évaluation à mi-parcours mettent suffisamment en exergue les acquis du projet pilote pouvant permettre une éventuelle généralisation de l'éducation inclusive sur toute l'étendue du territoire, tout en assurant l'efficacité et la durabilité de cette innovation. De plus, on s'interroge sur la prise en compte des insuffisances relevée par l'évaluation à mi-parcours dans la poursuite du projet.

Notons que sur les 17 inspections d'enseignement préscolaire et primaire que comptent les deux régions (Savanes (07) et Kara (10)), il n'a été choisi que 3 pour exécuter le projet. L'annonce d'une probable généralisation de l'éducation inclusive à l'échelle nationale sans aucune évaluation exhaustive dudit projet ni son extension progressive à toutes les écoles des deux régions pilotes apparaît comme illusoire, même si la revue à mi-parcours propose de répliquer le projet pilote sur un site où les conditions seraient plus difficiles avant sa mise en œuvre à l'échelle nationale (McGeown, 2013). Il convient donc de revisiter la mise en œuvre du projet d'éducation inclusive et d'évaluer son efficacité et sa durabilité, depuis que la phase pilote est achevée. Tel est l'objectif du présent article.

1.4. Cadre conceptuel et théorique de recherche

1.4.1. Définition des concepts

Avant d'explorer les modèles d'éducation inclusive pour mieux orienter les analyses, il importe de bien cerner les concepts clés de la recherche : handicap, éducation inclusive, pédagogie différenciée.

- *Le handicap* : Il désigne un déficit, une déficience ou une incapacité physique (motrice), sensorielle (auditive, visuelle) ou psychique (mentale, intellectuelle). La Classification internationale des handicaps (CIH), adoptée en 1980 par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) distingue différents niveaux de déficience regroupés en cinq catégories selon leur étendue ou importance : 0 – 4% : pas de déficience ou déficience négligeable ; 5 – 24% : déficience légère ; 25 – 49% : déficience modérée ; 50 – 95% : déficience grave ; 96 – 100% : déficience absolue (OMS, 2000). Les personnes porteuses d'un ou de plusieurs handicaps sont des personnes handicapées (Legendre, 2005 : 734). La définition de la Convention des Nations unies relatives aux droits des personnes handicapées adoptée le 13 décembre 2006, quant à elle, met en exergue les barrières que l'environnement social oppose aux personnes porteuses de handicap pour créer une inégalité entre elles et les autres ; car pour les Nations unies, la notion de handicap résulte d'une interaction entre des déficiences physiques et/ou psychiques de l'individu, et un environnement social et culturel. L'article premier de la Déclaration dit :

« par personnes handicapées on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (UN, 2006).

Ainsi, le degré du handicap entraîne les difficultés d'adaptation, et donc l'exclusion sociale. Il y a aussi des handicapés occasionnels qui guérissent après des soins et réintègrent la vie sociale après une rééducation. En outre, les personnes âgées aussi peuvent présenter des incapacités qui font d'elles des handicapées pour le reste de leurs jours.

Dans cette recherche, nous prendrons en compte les enfants de 5 à 12 ans scolarisables dans l'enseignement primaire, porteurs de handicap visuel (les non-voyants et mal voyants) ou de handicap auditif (les malentendants, sourds-muets) et présentant des incapacités ou déficiences durables. Nous excluons les handicapés moteurs qui ont toujours eu accès aux écoles, même si parfois ils sont aussi confrontés à des difficultés d'accès aux écoles (absence de rampe, porte trop exigüe pour les fauteuils roulants ou les tricycles, etc.), ainsi que les handicapés mentaux.

- *L'éducation inclusive* : Elle se fonde sur toutes les déclarations et conventions internationales qui reconnaissent le droit à l'éducation comme un droit fondamental de tout individu. L'éducation inclusive est 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 (sur le plan physique, social et/ou affectif) 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 : 14).

Contrairement aux approches intégratrices de prise en compte des enfants handicapés dans les écoles qui demandent plutôt à la personne handicapée de s'adapter au fonctionnement habituel de l'école (Plaisance, 2002 : 253-254), l'éducation inclusive, elle, consiste à accepter tous les enfants dans les mêmes écoles quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre et suppose le changement et l'adaptation des contenus, des approches, des structures et des stratégies d'enseignement/ apprentissage (UNESCO, 1994). Elle exige une vision holistique du système éducatif, une collaboration de tous les acteurs et partenaires de l'éducation et nécessite des mesures telles que la mobilisation de l'opinion, l'établissement d'un consensus, l'analyse des situations locales, le renforcement du cadre juridique et le soutien des projets locaux. Elle se veut souple et attentive aux besoins, aux capacités et aux intérêts individuels de chaque élève dans une approche pédagogique différenciée (UNESCO, 2006 : 14-16).

