

ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE DANS LA FORMATION INITIALE DES INSTITUTEURS IVOIRIENS : CAS DU CENTRE D'ANIMATION ET DE FORMATION PÉDAGOGIQUE (CAFOP) SUPÉRIEUR DE YAMOUSSOUKRO

N'GORAN Kouassi,

Université Félix Houphouët BOIGNY (Côte d'Ivoire)

ngorankouassi87@yahoo.fr. +225 0759161613

Résumé

La présente étude a été réalisée avec 247 élèves-maîtres du Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) supérieur de Yamoussoukro formés pour la mise en œuvre de l'école inclusive. L'objectif de l'étude est d'évaluer la mise en œuvre de l'école inclusive dans ce centre de formation d'instituteurs. Pour collecter les données, nous avons eu recours à un questionnaire adressé aux élèves-maîtres. L'analyse des données recueillies a été faite à partir d'une analyse quantitative. Les résultats de l'étude font ressortir des difficultés qui révèlent que les conditions ne sont pas réunies pour une mise en œuvre effective des classes inclusives par les élèves-maîtres du CAFOP de Yamoussoukro. Ces difficultés portent pour l'essentiel sur la compréhension du module école inclusive, l'accès aux ressources pédagogiques et aux facilitateurs administratifs pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives. Un espoir réside cependant dans les propositions faites par ces élèves-maîtres aux autorités en charge de la gestion des classes inclusives comme des pistes d'orientation pour une prise de décision dans la mise en œuvre effective de cette réforme.

Mots-clés : école inclusive, élève-maître, évaluation, formation initiale, mise en œuvre, pédagogie.

Abstract

This study was conducted with 247 student teachers from the Yamoussoukro Higher Teacher Training and Development Center (CAFOP), who were trained to implement inclusive education. The objective of the study was to evaluate the implementation of inclusive education at this teacher training center. Data was collected using a questionnaire administered to the student teachers. The collected data were analyzed using a quantitative approach. The study's findings highlight difficulties that reveal the lack of conditions for the effective implementation of inclusive classrooms by student teachers at the Yamoussoukro Teacher Training College (CAFOP). These difficulties primarily concern understanding the inclusive school module, access to educational resources, and administrative support for the effective implementation of inclusive practices. However, there is hope in the proposals made by these student teachers to the authorities responsible for managing inclusive classrooms, which offer guidance for decision-making in the effective implementation of this reform.

Keywords: *inclusive school, student-teacher, assessment, initial training, implementation, pedagogy.*

Introduction

L'histoire de l'école reste marquée par de profondes et perpétuelles mutations. De l'antiquité égyptienne, grecque ou romaine à nos jours, l'école a formé d'année en année des apprenants à partir de nombreuses réformes. Ces réformes touchent, en général, les infrastructures, la gestion administrative, l'offre de formation, la formation du personnel, les contenus dispensés, les méthodes d'enseignement et d'évaluation... Du lieu d'exercice de « l'esclave...pédagogue » (Geffard et Dubois, 2019, pp. 466-470) à celui de l'enseignant de nos jours, ces réformes dans le lieu d'exercice des activités d'enseignement-

apprentissage-évaluation ont fini par gagner de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde.

Le système éducatif ivoirien n'échappe pas à ces réformes. Parmi elles, nous pouvons citer une des plus grandes dans l'école primaire ivoirienne : le projet Programme d'Éducation Télévisuelle (PETV) (1971-1982) qui avait pour objectif d'introduire l'enseignement télévisé dans l'éducation primaire afin d'atteindre une scolarisation totale. Durant les années 1970-1980, cette « expérience unique au monde d'utilisation systématique d'une technologie de pointe dans un pays en voie de développement » (Désalmand, 1986, p. 92) était soutenu par l'UNESCO. Mais ses résultats mitigés au sein de la population ivoirienne et une motion du Syndicat National des Enseignants du Secondaire de Côte d'Ivoire (SYNESCI) finit par mettre fin à ce projet :

« ...Considérant la faiblesse des élèves issus de l'enseignement télévisuel et leur difficile intégration dans le secondaire...Le 10^e congrès du SYNESCI réuni les 28, 29, 30 et 31 Juillet 1980 à l'ENS...dénonce la carence attestée du système d'enseignement télévisuel...demande sa suppression pure et simple avant que plusieurs générations d'ivoiriens ne soient intellectuellement et culturellement sacrifiées » (Fraternité-Matin, 5 Août 1980, p.3, cité par Désalmand, op.cit., p. 93).

Au-delà de la reformes des méthodes d'enseignement, ces réformes dans l'enseignement prennent aussi en compte les programmes de formation. À ce sujet, le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) a

présenté l'essentiel de ces réformes de 1893 date de la colonisation du pays à ce jour, comme suit :

- de 1893 à 1960 : programmes à caractère colonial ;
- de 1960 à 1975 : programmes de construction nationale, axés sur la méthode traditionnelle d'enseignement, qui suscitent et entretiennent la passivité des élèves ;
- de 1977 à 1995 : programmes rénovés basés sur la méthode active qui place l'élève au centre du processus enseignement apprentissage ;
- de 1995 à 2002 : programmes mettant l'accent sur la formation des citoyens responsables imprégnés des réalités de leur pays et ouvert au monde ;
- de 2003 à ce jour : Programmes éducatifs axés sur l'approche par les compétences dans un contexte de scolarisation obligatoire de 6 à 16 ans (Loi n° 2015-635 du 17 septembre 2015 portant modification de la loi n°95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement).

Rappel : Les programmes de 2003 ont été recadrés à partir de 2012 pour accroître leur lisibilité et compréhension. (MENA, 2025)

D'autres réformes méritent d'être mentionnées. Il s'agit notamment de la continuité pédagogique post-COVID-19 avec l'offre éducative utilisant la plateforme numérique "Mon école à la maison", sur le site <https://ecole-ci.online>, [Agence Ivoirienne de Presse (AIP),

2023]. C'est un projet de résilience entamé en mars 2020, pour faire face à l'urgence éducative durant la pandémie de la Covid- 19. Le succès de ce projet ivoirien d'enseignement à distance fera dire à Mariatou Koné, Ministre ivoirien de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation : « aujourd'hui, les innovations technologiques de l'éducation numérique introduite avec l'avènement de la COVID 19 demeurent des acquis indéniables pour une école de qualité, une école inclusive, une école d'équité » (ibid.). Chaque expression prononcée dans cette communication de Mariatou Koné en l'occurrence « école de qualité », « école inclusive », « école d'équité » a aussi fait l'objet de réforme dans l'école ivoirienne. Parmi ces réformes, une retient particulièrement notre attention : c'est le projet portant mise en œuvre de « l'école inclusive ».

Concernant ce projet de réforme orienté sur l'école inclusive, notons que notre parcours professionnel d'enseignant d'école primaire, ensuite de professeur de CAFOP (Centre d'Animation et de Formation Pédagogique) devant former les instituteurs puis d'enseignant-chercheur à l'université, renforce notre conviction que tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins spécifiques, peuvent progresser au contact des autres élèves et de l'enseignant. Cela est possible si les handicaps qu'ont ces élèves ne sont pas profonds sur leurs facultés intellectuelles. Bien menée, cette réforme de l'école réduirait l'extrême pauvreté et les regards accusateurs de ces élèves en situation de handicap et de leurs parents sur une société qui les exclut et les maintient au quotidien à la risée des masses populaires. L'école, en effet, a un rôle à jouer à travers la formation de tous les enfants d'un pays. Elle peut aider à développer,

pour tous les enfants scolarisables sans exclusion, le capital humain défini comme « l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc. » (Becker, cité par Rochford, 2016, p. 65). Si l'école réussit à développer le capital humain chez les scolarisés, elle pourrait, par la suite, modifier « le comportement d'offre de travail des individus » (Vignolles, 2012, pp. 37-41). Ce projet de formation orienté sur « l'école inclusive » permettra surement aux individus de réaliser leur potentialité en devenant des membres productifs dans leur communauté de vie.

C'est pour cette espérance placée en cette réforme orientée sur l'école inclusive et dans la crainte qu'elle connaisse une fin précoce comme les autres réformes déjà évoquées que des études doivent être menées afin d'aider à la réussite de sa mise en œuvre. Cette préoccupation nous amène à retenir le sujet suivant : évaluation de la mise en œuvre de l'école inclusive dans la formation initiale des instituteurs ivoiriens : cas du Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) supérieur de Yamoussoukro.

L'école inclusive est née dans un contexte international avant son application dans l'école ivoirienne.

Au niveau international, les origines de l'école inclusive sont déjà perceptibles dans l'Article 1 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme (DUDH) de 1948 qui stipule que « tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droit... ». Cet article fondamental pose les bases de tous les droits humains. Concernant l'éducation scolaire, quelques dates consacrant

l'avènement des textes structurant l'avènement de l'école inclusive à partir de cet article¹ se présentent comme suit :

- 1990 : Déclaration mondiale sur l'« Éducation pour tous » ;
- 1994 : Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux de l'UNESCO qui pose les bases d'une stratégie éducative globale : tou.te.s les élèves doivent pouvoir apprendre ensemble grâce à une pédagogie prenant en compte leurs besoins spécifiques avec les textes qui suivent, et la définition de nouvelles normes pour le handicap modifiant les représentations sociales ;
- 2006 : Convention relative aux droits des personnes handicapées de l'ONU : engagement explicite des États signataires à faire respecter le « droit à l'éducation sans discrimination » ;
- 2009 : Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation de l'UNESCO (Reverdy 2019).

