

Vers une pratique inclusive en classe : stratégies pédagogiques pour respecter l'équité dans les écoles primaires de la circonscription d'éducation de base de Loumbila

Oumarou OUEDRAOGO

Doctorant à l'Université Norbert ZONGO

ouedoumar84@gmail.com

&

Bonné BEOGO

Doctorant à l'Université Norbert ZONGO

bonbeogo@gmail.com

&

Désiré W. POUDIOGO

Maitre de Recherche à l'Institut des Sciences des Sociétés

desirepoudiogo@yahoo.com

Reçu le : 21/09/2025 Accepté le : 14/11/2025 Publié le : 30/11/2025

Résumé

Cette étude examine la mise en œuvre d'une approche éducative inclusive dans les classes de la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Loumbila, au Burkina Faso. Elle présente une analyse des techniques indispensables pour favoriser l'équité éducative dans les écoles. Elle est menée auprès de quatre-vingts (80) enseignants et cinquante (50) élèves de dix (10) écoles primaires publiques en se basant sur une approche mixte. L'entretien et l'observation ont constitué les principales techniques utilisées avec des outils de collecte des données comme le questionnaire, le guide d'entretien et la grille d'observation. Les résultats de l'étude révèlent qu'il n'existe pas de dispositif (70%) pour enfants à besoins spécifiques dans les écoles primaires de la CEB de Loumbila. On note également que la majorité des enseignants ne sont pas formés à l'éducation inclusive (80%). Les évaluations ne sont pas différenciées (70%) ainsi que les méthodes et

approches pédagogiques (69%). En plus, les supports adaptés aux besoins spécifiques des apprenants ne sont pas utilisés (72%). Pour pallier cela, la formation continue des enseignants, la conception de matériels pédagogiques inclusifs et l'implémentation d'un système de suivi-évaluation participatif constituent des axes stratégiques prioritaires pour l'éducation inclusive dans la CEB de Loumbila.

Mots-clés : éducation inclusive, équité, théories pédagogiques, la qualité, suivi-évaluation.

Abstract

This study examines the implementation of an inclusive educational approach in classrooms in the Loumbila Basic Education District (CEB) of Burkina Faso. It presents an analysis of the essential techniques for promoting educational equity in schools. The study was conducted with eighty (80) teachers and fifty (50) students from ten (10) public primary schools using a mixed-methods approach. Interviews and observation were the main techniques used, along with data collection tools such as questionnaires, interview guides, and observation grids. The results of the study reveal that there is no provision (70%) for children with special needs in the primary schools of the Loumbila CEB. It is also noted that the majority of teachers are not trained in inclusive education (80%). Assessments are not differentiated (70%), nor are teaching methods and approaches (69%). Furthermore, materials adapted to the specific needs of learners are not used (72%). To address this, continuing teacher training, the design of inclusive teaching materials and the implementation of a participatory monitoring and evaluation system are strategic priority areas for inclusive education in the CEB of Loumbila.

Keywords: inclusive education, equity, pedagogical theories, quality, monitoring-evaluation.

Introduction

L'éducation inclusive révèle à l'heure actuelle un enjeu capital pour les systèmes éducatifs africains, spécifiquement dans les zones rurales et semi-urbaines où les inégalités d'accès et de qualité restent toujours une problématique (UNESCO, 2020). La Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Loumbila, située dans la région de l'Oubri au Burkina Faso, présente exactement ces défis modernes. Elle compte une population scolaire de plus 8000 apprenants présents dans 40 établissements primaires. La plupart desdites écoles font face à de nombreux défis notamment les disparités de genre (taux de scolarisation des filles à 78% contre 85% pour les garçons), intégrant des enfants à besoins éducatifs spécifiques (moins de 2% d'effectifs identifiés). Selon M. Ainscow (2020), ces défis reflètent des barrières systémiques qui nécessitent des approches holistiques pour être surmontés. Aussi, les inégalités socio-économiques se constatent entre les zones urbaines et rurales de la circonscription éducative. Cette étude s'inscrit dans la tendance nationale du Burkina Faso de parvenir à la réalisation des Objectifs de Développement Durable (ODD), principalement son objectif 4 visant à "assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie".

