

Connaissance des enseignants du primaire des Troubles spécifiques du Langage Oral (TSLO) et des troubles spécifiques des apprentissages (TSA) en Côte d'Ivoire : Cas du Grand-Abidjan »

N'Zian Jean-Claver **KOUABENA**

Doctorant, UFHB

kouabenanclaver@gmail.com

Jean-Philippe **BOKO**

Doctorant, UFHB

ortho.bokojeanphilippe@gmail.com

Résumé

Quel est le niveau réel de connaissances des enseignants du primaire ivoirien sur les troubles du langage oral et des apprentissages scolaires ? Les enseignants du primaire sont-ils vraiment informés et formés à la politique de « L'éducation inclusive » dix (10) après son institution ? Si oui, quels sont les mécanismes et moyens mis en place pour faciliter cette politique éducative ? La présente étude tente d'apporter des réponses à travers les objectifs suivants : évaluer dans un premier temps, le niveau de connaissances des enseignants en matière des troubles spécifiques d'apprentissage et ; dans un second temps, déterminer les professionnels vers qui les élèves à besoins éducatifs particuliers sont orientés. Pour atteindre les objectifs ainsi définis, l'étude a été menée dans le Grand-Abidjan notamment à Abobo, Bonoua, et Cocody au cours de l'année scolaire 2022-2023. Notre échantillon de quatre-vingt-quinze (95) enseignants, a été constitué de manière non probabiliste. Adoptant une approche quantitative de type ethnographique, nous avons analysé des données issues des interviews directes et semi-directes. En effet, sur quatre-vingt-quinze (95) enseignants interrogés sur les troubles du langage oral (TSLO), seulement huit (8) d'entre eux (8%) connaissaient véritablement ces troubles ; et seuls trois (3) enseignants 3% ont une connaissance réelle des troubles spécifiques des apprentissages (TSA). A la question de savoir, lorsque les enseignants sont confrontés à des apprenants en difficultés, chez quel professionnel, orientent-ils

Actes du Colloque International en hommage au Professeur Touré Kignigouoni

| www.revue-zaouli.com

.....
les parents. Seulement 13% d'entre eux orientent ces élèves vers un spécialiste. En dépit des efforts de l'Etat ivoirien en termes de dispositions financières et les différentes réformes mises en place, l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers dans notre pays demeure un défi important à relever.

Mots clés : Enseignants du primaire, Troubles Spécifiques du Langage Oral, Troubles Spécifiques des Apprentissages, Grand-Abidjan, Côte d'Ivoire

Primary school teachers' knowledge of Specific Oral Language Disorders (SOLD) and Specific Learning Disorders (SLD) in Côte d'Ivoire: The case of Grand-Abidjan"

Abstract

What is the real level of knowledge of Ivorian primary school teachers on oral language and academic learning disorders? Are primary school teachers really informed and trained in the "Inclusive Education" policy ten (10) after its establishment? If so, what are the mechanisms and means put in place to facilitate this educational policy? The present study attempts to provide answers through the following objectives: to initially assess the level of knowledge of teachers regarding specific learning disorders and; secondly, determine the professionals to whom students with special educational needs are referred. To achieve the objectives thus defined, the study was carried out in Greater Abidjan, particularly in Abobo, Bonoua, and Cocody during the 2022-2023 school year. Our sample of ninety-five (95) teachers was constituted in a non-probabilistic manner. Adopting a quantitative ethnographic approach, we analyzed data from direct and semi-direct interviews. Indeed, out of ninety-five (95) teachers questioned about oral language disorders (TSLO), only eight (8) of them (8%) really knew about these disorders; and only three (3) teachers 3% have real knowledge of specific learning disorders (ASD). The question of knowing, when teachers are confronted with learners in difficulty, to which professional do they refer the parents. Only 13% of them refer these students to a specialist. Despite the efforts of the Ivorian State in terms of financial provisions and the various reforms put in place, the educational inclusion of students with special educational needs in our country remains a significant challenge to overcome.

Keywords : Primary school teachers, Specific Oral Language Impairment, Specific Learning Disability, Grand-Abidjan, Ivory Coast

Introduction

La communication orale est la source de tout apprentissage et la clé d'une intégration sociale. Toutefois, une proportion importante d'élèves à besoins spécifiques, ayant un trouble « dys » ou un trouble du neuro-développement n'accèdent pas au langage oral et / ou écrit, comme l'ensemble des autres enfants. L'école est alors pour eux un lieu de résistance. Ces troubles se caractérisent par une survenance inattendue, chez des individus dont les capacités intellectuelles sont normales et résistent aux aménagements scolaires. Les données récentes dans différents domaines mettent l'accent sur une étiologie complexe et interactive, envisageant les associations avec les troubles psychomoteurs notamment le Trouble de l'Acquisition et de la Coordination et le Trouble Déficitaire de l'Attention et d'Hyperactivité (Albaret & al, 2013).