En Côte d'Ivoire, de nombreux textes fixent les dispositions légales d'application de l'école inclusive. L'article 33 de la Constitution ivoirienne donne le ton en affirmant que « l'État et les collectivités publiques assurent la protection des personnes en situation de handicap contre toute forme d'avilissement. Ils garantissent leurs droits dans les domaines éducatif ... » (Journal officiel de la république de Côte d'Ivoire, 2016). C'est en prélude à cet engagement et des autres textes

déjà cités que l'État ivoirien a ratifié la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées (CDPH) le 10 décembre 2014 [Conseil National des Droits de l'Homme (CNDH), 2023, p.1]. Par ailleurs, le Plan Sectoriel Éducation/Formation (PSEF) 2016-2025 reprend les idées directives de l'Objectif de Développement Durable numéro 4 (ODD4) qui visent une éducation « équitable et de qualité » (Caron et Châtaigner, 2017, p.13). Ce plan incite les autorités ivoiriennes à promouvoir la politique de scolarisation obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans et à s'inscrire dans « la volonté politique de rendre l'école ivoirienne plus inclusive [...] et soucieu[se] de la prise en charge des exclus conformément aux engagements nationaux et internationaux du pays, notamment en faveur du cadre d'action Éducation 2030 » (UNESCO, 2025, p.3). Au surplus, la loi 98-594 du 10 novembre 1998 d'orientation en faveur des personnes handicapées établit que « les personnes handicapées ont droit à l'éducation soit dans les écoles ordinaires soit à défaut dans des institutions spécialisées en fonction des besoins particuliers de chacune d'elles » (ibid.).

De telles dispositions sont prises au niveau international comme national à cause des principes sur lesquels repose l'école inclusive. En effet, l'école inclusive présente « la diversité comme une richesse » (Ebersold cité par Issaieva et Scipion, 2020, pp. 69-85). En tenant compte des besoins spécifiques des élèves dans leurs diversité tout en favorisant le vivre-ensemble, la tolérance et l'égalité des chances, elle garantit une éducation de qualité pour tous les élèves, ce qui leur donne une égale chance de réussite. Pour cette école, « les potentialités

d'apprentissage sont extensibles » (Crahay, cités par Issaieva et Scipion op.cit.) facilitant ainsi une égale possibilité d'accès des diplômés au marché du travail. Pour l'école inclusive, « les difficultés d'apprentissage [...] sont envisagées comme résultant de l'inadéquation entre les besoins éducatifs particuliers (BEP) des élèves et les caractéristiques du contexte socioculturel, institutionnel et pédagogique (Pelgrims cité par Issaieva et Scipion, op.cit.), ce qui permettra plus tard à chaque élève de développer ses potentialités et de les réinvestir pour être utile dans sa communauté de vie.

Pour y parvenir et adapter les pratiques pédagogiques aux besoins éducatifs, « l'inclusion préconise une école unique et équitable pour tous les élèves avec une mise en œuvre, à la fois, des pratiques d'enseignement différenciées ». (Issaieva, et Scipion, op.cit.). Le concept de pédagogie différenciée repose sur la célèbre maïeutique de Socrate qui considère qu'« apprendre c'est se souvenir et faire resurgir en soi des savoirs en sommeil qu'un maître habile en dialectique se devait d'exhumer dans l'esprit du disciple » (Socrate, cité par Torres, 2016, pp. 159-164). Quand on sait que le savoir en sommeil dans l'esprit est différent d'un disciple à un autre, on prend alors les dispositions pédagogiques pour les exhumer de différentes manières, ce qui pose les fondements de la pédagogie différenciée. C'est pour expliciter davantage cette pratique pédagogique que Perrenoud (ibid.) a dit :

« Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale - la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation

du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale. La pédagogie différenciée consiste à utiliser toutes les ressources disponibles [...]. Elle pose le problème d'amener les élèves non pas à un point déterminé (comme nous le faisons en fonction de nos programmes actuels) mais chacun à son plus haut niveau de compétence »

Une telle exigence pédagogique dans le fonctionnement de l'école inclusive nécessite l'usage des pratiques telles que l'individualisation de l'enseignement (Houssaye, 2012, pp.257-245, Trividic Harrache, 2025, pp. 73-94) à travers la mise en place de dispositifs d'accompagnement personnalisé consistant à donner plus à ceux qui sont dans le besoin (Crahay, 2012). Une telle exigence pédagogique nécessite aussi une pédagogie de soutien (Duval, Larivée et Dumoulin, 2019, pp. 147-167) qui est en réalité une justice scolaire corrective permettant à l'élève de remédier à ses difficultés en référence aux compétences visées. Ces exigences ne peuvent aboutir, dans la situation éducative, sans des réaménagements dans les interactions entre l'enseignants et l'élève à besoins spécifiques et sans des aménagements et adaptations des conditions d'accès au savoir.

Ces exigences dans la mise en place de l'école inclusive ont été implémentées par l'État ivoirien dans le projet « Éducation Inclusive en Côte d'Ivoire, promouvoir une éducation inclusive de qualité pour les enfants en situation de handicap » du 1er juin 2017 au 31 août 2021 dans dix (10) villes. Pour les autorités ivoiriennes, avec ce projet,

« les résultats scolaires des enfants en situation de handicap sont encourageants. Avec un Taux d'admission de 100 % à l'entrée en 6ème. Un taux d'admission en classe supérieure (pour les classes intermédiaires) de 87,8 %. Et 57,85 % des enfants en situation de handicap dans les écoles partenaires ont une moyenne égale ou supérieure à la moyenne générale de leur classe. Ces résultats montrent bien qu'il est possible de réduire les vulnérabilités ». (Portail officiel du Gouvernement de Côte d'Ivoire, 2021)

Malgré cet optimisme suscité par ce projet, l'offre de scolarisation promise par l'école inclusive et le changement de paradigme tant souhaités peinent à convaincre certains professionnels de l'éducation ivoirienne. En réalité, de nombreux défis restent à surmonter et pour (Koffi, 2025, p.2) « le premier défi est celui de l'équité ». Pour elle, « il est impératif de renforcer les politiques d'inclusion, afin que chaque enfant, indépendamment de sa condition sociale, géographique ou physique, puisse accéder à une éducation de qualité » (ibid.).

Cette réaction de Koffi s'adjoint à la sonnette d'alarme tirée par Azoh sur *SciDev.Net* (2014) :

Il n'existe pas une politique de l'éducation inclusive en Côte d'Ivoire et les compétences actuelles des enseignants ne sont pas adaptées à la réalisation d'une éducation inclusive. De ce fait, les apprenants à besoins spécifiques évoluent dans un cadre scolaire qui leur est souvent hostile.

Ces observations de Azoh sont d'actualité car le projet mis en place après son observation ne couvre qu'une petite partie de l'école ivoirienne.

Des observations similaires sont faites au niveau de l'enseignement supérieur ivoirien : « l'inclusion des personnes en situation de handicap dans l'enseignement supérieur ne laisse entrevoir que des prémices de cette inclusion relevant certaines contraintes pour ces apprenants ». (N'chot, Koné, Gahou, 2022, p.136).

Ce projet « Éducation Inclusive en Côte d'Ivoire » du 1er juin 2017 au 31 août 2021 dont les conclusion précisent que « les défis, notamment l'insuffisance de compétences techniques, l'inexistence ou l'insuffisance d'écoles préscolaires inclusives, ... doivent être absolument levés pour rendre véritablement demain meilleur » (Portail officiel du Gouvernement de Côte d'Ivoire, 2021) et les autres qui en ont certainement résulté ainsi que les réactions de professionnels de l'éducation deviennent une préoccupation majeure. Cette préoccupation est personnelle parce qu'en tant que professionnelle de l'éducation nous avons le devoir d'apporter notre pierre à la construction du système éducatif ivoirien. Elle est aussi sociale parce que surmonter les défis que pose l'école inclusive permet de garantir les apprenants en situation de handicap un avenir meilleur sur le marché de l'emploi. Elle est encore scientifique à travers la gestion méthodique des difficultés posées par l'école inclusive. C'est au nom de ces préoccupations majeures que nous avons formulé ce sujet de recherche qui, rappelons-le, se présente comme suit : évaluation de la mise en œuvre de l'école inclusive dans la formation initiale des instituteurs ivoiriens : cas du Centre

d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) supérieur de Yamoussoukro

Pour le circonscrire, nous définissons les concepts fondamentaux à savoir « école inclusive » et « évaluation ».

Selon les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation de l'UNESCO, (2006, p.15) « l'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage... ». Des précisions supplémentaires sont apportées à cette définition : « 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 ordinaires dans toute la mesure du possible ...l'inclusion ce n'est pas ; des écoles spéciales, mais peut être un soutien supplémentaire apporté aux élèves au sein des systèmes scolaires ordinaires » (ibid). Ces définitions ont certainement orienté celle de (Issaieva et Scipion, op.cit.) chez qui « l'inclusion préconise une école unique et équitable pour tous les élèves avec une mise en œuvre, à la fois, des pratiques d'enseignement différenciées ». Nos travaux s'alignent sur cette dernière définition.

Dans son Dictionnaire de l'évaluation, De Landsheere cité par Odry, (2020, pp. 205-282), définit l'évaluation comme une « estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit ». L'évaluation est alors ici présentée comme synonyme de mesure. Cependant et comme le fait remarquer Barbier cité par Mialaret, (1991, pp. 270-297) « L'évaluation ne se limite plus, en effet, à l'appréciation du travail scolaire des

élèves ». C'est pour aller au-delà de la mesure que pour (De Ketele, cité par Jorro et Mercier-Brunel, (2013, pp. 113-116) « l'évaluation consiste à recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, à les mettre en relation avec des critères en vue de prendre une décision ». C'est sur cette dernière définition que s'alignent nos travaux. L'évaluation de la mise en œuvre de l'école inclusive consistera alors à recueillir un ensemble d'informations liées à la mise en œuvre de l'école inclusive, à les mettre en relations à l'aide de référentiels orientés sur les normes et objectifs élaborés pour le fonctionnement de ces écoles et à prendre des décisions à travers des recommandations.