- *La pédagogie différenciée* : Le concept est apparu dans les années 1970 et 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. Elle part du constat selon lequel un groupe-classe est toujours composé d'apprenants ayant des caractéristiques, des capacités, des modes d'apprentissage différents. Face à cette hétérogénéité, l'enseignant doit adapter les situations pédagogiques aux différences individuelles des apprenants en vue de permettre à chaque apprenant la meilleure réussite des apprentissages (Legendre, 2005 : 1021). Cette approche pédagogique constitue le fondement de l'éducation inclusive.

1.4.2. Modèles d'éducation inclusive

Il n'existe pas un modèle unique de mise en œuvre de l'éducation inclusive. Plusieurs travaux ont cherché à mettre en évidence les caractéristiques guidant les pratiques inclusives afin d'établir ses principales conditions de mise en œuvre efficace. Parmi les modèles existant, nous choisissons de nous inspirer du modèle proposé par les chercheurs canadiens Rousseau, Bélanger et Vienneau (2013), car ce modèle prend bien en compte les aspects essentiels de nos interrogations. Dans ce modèle d'inclusion scolaire, les auteurs ont mis en exergue quatre principales caractéristiques qui conditionnent la mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive. Il s'agit des caractéristiques organisationnelles, pédagogiques, sociales et attitudeles.

- *Caractéristiques organisationnelles* : trois caractéristiques d'ordre organisationnel ont été retenues : l'accès universel à l'école publique, le nécessaire leadership pédagogique exercé par la direction de l'école, l'accessibilité aux ressources matérielles et humaines.
- *Caractéristiques pédagogiques* : l'inclusion scolaire implique différentes formes d'individualisation du processus d'enseignement/apprentissage par le

recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés.

- *Caractéristiques sociales* : on y préconise la participation de chaque élève à la vie sociale de la classe et de l'école ainsi qu'une participation optimale à toutes les activités d'apprentissage de son groupe-classe. La création d'un climat de respect et d'acceptation de la différence étant une condition de réussite de l'éducation inclusive.
- *Caractéristiques attitudeles* : les attitudes positives des acteurs apparaissent comme une condition essentielle à l'amorce et au succès de l'éducation inclusive.

A ce modèle, nous ajoutons celui détaillé de Morfield (2002) qui présente en douze points les principes de mise en œuvre de l'éducation inclusive : un leadership fort exercé par la direction de l'école, un but commun partagé par tous les intervenants, un environnement où l'on se sent aimé et protégé, un sentiment de responsabilité partagé (tous les adultes sont responsables de tous les élèves), un climat disciplinaire ferme, juste, cohérent et positif, des attentes élevées pour chaque élève, un personnel qui croit que l'enseignement est une vocation et non un simple métier, un curriculum multiculturel qui s'intègre dans les activités quotidiennes, d'excellentes pratiques pédagogiques, une croyance ferme dans l'importance du rôle des parents, une approche faisant la promotion d'une bonne santé mentale, un environnement physique agréable, propre et esthétique.

Sur la base de ces considérations conceptuelles et théoriques, nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'efficacité et la durabilité de la mise en œuvre de l'éducation inclusive dépendent de la mise en place des conditions matérielles (organisationnelles), pédagogiques, sociales et attitudeles appropriées.

1.5. Démarche méthodologique

Pour effectuer cette recherche, nous nous sommes intéressés exclusivement aux trois (3) sites pilotes. Les inspections d'enseignements préscolaire et primaire de Tône Est et Tône Ouest qui se trouvent dans la préfecture de Tône dans la région des Savanes (RS), à l'extrême nord du Togo, et l'inspection Kozah Centre située dans la préfecture de la Kozah (région de la Kara (RK), également au nord du pays).

Nous avons choisi pour cible les élèves handicapés auditifs et visuels parce qu'ils sont les plus concernés par l'éducation inclusive, les enfants handicapés moteurs étant déjà acceptés dans les classes ordinaires bien avant l'avènement du projet. Les enfants handicapés mentaux ne sont pas éligibles pour notre recherche, puisqu'ils ne sont pas pris en compte par le projet. Notre échantillon est composé de 28 écoles primaires (12 dans l'inspection Tône Ouest, 09 dans l'inspection Tône Est, 07 dans l'inspection Kozah Centre) dans lesquelles nous avons sélectionnés par choix raisonné 30 élèves handicapés auditifs, 13 élèves handicapés visuels et 86 élèves non handicapés ; 48 enseignants et 23 directeurs d'écoles. Enfin 38 classes inclusives ont été observées.

