ANALYSE DES OBSTACLES À L'ACCOMPAGNEMENT PSYCHOPÉDAGOGIQUE DES APPRENANTS PRÉSENTANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE DANS LES CEEP AU BURKINA FASO

BEOGO Bonné
Doctorant à l'Université Norbert ZONGO/Burkina Faso
bonbeogo@gmail.com
Désiré W. POUDIOUGO
Maître de Recherche à l'Institut des Sciences des Sociétés/Burkina Faso
desirepoudiougo@yahoo.com

RÉSUMÉ

Cet article analyse les obstacles à l'accompagnement psychopédagogique des élèves présentant des troubles d'apprentissage au sein des CEEP au Burkina Faso. À l'aide d'une méthode mixte et de techniques telles que l'entretien, l'observation et l'analyse documentaire, nous avons recueilli des données auprès de 390 acteurs de l'éducation et de 10 membres du personnel d'encadrement pédagogique. Les résultats révèlent que l'accompagnement pédagogique et psychosocial de ces élèves présente des insuffisances notables. Cette situation s'explique par plusieurs facteurs, dont les difficultés de compétences, l'insuffisance de matériel et de ressources humaines ainsi que l'absence de dispositif formel de prise en charge. Nous suggérons donc le recrutement et la formation du personnel éducatif sur les troubles d'apprentissage, la dotation en matériel pédagogique et didactique ainsi que la mise en place d'un dispositif d'inclusion dans les circonscriptions d'éducation de base.
Mots-clés : *éducation inclusive, prise en charge, obstacles, troubles d'apprentissage.*

ABSTRACT

This article examines the barriers to psycho-pedagogical support for students with learning disabilities within Early Childhood Education and Care Centres (CEEPs) in Burkina Faso. Drawing on a mixed-methods design and employing techniques such as semi-structured interviews, classroom observation, and documentary analysis, data were collected from 390 education stakeholders and 10 members of pedagogical supervision staff. The findings reveal significant shortcomings in both the pedagogical and psychosocial

support provided to these students. This situation is attributable to a range of interrelated factors, including insufficient professional competencies among educational personnel, a lack of appropriate materials and qualified human resources, and the absence of a formal support framework for students with special educational needs. In light of these findings, this study recommends the recruitment and targeted training of educational staff in the identification and management of learning disabilities, the provision of adequate pedagogical and didactic resources, and the establishment of a structured inclusion framework within basic education districts.
Keywords : *inclusive education, support, obstacles, learning disabilities.*

INTRODUCTION

Comme le soulignait Nelson Mandela le 23 juin 1990 à Boston, l'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde. Cette conviction a convaincu de nombreux États qui ont fait de l'éducation une priorité nationale. Le Burkina Faso ne fait pas exception à cette règle car la Constitution de 1991 et la loi n° 013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation consacrent ce principe d'inclusion et permettent au pays de s'aligner sur les engagements internationaux tels que l'Éducation pour Tous (EPT, 1990) et le Forum de Dakar (2000). Dans cette dynamique, des stratégies ambitieuses ont été adoptées dans l'optique d'assurer à chaque enfant sans distinction d'origine, de condition socioéconomique ou de vulnérabilité, un accès à une éducation de qualité. Ces stratégies sont entre autres la Stratégie nationale de développement de l'éducation inclusive (SNDEI, 2018) et la Stratégie nationale d'accélération de l'éducation des filles (SNAEF, 2012).

Cet engagement national du Burkina Faso s'inscrit dans une dynamique internationale plus large en faveur de l'inclusion scolaire. Selon l'UNICEF (2021), le nombre d'enfants en situation de handicap dans le monde est aujourd'hui estimé à près de 240 millions soit environ un enfant sur dix, qui est potentiellement exposée à l'exclusion scolaire (UNICEF, 2021). Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO (2026) confirme cette tendance en relevant qu'à l'échelle mondiale, un enfant en âge d'être scolarisé sur six est actuellement exclu du système éducatif et que l'Afrique subsaharienne demeure la seule région où ce nombre continue

d'augmenter sous l'effet conjugué de la croissance démographique, des crises et des restrictions budgétaires. Les enfants présentant des troubles d'apprentissage, bien que rarement isolés dans ces statistiques globales, comptent parmi les premières victimes de cette exclusion car leurs difficultés, moins visibles que les déficiences sensorielles ou motrices, échappent souvent à des systèmes éducatifs peu outillés pour les détecter et les prendre en charge.

C'est dans ce contexte mondial préoccupant que s'observent, de manière plus spécifique, les défis liés à l'inclusion scolaire des enfants présentant des troubles d'apprentissage. Ces troubles sont en effet loin d'être marginaux car Chapelle (2010, p. 4) rappelle qu'en moyenne, chaque classe compte au moins un élève souffrant de dyslexie, de dyscalculie, de dyspraxie, de dysorthographie ou encore d'un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Il est suivi par Gadeyne et al. (2014, p. 14) qui estiment qu'entre 1 % et 6-8 % des enfants d'âge préscolaire présentent des troubles du développement du langage oral. Au Burkina Faso, cette réalité s'observe dans les écoles car, même si les difficultés de diagnostic ne permettent pas de disposer de statistiques exactes, l'étude de Kaboré (2025, p. 30) estime le nombre d'enfants de 3 à 6 ans en consultation pédopsychiatrique très élevé. Les motifs de consultation font ressortir 27 retards de langage parfois associés à l'hyperactivité, 5 cas d'hyperactivité pure, 6 cas d'autisme, 3 cas de troubles de langage, 3 cas d'autisme associé à l'hyperactivité et au mutisme, sur un total de 46 consultations. Ce nombre devient très important à l'échelle nationale et lorsqu'on prend en compte tous les ordres d'enseignement. Il convient de trouver une réponse favorable à cette problématique car les conséquences de ces troubles, lorsqu'ils ne sont pas correctement pris en charge, sont pluridimensionnelles.