Ces précisions nous permettent de rapprocher cette étude de la théorie socioculturelle de Vygotski et la théorie de la résistance au changement de Lewin comme le cadre théorique pour comprendre le comportement des acteurs dans la mise en œuvre de l'école inclusive.

L'école inclusive, dans ses fondements théoriques ou pratiques, repose en partie sur la théorie socio-constructiviste de Vygotski. L'approche de Vygotski s'inscrit dans la perspective de l'analyse du rôle de l'environnement social dans l'apprentissage de l'individu : « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotski, cité par Rochex, 1997, pp. 105-147). Ces travaux ont certainement inspiré l'enseignement réciproque et l'apprentissage collaboratif

prônés par l'école inclusive qui encourage la collaboration entre élèves et qui reconnaît que l'interaction sociale est un moteur de l'apprentissage pour tous. Cependant pour que cette collaboration soit efficace, elle doit se dérouler entre un expert [les appuis pédagogiques (l'enseignant du CAFOP, le conseiller pédagogique, l'inspecteur disciplinaire, l'inspecteur de l'enseignement préscolaire et primaire)] et un novice (l'élève-maître) d'où la nécessité de la formation de tous ces acteurs en vue de faciliter les activités d'encadrement des élèves en situation de handicap :

« Ainsi l'élément central, écrit Vygotski, pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement...» Vygotski, (1997, p.355).

Au-delà de cette vision holistique basée sur l'importance de l'environnement social et culturel de l'élève pour son développement global sur laquelle repose l'école inclusive, le concept vygotkien de zone proximale de développement (ZPD) inspire aussi l'école inclusive. La ZPD est définie comme

« le niveau de développement actuel, déterminé par les tâches et les épreuves qu'il peut résoudre seul, sans l'aide d'autrui, et qui correspond à l'exercice autonome et intériorisé des compétences

cognitives, et le niveau de développement potentiel, déterminé par les tâches et les épreuves qu'il n'est pas encore en mesure de résoudre seul, mais qu'il peut résoudre dans des situations de collaboration et d'interaction sociale ». L'écart entre ces deux niveaux définit ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement (ZPD). (Rochex, op.cit. p..130).

La pédagogie différenciée tant prônée par l'école inclusive repose sur la ZPD car dans l'école inclusive, l'écart entre le niveau de développement actuel de l'élève en situation de handicap et son niveau de développement potentiel varie d'un élève à un autre. Ici, l'étayage qui permet à l'enseignant ou un pair expert d'offrir un soutien adapté pour permettre à l'élève de progresser dans sa ZPD permet à chaque élève, y compris ceux en situation de handicap d'atteindre des niveaux d'apprentissage plus élevés que s'ils étaient laissés seuls.

Au-delà de la théorie socioculturelle de Vygotski, la théorie de la résistance au changement de Lewin se présente aussi comme une référence pour cette étude. Lewin, (1966) utilise la métaphore du champ de forces issue des sciences physiques pour analyser les systèmes sociaux. Cette approche considère que dans les environnements des individus, un ensemble de forces présentes y jouent sur leurs comportements. Les forces motrices ou propulseurs ou favorables (communications positives sur l'objet du changement, formations pour souligner les bénéfices ou des incitations à adopter le changement...) facilitent le changement (Autissier, Moutot, Johnson et Metais-

Wiersch, 2022, pp. 14-17). À contrario, les forces restrictives ou résistantes ((peur de l'inconnu, habitudes, méfiance à l'égard du changement, manque de coopération) freinent le changement. Lorsque les deux forces sont de même intensité, l'individu ou le groupe est dans un état quasi stationnaire où l'équilibre est maintenu. Selon Lewin, il est mieux de produire le changement en diminuant les forces restrictives qu'en augmentant les forces propulsives, parce que lorsqu'on essaye d'augmenter ces dernières, des forces résistantes au changement tendent à apparaître, annulant les forces positives pour le changement. Pour Lewin (1947, 1931/1972), tout changement des comportements individuels passe par trois (3) étapes.

D'abord la « Décristallisation (Unfreezing) ». Durant cette première phase, le groupe ou l'individu va abandonner petit à petit ses réflexes, routines, modes de pensée, comportements. Il s'agit d'une période de remise en question et d'ouverture qui révèle que les forces motrices ont pu modifier les réflexes, briser les modes de pensée habituelles, changer les schémas de perception et déstabiliser les croyances faisant naître le sentiment de la nécessité de changer.

Ensuite le « Changement (Move) » qui traduit un mouvement vers le changement, l'exploration de nouvelles pratiques et la discussion de celles jugées inefficaces (réduction de la force résistante au changement), ce qui permet l'émergence de comportements nouveaux.

Enfin la « Recristallisation (freezing) » : cette dernière étape du processus du changement correspond au renforcement de nouvelles pratiques. Au cours de cette phase, on assiste à l'enracinement de nouvelles normes, à

l'émergence d'une nouvelle culture, à la consolidation de nouveaux comportements. La recristallisation empêche donc les individus de retourner à l'étape précédente.

En prenant en compte l'ensemble de ces forces dans cette théorie de la résistance au changement proposé par Lewin, nous pourrions comprendre les comportements des acteurs concernés par le projet des classes inclusives.

Ce positionnement théorique ainsi que la revue de littérature qui a précédé et la conception de l'évaluation de De Ketele, cité par Jorro et Mercier-Brunel, (op., cit.) qui consiste pour elle « à recueillir un ensemble d'informations...à les mettre en relation... en vue de prendre une décision » qui nous inspire, nous amènent aux préoccupations suivantes :

Question principale

Quel jugement de valeur accordons-nous à la mise en œuvre de l'école inclusive dans la formation des élèves-maîtres du centre d'animation et de formation pédagogique (CAFOP) supérieur de Yamoussoukro ?

Questions spécifiques

- Quel est, chez les élèves-maîtres, l'état de la compréhension du module école inclusive, de l'accessibilité aux ressources pédagogiques et aux facilitateurs administratifs pour sa mise en œuvre effective?
- Quel est, chez les élèves-maîtres, le niveau d'appréciations du contenu du module école inclusive,

de l'accessibilité aux ressources pédagogiques et aux facilitateurs administratifs pour sa mise en oeuvre effective ?

- Comment sont combinés, chez les élèves-maîtres, les éléments constitutifs de l'état de la compréhension du module école inclusive, de l'accessibilité aux ressources pédagogiques et aux facilitateurs administratifs pour sa mise en oeuvre effective ?
- Comment sont combinés, chez les élèves-maîtres, les éléments constitutifs du niveau d'appréciations du contenu du module école inclusive, de l'accessibilité aux ressources pédagogiques et aux facilitateurs administratifs pour sa mise en oeuvre effective ?
- Quelles stratégies de mise en œuvre de l'école inclusive peut-on présenter à partir des propositions faites par les élèves-maîtres sur le sujet ?

Objectif principal

Évaluer la mise en œuvre de l'école inclusive dans la formation des élèves-maîtres du centre d'animation et de formation pédagogique (CAFOP) supérieur de Yamoussoukro.

Objectifs spécifiques

- Identifier chez les élèves-maîtres, l'état de la compréhension du module école inclusive, de

l'accessibilité aux ressources pédagogiques et aux facilitateurs administratifs pour sa mise en oeuvre effective.

- Identifier chez les élèves-maîtres, le niveau d'appréciations du contenu du module école inclusive, de l'accessibilité aux ressources pédagogiques et aux facilitateurs administratifs pour sa mise en oeuvre effective.
- Analyser chez les élèves-maîtres, l'état de la compréhension du module école inclusive, de l'accessibilité aux ressources pédagogiques et aux facilitateurs administratifs pour sa mise en oeuvre effective.
- Analyser chez les élèves-maîtres, le niveau d'appréciations du contenu du module école inclusive, de l'accessibilité aux ressources pédagogiques et aux facilitateurs administratifs pour sa mise en oeuvre effective.
- Proposer des stratégies de mise en œuvre de l'école inclusive à partir des propositions faites par les élèves-maîtres sur le sujet.

1. Méthodologie

1.1 Terrain, population, échantillon

Le terrain de recherche est le Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) supérieur de

Yamoussoukro situé dans la commune de Yamoussoukro, la capitale politique de la Côte d'Ivoire. Ce choix se justifie par le fait que le CAFOP supérieur de Yamoussoukro est le plus grand centre de formation pédagogique des instituteurs ivoiriens au regards de ses possibilités d'accueil et du nombre de séminaires de formations ou de réformes pédagogiques qui s'y tiennent chaque année.

En nous situant dans ce cadre de formation pédagogique, notre population cible est l'ensemble des élèves-maîtres de la 2ème année, en stage dans les écoles d'applications désignées par le CAFOP de Yamoussoukro.

La technique d'échantillonnage retenue est celle de l'échantillonnage aléatoire en grappe, les élèves-maîtres étant en stage dans des groupes classes. Cette technique nous a permis de sélectionner 247 élèves-maîtres en stage dans les classes de CP1 au CM2.

1.2 Instruments de collecte des données

Notre principal outil de collecte des données relatives à l'évaluation de la mise en œuvre de l'école inclusive est un questionnaire adressé aux élèves-maîtres. Il comprend quatre groupes d'items portant sur « la compréhension du module école inclusive et son appréciation », « l'accessibilité aux ressources pédagogiques et son appréciation », « l'accessibilité aux facilitateurs administratifs et son appréciation », « les propositions des élèves-maîtres pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives ». Chaque item est accompagné d'une modalité de réponses fermées et /ou ouvertes permettant de recueillir des données sur des réponses prédéfinies et/ou issues des expériences personnelles, des futurs

instituteurs ivoiriens (élève-maîtres) du CAFOP supérieur de Yamoussoukro, dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives intégrées dans leur programme de formation initiale.