Les conséquences sur l'évaluation et la prise en charge de ces troubles sont discutées. Selon l'INSERM (2022), si 15 à 20% des enfants sont confrontés à des difficultés d'apprentissage et scolaires, les troubles spécifiques des apprentissages (TSA) ne concernent que 5 à 17% des enfants d'âge scolaire.

En Côte d'Ivoire, depuis 2014, est mis en œuvre le projet « École Intégratrice » dans l'enseignement primaire ivoirien, à l'initiative de la DPPH¹ et renforcée par la Loi de 2015 qui fait obligation aux parents de scolariser leurs enfants en âge

¹ Direction de la Promotion de la Personne Handicapée

.

d'aller à l'école². En dépit de ces initiatives notables, l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les écoles reste complexe, en témoignent les travaux de Thérèse Mungah et François-Joseph (2014). Ces études ont révélé que les connaissances de l'éducation inclusive des acteurs de l'école sont faibles, et qu'« il n'existe pas de politique d'éducation inclusive réelle en Côte d'Ivoire ». Les compétences actuelles des enseignants sont inadaptées pour la réalisation de ce projet éducatif. De ce fait, les apprenants à besoins spécifiques évoluent dans un cadre scolaire qui leur est souvent hostile. De plus, l'étude a permis de constater que les troubles dominants portent sur les difficultés d'apprentissage 58,3% et les déficiences auditives et visuelles à 45,1%.

Pour faire face à la problématique de l'enseignement inclusif en Côte d'Ivoire, de manière générale, et, de façon plus spécifique, les autorités éducatives de ce pays se sont engagées à œuvrer à la promotion de l'éducation pour tous et de la formation. Cet engagement répond au besoin de développer un capital humain compétitif et inclusif ; de faire de l'éducation le moyen essentiel de développement économique et social.

Parmi les mesures prises par les autorités, on peut noter : une augmentation du budget alloué au secteur de l'éducation ; le recrutement de nouveaux enseignants.

En dépit des efforts de l'Etat ivoirien en termes de dispositions financières et les différentes réformes mises en place, l'institution scolaire de notre pays est confrontée,

²Article. Tiré de Pascal N'Guessan. (2015), InfoAfrique (jeudi 02 novembre 2023). Disponible sur : www.info-afrique.com/8552-lecole-pour-tous-une-realite-en-cote-divoire/

aujourd'hui, à de sérieux problèmes de qualité (KOUAME 2020)³. Les résultats scolaires en Côte d'Ivoire restent inférieurs à ceux obtenus par la plupart des pays africains (PASEC 2019). Aussi, les résultats en matière d'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques sont préoccupants. Les défis, notamment l'insuffisance de compétences techniques, l'inexistence ou l'insuffisance d'écoles préscolaires inclusives, la méconnaissance des textes qui facilitent l'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap par la population, la discrimination dans le recrutement des candidats pour intégrer les centres de formation et l'insuffisance d'enseignants formés en langue des signes et d'interprètes dans les établissements secondaires doivent être levés.

De ce qui précède, une série de questions nous taraude l'esprit : quel est le niveau réel de connaissances des enseignants du primaire ivoirien sur les troubles du langage oral et des apprentissages scolaires ? Les enseignants du primaire sont-ils vraiment informés et formés à la politique de « L'éducation inclusive » dix (10) après son institution ? Si oui, quels sont les mécanismes et moyens mis en place pour faciliter cette politique éducative ?

Notre étude se situe dans le domaine des recherches en Sciences de l'Education (Neuro- Psycholinguistique sur les questions d'acquisition du langage, des processus cognitifs qui sont indissociables à toute activité d'apprentissage et des liens entre réussite scolaire et développement psychologique de l'enfant) et Paramédical (Orthophonie et remédiation cognitive).

³ Argument tenu à l'occasion d'une conférence au lycée Jean-Mermoz International à Abidjan, le 31 mai 2022

.

En faisant l'analyse minutieuse de notre sujet de recherche, en tenant compte des préoccupations précédentes, nous pouvons postuler comme prémisse majeure que les enseignants du primaire en Côte d'Ivoire n'ont pas réellement connaissance des TSLO et TSA et ne sont ni formés à la politique de « l'École inclusive ».

Afin d'apporter des réponses aux interrogations soulevées par notre thématique, il est primordial que nous indiquions la méthodologie. Nous procéderons ensuite à la présentation des résultats des enquêtes réalisées sur le terrain pour permettre une lecture lucide des observations qui déboucheront en dernier ressort sur une discussion dont le but est de cerner les problèmes qui empêchent la politique de l'école intégratrice d'être une réalité.