Sur le plan pédagogique, le Groupe d'alphabétisation « Lettres en main » (2007, p. 21) souligne que ces enfants sont souvent perçus à tort comme moins intelligents. Ils accumulent les retards scolaires et finissent par développer une aversion pour l'école. Le risque de décrochage scolaire est significativement plus élevé : un élève présentant des troubles d'apprentissage aurait deux fois plus de chances de ne pas terminer le secondaire qu'un élève sans troubles (Lettres en main, 2007, p. 41).

Sur le plan psychologique, Benoit et al. (2009, p. 13) montrent que toute difficulté scolaire, quelle qu'en soit la cause, génère une souffrance psychologique chez l'enfant qui se manifeste par de l'anxiété, de la dépression, une faible estime de soi et un sentiment d'infériorité. Mugnaini et al. (2009) et Svetaz et al. (2000, p. 85) établissent même un lien entre décrochage scolaire, symptômes dépressifs et risques suicidaires.

Sur le plan social, « Lettres en main » (2007, pp. 24-25) relève que ces enfants éprouvent souvent des difficultés à s'intégrer socialement, à gérer leur quotidien de manière autonome et sont fréquemment victimes de marginalisation, y compris au sein de leur propre famille.

Face à l'ampleur de ces enjeux, il devient impératif d'interroger les pratiques du personnel éducatif sur le terrain, sous l'angle de l'accompagnement des enfants présentant ces troubles. La question qui se pose donc est la suivante : quelles sont les difficultés rencontrées par le personnel éducatif dans l'accompagnement pédagogique et psychosocial des personnes apprenantes ayant des troubles d'apprentissage dans les CEEP du Burkina Faso ? Pour répondre à cette question, nous avons formulé un objectif général qui consiste à analyser les difficultés rencontrées par le personnel éducatif dans l'accompagnement pédagogique et psychosocial des enfants ayant des troubles d'apprentissage dans les Centres d'Éveil et d'Éducation Préscolaire (CEEP) du Burkina Faso, afin de proposer des pistes de solution adaptées au contexte local.

Au niveau théorique, cette analyse s'appuie sur le modèle social du handicap (Oliver, 2013), selon lequel les difficultés rencontrées par les personnes en situation de handicap ou de troubles d'apprentissage dans le cas présent ne découlent pas uniquement de leurs déficiences propres, mais résultent surtout des obstacles créés par l'environnement social, matériel et institutionnel dans lequel elles évoluent. Selon cette perspective, l'inadéquation de l'accompagnement pédagogique et psychosocial des enfants présentant des troubles d'apprentissage s'expliquerait moins par les caractéristiques individuelles de ces enfants que par les barrières structurelles, telles que l'insuffisance de compétences du personnel éducatif, le manque de ressources humaines et matérielles ou encore l'absence de dispositifs formels, qui jalonnent leur parcours scolaire. Cette lecture est confortée par les travaux d'Ainscow (2005) qui

montrent, à partir d'une analyse comparative de plusieurs systèmes éducatifs, que les principaux obstacles à l'inclusion résident moins dans les caractéristiques des élèves que dans les routines, les représentations et les pratiques en vigueur au sein des établissements. Ce double ancrage théorique oriente ainsi l'analyse vers les obstacles environnementaux et institutionnels plutôt que vers une approche centrée sur les seuls déficits de l'enfant.

1. MÉTHODOLOGIE

1.1. Zone d'étude

La présente recherche couvre l'ensemble du territoire national du Burkina Faso. Le pays compte 2 066 Centres d'Éveil et d'Éducation Préscolaire (CEEP) publics et privés, avec un taux de préscolarisation de 6,9 % selon la DGESS/MENAPLN (2024). Ces structures accueillent tous les enfants sans distinction, y compris ceux présentant des déficiences visuelles, auditives, physiques et autres.

1.2. Approche méthodologique et techniques de collecte des données

Une méthode mixte combinant les approches quantitatives et qualitatives a été adoptée afin d'appréhender de manière globale et complémentaire les réalités du terrain. Quatre techniques principales ont été mobilisées : l'entretien pour recueillir les perceptions et expériences des acteurs en la matière ; la recherche documentaire a permis d'appréhender le sujet et d'enrichir l'analyse des résultats ; les questionnaires ont permis de recueillir des informations pertinentes sur le sujet. Enfin, un test d'aptitude a permis d'évaluer les compétences effectives du personnel éducatif dans l'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage, notamment en matière de repérage des signes d'appel de ces troubles et de mesures d'accompagnement sur les plans psychologiques et pédagogiques.

Le choix de cette méthode mixte se justifie par la nature même de l'objet d'étude. L'analyse des obstacles à l'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage requiert en effet à la fois une mesure quantifiable de l'ampleur du phénomène telle que la fréquence des difficultés rencontrées, le niveau de compétences du

personnel ou la disponibilité des ressources et une compréhension qualitative et contextualisée des pratiques, des perceptions et du vécu des acteurs de terrain. Creswell et Plano Clark (2011) soulignent à cet égard que l'articulation entre données quantitatives et qualitatives permet de pallier les limites propres à chaque approche prise isolément et d'obtenir une compréhension plus complète d'un phénomène complexe que ne le permettrait l'usage exclusif de l'une ou l'autre méthode. La combinaison des données chiffrées et des données de terrain, recueillies par entretien et observation, a permis de mieux cerner un phénomène encore mal documenté et d'en trianguler les résultats afin de renforcer leur validité et leur crédibilité.