Pour collecter les données, nous avons utilisé quatre instruments : un questionnaire adressé aux enseignants des classes inclusives, une grille d'observation de classes et de la cour de l'école inclusive, un guide d'entretien individuel avec les directeurs

d'écoles inclusives, un guide d'entretien de groupe pour les élèves des classes inclusives.

Les données collectées par le questionnaire ont été traitées par le logiciel Sphinx pour obtenir les tableaux de fréquence et les tableaux croisés. Les données issues des entretiens ont été retranscrites et utilisées sous forme de verbatim pour appuyer les données quantitatives. Les données de l'observation sont présentées sous forme de résumé dans un tableau qui a fait objet d'analyse. Les données issues de la revue documentaire sont soumises à une analyse de contenu. Conformément aux deux dimensions quantitative et qualitative de l'étude, l'analyse des données est à la fois descriptive et explicative et est présentée suivant les quatre variables indépendantes de la recherche.

2. Résultats de la recherche

2.1. Présentation et analyse des données

Trois principaux axes ont été retenus pour l'analyse des données : il s'agit des conditions matérielles, des conditions pédagogiques de la mise en œuvre et enfin des conditions sociales et attitudinales dans les écoles inclusives.

2.1.1. Les conditions matérielles de l'éducation inclusive

Il est question ici des données relatives aux infrastructures, à l'aménagement des classes inclusives et aux effectifs dans les classes inclusives. Rappelons que l'école inclusive doit se rendre accessible sur le plan physique par la mise en place des dispositions d'accessibilité aux différents environnements physiques (rampes, accès facile, sécurité, bonne aération, etc.).

- Les infrastructures et l'aménagement des écoles inclusives

L'observation des écoles inclusives révèle que 68,42 % de classes inclusives dans les deux régions sont difficiles d'accès pour les élèves handicapés, parce qu'elles ne sont bordées ni de plan incliné, ni de garde-corps. Mais pour certaines classes qui ont un plan incliné, il y en a qui ne respectent pas les normes de sécurité requises pour faciliter l'accès aux classes aux enfants porteurs de handicaps. Outre ces insuffisances, on constate que sur les 38 classes inclusives observées, 24 soit 63,16 % sont encombrées de vieux pneus et de tables-bancs en mauvais état et ne sont pas bien aérées ni bien éclairées.

- Effectifs des classes inclusives

Les classes inclusives dans les régions des Savanes et de la Kara ont de grands effectifs. En effet, 44,74 % des classes ont des effectifs allant de 61 à 80 élèves. De surcroît, il y a 8,33 % de classes qui ont des effectifs supérieurs à 100 élèves chacune.

Tableau n° 1 : Effectif des élèves dans les classes inclusives (2015)

Région	Effectifs					
	20-40	41-60	61-80	81-100	Plus de 100	Total
Savanes	2	10	10	0	2	24
	8,33 %	41,67 %	41,67 %	0	8,33 %	100 %
Kara	3	4	7	0	0	14
	21,43 %	28,57 %	50 %	0	0	100 %
Total	5	14	17	0	2	38
	13,16 %	36,84 %	44,74 %	0%	5,26 %	100 %

Un directeur d'école de la région de la Kara explique ces effectifs élevés par la politique de suppression des frais de scolarité dans les écoles primaires publiques à partir de la rentrée scolaire 2008-2009 :

«vraiment, nous ne savons plus quoi faire. A cause de la gratuité, nous sommes obligés d'accepter tous les enfants d'âge scolaire, ce qui fait que les classes sont surpeuplées. Si au moins on avait plus d'enseignants, on allait diviser les effectifs et créer d'autres classes. Comme ce n'est pas le cas, nous sommes obligés de surcharger les classes et les bancs » (directeur d'école, RK, mai 2015).

Ces effectifs pléthoriques rendent difficile la pratique des techniques d'inclusion, surtout la différenciation. En effet les grands effectifs font que les élèves sont assis à plusieurs sur les bancs, ce qui ne permet pas la prise en charge pédagogique de tous les élèves. Pour optimiser l'espace, les bancs sont disposés en position frontale sans aucune allée entre les rangées pour permettre à l'enseignant de circuler dans la classe.

Au vu de ce qui précède, nous constatons que les écoles primaires inclusives observées dans les deux régions ont pour la plupart des infrastructures peu accueillantes et des classes surchargées qui ne favorisent pas la réussite de l'éducation inclusive.

2.1.2. Les conditions pédagogiques dans les classes inclusives

Cette rubrique traite de la disponibilité du matériel de travail en classe inclusive, de la qualification des enseignants et des méthodes utilisées pour une bonne action pédagogique.