1. Méthodologie de la recherche

1.1. Cadre de recherche

Le Grand-Abidjan a été le cadre de nos recherches. En effet, le Conseil des Ministres du 27 juin 2018, tenu à Yamoussoukro a adopté un décret portant création d'une zone d'aménagement différé couvert par le schéma directeur du Grand-Abidjan. Cette zone concerne les parties des périmètres des communes et sous-préfectures de Grand-Bassam, de Bonoua, d'Anyama, d'Azaguié, d'Alépé, de Brofodoumé, de Bingerville, de Songon, de Dabou, de d'Oghlwapo, et de Jacqueville (décret n° 2016-138 du 09 mars 2016 portant approbation du schéma directeur d'urbanisme du Grand-Abidjan). Ce site reste la principale ville du pays avec une démographie avoisinant les sept millions d'habitants. Cela représente 36% de la population urbaine du pays. Il renferme plusieurs bidonvilles

regroupant toutes les couches sociales. Ces localités offrent aussi une variété sociolinguistique.

De ce fait, nos enquêtes ont été réalisées dans les établissements scolaires des communes d'Abobo (DRENA Abidjan 4 au niveau de l'IEPP d'Abobo-Houantoué), de Bonoua et sous-préfecture (DRENA de Grand-Bassam au niveau de l'IEPP de Bonoua) et de Cocody (DRENA Abidjan 1 au niveau de l'IEPP Cocody-Blockhauss). Nous avons donc sillonné trente (30) établissements scolaires primaires dont quinze (15) publics, onze (11) privés, quatre (4) confessionnels. Au total, nous avons visité quatre-vingt-quinze (95) salles de classes pour faire des observations et des entretiens avec les enseignants.

1.2. Population d'enquête

Notre population cible concerne uniquement les enseignants assurant les enseignements dans les classes de fin de cycle. En effet, elle est constituée des enseignants tenant les classes de CP2 ; CE2 ; CM2. Ce choix est motivé du fait que ces derniers ont à charge des apprenants de fin de parcours d'un cycle (cours) du primaire. Aussi, certains directeurs d'école ne tenant pas de classe ont été interrogés pour avoir leur avis sur notre sujet. Au regard de leur grand nombre, nous ne pouvons pas tous les interroger, d'où la nécessité de mettre en place un échantillon.

1.3. Echantillon de la recherche

Notre échantillon est formé de quatre-vingt-quinze (95) enseignants. La méthode d'échantillonnage au niveau des enseignants est non probabiliste, car il n'y a eu ni tirage, ni stratification de sujets sur lesquels nous avons enquêtés.

.

L'échantillon est de type accidentel. Il est composé de tous les enseignants des classes retenues et trouvés sur place, dans la classe, quel que soit le genre, l'année d'expérience ou même bénévole. Les enquêtés n'ont pas de caractéristiques préétablis. C'est une technique qui appartient selon Fortin (2003), au groupe des techniques d'échantillonnage non aléatoire ou non probabiliste. Elle consiste à former un échantillon en laissant le chercheur sélectionner les unités statistiques parmi celles qui se trouvent en un lieu, en un temps spécifique.

1.4. Outils d'enquête

L'objet de notre enquête a été de rassembler suffisamment d'informations sur le niveau de connaissances des enseignants des troubles du langage oral et des troubles spécifiques des apprentissages afin de constituer une base de données statistiques fiables pouvant servir aux autorités éducatives. A cet effet, un questionnaire d'entretien a été établi.

1.5. Entretien avec les enseignants

Nos entretiens ont été faites de manières directes et semi-directes avec le personnel enseignant, et ce, afin de permettre aux maîtres de répondre sans pression. Ces entretiens ont été individuelles et anonymes. Les enquêtés étaient invités à s'exprimer sur : leur expérience, les troubles du langage oral et des apprentissages scolaires. Elles se sont déroulées dans les écoles pendant et après les heures de cours, moyennant un guide d'entretien. Afin d'éviter une confusion de terminologie, il a été présenté aux enseignants les anciennes terminologies des TSA et TSLO.

1.6. Méthode d'analyse des données

Notre étude s'est inscrite dans une démarche scientifique à visée quantitative. A ce niveau, nous avons donc en premier lieu regroupé la totalité des fiches questionnaires qui ont permis de recueillir les informations (entretiens directifs et semi-directifs) sur le terrain. Les informations communes ont servi à la constitution d'une base de données statistiques qui seront présentés dans la suite de notre étude.