1.3. Instruments de collecte, population et échantillon

Les données ont été recueillies à l'aide des instruments comme le questionnaire et le test d'aptitude administrés au personnel éducatif ; la grille d'observation pour suivre les séances en classe ; le guide d'entretien destiné au personnel d'encadrement pédagogique et la grille de lecture pour l'exploitation des documents. L'échantillon est composé de 400 personnes, réparties comme suit : 390 éducateurs de la petite enfance et 10 encadreurs pédagogiques. L'échantillonnage a été réalisé de manière probabiliste et aléatoire. Le personnel éducatif a été sélectionné par tirage au sort au sein de chaque région et dans les CEEP publics concernés tandis que les encadreurs pédagogiques l'ont été par choix raisonné.

1.5. Traitement des données

Les données collectées à l'aide des différents outils ont été traitées et analysées à l'aide des logiciels Word, Sphinx et SPSS permettant une exploitation rigoureuse des résultats tant quantitatifs que qualitatifs. Pour l'interprétation, une triangulation a été effectuée entre les informations issues des différents outils avec le croisement des données du questionnaire avec celles de l'entretien et de l'observation. Cela a permis de tirer des conclusions étayées lors de l'interprétation des données. Le tableau suivant présente le récapitulatif des acteurs concernés par l'étude.

2. RÉSULTATS

2.1. La répartition du personnel éducatif selon le sexe

L'étude ayant interrogé des acteurs, il convient de montrer les caractéristiques de cet échantillon. C'est dans cette optique que le tableau suivant présente les enquêtés selon le sexe.

Tableau n° 1 : Répartition des enquêtés selon le sexe

Sexe	Effectif	Pourcentage
Femme	225	57,7
Homme	165	42,3
Total	390	100

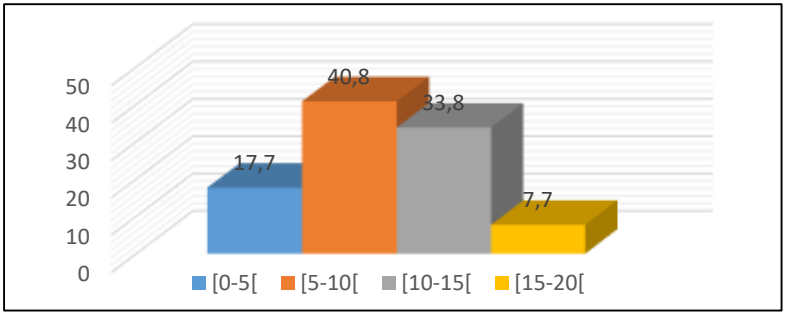
Source : enquête de terrain, juin-juillet 2025

Le tableau fait ressortir respectivement 57,7 % de femmes et 42,3 % d'hommes parmi le personnel éducatif interrogé. Ce nombre élevé de femmes traduit la réalité de ce corps de métier, où les femmes ont longtemps été plus nombreuses que les hommes. Qu'en est-il donc de l'ancienneté dans l'emploi de ces acteurs ?

2.2. La répartition du personnel éducatif selon l'ancienneté dans l'emploi

Suite à la répartition du personnel éducatif selon le sexe, une présentation selon l'ancienneté est nécessaire.

Figure n° 1 : Répartition du personnel éducatif selon son ancienneté dans l'emploi



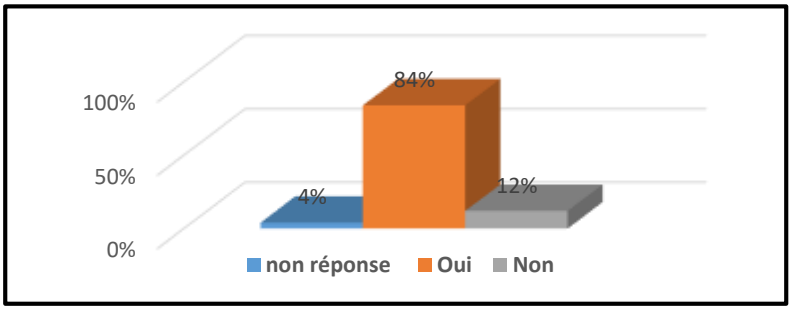
Source : enquête de terrain, juin-juillet 2025

Pour ce qui est de l'ancienneté dans l'emploi, 17,7 % du personnel éducatif a moins de 5 ans d'exercice ; 40,8 % a entre 5 et 10 ans ; 33,8 % a entre 10 et 15 ans ; et 7,7 % a plus de 15 ans d'ancienneté. En somme, 82,3 % du personnel éducatif a au moins 5 ans d'ancienneté dans l'emploi. Cette situation permet de présager que le personnel éducatif dispose d'une expérience certaine sur le plan pédagogique, ce qui pourrait être bénéfique pour l'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage dans les différentes structures. Voyons donc quel est son avis sur cet accompagnement.

2.3. Avis du personnel éducatif sur l'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage

Il s'agit ici de présenter les avis du personnel éducatif des CEEP sur l'état de l'accompagnement psychopédagogique des enfants ayant des troubles d'apprentissage.

Figure n° 2 : Répartition des opinions du personnel éducatif selon qu'il rencontre ou non des difficultés dans la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage



Source : enquête exploratoire, avril 2024

Comme le montre le graphique, 84 % du personnel éducatif interrogé a répondu par l'affirmative, révélant l'existence de difficultés dans la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage. Il était donc impératif de chercher à connaître la nature des difficultés auxquelles il est confronté.

2.4. Diagnostic

Les tests d'aptitude ont porté sur trois domaines précis allant du diagnostic à l'accompagnement psychosocial en passant par l'accompagnement pédagogique. Le tableau n° 3 donne un aperçu du score obtenu par le personnel éducatif en matière de compétences en diagnostic des troubles d'apprentissage chez l'enfant.