- Matériel pédagogique utilisé dans les classes inclusives

Seules 18,42 % des classes inclusives observées disposent du matériel didactique adapté pour prendre en charge les élèves handicapés auditifs et visuels.

Tableau n° 2 : Disponibilité du matériel pédagogique adapté dans les écoles inclusives

Matériel adapté disponible ?	Oui	Non	Total
Région			
Savanes	3	21	24
	12,5 %	87,5 %	100 %
Kara	4	10	14
	28,57 %	71,43 %	100 %
Total	7	31	38
	18,42 %	81,58 %	100 %

Les différents matériels didactiques adaptés disponibles sont :

- les symboles de calcul : le symbole « égal » et le symbole « plus grand/petit que ». Les symboles sont en grand format et en blanc pour être bien visibles. Ce matériel permet l'apprentissage des notions de « plus grand que », « plus petit que », « égal » ;
- la grande ardoise de 50 cm x 60 cm, utilisable des deux côtés avec un contour en blanc pour être bien visible. Cette grande ardoise est une sorte de petit tableau « mobile » au sein de la classe ;
- la fiche plastifiée des lettres alphabétiques gestuelles : chaque lettre de l'alphabet est inscrit sur une fiche plastifiée de format A4 en majuscule et en minuscule, en dactylographie (langue des signes) et en braille. Chaque lettre est illustrée par un dessin et le mot représentant un exemple d'usage courant contenant cette lettre. Ce matériel permet dans le cadre des leçons de français l'apprentissage des lettres de l'alphabet, l'apprentissage de la dactylographie (langue des signes), l'apprentissage des lettres du code Braille et l'apprentissage de mots courants ;
- l'abaque, composé de 3 tiges comportant chacune 10 ronds de couleurs différentes pour l'apprentissage des notions de quantité et de catégories. Le matériel est également tactile pour permettre aux élèves non-voyants la reconnaissance des ronds.

Concernant la disponibilité et l'utilisation du matériel pédagogique adapté, un enseignant a déclaré : « *l'année passée nous n'avons pas de matériel didactique pour pouvoir aider les élèves handicapés. Cette année, nous avons eu quelques matériels mais moi personnellement, je n'ai pas été formé à son utilisation* » enseignant, RK, mai 2015). Un directeur d'école inclusive dans la région des Savanes s'est aussi exprimé sur la question en ces termes : « *nous avons eu quelques matériels, mais ce n'est pas adapté au handicap ; nous avons du matériel pour élèves non-voyants, alors que nous avons des élèves non entendants. Peut-être avec le temps on inscrira des élèves non-voyants* » (directeur d'école, RS, mai 2015). Un autre directeur dans la région de la Kara affirme ce qui suit : « *nous n'avons qu'un seul matériel pour handicapé visuel. Et puisque l'enseignant itinérant vient de temps à autre, je garde ce matériel et à l'occasion de sa visite, je le sors et*

je l'utilise avec les enfants » (directeur d'école, RK, mai 2015). Ainsi donc, en l'absence de l'enseignant itinérant, aucune prise en charge pédagogique n'est réservée aux élèves handicapés de ces classes. Or il n'existe qu'un seul enseignant itinérant chargé de la déficience visuelle dans toute la région de la Kara pour le suivi de tous les élèves handicapés visuels.

- Qualification des enseignants des classes inclusives

Ici, il est essentiellement question de la formation spécifique en éducation inclusive et de la connaissance de la pédagogie différenciée. Plus de la moitié des enseignants dans les écoles inclusives pilotes soit 68,8 % n'ont reçu qu'une sensibilisation sur l'éducation inclusive. 2 enseignants sur 48 ont reçu la formation en braille et un seul enseignant a été formé en langage gestuel. Ainsi 25 % des enseignants des classes inclusives n'ont reçu aucune formation spécifique à l'éducation inclusive et aucun des 48 enseignants n'a reçu de formation en pédagogie différenciée.

Tableau n°3 : Répartition des enseignants selon la formation spécifique reçue en rapport avec l'éducation inclusive

Formation spécifique reçue	Fréquence	%
Sensibilisation	33	68,8 %
Formation en pédagogie différenciée	0	0 %
Formation en braille	2	4,2 %
Formation en langage gestuel	1	2,1 %
Aucune formation	12	25 %
Total	48	100 %

En outre, 52,17 % des directeurs des écoles inclusives n'ont aucune idée de la pédagogie différenciée et 17,39 % qui estiment la connaître ont des notions erronées. Pour illustrer cela, voici les propos d'un directeur d'école : « *la pédagogie différenciée est celle-là qui est utilisée par un enseignant spécialiste du handicap pour se concentrer sur les déficiences des enfants handicapés en classe* » (un directeur d'école, RS, mai 2015).