Elle s'inscrit aussi dans les orientations du Plan Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF) 2017-2030 faisant de l'équité un facteur crucial dans les priorités éducatives. Comme le soulignent L. Florian et K. Black-Hawkins (2011), l'éducation inclusive nécessite une transformation des pratiques pédagogiques et des structures organisationnelles pour répondre à la diversité des apprenants.

Notre objectif est donc d'examiner les stratégies pertinentes à l'implémentation d'une éducation inclusive et respectueuse de l'équité dans la CEB de Loumbila. Spécifiquement, il s'agit d'identifier les principales barrières à l'éducation inclusive dans les pratiques pédagogiques dans le contexte de Loumbila, d'évaluer les pratiques pédagogiques actuelles en matière d'inclusion, de proposer un cadre stratégique pour renforcer l'équité éducative dans cette Circonscription. Notre hypothèse principale

est que les stratégies pédagogiques dans les écoles de la CEB de Loumbila ne respectent pas l'équité. De manière spécifique, nous disons que les stratégies et méthodes d'enseignement ne sont pas inclusives et que les pratiques évaluatives ne sont pas différenciées. Pour mieux cerner la problématique, cette étude présente d'abord le cadre théorique et méthodologique, ensuite les résultats de la recherche et enfin la discussion.

1. Cadre théorique et méthodologie

1.1. Cadre théorique

Dans les écoles primaires de la Circonscription d'Éducation de Base de Loumbila, le défi de l'inclusion et de l'équité dans les apprentissages disciplinaires est devenu primordial. Chaque enfant, quelle que soit son origine sociale, son rythme d'apprentissage ou ses capacités, doit avoir le privilège de bénéficier d'un enseignement de qualité et adapté à ses besoins et intérêt. Or, concrètement, dans les classes burkinabè, les enseignants sont confrontés à des groupes hétérogènes où travaillent en symbiose élèves rapides et élèves en difficulté, enfants issus de milieux favorisés et enfants issus de familles vulnérables, de même que ceux qui croisent des obstacles linguistiques ou cognitives. Comment alors manager l'enseignement pour que chaque apprenant ait sa chance de progresser et se sentir inclus ? Pour donner des éléments de réponse à cette problématique, plusieurs théories de référence peuvent guider l'examen et la pratique pédagogique.

La première est la théorie socio-constructiviste de L. Vygotsky (1978) soulignant que l'apprentissage est en priorité un processus social. Pour L. Vygotsky (1978), les élèves construisent leurs connaissances par le biais des rapports avec les enseignants et leurs pairs, et bénéficient d'un suivi conforme à leur niveau appelé « zone proximale de développement ». Cette approche est avant tout pertinente pour une pratique inclusive. Par exemple, dans une classe de la CEB de Loumbila, un apprenant qui manifeste des difficultés de lecture, pourra progresser en travaillant avec un camarade plus avancé ou en recevant un soutien ciblé de l'enseignant. Les activités collaboratives, les échanges guidés et les jeux pédagogiques

restent alors des outils puissants pour amenuiser les écarts entre élèves. L'inclusion conditionne la capacité de l'enseignant à identifier les besoins de chacun et à faciliter des interactions qui stimulent la participation et la confiance des élèves, tout en promouvant leurs compétences individuelles.

La deuxième théorie importante est celle de l'équité en éducation, inspirée des travaux de John Rawls et adaptée au cadre scolaire. L'équité est loin de traiter tous les élèves exactement de la même manière, mais plutôt leur donner les ressources et le soutien nécessaires pour que chacun puisse réussir. Dans la pratique, cela suppose que les enseignants reconnaissent qu'il y a un besoin de matériel supplémentaire chez certains élèves, de même un apprentissage différencié ou d'un suivi plus individualisé. À Loumbila, cela pourrait se traduire par la disponibilité de manuels supplémentaires pour les élèves défavorisés, par des ateliers de soutien après les cours ou par des activités adaptées pour les enfants ayant des difficultés particulières. L'approche équitable prend en compte le contexte socio-économique, culturel et linguistique de chaque élève et cherche à amoindrir les inégalités qui pourraient occasionner un blocage pour l'apprentissage. Elle ouvre la voie à un climat scolaire juste et respectueux, où chaque enfant se sent valorisé, motivé et capable de progresser.