Tableau n° 2 : Le score du personnel éducatif sur le diagnostic des enfants ayant des troubles d'apprentissage

Scores	[0-5[	[5-10[	[10-15[	[15-20[	Total
Effectif	147	223	18	02	390
Pourcentage	37,69	57,18	4,62	0,51	100

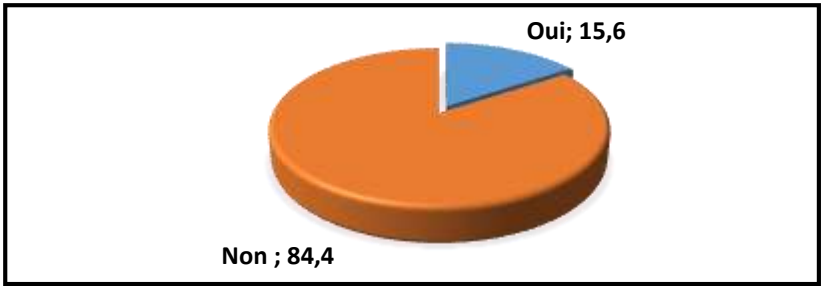
Source : enquête de terrain, juin-juillet 2025

Au niveau du personnel éducatif, 37,69 % ont obtenu un score se situant entre 0 et 5 sur 20. La majorité du personnel éducatif (57,18 %) a obtenu un score compris entre 5 et 10/20. Seuls 4,62 % ont obtenu une note entre 10 et 15, et une infime partie (0,51 %) a obtenu un score compris entre 15 et 20. En résumé, 94,87 % du personnel éducatif a un score strictement inférieur à 10/20, ce qui signifie que la majorité de ce personnel méconnaît les signes d'alerte susceptibles d'indiquer la présence de troubles d'apprentissage chez un enfant. Au-delà des signes d'appel, c'est la connaissance même de ces troubles qui interpelle le plus. Il convient, au regard de cette situation, de constater que le personnel éducatif méconnaît les troubles d'apprentissage, ce qui pose le problème plus global de sa formation. C'est pour cela que la figure suivante présente les avis du personnel éducatif selon qu'il a reçu ou non une formation en matière de troubles d'apprentissage.

2.5. Formation reçue sur les troubles d'apprentissage

La formation est capitale pour permettre au personnel formé d'acquérir les compétences nécessaires à l'accompagnement pédagogique et psychosocial des enfants ayant des troubles d'apprentissage. À cet effet, il est apparu nécessaire de vérifier si le personnel éducatif a été outillé en la matière.

Figure n° 3 : Avis du personnel éducatif selon qu'il a reçu une formation en inclusion ou non



Source : enquête de terrain, août 2025

À cette question, la grande majorité du personnel éducatif (84,4 %) répond par la négative : il n'a pas reçu de formation l'habilitant à travailler avec des enfants ayant des troubles d'apprentissage. Or, sans formation, la seule volonté du personnel éducatif ne suffit pas ; il lui faut les rudiments nécessaires pour exercer cet accompagnement de manière adéquate. À l'inverse, 15,6 % du personnel éducatif affirme avoir reçu une formation pour accompagner les enfants en situation de troubles d'apprentissage lors des formations initiales (57,78 %) et de recyclage (68,6 %).

2.6. La mise en œuvre des activités pédagogiques et psychosociales en faveur des enfants ayant des troubles d'apprentissage

Pour l'accompagnement pédagogique et psychosocial des enfants ayant des troubles d'apprentissage, la mise en œuvre d'activités spécifiques s'avère nécessaire d'où l'intérêt de savoir si de telles activités sont mises en œuvre dans les CEEP.

Tableau n° 3 : Avis du personnel éducatif sur la mise en œuvre des activités spécifiques d'accompagnement pédagogique et psychosocial des enfants ayant des troubles d'apprentissage

Modalités de réponse	Effectif	Pourcentage
Oui	126	32,45
Non	264	67,55
Total	390	100

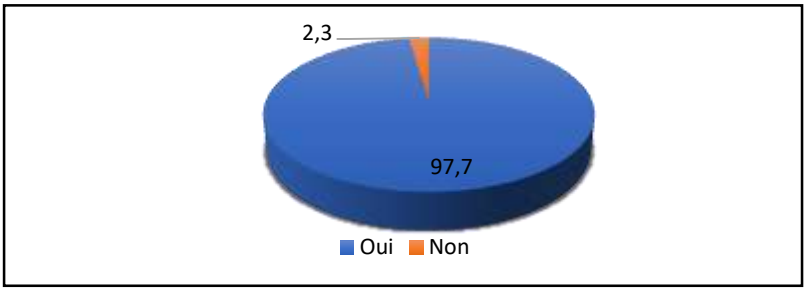
Source : enquête de terrain, août 2025

À cette question, l'enquête révèle que 32,45 % du personnel éducatif interrogé affirme que des activités spécifiques d'accompagnement pédagogique et psychosocial des enfants ayant des troubles d'apprentissage sont mises en œuvre dans les CEEP. Toutefois, il reconnaît que ces activités ne se distinguent pas de celles qui figurent dans le programme des sections. À l'inverse, la majorité du personnel éducatif (67,55 %) estime que ces activités ne sont pas mises en œuvre dans les CEEP. Pour ces derniers, seules les activités du programme officiel sont exécutées et conformément aux instructions en vigueur. Cela n'est guère étonnant dans la mesure où ce même personnel affirme ne pas avoir été formé à cet effet (Figure n° 3).

2.7. Le programme d'activités d'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage

En ce qui concerne l'existence d'un programme d'activités d'accompagnement pédagogique et psychosocial des enfants ayant des troubles d'apprentissage, le personnel éducatif a également été interrogé.