Tableau n°4 : Répartition des directeurs des écoles inclusives selon leur connaissance de la pédagogie différenciée

Connaissance de la Pédagogie différenciée Région	Aucune idée	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Total
	Savanes	8 61,54 %	3 23,08 %	2 15,38 %
Kara	4 40 %	4 40 %	2 20 %	10 100 %
Total	12 52,17 %	7 30,43 %	4 17,39 %	23 100 %

- Pratiques pédagogiques des enseignants des classes inclusives

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

- **Disposition des élèves en classe inclusive** : Dans 97,37 % des classes c'est la disposition frontale qui est adoptée. Il n'y a qu'une seule classe où les élèves sont disposés en demi-cercle. Cette disposition des bancs en demi-cercle favorise la vue aisée sur le tableau et permet aux enfants handicapés auditifs de pouvoir déchiffrer les mots sur les lèvres de l'enseignant et de leurs camarades. Une seule classe, sur un total de 38 observés respecte cette disposition inclusive.
- **Méthodes d'enseignement dans les classes inclusives** : Selon les données collectées, seuls 3 enseignants sur 13 qui ont des non-voyants dans leurs classes inclusives utilisent les techniques du braille et seulement 3 enseignants sur 25 qui ont des élèves malentendants dans leurs classes inclusives utilisent des techniques du langage gestuel. Tous les enseignants observés reformulent les interventions des apprenants aux autres membres du groupe classe. Les données de l'enquête montrent que la plupart des enseignants observés, même s'ils se préoccupent de tous les groupes d'apprenants qu'ils ont dans leurs classes, sont limités et improvisent des gestes pour communiquer avec les enfants malentendants. Cela s'explique par l'absence de formation en éducation inclusive comme le confirme ce propos d'un enseignant : « *le manque de formation en langage spécialisé nous contraint à improviser des gestes plus ou moins porteurs de sens pour essayer de faire passer le message* » (un enseignant, RS, mai 2015).
- **Stratégie d'évaluation des apprentissages** : 100 % des enseignants des classes inclusives font uniquement des tests écrits. 79,2 % associent des tests oraux aux tests écrits.

Les conditions pédagogiques dans les écoles inclusives ne sont donc pas favorables à une pratique efficace de l'éducation inclusive.

2.1.3. Les conditions sociales et attitudinales dans les écoles inclusives

- Attitudes des enseignants des classes inclusives :

L'enquête a permis de constater que la majorité des enseignants enquêtés soit 63,2 % privilégient les élèves non handicapés. Parmi les 36,8 % qui restent, il y a des enseignants qui privilégient les élèves handicapés et d'autres qui cherchent le juste équilibre. Cette situation s'explique par le fait que la majorité des enseignants, soit 70,8 % éprouvent des difficultés avec les élèves handicapés. Selon les propos des enseignants interrogés, outre la pléthore des effectifs, le manque de formation, de matériel adapté et de motivation, les difficultés de prise en charge des enfants handicapés évoquées sont liées essentiellement aux « *préjugés mystiques liés au handicap*¹ », « *au manque d'hygiène des élèves handicapés* », « *à la multiplicité du*

¹ Il s'agit de conceptions traditionnelles dans certains milieux au Togo selon lesquelles les handicaps seraient des malédictions des dieux et les personnes porteuses de ces handicaps devraient être mises en marge de la société.

handicap de certains élèves », « au manque de patience face à l'élève handicapé qui a son rythme de travail différent » (enseignants RS & RK, mai 2015).

- Attitudes des directeurs des écoles inclusives

Les directeurs des écoles inclusives affirment pour la plupart que si ce n'était pas à cause de l'exigence de la Direction Régionale de l'Éducation, ils ne prendraient pas d'élèves handicapés dans leur établissement. Les raisons évoquées sont multiples : le manque d'espace dans les classes, le manque de matériel didactique adapté, le manque de subvention particulière et le manque de suivi. A ce niveau la question de l'hygiène et du manque d'unité de soin pour la prise en charge des enfants handicapés sont également des arguments cités par les directeurs d'écoles inclusives pour expliquer leur réticence à recruter les enfants handicapés dans leurs écoles. Un autre aspect des attitudes entravant la mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive est la difficulté d'appréciation de l'action pédagogique des enseignants des classes inclusives. En effet, selon un directeur d'école, « *par manque de formation, nous n'arrivons pas à savoir si l'enseignant satisfait aux besoins éducatifs de tous ses élèves. Donc il y a un laisser-aller dans les classes* » (un directeur d'école ; RS, mai 2015). Enfin, l'incapacité de rendre justice en cas de dispute entre élèves handicapés et leurs camarades non handicapés donne l'impression d'une prise de partie : soit le directeur tranche arbitrairement pour les élèves handicapés, soit il le fait pour les élèves non handicapés sans vraiment rendre justice. Cette situation ne favorise pas la réelle inclusion dans les établissements.