2. Résultats et discussion

Les résultats des enquêtes réalisées sur le terrain seront brièvement présentés en premier lieu avant d'aboutir sur la discussion de nos hypothèses. Pour clore cette étude, des recommandations seront faites dans notre conclusion⁴.

2.1. Résultats des données globales

2.1.1. Informations sur l'établissement et l'enseignant

Tableau 1 : Récapitulatif des résultats selon le statut de l'établissement

Statut	Public	Privé	Confessionnel	Total
Nombre	15	11	4	30
Fréquence en (%)	50	37	13	100

Source : Nos enquêtes

Dans le Grand-Abidjan, nous avons visité trente (30) établissements scolaires primaires dont quinze (15) publics,

⁴ L'ensemble des résultats des enquêtes sera présenté dans un ouvrage qui fera l'objet de publication ultérieure.

.....
 onze (11) privés et un (04) confessionnels. Les écoles publiques représentent 50% des établissements enquêtés ; les écoles privées et confessionnelles représentent respectivement 37% et 13%.

Tableau 2 : Récapitulatif des résultats selon l'année d'expérience des enseignants

<i>Années d'expérience</i>	0-2 ans	3-5 ans	6-10 ans	Plus de 10 ans	Total
Nombre	6	16	28	45	95
Fréquence en (%)	6	17	29	48	100

Source : Nos enquêtes

Notre population d'enquêtes est riche en années d'expérience. En effet, sur les quatre-vingt-quinze (95) enseignants interrogés, 48% ont plus de dix ans (10) d'expériences dans l'enseignement. Par ailleurs, des enseignants nouvellement affectés ont été interrogés. Aussi, 84% des enseignants interrogés ont été formés par les institutions étatiques (CAFOP, DEEP) avant d'exercer contre 16% exerçant en tant qu'enseignant bénévole ou du privé sans formation pédagogique. Par ailleurs, les enseignants avec qui nous nous sommes entretenus sont majoritairement des femmes. Elles constituent 61% de notre population cible. Il faut noter qu'ils bénéficient de formations pédagogiques en cours d'année scolaire.

2.1.2. Niveau de connaissance des troubles du langage oral

Tableau 3 : Récapitulatif des résultats des enseignants connaissant les troubles du langage oral

	Oui			Non			Total
	Public	Privé	Conf.	Public	Privé	Conf.	
Nombre	36	11	5	29	9	5	95
Fréquence en (%)	38	12	5	31	9	5	100

Source : Nos enquêtes

Parmi les enseignants interrogés, 55% ont une connaissance des troubles du langage oral. Des 55%, 38% sont des enseignants du public, 12% du privé et 5% du confessionnel. Toutefois, 45% ne savent pas de quoi, il est question. De ces 45% ignorants les troubles du langage oral, 31% sont du public, 9% du privé, ainsi que 5% du confessionnel.

Aussi, des cinquante-deux (52) enseignants ayant connaissance des troubles du langage oral, 83% ont eu connaissance de ces troubles à la télévision, lors d'émissions sur des chaînes étrangères ou dans des lectures personnelles. Seulement, 17% en ont entendu parler à une formation pédagogique. Toujours, sur les cinquante-deux (52) enseignants, seulement 15% ont pu donner une définition exacte des troubles du langage oral. Il est donc clair que 85% des enseignants ont juste entendu parler de ces troubles sans vraiment avoir une notion très claire de ces derniers. Ils ont donc été incapables de donner certaines informations permettant de définir ces troubles.

Tableau 4 : Récapitulatif des résultats des enseignants connaissant les troubles de l'articulation

	Oui			Non			Total
	Public	Privé	Conf.	Public	Privé	Conf.	
Total	37	11	4	29	9	5	95
Fréquence en (%)	39	12	4	31	10	4	100

Source : Nos enquêtes

A la question de savoir si les enseignants connaissaient les troubles de l'articulation, les données recueillies sont susmentionnées dans le tableau ci-dessus. En effet, 55% des maîtres ont une fois entendu parler de ce trouble. Parmi les cinquante-deux (52) enseignants ayant connaissance du trouble de l'articulation, seulement 21% ont eu connaissance de ce trouble à une formation pédagogique et seulement dix (10) ont pu donner une définition correcte représentant 19% de la population enquêtée.

Tableau 5 : Récapitulatif des résultats des enseignants connaissant le retard de parole

	Oui			Non			Total
	Public	Privé	Conf.	Public	Privé	Conf.	
Nombre	39	11	4	27	10	4	95
Fréquence (%)	41	12	4	28	11	4	100

Source : Nos enquêtes

En analysant les données du tableau ci-dessus, il ressort que 57% des enseignants connaissent le retard de parole. De

ces 57%, 41% sont des enseignants du public, 12% du privé et 4% du confessionnel. De ces enseignants, seulement 18% ont entendu parler du retard de parole à une formation pédagogique. Les 82% des cinquante-sept enseignants ont eu l'information des émissions radios, télévisées, à une lecture personnelle ou connaissant un enfant avec ce trouble. Des cinquante-sept enseignants qui ont déjà entendu parler du retard de parole, seuls 18% ont pu donner une définition acceptable de cette notion.