Figure n° 4 : Avis du personnel éducatif sur l'existence d'un programme d'activités d'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage



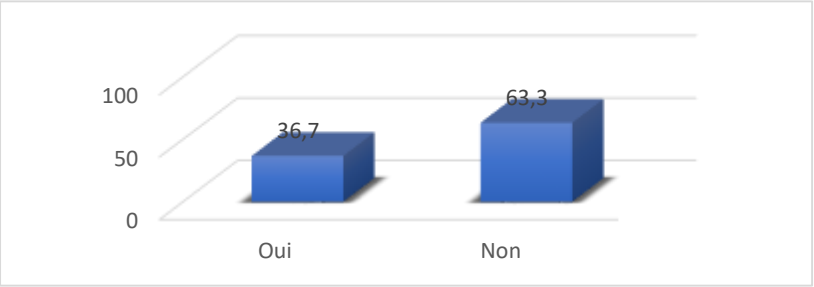
Source : enquête de terrain, juin-juillet 2025

L'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage passe par la programmation d'activités spécifiquement orientées vers la satisfaction de leurs besoins. Les résultats de la recherche révèlent que seuls 2,3 % du personnel éducatif affirment qu'il existe un tel programme dans les CEEP tout en admettant qu'il ne se distingue pas de celui de la section. Cet avis n'est pas partagé par 97,7 % du personnel éducatif pour qui, il n'existe aucun programme d'activités conçu dans les CEEP qui soit différent du programme habituel. Pourtant, un tel programme est nécessaire pour assurer un accompagnement effectif et régulier de ces enfants.

2.8. Matériels pédagogiques et didactiques

Pour savoir si les CEEP disposent de matériels pédagogiques, didactiques et spécifiques pour l'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage, le personnel éducatif a été interrogé.

Figure n° 5 : Avis du personnel éducatif sur la disponibilité du matériel spécifique dans les CEEP pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage



Source : enquête de terrain, juin-juillet 2025

Pour l'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage, le matériel de façon générale, et le matériel spécifique en particulier, est d'une impérieuse nécessité car il facilite les apprentissages et les acquisitions des apprenants. Si 36,7 % du personnel éducatif confirme l'existence de ce matériel, 63,3 % répond au contraire par la négative. Pour ce dernier groupe, les CEEP ne disposent pas de matériel spécifique utilisable dans le cadre de l'accompagnement pédagogique et psychosocial de ces enfants. Il est même ressorti que les CEEP manquent parfois de matériel ordinaire pour les activités courantes.

2.9. Le personnel d'encadrement

L'effectif d'une classe influence, de façon générale, les activités du personnel éducatif. Lorsque des enfants à besoins spécifiques y sont accueillis, les choses prennent une autre tournure dans la mesure où il s'agit de mettre en œuvre une différenciation qui permet de prendre en compte les besoins de chaque apprenant. C'est en ce moment que l'effectif du personnel éducatif dans une section peut être déterminant.

Tableau n° 4 : Appréciation de l'effectif du personnel éducatif pour la prise en charge des enfants ayant des troubles d'apprentissage

Modalités de réponse	Effectif	Pourcentage
Insuffisant	250	64,1
Suffisant	93	23,85
Très suffisant	47	12,05
Total	390	100

Source : enquête de terrain, avril 2025

Pour 35,9 % des personnes interrogées, l'effectif du personnel éducatif dans les sections est suffisant voire très suffisant. En revanche, 64,1 % estiment que cet effectif constitue un obstacle à l'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage du fait de son insuffisance. Selon ces derniers, un membre du personnel éducatif peut se retrouver seul dans une section avec 80 enfants. L'une des éducatrices interrogées a confié :

> *« Avec l'ouverture tous azimuts des CEEP en janvier 2025, il est rare de voir deux éducateurs dans une section. Nous sommes un à un et ça complique la mise en œuvre des activités car tu es le seul à tout faire. Du coup, on ne peut pas se consacrer à la prise en charge de ce genre d'enfants. »*

Si l'effectif du personnel éducatif est pointé du doigt, celui des enfants constitue également un obstacle. Les sections regorgent de nombreux enfants qui rendent la différenciation pédagogique quasi impossible. Certaines sections comptent 80 à 100 enfants, à l'image de Houndé, où la section moyenne accueille 122 enfants (avril 2025), ou de Bobo-Dioulasso, avec une petite section de 100 enfants.

3. DISCUSSION DES RÉSULTATS

3.1. Les difficultés rencontrées par le personnel éducatif dans l'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage

Les résultats de cette étude révèlent que 84 % du personnel éducatif interrogé rencontre des difficultés dans l'accompagnement pédagogique et psychosocial des enfants présentant des troubles d'apprentissage dans les CEEP. Ce constat rejoint largement les observations faites dans d'autres contextes éducatifs. Thériault (2011, p. 8) souligne en effet que la présence d'enfants ayant des troubles d'apprentissage dans les salles de classe constitue un grand défi pour le personnel enseignant qui doit trouver les moyens adéquats pour faciliter les apprentissages de ces élèves sans pour autant négliger les autres. Or, pour relever ce défi, le personnel éducatif a besoin d'une formation spécifique et approfondie, condition qui fait actuellement défaut dans le contexte burkinabè où 84,4 % du personnel éducatif affirme n'avoir reçu aucune formation spécifique sur les troubles d'apprentissage. Cette réalité est préoccupante car comme le revèlent les résultats des tests d'aptitude, 94,87 % du personnel éducatif a obtenu un score strictement inférieur à 10/20 en matière de repérage des signes d'appel de ces troubles.