1.3 Procédure de collecte des données

Après avoir pris contact avec les directions des écoles d'application et les enseignants titulaires des classes, nous avons, pour le recueil des données, privilégié une méthode basée sur la lecture et l'explication des questions en classe, suivie des réponses immédiates produites par les élèves-maîtres. Cette procédure a facilité la compréhension des questions et permis à tous les élèves-maîtres de l'échantillon de répondre effectivement aux questions posées ramenant ainsi le pourcentage des données manquantes à zéro pour cent (0%).

1.4 Méthodes et techniques d'analyse des données

L'analyse des données recueillies a été faite à partir d'une analyse quantitative basée sur l'utilisation de la statistique descriptive par la présentation de certains nombres représentatifs (total, moyenne, pourcentage...) dans des tableaux simples. Elle a été aussi faite à partir d'une analyse qualitative basée sur l'exploitation des réponses individuelles des élèves-maîtres.

2. Résultats

Il s'agit ici de présenter et analyser les résultats permettant d'évaluer la mise en œuvre de l'école inclusive dans la formation des élèves-maîtres du centre d'animation

et de formation pédagogique (CAFOP) supérieur de Yamoussoukro.

2.1. Formation théorique sur le module école inclusive

2.1.1 Présentation et analyse de l'état de la compréhension du module école inclusive par les élèves-maîtres

Tableau 1 : État de la compréhension du module école inclusive par les élèves-maîtres

Éléments de compréhension du contenu du module en lien avec la gestion de la classe inclusive		Fréquence			
		Oui		Non	
		n	%	n	%
Participation aux enseignements sur l'école inclusive et annexes		247	100	00	0,00
Connaissance des expressions liées au concept d'école inclusive		198	80,16	49	19,84
Connaissance des types de déficiences de l'école inclusive		143	57,89	104	42,11
Connaissance des objectifs de l'école inclusive		198	80,16	49	19,84
Connaissance de l'organisation du matériel pédagogique		187	75,71	60	24,29
Connaissance de l'aménagement des espaces physiques		246	99,56	01	0,04
Connaissance de l'organisation des routines pédagogiques		239	96,76	08	03,24
Connaissance des partenariats		246	99,56	01	0,04
Connaissance des spécificités de l'encadrement pédagogique des élèves en situation de handicap	Langue des signes	08	03,24	239	96,76
	Clavier braille	05	0,02	242	97,98
	Logiciels spécifiques	08	03,24	239	96,76
Total		247			

Sources : N'GORAN kouassi, (2025)

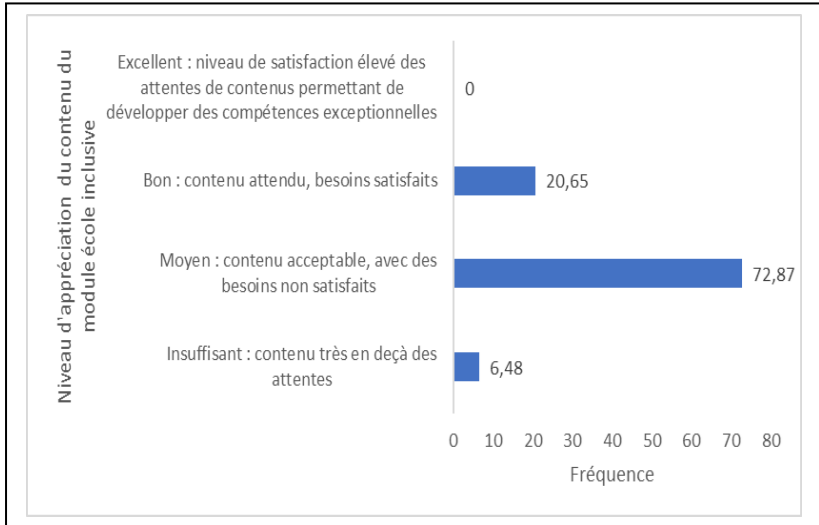
NB : les modules annexes sur l'école inclusive sont « les signes des affections psychosociales et leurs manifestations chez l'élève », « les techniques de détection des affections psychosociales chez l'élève », « la démarche de l'appui psychosociale de l'élève ».

Dans notre échantillon, tous les élèves-maîtres de la deuxième année (100%) ont participé aux enseignements sur le module l'école inclusive et les modules annexes tels que « les signes des affections psychosociales et leurs manifestations chez l'élève », « les techniques de détection des affections psychosociales chez l'élève », « la démarche de l'appui psychosociale de l'élève ». Ainsi, l'état de la compréhension du module école inclusive révèle que la majorité des élèves-maîtres (99,56%) ont une connaissance de l'aménagement des espaces physiques (mobilier adaptable, accessibilité des lieux...) et une connaissance des partenariats (accompagnants, professionnels médico-sociaux, structures spécialisées). Par ailleurs, 96,76% d'entre eux ont une connaissance de l'organisation des routines pédagogiques (différenciation, autonomie, rythme). Ces connaissances s'étendent aux objectifs de l'école inclusive et aux expressions exprimant le concept d'école inclusive chez 80,16% d'entre eux ainsi qu'aux connaissances de l'organisation du matériel pédagogique (supports visuels, matériel de manipulation, dossiers personnalisés) (75,71%). C'est au niveau de la connaissance des types de déficiences nécessitant la promotion de l'école inclusive qu'un taux presque moyen (57,89%) se dégage parmi eux.

À côté de ces majorités, de très faibles taux sont observés dans la connaissance de l'école inclusive au niveau notamment des spécificités de l'encadrement pédagogique des élèves en situation de handicap. Chez ces élèves-maîtres, 03,24% des élèves connaissent la langue des signes et les logiciels spécifiques. Nous observons également que 0,02 % d'entre eux ont une connaissance du clavier braille.

Les niveaux d'appréciation du module école inclusive des élèves-maîtres qui développent les états de la compréhension ci-dessus mentionnés se présentent comme suit.

2.1.2 Appréciations du contenu du module école inclusive par les élèves-maîtres



Graphique 1 : Niveaux d'appréciations du contenu du module école inclusive par les élèves-maîtres

Sources : N'GORAN kouassi, (2025)

Le niveau d'appréciations des élèves-maîtres de l'échantillon du contenu de la formation initiale théorique en lien avec la gestion de la classe inclusive est majoritaire dans le niveau « moyen » exprimant un contenu acceptable avec cependant des besoins en contenu non satisfaits (72, 87%). Seulement 20,65% des élèves-maîtres trouvent le contenu « bon » avec les besoins en contenu satisfaits et

6,48% d'entre eux estiment que le contenu est « insuffisant » avec un contenu très en deçà de leurs attentes. Aucun élève-maître (0%) ne trouve le contenu « excellent » avec un niveau de satisfaction élevé des attentes de contenu du module permettant de développer des compétences exceptionnelles.

L'analyse de ces données liées au contenu du module école inclusive révèle que les élèves-maîtres du CAFOP de Yamoussoukro soumis à l'enquête ont une connaissance générale du module école inclusive. Cet état de connaissance du module illustre la volonté des autorités ivoiriennes en charge du secteur éducation-formation de mettre en application les textes structurant l'avènement de l'école inclusive notamment la « Déclaration mondiale sur l'« Éducation pour tous de 1990 », la « Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation de 1994 », la « Convention relative aux droits des personnes handicapées de l'ONU de 2006), les « Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation de l'UNESCO de 2009 » (Reverdy, op.cit.) qui engagent explicitement des États signataires à faire respecter le « droit à l'éducation sans discrimination ». Cependant, dans un milieu éducatif où « de nombreuses prescriptions scolaires plébiscitent la différenciation pédagogique », (Wyss, Gvozdic, Gentaz, et Sander, (2023, pp.15-49), la méconnaissance des spécificités de l'encadrement pédagogique des élèves en situation de handicap telles que le « clavier braille », la « langue des signes », les « logiciels spécifiques liés à l'animation des classes inclusives » chez la grande majorité des élèves-maîtres, risque de les mettre, en situation pratique d'enseignement, dans des « situations

professionnelles déstabilisantes » (idem). Car en réalité et comme le confirment certains travaux, « toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux » Perrenoud, (1995, pp.49-55) car pour lui, « différencier...c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale. La pédagogie différenciée consiste à utiliser toutes les ressources disponibles [...] » (Perrenoud, cité par Torres, 2016, pp.159-164). Et l'usage de ces spécificités de l'encadrement pédagogique des élèves en situation de handicap devrait aider à la mise en place de cette pédagogie différenciée, ce qui malheureusement n'est pas le cas chez les élèves-maîtres de notre échantillon. Cette situation ne garantit pas entièrement la mise en œuvre de l'Objectif de Développement Durable numéro 4 (ODD4) qui vise une éducation « équitable et de qualité » (Caron et Châtaigner, op.cit.).

En somme, au regard de ces données liées au contenu du module école inclusive en général et particulièrement les données liées aux spécificités de l'encadrement pédagogique des élèves en situation de handicap...toutes les conditions ne sont pas réunies pour une mise en œuvre effective des classes inclusives par les élèves-maîtres du CAFOP de Yamoussoukro. Les différents niveaux d'appréciations du contenu du module école inclusive par ces élèves-maîtres sont des signes d'alerte. Ces niveaux d'appréciation mettent à nu des insuffisances sur le sujet et font appel à un renforcement du contenu du module leur

permettant de développer des compétences exceptionnelles dans la gestion des classes inclusives.