Tableau 6 : Récapitulatif des résultats des enseignants connaissant le retard de langage

	Oui			Non			Total
	Public	Privé	Conf.	Public	Privé	Conf.	
Nombre	24	12	5	40	9	5	95
Fréquence en (%)	25	13	5	42	9	5	100

Source : Nos enquêtes

Le tableau ci-dessus montre le niveau de connaissances des enseignants sur le retard de langage. Ce sont 43% des enseignants interrogés qui ont une idée de ce trouble. Des quatre-et-un (41) enseignants ayant connaissance du retard de langage, seulement 12% ont une connaissance venant d'une formation pédagogique. Parmi eux, seulement huit (8) ont proposé une définition correcte du retard de langage et cela représente 20%.

Tableau 7 : Récapitulatif des résultats des enseignants connaissant la dysphasie

	Oui			Non			Total
	Public	Privé	Conf.	Public	Privé	Conf.	
Nombre	13	4	3	50	18	7	95
Fréquence en (%)	14	4	3	53	19	7	100

Source : Nos enquêtes

A la question de savoir si les enseignants enquêtés connaissaient la dysphasie, il ressort que 79% n'ont jamais entendu parler de ce trouble contre 21% ayant une connaissance de celle-ci. Des vingt (20) enseignants ayant entendu parler de la dysphasie, un (1) seul l'a connue lors d'une formation professionnelle. Seulement trois (3) des vingt (20) enseignants ayant connaissance de la dysphasie ont pu définir correctement ce terme. Cela représente 15% de notre échantillon.

2.1.3. Troubles du langage écrit ou troubles spécifiques des apprentissages (tsa)

Tableau 8 : Récapitulatif des résultats des enseignants connaissant les TSA

	Oui			Non			Total
	Public	Privé	Conf.	Public	Privé	Conf.	
Nombre	25	9	4	40	11	6	95
Fréquence en (%)	26	9	4	42	12	6	100

Source : Nos enquêtes

A la question portant sur les troubles du langage écrit ou troubles spécifiques des apprentissages scolaires, seulement 39% des quatre-vingt-quinze (95) enseignants avaient une idée, soit trente-huit (38) enseignants. Des trente-huit (38) enseignants affirmant connaître les troubles du langage écrit, seuls quatre (4) enseignants ont eu connaissance de ces troubles à une formation pédagogique. Cela représente 11% des enseignants. De ces trente-huit (38) enseignants, seuls trois (3) ont pu donner une définition correcte. La proportion est de 8% contre 92% n’ayant pas pu définir correctement ce terme.

Tableau 9 : Récapitulatif des résultats des enseignants connaissant la dyslexie

	Oui			Non			Total
	Public	Privé	Conf.	Public	Privé	Conf.	
Nombre	17	9	4	48	12	5	95
Fréquence en (%)	18	9	4	51	13	5	100

Source : Nos enquêtes

Sur les quatre-vingt-quinze (95) enseignants interrogés, soixante-cinq (65) d’entre eux n’ont jamais entendu parler de la dyslexie, cela représente 69% de notre échantillon contre trente (30) enseignants ayant une idée de ce trouble l’équivalent de 31% de l’échantillonnage. Des trente (30) enseignants ayant connaissance de la dyslexie, uniquement neuf (9) d’entre eux, l’ont vue à une formation. Des enseignants connaissant la dyslexie, 17% ont pu proposer une définition exacte de ce trouble.

Tableau 10 : Récapitulatif des résultats des enseignants connaissant la dysorthographe

	Oui			Non			Total
	Public	Privé	Conf.	Public	Privé	Conf.	
Nombre	18	9	3	48	11	6	95
Fréquence en (%)	19	9	3	51	12	6	100

Source : Nos enquêtes

Sur les quatre-vingt-quinze (95) maîtres interviewés, trente (30) parmi eux connaissent l'existence de la dysorthographe. Cela donne une fréquence de 31%. Sur les trente (30) enseignants connaissant la dysorthographe seulement neuf (9) d'entre eux l'ont sue à une formation pédagogique représentant ainsi 17% et seulement dix (6) d'entre eux ont pu donner une définition correcte de ce trouble couvrant une fréquence de 20% de l'échantillon.