Enfin, la pédagogie différenciée, telle que développée par C. A. Tomlinson (2001), finalise ces analyses en donnant des outils pratiques pour l'implémentation de l'inclusion. La différenciation consiste à adapter le contenu, les activités et les modalités d'évaluation en fonction des profils, des intérêts et des rythmes des élèves. Dans une classe de primaire, l'enseignant peut proposer différentes versions d'un exercice, varier les supports pédagogiques notamment les images, les vidéos, les tablettes numériques, les lectures adaptées et donner l'opportunité aux élèves de témoigner leurs compétences de manière diverse. La différenciation permet ainsi de répondre à la diversité réelle des élèves, d'éviter la stigmatisation et de garder leur motivation. Elle motive également les enfants à développer leur autonomie et leur sens de la responsabilité dans l'apprentissage, tout en honorant leurs différences.

L'articulation de ces trois théories en l'occurrence le socio-constructivisme, l'équité et la différenciation offre un cadre pertinent pour accroître une pratique inclusive dans les écoles primaires de Loumbila. Elle invite les enseignants à valoriser chaque élève dans le processus d'apprentissage, à observer attentivement ses besoins et à organiser des techniques pédagogiques adaptées. Dans la pratique, cela se traduit par des classes où les élèves collaborent entre eux, où l'enseignant ajuste les tâches et les supports selon les niveaux et où les ressources sont distribuées de manière à réduire les inégalités. L'objectif est double : faciliter le succès scolaire de tous et consolider le sentiment d'appartenance à la communauté éducative.

En définitive, valoriser l'inclusion et l'équité en classe n'est pas seulement une question de méthodes pédagogiques mais c'est aussi une démarche humaniste reconnaissant la valeur et le potentiel de chaque enfant. Les théories de L. Vygotsky (1978), J. Rawls et C. A. Tomlinson (2001) donnent des repères précieux pour guider les enseignants dans cette démarche, mais leur succès incombe aussi de la capacité des écoles et des acteurs éducatifs à promouvoir un environnement favorable, stimulant et respectueux des différences. Dans ce cadre, chaque geste pédagogique, chaque adaptation et chaque motivation compte beaucoup pour construire une école où tous les élèves peuvent apprendre, grandir et se sentir reconnus.

1.2. Cadre méthodologique

1.2.1. Approche méthodologique

Cette étude privilégie une approche méthodologique mixte, intégrant des méthodes quantitatives et qualitatives afin de permettre une analyse holistique des défis liés à l'équité dans les pratiques pédagogiques au sein de la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Loumbila. L'approche quantitative vise à mesurer et quantifier les inégalités observables, notamment à travers l'examen des performances des élèves, des taux de participation en classe et de l'accès aux ressources

pédagogiques. Parallèlement, l'approche qualitative permet de cerner en profondeur les perceptions, les expériences et les pratiques des enseignants et des élèves, offrant ainsi une perspective nuancée des facteurs influençant l'équité dans l'enseignement primaire. Cette démarche s'inscrit dans un cadre pragmatique, axée sur l'identification de solutions concrètes et applicables pour rendre meilleur l'inclusion et la justice pédagogique. Elle facilite la promotion de recommandations opérationnelles conformes à l'environnement spécifique de la CEB de Loumbila, en tenant compte des vécus socio-éducatifs, culturels et organisationnels des écoles. L'étude se propose donc non seulement de documenter les enjeux d'équité, mais également de fournir des repères pratiques pour guider les stratégies pédagogiques, afin que chaque élève bénéficie d'un enseignement juste, adapté à ses besoins et à son rythme d'apprentissage.

1.2.2. Population et échantillonnage

La population cible est l'ensemble des acteurs éducatifs de la CEB de Loumbila qui se compose entre autres des élèves, des enseignants, des encadreurs pédagogiques. Pour ce qui est de l'échantillon, nous avons touché dix (10) écoles primaires choisies à travers l'échantillonnage stratifié, quatre-vingt (80) enseignants sélectionnés d'une manière aléatoire dans les écoles retenues ainsi que cinquante (50) élèves répartis équitablement en genre et en niveau scolaire.