2.2 Formation pratique sur le module école inclusive

2.2.1 Présentation et analyse de l'accessibilité aux ressources pédagogiques pour la mise en oeuvre effective des pratiques inclusives

Tableau 2 : Accessibilité aux ressources pédagogiques pour la mise en oeuvre effective des pratiques inclusives

Accessibilité aux ressources pédagogiques pour la mise en oeuvre effective des pratiques inclusives		Fréquence			
		Oui		Non	
		n	%	n	%
Imprégnation dans l'environnement de l'école inclusive : participation aux enseignements	avec des stagiaires « déficients »	0	0	247	100
	dans une école inclusive	0	0	247	100
	en simulant, sous forme de micro-enseignement, une animation de cours dans une école inclusive	0	0	247	100
Stage pratique : animation des activités avec des cas de	déficiences auditive	03	01,21	244	98,79
	déficiences visuelle	00	0	247	100
	déficiences motrice	23	09,31	224	90,69
	déficiences cognitive	00	0	247	100
Séminaire ou atelier de formation : participation sur	l'école inclusive animée par un professionnel d'une école spécialisée	05	02,02	242	97,98
	l'alphabet de la langue des signes	08	03,24	239	96,76
	le clavier braille	03	01,21	244	98,79
	des logiciels spécifiques de gestion des classes inclusives	08	03,24	239	96,76
	l'exploitation de capsules vidéo de prise en charge d'enfants déficients dans une école spécialisée	08	03,24	239	96,76

Appui pédagogique : satisfaction pour l'animation des classes inclusives des	Collègues instituteurs	13	05,26	234	94,74
	Enseignants du CAFOP	9	03,64	238	96,36
	Conseillers pédagogiques	13	05,26	234	94,74
	Inspecteurs pédagogiques des CAFOP	9	03,64	238	96,36
	Professionnel d'une école spécialisée	03	01,21	244	98,79
Implication dans un projet officiel de gestion et de suivi de classe inclusive		0	0	247	100
Total		247			

Sources : N'GORAN kouassi, (2025)

Les ressources pédagogiques retenues dans cette étude pour le recueil des données sur la formation pratique pour la mise en oeuvre effective des pratiques inclusives sont au nombre de cinq (5) : « l'imprégnation dans l'environnement de l'école inclusive », « les stages pratiques », « les séminaires ou ateliers de formation », « les appuis pédagogiques », « les projets officiels de gestion et de suivi des classes inclusives ».

Dans notre échantillon, l'accessibilité aux ressources pédagogiques dans la formation pratique pour la mise en oeuvre effective des pratiques inclusives n'est pas effective chez tous les élèves maîtres (0%) dans l'imprégnation dans l'environnement de l'école inclusive à travers la participation aux enseignements avec des stagiaires « déficients », la participation aux enseignements dans une école inclusive, la participation aux enseignements en simulant, sous forme de micro-enseignement, une animation de cours dans une école inclusive. Cette accessibilité aux ressources pédagogiques

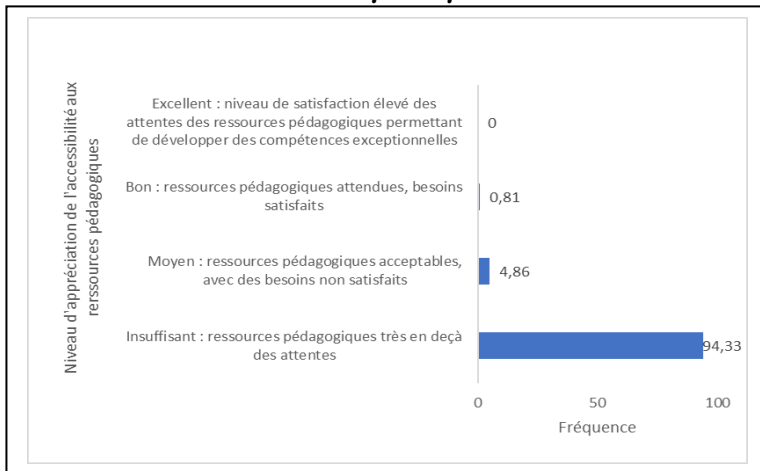
dans la formation pratique pour la mise en oeuvre effective des pratiques inclusives n'est pas encore effective chez tous les élèves maîtres (0%) lors des stages pratiques dans l'animation des activités avec des cas de déficiences visuelles ou cognitives. Par ailleurs, aucun élève-maître de l'échantillon (0%) n'est impliqué dans un projet officiel de gestion et de suivi des classes inclusives.

Les autres ressources pédagogiques sont accessibles aux élèves-maîtres mais avec de très faibles taux : pendant des stages pratiques, l'animation des activités d'enseignement-apprentissage n'est possible qu'avec 09,31% des élèves-maîtres les réalisant avec des apprenants présentant des déficiences motrices et 01,21% des élèves-maîtres les réalisant avec des apprenants présentant des déficiences auditives. Concernant les séminaires ou ateliers de formation, la participation des élèves-maîtres à ces formations n'a été possible que pour 02,02% d'entre eux pour la formation sur l'école inclusive animée par un professionnel d'une école spécialisée, 03,24 % d'entre eux pour la formation sur l'alphabet de la langue des signes, 01,21% d'entre eux pour la formation sur le clavier braille, 03,24% d'entre eux pour la formation sur des logiciels spécifiques de gestion des classes inclusives et ce même taux pour l'exploitation de capsules vidéo de prise en charge d'enfants déficients dans une école spécialisée. Les appuis pédagogiques pour l'animation des classes inclusives ne sont satisfaisantes entre les élèves-maîtres et les collègues instituteurs que pour 05,26% d'entre les premiers cités, entre les élèves-maîtres et les enseignants du CAFOP que pour 03,64% d'entre les premiers cités, entre les élèves-maîtres et les conseillers pédagogiques que pour

05,26% d'entre les premiers cités, entre les élèves-maîtres et les inspecteurs pédagogiques des CAFOP que pour 03,64% d'entre les premiers cités, entre les élèves-maîtres et les professionnels d'une école spécialisée que pour 01,21% d'entre les premiers cités.

Les niveaux d'appréciation de l'accessibilité aux ressources pédagogiques dans la formation pratique pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives ci-dessus mentionnées se présentent comme suit.

2.2.2 Appréciation de l'accessibilité aux ressources pédagogiques dans la formation pratique pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives



Graphique 2 : Niveau d'appréciation de l'accessibilité aux ressources pédagogiques pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives

Sources : N'GORAN kouassi, (2025)

Le niveau d'appréciations de l'accessibilité aux ressources pédagogiques par les élèves-maîtres de l'échantillon est majoritaire dans le niveau « insuffisant » (94,33% d'entre eux) exprimant une accessibilité aux ressources pédagogiques très en deçà de leurs attentes. Seulement 04,86 % des élèves-maîtres trouvent l'accessibilité aux ressources pédagogiques « moyen » avec une accessibilité à ces ressources pédagogiques acceptables avec cependant des besoins en ressources pédagogiques non satisfaits et 0,81% d'entre eux estiment un niveau d'accessibilité aux ressources pédagogiques « bon » avec les ressources pédagogiques attendus effectifs et les besoins en ressources pédagogiques satisfaits. Aucun élève-maître (0%) ne trouve le niveau d'accessibilité aux ressources pédagogiques « excellent » avec un niveau de satisfaction élevé des attentes à ces ressources pédagogiques permettant de développer des compétences exceptionnelles.

L'analyse de ces données liées à l'accessibilité aux ressources pédagogiques révèle la non imprégnation des élèves-maîtres dans l'environnement de l'école inclusive. C'est dire que l'acquisition des expériences pour le développement des compétences en gestion de classe inclusive reste compromise au regard des conclusions de certains travaux de Jean Piaget : « en réfléchissant sur nos expériences, nous nous construisons et construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons » (cité par Kerzil, 2009, pp. 112-113). En réalité, l'expérience, présentée comme un facteur moteur essentiel du développement cognitif en général (Piaget, et Inhelder,

1978) et particulièrement celle nécessaire à la mise en œuvre de l'école inclusive, s'acquiert dans l'imprégnation dans l'environnement de l'école inclusive à travers la participation aux enseignements avec des stagiaires « déficients » ou dans la participation aux enseignements dans une école inclusive ou encore dans la simulation, sous forme de micro-enseignement d'une animation de cours dans une école inclusive. C'est l'expérience acquise dans cette imprégnation qui permettra à ces élèves-maîtres de construire leur propre expérience dans le monde des élèves en situation de handicap. Malheureusement, cette opportunité ne leur ait pas offerte comme c'est d'ailleurs le cas en stage pratique ou lors des ateliers de formation ou des appuis pédagogiques ou encore des projets officiels. Cette inaccessibilité à ces ressources pédagogiques se dresse comme un défi à relever car comme le révèle la théorie historico-culturelle de Vygotski basée sur le rôle de l'interaction sociale dans le développement de l'intelligence humaine, « l'être humain, par origine et par nature, ne peut ni exister ni connaître le développement propre à son espèce comme une monade isolée : il a nécessairement ses prolongements dans autrui » (Vygotski, cité par Ivic, 1994, pp.793-820). Et les ressources identifiées dans cette étude devraient favoriser cette interaction sociale et concourir au développement des compétences pour la gestion de ces classes inclusives. En d'autres termes, ces ressources, à travers les interactions interpersonnelles offertes, devraient faciliter l'usage de l'apprentissage coopératif, l'apprentissage guidé, l'apprentissage fondé sur le conflit socio-cognitif, la construction des connaissances en commun, (Doise et

Mugny, 1981 ; Perret-Clermont, 1979 ; Stambak et al., 1983 ; CRESAS, 1987 ;) dans les rapports entre les élèves-maîtres du CAFOP et les élèves en situation de handicap dans les classes inclusives. Mais les données de l'étude ne favorisent ces types d'apprentissage chez les élèves-maîtres de l'échantillon.