- Attitudes des élèves handicapés dans les écoles

Dans les classes ordinaires, on constate que 63,2 % des élèves handicapés sont souvent sur la défensive et pourtant 71,7 % font des efforts pour participer aux apprentissages. 86 % d'élèves jouent avec les camarades non handicapés en récréation tandis que 14 % sont marginalisés et estiment que leur stigmatisation s'est renforcée.

Tableau n° 5 : Attitudes des élèves dans la cour de récréation selon les élèves handicapés

Attitudes des élèves dans la cour de récréation	Nombre de citation	%
Tous les élèves s'amuse ensemble	37	86 %
Les élèves non handicapés n'approchent pas les élèves handicapés	6	14 %
Total	43	100 %

- Attitudes des élèves non handicapés

Les résultats issus du traitement des données révèlent que les élèves non handicapés dans 92,1 % des cas essaient de communiquer avec les élèves handicapés. 63,2 % de ce même effectif bavardent entre eux ; 34,2 % sont souvent ennuyés lorsque l'enseignant se concentre sur les élèves handicapés et 13,2 % se moquent des élèves handicapés.

Tableau n°6 : Attitudes des élèves non handicapés

Attitudes des élèves non handicapés	Nombre de citation	%
Se moquent des élèves handicapés	5	13,2 %
S'ennuient quand l'enseignant aide l'élève handicapé	13	34,2 %
Imitent l'enseignant pour apprendre le langage des signes	27	71,1 %
Apprennent à déchiffrer le braille	16	42,1 %
S'efforcent de communiquer avec les élèves handicapés	35	92,1 %
Bavardent entre eux	24	63,2 %

Au vu de tous ces résultats, il ressort que, dans les écoles pilotes, les différents acteurs de l'éducation inclusive ont des attitudes négatives qui ne sont pas favorables à une bonne implantation de l'éducation inclusive.

2.2. Interprétation et discussion des résultats

Deux perspectives d'interprétation des résultats de cette recherche seront abordées, à la lumière des modèles théoriques retenus : les conditions matérielles et pédagogiques de mise en œuvre de l'éducation inclusive et les conditions sociales et attitudinales au sein de l'établissement scolaire inclusif.

Concernant les conditions matérielles et pédagogiques de mise en œuvre de l'éducation inclusive, les modèles retenus disent qu'une école ou une classe inclusive doit présenter un environnement physique agréable, propre et esthétique (Morfield, 2002). Dans les écoles pilotes observées, en plus de la difficile accessibilité des classes, l'organisation de l'espace dans la classe ne facilite pas l'inclusion. En effet la présence de débris de planches, de vieux bancs cassés, de vieux pneus et autres ordures dans certaines classes observées, constitue un grand danger pour tous les élèves et plus particulièrement pour les élèves handicapés visuels. Cette situation peut s'expliquer par le fait que les acteurs de l'éducation inclusive ne perçoivent pas ces facteurs comme discriminants pour la personne handicapée, ni dangereux pour tous les élèves, handicapés ou non, qui pourraient se blesser. Selon Rousseau, Bélanger et Vienneau (2013), l'accessibilité à des ressources pédagogiques adaptées est une caractéristique indispensable pour la réussite de l'éducation inclusive. Mais dans les écoles enquêtées, on a constaté un manque de matériel didactique adapté qui ne peut pas faciliter la bonne implantation de l'éducation inclusive dans les zones pilotes. De plus, les insuffisances en ce qui concerne la formation des enseignants des classes inclusives influencent la pratique de classe. En effet, 12,5 % des enseignants ignorent les élèves handicapés de leur classe, 29,2 % improvisent des codes gestuels et 18,8 % attendent le passage de l'enseignant itinérant pour la prise en charge éducative des apprenants handicapés. Pour évaluer les apprentissages, 70,8 % des enseignants proposent des épreuves uniformes à tous les élèves.