Tableau 11 : Récapitulatif des résultats des enseignants connaissant la dyscalculie

	Oui			Non			Total
	Public	Privé	Conf.	Public	Privé	Conf.	
Nombre	15	7	5	50	13	5	95
Fréquence en (%)	16	7	5	53	14	5	100

Source : Nos enquêtes

Sur un total de quatre-vingt-quinze (95) enseignants, vingt-sept (27) parmi eux ont une connaissance de la dyscalculie. Cet effectif correspond à 28% de notre

échantillon et de ces vingt-sept, seuls trois (3) ont eu connaissance de ce trouble à une formation académique. Cela couvre 11% de la population enquêtée. Toujours de ces vingt-sept (27) enseignants affirmant connaître la dyscalculie, il y a seulement trois (3) d'entre eux qui ont pu donner une définition correcte, cela représente 11%.

Tableau 12 : Récapitulatif des résultats des enseignants connaissant la dysgraphie

	Oui			Non			Total
	Public	Privé	Conf.	Public	Privé	Conf.	
Nombre	16	7	3	48	14	6	95
Fréquence en (%)	17	7	3	51	15	6	100

Source : Nos enquêtes

Notre population cible, constituée de quatre-vingt-quinze maîtres, a été interrogée sur la dysgraphie. Des réponses recueillies, il ressort que 73% d'entre eux ne savent rien de ce trouble. Donc, 27% parmi eux connaissent bien ce trouble. Cela représente vingt-six (26) enseignants. Sur les vingt-six (26) enseignants connaissant la dysgraphie, six (6) d'entre eux ont entendu parler de ce terme à une formation pédagogique c'est-à-dire 23% de ces derniers et seulement quatre (4) ont pu proposer une définition exacte couvrant ainsi 15% de cette population.

2.1.4. Connaissance des élèves à besoins spécifiques

Tableau 13 : Récapitulatif des résultats des enseignants connaissant les élèves à besoins spécifiques

	Oui			Non			Total
	Public	Privé	Conf.	Public	Privé	Conf.	
Nombre	20	5	4	47	14	5	95
Fréquence en (%)	21	5	4	49	15	5	100

Source : Nos enquêtes

A la question de savoir si les enseignants connaissaient les apprenants à besoins spécifiques, une trentaine d'entre eux ont répondu favorablement. Cela représente une fréquence de 30%. Sur les trente (30) enseignants affirmant connaître les élèves à besoins spécifiques, huit (8) ont pris connaissance de cela à une formation pédagogique couvrant une fréquence de 27% et seulement quatre (04) d'entre eux ont pu donner une définition exacte. Cela représente 13% de cette population.

2.1.5. Prise en charge des apprenants en difficulté

Tableau 14 : Récapitulatif des résultats des enseignants selon l'orientation pour une prise en charge

	Ortho-phoniste	Médecin	Répétiteur	Aucun	Total
Nombre	5	8	30	52	95
Fréquence (%)	5	8	32	55	100

Source : Nos enquêtes

A la question de savoir, lorsque les enseignants sont confrontés à des apprenants en difficultés, chez quel professionnel, orientent-ils les parents. Les réponses obtenues corrélèrent la méconnaissance des enquêtés. En effet, lorsque les maîtres n'arrivent pas à relever le niveau de certains apprenants, ces derniers sont traités de « **fainéants** », de « **bêtes** ». Dans 32% des cas, ces apprenants sont confiés à un répétiteur si les parents en ont les moyens et dans 55% des cas, ces élèves sont livrés à eux-mêmes. Seuls dans 13% des cas, les apprenants ont la chance d'être pris en charge par un professionnel.

2.2. Discussion

L'enseignant reste l'acteur principal de « **L'école inclusive** » puisqu'il a en charge les apprenants. Les maîtres se trouvent nécessairement impliqués dans toute une série d'interactions humaines indispensables au succès d'activités organisées d'apprentissage. Un maître, dont la formation pratique s'est fondée sur une théorie correcte, peut canaliser toute l'énergie émotionnelle et affective des interactions humaines, pour servir les intérêts de l'enfant et du groupe-classe (Johnson & Bany, 1970). L'enseignant doit donc être outillé à cet effet. Les résultats présentés dans cette étude montrent bien que la politique de l'éducation inclusive telle que voulue par les autorités politiques est loin d'être effective et ce pour plusieurs raisons.

Primo, l'effectif pléthorique des classes. En effet, la plupart des salles de classes que nous avons visitées lors de cette étude ont un effectif d'élèves supérieur à cinquante. A ce niveau, l'enseignant, pour une séance qui dure à peine

.

quarante-cinq (45) minutes ne peut accorder, ne serait-ce qu'une minute à chaque apprenant. Les apprenants ayant des difficultés verront leur cas s'aggraver au fil du temps. Nous avons vu dans une classe de CP2 constituée de quatre-vingt-et-un (81) apprenants, certains d'entre eux, dormir au cours d'une séance de lecture sans que l'enseignant ne se rende compte.