Ce défaut de compétences en repérage constitue une limite fondamentale à toute forme d'accompagnement car la prise en charge de ce type d'enfants dépend étroitement de la capacité du personnel enseignant à identifier les signes d'appel des troubles. À ce propos, Rousseau et Bélanger (2004, p. 11) insistent sur le fait que la mise en œuvre effective d'une pédagogie inclusive suppose non seulement de bonnes dispositions de la part du personnel enseignant, mais surtout une formation initiale et continue solide qui lui permette d'acquérir les compétences nécessaires pour répondre à la diversité des besoins de ses élèves. Sans cette formation, les intentions inclusives restent de vains souhaits. C'est également l'avis de Sawadogo (2025, p. 7) pour qui l'absence de ressources humaines spécialisées constitue l'un des obstacles majeurs à une prise en charge efficace des élèves en difficulté. Cela s'explique selon Ouédraogo et Compaoré (2019, p. 89), par le fait que la formation initiale ne comprend généralement pas de modules spécifiques sur les troubles neurodéveloppementaux ou les

pratiques pédagogiques inclusives. Cette lacune est d'autant plus significative que la minorité du personnel éducatif ayant bénéficié d'une formation (15,6 %) évoque principalement des formations de recyclage de courte durée. Or, Massé, Couture et Levesque (2013, p. 327) ont démontré que les formations ponctuelles et théoriques, si elles peuvent accroître les connaissances du personnel enseignant sur les troubles, ne sont pas nécessairement associées à une amélioration de son sentiment d'efficacité personnelle ni à un changement durable de ses pratiques en classe. Ces auteurs préconisent des dispositifs d'accompagnement professionnel individualisés, continus et ancrés dans la réalité des classes pour produire des effets significatifs sur les pratiques inclusives. Cette exigence de continuité et de contextualisation de la formation est d'autant plus pertinente dans le contexte burkinabè marqué par des classes surchargées et des ressources limitées. De ce fait, le ratio élèves/personnel enseignant ne permet pas d'assurer un suivi individualisé et régulier des élèves ayant des troubles d'apprentissage (Sawadogo, 2025, p. 7). Par ailleurs, Duquette (2013, p. 1) observe que le personnel enseignant se sent souvent frustré par son incapacité apparente à enseigner à l'ensemble de ses élèves et à répondre à leurs besoins individuels, sentiment renforcé lorsqu'il fait face à des troubles dont il ne connaît pas les manifestations comme c'est le cas pour la majorité du personnel éducatif des CEEP dans la présente étude (94,87 %). Dans cette lancée, Nadeau, Normandeau et Massé (2015, p. 1) ont montré que plusieurs membres du personnel scolaire admettent se sentir dépassés par l'ampleur des besoins de ces élèves faute d'outils adaptés et de formation ciblée ; un sentiment qui nuit non seulement à la qualité de l'accompagnement mais aussi au bien-être professionnel du personnel éducatif lui-même.

Pohlman (2011, p. 69) va plus loin en soulignant que le personnel enseignant efficace dans l'accompagnement des enfants en difficulté d'apprentissage est celui qui connaît le profil neurodéveloppemental de chaque élève et qui recourt constamment à des stratégies diversifiées pour améliorer sa situation. Cette connaissance approfondie du profil de l'élève qui suppose un diagnostic rigoureux, est précisément ce qui fait défaut dans les CEEP étudiés : sans la capacité de repérer les signes d'appel des troubles d'apprentissage, le personnel éducatif ne peut ni adapter son enseignement ni orienter

l'enfant vers les spécialistes compétents que sont les orthophonistes, les ergothérapeutes ou les psychologues. Ce constat trouve un écho dans les travaux d'Ainscow (2005), qui montre, à partir d'une analyse comparative de plusieurs systèmes éducatifs, que les principaux leviers du changement inclusif résident moins dans les caractéristiques des élèves que dans la capacité du personnel enseignant à interroger ses pratiques et représentations habituelles. Cette perspective conforte l'analyse développée ici : sans un travail de fond sur les compétences et les représentations du personnel éducatif des CEEP, la seule bonne volonté ne suffira pas à transformer l'accompagnement offert aux enfants ayant des troubles d'apprentissage.

3.2. De l'insuffisance de ressources dans les CEEP pour l'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage

Au-delà des compétences, les ressources disponibles dans les CEEP constituent un second obstacle de taille qui opère sur plusieurs dimensions complémentaires : humaine, matérielle et programmatique.

Sur le plan humain, 64,1 % du personnel éducatif estime que son effectif dans les sections est insuffisant pour assurer un accompagnement différencié des enfants ayant des troubles d'apprentissage. Certains membres du personnel se retrouvent seuls dans une section allant jusqu'à 80 enfants, ce qui rend toute différenciation pédagogique pratiquement impossible. En effet, les écoles ordinaires ne disposent souvent d'aucun matériel ni de professionnel spécialisé susceptible d'intervenir auprès des élèves présentant des troubles d'apprentissage (Sawadogo, 2025, p. 7). Dans cette lancée, Chapelle (2010, p. 6) rappelle à juste titre que le personnel enseignant doit chercher les moyens adéquats pour faciliter les apprentissages des élèves en difficulté sans délaisser les autres élèves de la classe. Un tel équilibre est structurellement impossible à atteindre lorsqu'un seul membre du personnel éducatif est responsable d'un groupe aussi important et hétérogène dont le ratio constitue en lui-même un véritable obstacle (Sawadogo, 2025, p. 7). Bélanger (2006, p. 295) soutient d'ailleurs que, parmi les conditions favorisant l'inclusion scolaire, la disponibilité d'un soutien humain, qu'il s'agisse d'un second membre du personnel enseignant, d'un

spécialiste ou d'un assistant, est déterminante pour permettre la mise en œuvre effective d'adaptations pédagogiques. L'absence de ce soutien dans les CEEP du Burkina Faso constitue donc une entrave structurelle majeure à tout projet d'accompagnement individualisé.

Selon le Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO (2020), environ 25 % du personnel enseignant dans les pays francophones d'Afrique exprime le besoin de suivre une formation professionnelle pour enseigner à des élèves ayant des besoins spéciaux. Cette situation témoigne non seulement d'une conscience collective du déficit de compétences, mais aussi d'une demande de soutien institutionnel encore largement insatisfaite. Le cas des CEEP burkinabè s'inscrit pleinement dans cette réalité régionale et rejoint le constat de Koné (2021, p. 44), pour qui les curricula de formation initiale consacrent très peu de temps aux approches différenciées faute d'unités d'enseignement sur les besoins éducatifs en général et les troubles neurodéveloppementaux en particulier.