En somme, au regard de ces données liées à l'accessibilité aux ressources pédagogiques, toutes les conditions ne sont pas réunies pour une mise en œuvre effective des classes inclusives par les élèves-maîtres du CAFOP de Yamoussoukro. Les niveaux d'appréciation de l'accessibilité aux ressources pédagogiques dans la formation pratique pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives ci-dessus mentionnées en sont des signes d'alertes.

2.3 Environnement administratif de l'école inclusive

2.3.1 Présentation et analyse de l'accessibilité aux facilitateurs administratifs pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives

Tableau 3 : Accessibilité aux facilitateurs administratifs pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives

Accessibilité des facilitateurs administratifs pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives.	Fréquence			
	Oui		Non	
	n	%	n	%
Aménagements physiques au sein des établissements de stage (rampes d'accès, passerelles)	07	02,83	240	97,17
Mise à disposition de guide	03	01,21	244	98,79

pédagogique pour les classes inclusives				
Mise à disposition d'outils numériques ou multimédias	0	0	247	100
Mise à disposition de matériel pédagogique pour les élèves en situation de handicap	0	0	247	100
Programmation d'activités liées à l'école inclusive (sensibilisation sur les traversées de route avec les élèves en situation de handicap, leur entrée dans les salles de classe ou en salle d'eau, la mise à leur disposition de matériel pédagogique par les pairs...)	0	0	247	100
Total	247			

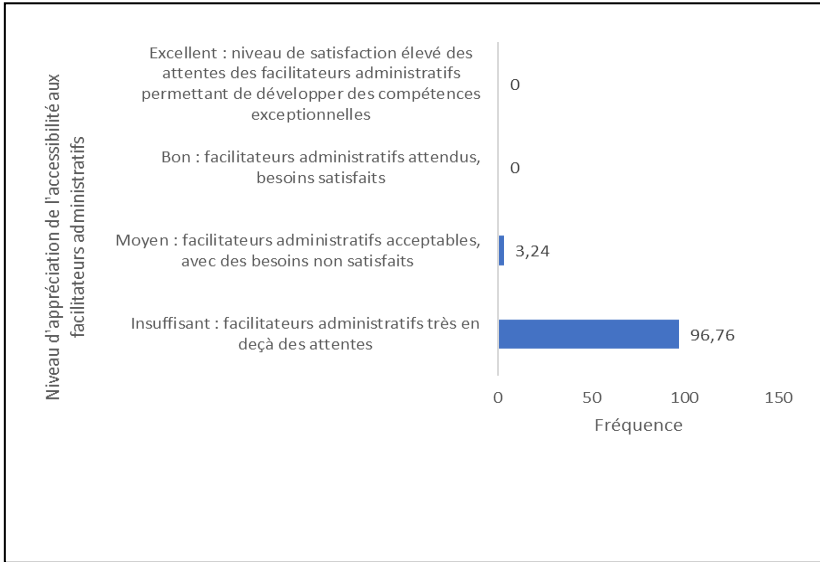
Sources : N'GORAN kouassi, (2025)

Dans notre échantillon, aucun accès aux facilitateurs administratifs pour la mise en œuvre des pratiques inclusives n'est effectif chez tous les élèves-maîtres (100% d'entre eux) lorsqu'il s'agit de mettre à leur disposition des outils numériques ou multimédias et des matériels pédagogiques pour les élèves en situation de handicap. Cet accès aux facilitateurs administratifs pour la mise en œuvre des pratiques inclusives n'est pas aussi effectif chez tous les élèves-maîtres (100% d'entre eux) lorsqu'il s'agit de programmer pour eux des activités liées à l'école inclusive telles que les sensibilisations sur les traversées de route avec les élèves en situation de handicap, les

accompagnements dans les salles de classe ou les salles d'eau, la mise à leur disposition du matériel pédagogique par leurs pairs. Des accès possibles mais très limités aux facilitateurs administratifs pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives existent pour 02,83% dans élèves-maitres concernant notamment les aménagements physiques au sein des établissements de stage (rampes d'accès, passerelles) afin de rendre accessible les itinéraires aux enfants en situation de handicap et pour 01,21% des élèves-maîtres dans la mise à disposition de guide pédagogique pour les classes inclusives.

Les niveaux d'appréciation de l'accessibilité des facilitateurs administratifs dans la formation pratique pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives ci-dessus mentionnées se présentent comme suit.

2.3.2 Appréciations de l'accessibilité aux facilitateurs administratifs dans la formation pratique pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives



Graphique 3 : Niveau d'appréciation de l'accessibilité aux facilitateurs administratifs dans la formation pratique pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives

Sources : N'GORAN kouassi (2025)

Le niveau d'appréciations de l'accessibilité aux facilitateurs administratifs pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives par les élèves-maîtres de l'échantillon est majoritaire dans le niveau « insuffisant » (96,76% d'entre eux) exprimant une accessibilité à ces

facilitateurs administratifs très en deçà de leurs attentes. Seulement 03,24 % des élèves-maîtres trouvent le niveau d'accessibilité aux facilitateurs administratifs « moyen » avec une accessibilité à ces facilitateurs administratifs acceptables avec cependant des besoins en facilitateurs administratifs non satisfaits. Aucun élève-maître (0%) ne trouve le niveau d'accessibilité aux facilitateurs administratifs « bon » avec des facilitateurs administratifs attendus effectifs et les besoins en facilitateurs administratifs satisfaits. Aucun élève-maître (0%) ne trouve encore le niveau d'accessibilité aux facilitateurs administratifs « excellent » avec un niveau de satisfaction élevé des attentes de ces facilitateurs administratifs permettant de développer des compétences exceptionnelles.

L'analyse de ces données révèle, en général, un environnement administratif qui se dresse comme un obstacle dans la mise en œuvre de l'école inclusive. L'inaccessibilité des élèves-maîtres aux facilitateurs administratifs en est un indicateur. Dans cet environnement, l'aménagement physique au sein des établissements de stage, la mise à disposition de guide pédagogique, d'outils numériques ou multimédias, de matériel pédagogique, pour les classes inclusives et la programmation d'activités liées à l'école inclusive sont du ressort des autorités administratives. C'est dire que ces autorités ivoiriennes, qui ont élaboré de nombreux textes pour fixer les dispositions légales d'application de l'école inclusive notamment l'article 33 de la Constitution ivoirienne (Journal officiel de la république de Côte d'Ivoire, 2016), la Convention relative aux Droits des

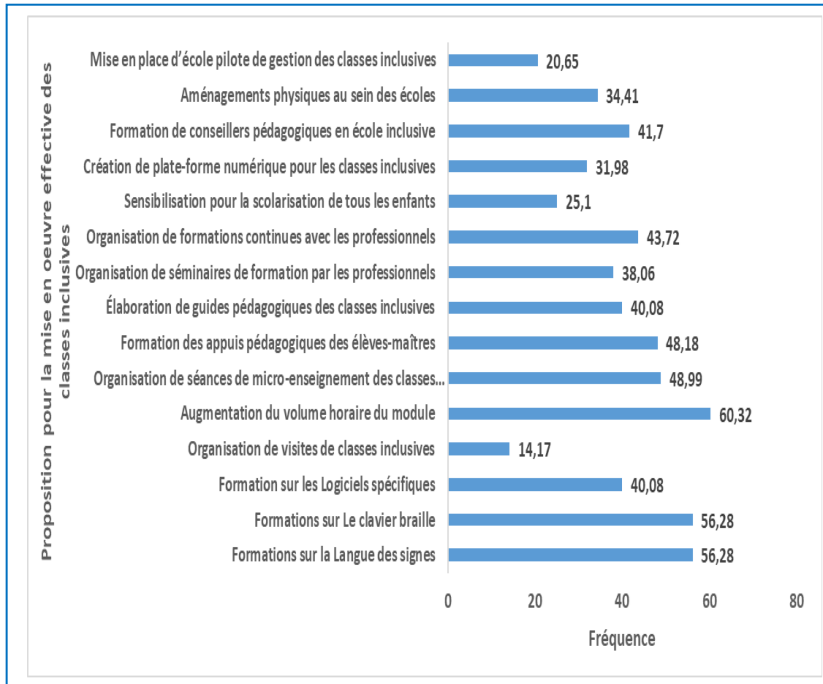
Personnes Handicapées (CDPH) du 10 décembre 2014 [Conseil National des Droits de l'Homme (CNDH), op.cit.], la loi 98-594 du 10 novembre 1998 d'orientation en faveur des personnes handicapées et bien d'autres textes, ne traduisent pas leur volonté sur le terrain, dans les écoles devant fonctionner selon les principes de l'école inclusive.

En somme, au regard de ces données liées à l'accessibilité aux facilitateurs administratifs, toutes les conditions ne sont pas réunies pour une mise en œuvre effective des classes inclusives par les élèves-maîtres du CAFOP de Yamoussoukro. Les niveaux d'appréciation de l'accessibilité aux facilitateurs administratifs dans la formation pratique pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives ci-dessus mentionnées en sont des signes d'alerte.

En complément aux données ci-dessus présentées, les propositions faites par ces élèves-maîtres pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives sont les suivantes.

2.4 Propositions des élèves-maîtres pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives

Ces propositions, limitées à six (6) par élève-maître,



se présentent comme suit :

Graphique 4 : Propositions des élèves-maîtres pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives

Sources : N'GORAN kouassi, (2025)

Les propositions faites par les élèves-maîtres dans la mise en œuvre effective des pratiques inclusives se

présentent par fréquence d'apparition et donc par ordre de priorité comme suit :

1. Augmentation du volume horaire du module
60,32% ;
2. Formations sur la Langue des signes
56,28% ;
3. Formations sur le Clavier braille 56,28% ;
4. Organisation de séances de micro-enseignement des
classes inclusives 48,99% ;
5. Formation des appuis pédagogiques des élèves-
maîtres 48,18% ;
6. Organisation de formations continues avec les
professionnels 43,72% ;
7. Formation de conseillers pédagogiques en école
inclusive 41,70% ;
8. Élaboration de guides pédagogiques des classes
inclusives 40,08% ;
9. Formation sur les Logiciels spécifiques 40,08% ;
10. Organisation de séminaires de formation par les
professionnels 38,06% ;
11. Aménagements physiques au sein des écoles
34,41% ;
12. Création de plate-forme numérique pour les classes
inclusives 31,98% ;
13. Sensibilisation pour l'intégration de tous les enfants
à la vie scolaire 25,10% ;
14. Mise en place d'école pilote de gestion des classes
inclusives 20,65% ;
15. Organisation de visites de classes inclusives
14,17%.