Deuxio, le manque de matériels et supports didactiques à la fois pour les maîtres et leurs apprenants. Les enseignants, malgré leur bonne volonté de bien accomplir leur tâche professionnelle, se voient limiter en documentation. Des trente (30) écoles primaires visitées dans le Grand-Abidjan, aucune d'elle ne disposait de bibliothèque.

Tertio, l'absence répétée et parfois injustifiée et l'insuffisance du personnel enseignant dans les établissements publics constituent un frein à la réalisation de la politique de l'éducation inclusive prônée par la tutelle. En clair, durant les sept (7) mois qu'à durer ce travail de terrain, nous avons pu observer le retard, l'abandon de poste pour des courses personnelles en pleine journée de travail, des réunions et formations pédagogiques qui piétinent le bon déroulement des activités de classe. Les directeurs d'école peuvent passer toute une journée sans faire de leçon, sans travailler avec leurs apprenants, occupés par des tâches administratives et visites des parents d'élèves ou des partenaires de l'école.

Par ailleurs, la politique de « **L'école inclusive** », n'est aucunement effective sur le terrain du moins dans les trente écoles et quatre-vingt-quinze classes visitées. Cela est la conséquence de l'ignorance partielle ou totale de cette politique par certains enseignants assurant pourtant les

enseignements. Il y a donc une inadéquation entre cette politique inclusive permettant la prise en charge de tous les enfants du pays en âge scolaire dans les écoles et la connaissance de ceux qui devraient l'exécuter sur le terrain. Le manque d'information, de formation et d'outils pédagogiques adaptés à cette vision restent les principales causes. Les preuves matérielles sont fournies par nos données d'enquêtes. En effet, sur quatre-vingt-quinze (95) enseignants interrogés sur les troubles du langage oral, directeurs d'écoles y compris, cinquante-deux (52) parmi eux affirmaient avoir connaissance de ces troubles, cela couvre une fréquence de 55% de la population cible. Toutefois, de ces cinquante-deux, seulement huit (8) enseignants ont pu proposer une définition exacte. En un mot, sur les quatre-vingt-quinze enseignants, uniquement huit (8) d'entre eux connaissaient vraiment ces troubles. De plus, toujours, sur notre population enseignante d'un total de quatre-vingt-quinze (95), trente-huit (38) disaient connaître les troubles du langage écrit ou des apprentissages couvrant 39% de la population enquêtée. Et de ces trente-huit (38) maîtres, nous avons enregistré que trois (3) définitions acceptables. En d'autres mots, sur quatre-vingt-quinze (95) enseignants, seuls trois (3) ont une connaissance réelle des troubles du langage écrit et des apprentissages. Cela représente 3% de la population cible.

Enfin, les résultats scolaires et le niveau intellectuel insatisfaisants des élèves ivoiriens s'expliquent du fait que bon nombre d'apprenants en difficultés ou atteints de troubles (TSLO, TSA, TDAH...) sont constamment en situation d'échec scolaire en Côte d'Ivoire à cause d'un mécanisme structurel de prise en charge absent. A la

.

question de savoir si les enseignants ivoiriens avaient une idée des élèves à besoins spécifiques et quels sont les moyens mis en œuvre pour accompagner ceux-ci, nous avons amèrement été surpris par les données récoltées. Des quatre-vingt-quinze (95) enseignants interviewés, vingt-neuf (29) affirmaient connaître ces cas d'apprenants. Pour ces enseignants, les élèves à besoins particuliers sont essentiellement des cas de « enfant serpent » probablement des IMC (infirmité motrice cérébrale) ou d'autres types d'enfants en situation de handicap. Ainsi, pour terminer notre entretien, nous avons demandé à nos interlocuteurs, les moyens qu'ils mettaient en œuvre pour accompagner les apprenants sévèrement en difficultés ou chez quels spécialistes conduisaient-ils les parents de ces apprenants. La réponse de nos enseignants était aussi révoltante que déconcertante. Seulement treize (13) enseignants recommandent aux parents un spécialiste (orthophoniste ou médecin). 32% d'entre eux font appel à un répétiteur et 55% laissent les élèves livrés à eux-mêmes, et surtout pensant qu'ils sont fainéants ou tout simplement « bêtes ».

Conclusion

Le secteur éducation-formation reste un secteur très sensible dans un pays. Il définit l'orientation en matière d'éducation nationale et de l'héritage socio-politique que les acteurs présents veulent léguer à leur postérité. Ainsi, dans le souci de donner la chance à chaque enfant d'écrire un mot sur la page blanche de l'histoire de son pays, les Etats du monde convergent vers une éducation plus inclusive.