Par rapport aux attitudes des différents acteurs scolaires face à l'inclusion, contrairement à ce que Morfield (2002) qualifie d'environnement où l'on se sent aimé et protégé et du sentiment de responsabilité partagé qui doivent régner dans une

école inclusive, les directeurs et enseignants évoquent plutôt des raisons diverses pour justifier les comportements de rejet envers les élèves handicapés. Selon Rousseau & *alii* (2013), l'école inclusive repose également sur la présence d'un directeur ou d'une directrice ayant un leadership solide. Pourtant, l'enquête a révélé une réticence de quelques directeurs à inscrire les enfants handicapés à la rentrée. La timidité constatée chez les élèves handicapés peut être due au fait qu'ils sont moins sollicités par les enseignants qui sont d'ailleurs peu ou pas du tout outillés pour les encadrer ; de plus, ces élèves font l'objet de curiosité et de moquerie de la part de leurs camarades. De ce fait, les élèves handicapés sont dans un état de vulnérabilité qui les oblige à être en permanence sur la défensive. En effet, les entretiens avec les élèves non handicapés révèlent que les élèves handicapés sont souvent très violents et se croient toujours être « le sujet » de toutes les conversations ou éclats de rires dans l'établissement. Cette attitude contribue à creuser davantage l'écart entre les deux catégories d'élèves.

Tous ces constats faits dans les écoles et classes inclusives dans les zones pilotes au Togo confirment notre hypothèse selon laquelle les conditions matérielles et pédagogiques ne sont pas réunies pour une mise en œuvre efficace et durable de l'éducation inclusive au Togo. En somme, la mise en œuvre de l'éducation inclusive depuis 2008 dans la région des Savanes et à partir de 2012 dans la région de la Kara ne répond ni ne s'adapte aux besoins de tous les élèves, puisque les conditions matérielles, pédagogiques et attitudeles ne sont pas réunies pour sa réussite. De plus, le faible effectif des enseignants itinérants et surtout le non recrutement d'autres enseignants itinérants pour soutenir les enseignants principaux rend difficile la prise en charge efficace des élèves handicapés dans les écoles et classes inclusives. Cette phase pilote d'éducation inclusive analysée ne se révèle pas efficace et ne porte pas de garanties de durabilité pouvant permettre sa généralisation à d'autres écoles et régions éducatives du pays. En outre, il n'existe aucun document de politique ni de stratégie nationale qui oriente et planifie l'implantation de l'éducation inclusive dans le système d'enseignement au Togo.

L'absence d'un cadre institutionnel et réglementaire établi d'éducation inclusive peut expliquer en partie les difficultés mises en exergue par cette recherche. En effet, en Ontario au Canada, la mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive a été favorisée par la loi sur l'éducation et les principaux textes législatifs qui régissent le fonctionnement des écoles inclusives (Bélanger & Plante, 2012). Les résultats de la recherche montrent également que la caractéristique sociale de l'éducation inclusive est assez mitigée dans le contexte togolais, car l'inclusion ne doit pas se limiter à une simple présence physique de différents publics d'apprenants en classe ordinaire (Rousseau & *alii*, 2013). Tous les élèves doivent participer à l'ensemble des aspects de la vie scolaire et surtout être intégrés socialement au groupe classe (Morfield, 2002). L'exemple du Burundi, est une parfaite illustration, où plusieurs actions ont été menées afin de garantir l'efficacité de l'éducation inclusive à travers la formation de tous les acteurs du système éducatif, la sensibilisation à grande échelle, la création d'une nouvelle ligne budgétaire pour l'éducation inclusive, des émissions radiophoniques, et autres médias. (HI, 2013).

A travers l'analyse des données collectées, au lieu d'une sensibilisation, il est important que la formation des enseignants soit complète et que la durée et les

contenus de cette formation soient suffisants pour une mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive. Des programmes de formation continue périodique pourront permettre un renforcement des capacités des enseignants et les aider à trouver des solutions idoines aux problèmes ponctuels.

En éducation inclusive, l'enseignant doit mettre en œuvre des situations d'enseignement/apprentissage susceptibles de répondre aux attentes de tous les élèves, quels que soient leurs besoins (Thomazet, 2008). L'organisation de la classe n'est qu'un aspect du fonctionnement de l'établissement, qui doit se transformer pour répondre aux besoins de tous les élèves. Il est notamment nécessaire de s'appuyer sur le plan d'enseignement individuel et la mise en place d'une pédagogie différenciée, qui consiste à organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui (Perrenoud, 1995).

Dans le cadre de cette recherche, les attitudes observées et analysées, qu'elles soient celles des enseignants, des directeurs, des élèves tant handicapés que non, sont négatifs de façon générale. Le fait d'avoir des « préjugés mystiques » sur le handicap, le fait d'ignorer les enfants handicapés dans les classes inclusives ou le fait d'être réticent à les inscrire sont autant d'attitudes négatives qui ne favorisent pas la mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive.