Les fréquences d'apparition de ces propositions témoignent des priorités des élèves-maîtres pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives. Elles sont conformes aux difficultés exposées dans cette étude dans la mise en œuvre de l'école inclusive concernant notamment le contenu du module école inclusive, l'accessibilité aux ressources pédagogiques et aux facilitateurs administratifs.

De ce fait, ces propositions faites par les élèves-maîtres, qui sont les premiers concernés par la mise en œuvre de cette réforme, se présentent comme des orientations ou recommandations pour une prise de décision des gestionnaires du projet école inclusive afin de faciliter le pilotage et la mise en œuvre de cette réforme.

3. Discussion des résultats

L'objectif de la présente étude est d'évaluer la mise en œuvre de l'école inclusive dans la formation des élèves-maîtres du centre d'animation et de formation pédagogique (CAFOP) supérieur de Yamoussoukro. La conception de l'évaluation de De Ketele, cité par Jorro et Mercier-Brunel, (op., cit.) qui consiste pour elle « à recueillir un ensemble d'informations...à les mettre en relation... en vue de prendre une décision » nous a servi de référence dans cette évaluation. L'échantillon d'étude est composé de 247 élèves-maîtres du CAFOP supérieur de Yamoussoukro qui ont été formés dans cette école de formation d'instituteurs pour la mise en œuvre des classes inclusives dans leurs différents lieux de service.

Un ensemble de données en lien avec l'état de la compréhension du module école inclusive, de l'accessibilité aux ressources pédagogiques et aux facilitateurs administratifs pour la mise en œuvre effective des classes inclusives ainsi que les niveaux d'appréciations de ces indicateurs ont été recueillis auprès des élèves-maîtres. La mise en relation de ces données avec les prescriptions officiels et les autres travaux sur l'école inclusive fait ressortir des difficultés qui révèlent que les conditions ne sont pas réunies pour une mise en œuvre effective des classes inclusives par les élèves-maîtres du CAFOP de Yamoussoukro. Ces difficultés portent sur l'ensemble des indicateurs étudiés.

Ce résultat acquis après analyse de ces données recueillies auprès des élèves-maîtres trouve un sens dans la théorie socioculturelle de Vygotski et la théorie de la résistance au changement de Lewin énoncées comme appuis théoriques pour comprendre le comportement des acteurs dans la mise en œuvre de l'école inclusive.

Pour Vygotski, « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Vygotski, cité par Rochex, op.cit.). L'enseignement réciproque et l'apprentissage collaboratif prônés par ces travaux qui insistent sur l'interaction sociale comme un moteur de l'apprentissage pour tous ne sont pas mises en œuvre pour les élèves-maîtres de l'échantillon. Cette interaction sociale prônée par Vygostki repose sur « la possibilité de s'élever

dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire (Vygotski, 1997, op.cit.). Elle se déroule donc entre un expert et un novice d'où la nécessité de la formation des appuis pédagogiques d'encadrement des élèves-maîtres que sont les collègues instituteurs, les enseignants du CAFOP, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs pédagogiques des CAFOP, et l'animation effective des ateliers de formation par des professionnels d'école spécialisée, ce qui n'est pas encore effectif dans notre échantillon. Par ailleurs, l'un des grands principes de la théorie vygotskienne tels que la zone proximale de développement (ZPD), qui représente le potentiel de progression de l'élève-maître grâce à la guidance de ses appuis pédagogiques, n'est pas mise en œuvre. Et le rôle du langage comme médiateur de la pensée chez Vygotski, qui se réduit, dans notre échantillon, aux aspects théoriques sur le module école inclusive, ne facilite pas leur gestion pratique par les élèves-maîtres.

Au-delà de la théorie de Vygotski, celle de la résistance au changement de Lewin explique aussi ces résultats. En effet, les trois étapes du changement des comportement sont très faiblement observées dans les données révélées par l'étude : la « Décristallisation » où les gestionnaires de l'école inclusive abandonnent petit à petit leurs pratiques traditionnelles pour celles orientées vers les classes inclusives, le « changement » lui-même à travers l'exploration de pratiques inclusives et la discussion de celles jugées inefficaces permettant l'émergence de comportements nouveaux, et enfin la « Recristallisation » correspondant à l'enracinement des pratiques inclusives

avec de nouvelles normes empêchant un retour à l'étape de la gestion homogène de la classe. En réalité, bien exploitées, ces trois étapes devraient favoriser chez les gestionnaires de l'école un abandon des pratiques éducatives traditionnelles orientées vers la classe taille unique donc homogène dans laquelle tout le monde est censé marcher au même pas pour un changement de paradigmes pédagogiques orientés vers la classe différenciée ou hétérogène dans laquelle chaque élève n'est pas un laissé pour compte. Cela aiderait les élèves-maîtres du CAFOP pour un meilleur accès aux facilitateurs pédagogiques et administratifs afin de les préparer pour une gestion efficace des classes inclusives. Malheureusement, les niveaux d'accès révélés par l'étude indiquent clairement que la mise en œuvre effective des forces motrices ou propulseurs (Autissier, Moutot, Johnson, et Metais-Wiersch, 2022, pp. 14-17) qui accompagnent ces changements ne sont pas encore effectives. Ces forces motrices pour le changement soulignent les bénéfices ou incitations à adopter ce changement pour les classes inclusives telles que les communications sur les spécificités du module liés à l'école inclusive, les formations avec les ressources pédagogiques pour les classes inclusives, la mise à disposition des élèves-maîtres des facilitateurs administratifs pour la gestion des classes inclusives, les communications positives sur les classes inclusives pour le changement des pratiques pédagogiques, les formations à travers les ateliers de formation, l'animation d'une classe inclusive virtuelle par le micro-enseignement Malheureusement elles sont très faiblement exploitées dans notre échantillon. Et comme la nature a horreur du

vide, ce sont les forces restrictives ou résistantes que sont la peur du saut dans l'inconnu dans la gestion des enfants en situation de handicap dans les classes inclusives, la méfiance à l'égard de l'abandon des habitudes d'animation dans les classes ordinaires à l'animation dans les classes inclusives, la non implication des élèves-maîtres dans les projets de gestion et de suivi des classes inclusives...perceptibles dans le très faible taux dans les indicateurs retenus qui s'installent en freinant le changement de paradigme pédagogique tant attendu.

Au-delà de ces théories, ces résultats qui font ressortir des difficultés qui révèlent que les conditions ne sont pas réunies pour une mise en œuvre effective des classes inclusives par les élèves-maîtres du CAFOP de Yamoussoukro s'inscrivent dans la continuité des observations de Koffi, (2025, op.cit.) pour qui l'offre de scolarisation promise par l'école inclusive et le changement de paradigme tant souhaités peinent à convaincre certains professionnels de l'éducation ivoirienne. Ces résultats s'inscrivent encore dans la continuité des observations de Azoh (2014), affirmant :

Il n'existe pas une politique de l'éducation inclusive en Côte d'Ivoire et les compétences actuelles des enseignants ne sont pas adaptées à la réalisation d'une éducation inclusive. De ce fait, les apprenants à besoins spécifiques évoluent dans un cadre scolaire qui leur est souvent hostile.

N'chot, Koné, Gahou, (2022, p.136) n'en disent pas le contraire. Et ces difficultés transparaissent sur le Portail

officiel du Gouvernement de Côte d'Ivoire, (2021) lorsque des officiels affirment que « les défis, notamment l'insuffisance de compétences techniques, l'inexistence ou l'insuffisance d'écoles préscolaires inclusives, ... doivent être absolument levés pour rendre véritablement demain meilleur ».

Nos résultats se présentent alors comme une confirmation des défis à relever pour la mise en œuvre effective de l'école inclusive par les élèves-maîtres pour ceux qui doutent encore des conclusions des travaux antérieurs sur le sujet.

L'originalité de cette étude réside dans le fait qu'elle a lieu avec des élèves-maîtres du CAFOP supérieur de Yamoussoukro qui ont été formés dans cette école de formation d'instituteurs pour la mise en œuvre des classes inclusives. Ils sont au cœur de l'organisation pratiques des classes inclusives et les données communiquées ne sont que les difficultés vécues au quotidien dans la pratique de leur métier. Ces difficultés révélées et les propositions faites se présentent pour les autorités en charge de la gestion des classes inclusives comme des pistes d'orientation pour les prises de décision dans la mise en œuvre de cette réforme.

Bien que les résultats de cette recherche apportent un complément de connaissances sur la mise en œuvre de l'école inclusive, il convient de noter que certaines limites sont à prendre en compte. En effet, l'échantillon limité à un seul CAFOP sur les seize (16) que compte la Côte d'Ivoire ne permet pas d'extrapoler les résultats au niveau national. Les résultats obtenus ne peuvent être considérés que par rapport aux individus interrogés.

Conclusion

La présente étude a été réalisée avec 247 élèves-maîtres du Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) supérieur de Yamoussoukro formés pour la mise en œuvre de l'école inclusive. Son objectif est d'évaluer la mise en œuvre de l'école inclusive dans cette école de formation d'instituteurs.