Sur le plan matériel, 63,3 % du personnel éducatif indique que les CEEP ne disposent pas de matériel spécifique pour l'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage. Ce résultat contraste avec l'avis de Pohlman (2011, p. 69) qui souligne l'importance de disposer d'outils pédagogiques diversifiés pour soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage. La Haute Autorité de santé publique (2017, p. 24) précise pour sa part que la mise à disposition de matériels adaptés (logiciels de synthèse vocale, supports visuels, outils de structuration du temps et de l'espace) constitue un levier essentiel pour réduire les obstacles à l'apprentissage chez les enfants présentant des troubles spécifiques. Si cette recommandation est formulée dans un contexte très différent de celui du Burkina Faso, elle éclaire néanmoins la réalité vécue par le personnel éducatif des CEEP qui sont contraints d'accompagner ces enfants avec les seuls outils du programme ordinaire manifestement insuffisants pour répondre à leurs besoins spécifiques. Toutefois, la question du matériel, bien que réelle, ne saurait être traitée indépendamment de celle des compétences. Comme le relèvent Rousseau et Bélanger (2004, p. 295), c'est la combinaison d'une formation solide, d'outils adaptés et d'un soutien institutionnel cohérent qui permet à l'inclusion scolaire de produire des effets

tangibles sur les apprentissages des élèves à besoins particuliers ; l'un sans l'autre demeure insuffisant.

3.3. De l'absence de dispositif formel dans la politique d'inclusion

Le troisième obstacle mis en évidence par cette étude est l'absence d'un dispositif formel dédié à l'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage au niveau du préscolaire. En effet, 97,7 % du personnel éducatif affirme qu'aucun programme d'activités spécifiques n'existe à cet effet dans les CEEP, ce qui peut expliquer que 67,55 % du personnel mentionne qu'aucune activité différenciée n'est mise en œuvre au bénéfice de ces enfants. Le personnel éducatif limite son rôle à l'exécution du programme officiel des sections identique pour tous les élèves sans distinction. Cette absence de dispositif formel favorise le délaissement des enfants ayant des troubles d'apprentissage dans la mise en œuvre des activités pédagogiques. Si la Stratégie nationale de développement de l'éducation inclusive (SNDEI, 2018) constitue une avancée institutionnelle notable, sa mise en œuvre semble être concentrée sur les déficiences visibles telles que les déficiences physiques, auditives et visuelles au détriment des troubles neurodéveloppementaux qui sont moins détectables à l'œil nu mais tout aussi réels dans leurs effets. L'UNESCO (1994, p. 6) rappelle pourtant dans la Déclaration de Salamanque, que chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres et que les systèmes éducatifs doivent être conçus de manière à tenir compte de cette grande diversité. Cette exigence d'adaptation du système est encore loin d'être concrétisée dans les CEEP du Burkina Faso. Rousseau (2010, p. 63) insiste, pour sa part, sur le fait que l'inclusion scolaire effective suppose un changement de paradigme qui place l'école en situation d'adaptation face à la diversité des élèves plutôt que de contraindre ces derniers à s'adapter à une norme unique. Ce changement de paradigme requiert, au niveau institutionnel, l'élaboration de curricula adaptés, la mise en place de dispositifs de soutien spécialisé (Sawadogo, 2025, p. 10) et la formation de personnels capables d'intervenir auprès du personnel enseignant ordinaire (Sawadogo, 2025, p. 11).

Ce même diagnostic est posé, à une échelle plus large, par le Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO (2026), qui observe que les progrès en matière de scolarisation ralentissent particulièrement en Afrique subsaharienne faute de ressources et de politiques publiques suffisamment adaptées aux besoins des populations les plus vulnérables au rang desquelles figurent les enfants présentant des troubles d'apprentissage. Dans la même veine, Ainscow (2005) rappelle que les obstacles à l'inclusion prennent racine dans les routines institutionnelles et les modes de pensée établis bien davantage que dans les caractéristiques propres des apprenants ; ce qui invite à repenser les dispositifs et les politiques éducatives plutôt que de chercher à « réparer » l'enfant. Or, ces conditions structurelles font largement défaut dans les CEEP étudiés.

CONCLUSION

Cette étude vise à analyser les difficultés rencontrées par le personnel éducatif dans l'accompagnement pédagogique et psychosocial des enfants présentant des troubles d'apprentissage au sein des Centres d'Éveil et d'Éducation Préscolaire (CEEP) du Burkina Faso. À travers une méthode mixte mobilisant entretiens, observations, tests d'aptitude et analyse documentaire auprès de 400 acteurs, dont 390 éducateurs de la petite enfance et 10 encadreurs pédagogiques, les résultats révèlent que cet accompagnement demeure largement insuffisant voire inexistant dans la majorité des structures étudiées. Trois obstacles majeurs et étroitement imbriqués expliquent cette situation : une insuffisance de compétences du personnel éducatif en matière de repérage des troubles d'apprentissage et d'accompagnement psychopédagogique, une insuffisance de ressources humaines, matérielles et programmatiques, et l'absence d'un dispositif formel d'inclusion dédié à ces troubles. Conformément au modèle social du handicap (Oliver, 2013) et aux travaux d'Ainscow (2005) mobilisés dans le cadre théorique de cette recherche, ces obstacles relèvent moins des caractéristiques des enfants concernés que des conditions structurelles, institutionnelles et organisationnelles dans lesquelles évolue le personnel éducatif.