CONCLUSION

Cette recherche a exploré la mise en œuvre de l'éducation inclusive sous forme de projet pilote dans deux régions éducatives du Togo. Elle s'est focalisé sur des questions organisationnelles et matérielles (infrastructures d'accueil, effectifs des apprenants par classe), des questions pédagogiques (qualifications des enseignants, matériels pédagogique, pratiques de classes) et des questions sociales et attitudinales (attitudes des différents acteurs de l'école en situation d'inclusion). L'analyse des résultats globaux dépeint un environnement scolaire relativement intégrateur à cause de la présence des élèves handicapés dans les classes ordinaires dans les deux régions pilote. Cependant, des faiblesses ont été relevées en ce qui concerne les conditions matérielles et pédagogiques indispensables à une réelle inclusion ainsi que les facteurs individuels liés aux attitudes des différents acteurs ne favorisant pas une réelle implantation de l'inclusion scolaire. On peut conclure que l'expérimentation de l'éducation inclusive dans les deux régions n'est pas efficace et les fondements mis en place ne permettent pas une durabilité du projet. Sans l'amélioration de toutes ces conditions, les enfants handicapés qui sont accueillis dans les écoles inclusives courent le risque de subir une déperdition, ce qui sera défavorable à l'inscription de nouveaux enfants porteurs de handicap.

REFERENCNES BIBLIOGRAPHIQUES

Akakpo-Numado, S. Y. (2014). La scolarisation des enfants handicapés au Togo : état des lieux et perspectives. *MOSAÏQUE, Revue Interafricaine de Philosophie, Littérature et Sciences humaines*, n° 015, 15-30.

Bélangier N. & Plante J. (2013). *Education inclusive au canada : analyse comparative*. Analyse de la situation de l'Ontario. Compte rendu de l'atelier tenu à Trois-Rivières du 30 avril au 3 mai 2012. Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire (LISIS) 24-29. <https://scholar.google.fr/scholar?hl=fr&assdt=0%2C5&q=%28B%C3%A9langer+%26+Plante%2C+2012-2013%29&btnG>, ref. du 08/10/2017.

Commission Européenne. (2009). *Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers*. www.european-agency.org et <http://ec.europa.eu/dgs/educationculture/indexen.htm>, réf. du 02/02/2016.

Handicap International (HI). (2013). *Un pas vers la promotion et le développement de l'éducation inclusive au Burundi : pour une réelle Education pour Tous 01/03/2010 – 31/03/2013* -Luxembourg. [http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/InclusiveEducation2014/Final 2013PourAFDBurundi.pdf](http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/InclusiveEducation2014/Final%202013PourAFDBurundi.pdf), réf du 13/03/2016.

Handicap international (HI). (2013). *Promotion du droit à l'éducation des enfants en situation de handicap au Burkina Faso 2007-2009. Evaluation finale du projet* : <https://www.unicef.org/bfa/french/etatdeslieuxdel'educationinclusiveauburkinafaso.pdf>, réf du 26/02/2015.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^{ème} édition. Montréal : Guérin.

McGeown, J. (2013). *Rapport de l'évaluation à mi-parcours du projet Éducation Inclusive au Togo*. Handicap International.

MEPSA. (2012). *Arrêté N° 048/MEPSA/CAB/SG, Formation en éducation inclusive avec un accent particulier sur l'accueil d'enfants handicapés en classe ordinaire*. Lomé.

Morfield, J. (2002). *Transforming education: recreating school for all children*. <http://www.newhorizons.org/article.morfield.html>, réf. du 10/08/2015.

OMS, BM (Organisation mondiale de la santé, Banque mondiale). (2011). *Rapport mondial sur le handicap 2011, Résumé*. Genève : OMS. Disponible sur [<http://www.who.int>], réf. du 4/09/2013.

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF, 3^{ème} édition 2005.

Plaisance, E. (2002). Education spécialisée. Groux, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan, 253-256.

Plan sectoriel de l'éducation. Amélioration de l'accès, de l'équité et de la qualité de l'éducation (PSE 2014-2025). Lomé : République Togolaise.

Rousseau, N. & Bélangier, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion*. Québec : PUQ.

Rousseau, N. & al. (2013). *L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces*. Fribourg : APF.

Thomazet, S. (2000). Relations possibles des enseignements adaptés avec les autres dispositifs de différenciation pédagogique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 34, n° 1, 123-139.

UN (United Nations). (2006). *Convention Internationale relative aux droits des personnes handicapées*. Disponible sur [<http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>], réf. du 02/09/2013.

UNESCO. (1994). *La Conférence mondiale de Salamanque sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Paris : UNESCO et Ministère de l'éducation de l'Espagne.

UNESCO. (2003) *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation, un défi et une vision*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (2007). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?* Paris : UNESCO.