Toutefois, les réalités sur le terrain en Côte d'Ivoire montrent la non-effectivité et le caractère foetal de cette politique. Selon le rapport de synthèse des états généraux de l'éducation, publié en 2022, il y a un faible niveau de prise en charge des enfants présentant des difficultés d'apprentissage. Il est donc clair que la formation et l'éducation permanentes des maîtres est un besoin. Les états généraux de l'éducation viennent à point nommé poser les bases d'une école plus intégratrice à mesure que toutes les recommandations de ces concertations soient prises en compte dans un délai raisonnable. Il faudrait donc permettre aux enseignants, premiers maillons de l'école, d'être formés sur cette thématique par des universitaires et autres spécialistes de ces questions.

Références bibliographiques

2020. *Scolarisation précoce et rendement scolaire des apprenants dans les classes préparatoires du primaire : cas de la commune Port-Bouët*. EUE. 92p.
2023. *Application de l'EBP aux exercices non verbaux chez une cohorte de participants atteints de trisomie 21 en Côte d'Ivoire*. EUE. 73p.
- Arrêté interministériel 0089/MENETFP/MEPS/MEFFE portant création, attribution, organisation et fonctionnement de plateforme de mise en œuvre de l'éducation inclusive en Côte d'Ivoire
- BOWEN C. & Fortin R. 2007. *Les difficultés phonologiques chez l'enfant*. Chenelière Éducation. 72p.

-
- CERBAI M. & MORALES N. 2022. *Capacités Attentionnelles et psychoéducation*. Raptor Neuropsych 32p.
- CRAHAY M. & DUTREVIS M. 2015. *Psychologie des apprentissages scolaires*. 2^e Editions. Ebook 432p.
- DELORME, J. 2005. *L'enfant précoce et les difficultés d'écriture*. Repéré à www.afepasso.fr.
- DEPP. 2023. *L'état de l'École, une analyse statistique du système éducatif*. France. N° 33. 112p.
- GAUSSEL M. 2014. *Petite enfance : De l'éducation à la scolarisation*. Dossier de veille de l'IFÉ n° 92. 32P.
- GNAGBEU L. P. 2020. « *Les troubles du développement du langage : formes et manifestations* ». Akofena. P399-406.
- IFÉ. 2014. *Petite enfance : de l'éducation à la scolarisation*. Dossier N° 92. 32p.
- LIEURY A. 2009. *Psychologie et cerveau : pour mieux comprendre comment il fonctionne*. Paris. 330P
- LIEURY A. 2012. *Tous les secrets de votre cerveau*. Dunod. Paris. 199p.
- Manuel Diagnostic des Troubles Mentaux. 2014. *Critères diagnostiques*, Elsevier Masson, 32p.
- MENA. 2021. *Rapport analytique du système éducatif ivoirien*. 118p.
- MENA. 2023. *Rapport de synthèse des concertations nationales*. Etats Généraux de l'Education Nationale. Côte d'Ivoire. 54p.
- Orientation des Programmes de l'UNICEF, 2019, *Relatifs au Développement de la Petite Enfance*, Division des programmes de l'UNICEF

- PASEC. 2019. *Performances du système éducatif ivoirien : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. CONFEMEN, 141p.
- ROY V. 2013. *Introduction aux Neurosciences Cognitives*, Université de Rouen. 65p.
- SEKA Y. A. « *Langue et langage chez l'enfant : la controverse de la notion d'acquisition* ». ENS....p.
- SEKA Y. A. 2017. « *Latéralisation et trouble du langage chez l'enfant : comprendre l'occurrence de la dyslexie et de la dysgraphie à l'école primaire* ». *European Scientific Journal* N° 32.pp....
- SIMON A. M. 2003. *L'enfant d'âge scolaire qui bégaié, Accompagnement parental - Propositions pour un changement*. Association Parole Bégaiement
- SOCIETE FRANÇAISE DE PEDIATRIE. 2009. *Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant à partir de 5 ans*. Guide pratique. Ministère de la Santé.
- THERESE M & FRANCOIS-J. 2014, *L'éducation inclusive : parce que personne ne doit rester au bord du chemin de la connaissance, L'éducation inclusive en Côte d'Ivoire-ROCORE*
- UNICEF. 2011. *Guide de formation de base sur l'appui psychosocial en milieu scolaire*. MEN
- WEISSER M. 2004. « *Compétences argumentatives des enfants d'âge scolaire : les profils interactionnels au cours préparatoire et au cours moyen* ». *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 30 N°2. Erudit. pp. 435 - 455