Ces constats appellent à des réformes structurelles et urgentes. Il s'agit, en premier lieu, d'intégrer les troubles d'apprentissage de manière substantielle dans les curricula de formation initiale et continue du personnel éducatif de la petite enfance afin de lui fournir les outils nécessaires au repérage précoce et à l'accompagnement différencié. En second lieu, le recrutement d'un personnel d'encadrement en nombre suffisant est nécessaire pour réduire les ratios éducateur-enfant dans les sections et rendre possible la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. En troisième lieu, il importe de doter les CEEP de matériels pédagogiques et didactiques adaptés aux besoins des enfants ayant des troubles d'apprentissage. Enfin, la mise en place d'un dispositif formel d'inclusion au niveau des circonscriptions d'éducation de base constitue une condition sine qua non pour que l'éducation inclusive devienne une réalité au Burkina Faso.

Cette étude, bien que limitée au niveau préscolaire, ouvre des perspectives de recherche qu'il conviendrait d'approfondir en étendant l'analyse à l'ensemble des ordres d'enseignement afin de disposer d'une vision globale de la prise en compte des troubles d'apprentissage dans le système éducatif burkinabè. Sur le plan scientifique, elle contribue à combler un vide dans une littérature encore peu abondante sur la prise en charge de ces troubles au niveau préscolaire en Afrique en produisant des données empiriques inédites sur les compétences, les pratiques et les besoins du personnel éducatif des CEEP sous l'angle du modèle social du handicap. Sur le plan social, ses résultats et recommandations offrent aux décideurs politiques, aux responsables des structures éducatives et aux organismes de formation des repères concrets pour améliorer la qualité de l'accompagnement des enfants ayant des troubles d'apprentissage, contribuant ainsi à la réalisation effective des engagements nationaux et internationaux en faveur d'une éducation inclusive et équitable pour tous.

BIBLIOGRAPHIE

AINSCOW Mel, 2005. « Developing inclusive education systems: what are the levers for change? », *Journal of Educational Change*, 6(2), pp.

109-124
BÉLANGER Stéphanie, 2006. Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. In : *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*, C. DIONNE et N. ROUSSEAU (dir.), pp. 285-310, Presses de l'Université du Québec, Québec
BENOIT Jaya et al., 2009. *Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant à partir de 5 ans*, Paris
CHAPELLE Gaëtane, 2010. *Enseigner aux élèves avec des troubles d'apprentissage*, Bruxelles
Constitution du Burkina Faso du 2 juin 1991
Convention relative aux droits de l'enfant, 1989. Nations Unies, New York
CRESWELL John William et PLANO CLARK Vicki. L., 2011. *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2e éd.), Sage Publications, Thousand Oaks
DGESS/MENAPLN, 2024. *Annuaire statistique du préscolaire*, Ministère de l'Éducation nationale, Ouagadougou
DUQUETTE Cheryll, 2013. *Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers. Guide complet pour accompagner vers la réussite*, Québec
GADEYNE Brigitte et al., 2014. *Troubles du développement du langage oral chez l'enfant d'âge préscolaire*, Bruxelles
GROUPE D'ALPHABÉTISATION « LETTRES EN MAIN », 2007. *Les troubles d'apprentissage*, Éditions SISCA, Québec
HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ, 2017. *Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec des troubles spécifiques du langage et des apprentissages ?* Les parcours de soins, Paris
KABORÉ Idrissa, 2025. Trajectoires développementales et besoins spécifiques des enfants avec des troubles externalisés en milieu préscolaire burkinabè, Thèse de doctorat unique en psychologie clinique et psychopathologie, Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou
Loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso
MANDELA Nelson, 1990. Discours de Boston, 23 juin 1990, Boston

MASSÉ Line, COUTURE Caroline et LEVESQUE Vanessa., 2013. « Impact of a school consulting program aimed at helping teachers integrate students with behaviour disorders in secondary school », *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), pp. 327-343
MENAPLN, 2012. *Stratégie nationale d'accélération de l'éducation des filles (SNAEF, 2012-2021)*, Ministère de l'Éducation nationale, Ouagadougou
MENAPLN, 2018. *Stratégie nationale de développement de l'éducation inclusive (SNDEI)*, Ministère de l'Éducation nationale, Ouagadougou
MIALARET Gaston, 2004. *La psychopédagogie*, Presses universitaires de France, Paris
MUGNAINI Daniele et al., 2009. « Décrochage scolaire, symptômes dépressifs et risques suicidaires chez l'adolescent », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*
NADEAU Marie France, NORMANDEAU Sylvie et MASSÉ Line, 2015. « TDAH et interventions scolaires efficaces : fondements et principes d'un programme de consultation individuelle », *Revue de psychoéducation*, 44(1), pp. 1-23
OLIVER Michael, 2013. « The social model of disability: Thirty years on », *Disability & Society*, 28(7), pp. 1024-1026
POHLMAN Craig., 2011. *Aider l'élève en difficulté d'apprentissage. Guide pratique pour les parents et les enseignants*, Éditions Chenelière Éducation, Montréal
ROUSSEAU Nadia (dir.), 2010. *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, Presses de l'Université du Québec, Québec
ROUSSEAU Nadia et BÉLANGER Stéphanie (dir.), 2004. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Presses de l'Université du Québec, Québec
SAWADOGO Boubacar, 2025. « Accompagnement pédagogique et psychosocial des élèves en situation de troubles d'apprentissage : défis et perspectives pour une école inclusive au Burkina Faso », *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation*, 14(1)
THÉRIAULT Chantal, 2011. *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*, Les Éditions Québecor, Montréal
UNESCO, 1994. *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, UNESCO, Paris

UNESCO, 2020. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation : inclusion et éducation, pour tous, sans exception*, UNESCO, Paris
UNESCO, 2026. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2026*, UNESCO, Paris
UNICEF, 2021. *Le monde compte près de 240 millions d'enfants handicapés, analyse statistique*, UNICEF, New York