Dans la démarche méthodologique, le principal outil de collecte des données est un questionnaire adressé aux élèves-maitres. L'analyse des données recueillies a été faite à partir d'une analyse quantitative basée sur l'utilisation de la statistique descriptive par la présentation de certains nombres représentatifs (total, moyenne, pourcentage...) dans des tableaux simples.

Les résultats obtenus font ressortir des difficultés qui révèlent que les conditions ne sont pas réunies pour une mise en œuvre effective des classes inclusives par les élèves-maîtres du CAFOP de Yamoussoukro. Ces difficultés portent pour l'essentiel sur la compréhension du module école inclusive, l'accès aux ressources pédagogiques et aux facilitateurs administratifs pour la mise en œuvre effective des pratiques inclusives. Un espoir réside cependant dans les propositions faites par ces élèves-maîtres aux autorités en charge de la gestion des classes inclusives comme des pistes d'orientation pour une prise de décision dans la mise en œuvre effective de cette réforme.

Références bibliographiques

Agence Ivoirienne de Presse (AIP), 2023, « La Côte d'Ivoire rénove son offre éducationnelle avec la plateforme numérique "Mon école à la maison" », mercredi 18 janvier 2023, accessible sur <https://news.abidjan.net/articles/716969/la-cote-divoire-renove-son-offre-educationnelle-avec-la-plateforme-numerique-mon-ecole-a-la-maison>

AUTISSIER David, MOUTOT Jean-Michel, JOHNSON Kevin et METAIS-WIERSCH Emily, 2022, Outil 2. « Le modèle de Lewin. La boîte à outils de la Conduite du changement et de la transformation » (pp. 14-17). Dunod. <https://shs.cairn.info/la-boite-a-outils-de-la-conduite-du-changement-et-de-la-transformation--9782100846047-page-14?lang=fr>.

AZOH François-Joseph, 2014. *L'éducation inclusive, solution à l'insertion des enfants handicapés*, 17/07/14, <https://www.scidev.net/afrique-sub-saharienne/news/l-education-inclusive-solution-l-insertion-des-enfants-handicap-s/>

CARON Patrick et CHÂTAIGNER Jean-Marc dir. 2017. *Un défi pour la planète ; Les Objectifs de développement durable en débat* | Coédition : Quæ, IRD | (ISBN 978-2-7592-2733-4) | 466 pp | Référence QUAE :02612

Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS), 1987. *Au jardin d'enfants, des enfants marionnettistes*, Paris, l'Harmattan

Conseil National des Droits de l'Homme (CNDH), 2023. *Déclaration du Conseil National des Droits de l'Homme Commémoration de la Journée Internationale des Droits*

des Personnes Handicapées 03 décembre 2023.
<https://cndh.ci/wp-content/uploads/2015/10/Declaration-2.pdf>

CRAHAY Marcel (dir.) 2012. *L'école peut-elle être juste et efficace ? : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. (2e éd.). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01>.

DESALMAND Paul, 1986, « Une aventure ambiguë. Le programme d'éducation télévisuelle (1971-1982) », in *Politique africaine*, n°24, Côte d'Ivoire : la société au quotidien. pp. 91-103.DOI :
<https://doi.org/10.3406/polaf.1986.4049>

DOISE Willem et MUGNY Gabriel, 1981. *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter Editions.

DUVAL Joëlle, LARIVÉE Serge et DUMOULIN Catherine, 2019, « L'influence du soutien scolaire sur l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire ». *Revue internationale de l'éducation familiale*, 45(1), 147-167. <https://doi.org/10.3917/rief.045.0147>.

GEFFARD Patrick et DUBOIS Arnaud, 2019, « Pédagogie (pedagogy - pedagogía) » Dans A. Vandeveldde-Rougale, P. Fugier, Avec la collaboration de V. De Gaulejac *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 466-470). érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0466>.

HOUSSAYE Jean, 2012, « La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises ». *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 227-245.
<https://doi.org/10.3917/cdle.034.0227>.

ISSAIEVA Élisabeth et SCIPION Rosette, 2020, « Face à l'inclusion scolaire Conceptions et pratiques des enseignants en Guadeloupe ». *Spirale - Revue de*

recherches en éducation, 65-1(1), 69-85.
<https://doi.org/10.3917/spir.651.0069>.

IVIC Ivan, 1994, « Lev S. Vygotsky (1896 - 1934) », Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 3/4, (91/92), p. 793-820.
<http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/Ivic1994.pdf>

JORRO Anne et MERCIER-BRUNEL Yann, 2013, « Évaluation ». Dans A. Jorro Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (pp. 113-116). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0113>.

Journal officiel de la république de Côte d'Ivoire, 2016. Cinquante-huitième année- n° 16, *numéro spécial*, mercredi 9 novembre 2016, Imprimerie Nationale de Côte d'Ivoire
 dépôt légal n° 102 015,
<https://faolex.fao.org/docs/pdf/ivc160760.pdf>

KERZIL Jennifer, 2009, « Constructivisme ». Dans J. Boutinet L'ABC de la VAE (pp. 112-113). érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0112>.

KOFFI Moblée Emmanuella Bledjah Yekoun, 2025. *Pertinence et défis des politiques éducatives en Côte d'Ivoire : Contribution pour une éducation au service des sociétés durables*
<https://raiffet2025.sciencesconf.org/618326/document>

Le TRIVIDIC HARRACHE Lila, 2025, « Faire tenir » (dans) l'institution par l'individualisation ? Ce que l'aménagement des scolarités de lycéen-nes non conformes fabrique chez les agents scolaires. Formation emploi, 171(3), 73-94. <https://doi.org/10.4000/14hil>.

LEWIN Kurt, 1947, « The channels of group life, social planning and action research », *Human Relations*, n°1, pp. 143-153.

LEWIN Kurt, 1966, « Décisions de groupe et changement social », in A. Lévy (Ed.), *Psychologie sociale, textes fondamentaux* à l'anglais et américains, Dunod, Paris.

LEWIN Kurt, 1972, « Psychologie dynamique », *Les relations Humaines*, Paris, PUF, 4^{ème} éd., éd originale 1931.

MIALARET Gaston, 1991, B 6 / « L'évaluation en éducation ». *Pédagogie générale* (pp. 270-297). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/pedagogie-generale--9782130438335-page-270?lang=fr>.

N'CHOT Apo Julie, KONE Drissa, GAHOU Grâce Carmen, 2022, « Éducation inclusive et contraintes des étudiants en situation de handicap à l'université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan : entre mythes et réalités », *Revue Internationale de Linguistique Appliquée, de Littérature et d'Éducation, RILALE*, Volume 5, Numéro 3, Octobre 2022, p. 136

ODRY Dominique, 2020, Chapitre VIII. « L'évaluation, une notion ? L'évaluation dans le système éducatif : Ce que vaut notre enseignement » (pp. 205-282). ss. <https://shs.cairn.info/l-evaluation-dans-le-systeme-educatif--9782804708276-page-205?lang=fr>.

PERRENOUD Philippe, 1995, « La pédagogie à l'école des différences », *Cahiers pédagogiques*, n°306, pp.49-55

PERRET-CLERMONT Anne Nelly, 1979. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.

PIAGET Jean et INHELDER Bärbel. 1978. *La psychologie de l'enfant*, Vendôme, P.U.F., 8^e édition.

Portail officiel du Gouvernement de Côte d'Ivoire, 2021.
*Éducation inclusive : le gouvernement en action pour une
éducation de qualité aux enfants à déficience sensorielle,*
dimanche 28 novembre,

<https://www.gouv.ci/index.php/actualite/12865>

REVERDY Catherine, 2019, « D'où vient l'école inclusive ? »
Edubref, février. Lyon : ENS de Lyon.

ROCHEX Jean-Yves, 1997, « L'œuvre de Vygotski :
fondements pour une psychologie historico-culturelle »,
Revue Française de Pédagogie, n° 120, juillet-
août~septembre, pp. 105-147

ROCHFORD Léa, 2016, « Contrepoint - Gary Becker et la
notion de capital humain ». Informations sociales, 192(1),
65-65. <https://doi.org/10.3917/inso.192.0065>.

Site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et de
l'Alphabétisation (MENA), (2025). *Enseignement/MENA-
Programme* éducatif

[https://www.education.gouv.ci/index.php/Reseaux/enseigne
ment](https://www.education.gouv.ci/index.php/Reseaux/enseignement), consulté le 14/10/2025

**STAMBAK Mira, BARRIERE Michèle, BONICA Laura,
MAISONNET Renée, MUSATTI Tullia, RAYNA Sylvie,
VERBA Mina**, 1983. *Les bébés entre eux. Découvrir, jouer,
inventer ensemble*. Paris : PUF.

TORRES Jean-Christophe, 2016, « Les enjeux de la
différenciation pédagogique : entre résolutions formelles
et indécisions pratiques ». Administration & Éducation,
150(2), 159-164. <https://doi.org/10.3917/admed.150.0159>.

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

unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre

UNESCO, 2025. *Côte d'Ivoire | Inclusion | Education Profiles*, <https://education-profiles.org/fr/afrique-sub-saharienne/cote-divoire/~inclusion>

VIGNOLLES Benjamin, 2012, « Le capital humain : du concept aux théories ». *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 37-41. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0037>.

VYGOTSKI Lev Sémionovitch, 1997. *Pensée et Langage*, édition La Dispute

WYSS Anouchka, GVOZDIC Katarina, GENTAZ Édouard et SANDER Emmanuel, 2023, Chapitre 1. « Différencier sa pédagogie ». Comment favoriser les apprentissages scolaires : Repenser les gestes professionnels pour l'enseignement (pp. 15-49). Dunod. <https://shs.cairn.info/comment-favoriser-les-apprentissages-scolaires--9782100849581-page-15?lang=fr>.