1.2.3. Techniques et outils de collecte

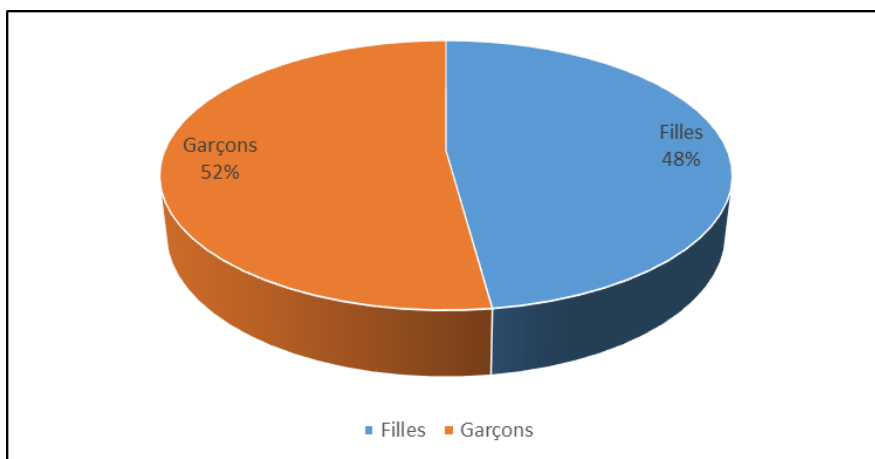
Pour l'enquête quantitative, nous avons utilisé des questionnaires destinés et administrés aux enseignants en l'occurrence une dizaine d'items conçus sur les pratiques inclusives, un test d'aptitude pour les apprenants. Nous avons également conçu une grille d'observation des infrastructures scolaires retenues à cet effet.

Pour l'enquête qualitative nous avons opté pour l'entretien semi-directif avec les encadreurs pédagogiques. Nous avons fait aussi des observations de leçons dans deux (2) classes sélectionnées à cet effet et le focus group à l'endroit des élèves.

2. Résultats

2.1. Profil de l'inclusion dans la CEB de Loumbila

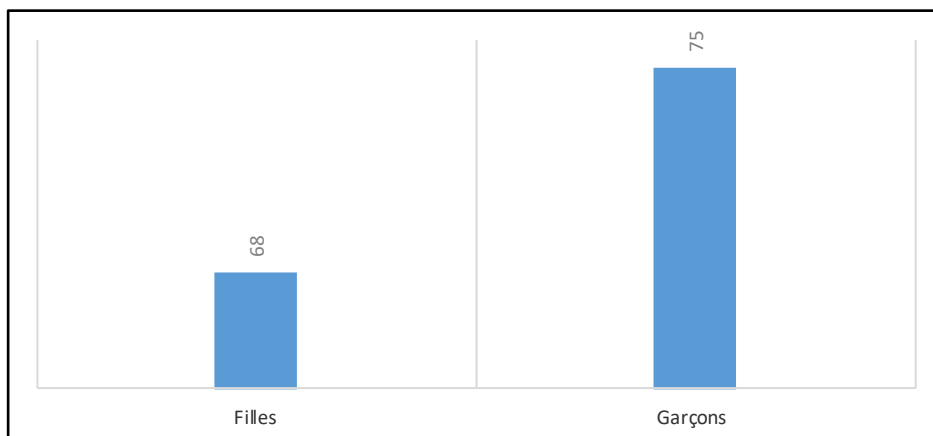
Graphique 1 : Taux brut de scolarisation dans la CEB de Loumbila selon le sexe



Source : enquête de terrain, août 2025.

L'examen des résultats souligne une situation opposée en matière d'inclusion scolaire. En effet, le taux brut de scolarisation est élevé (80%) même s'il masque tout de même des disparités importantes de genre au sein de la CEB de Loumbila. Ainsi, en ce qui concerne la répartition par genre, il ressort que les garçons représentent 85% de taux de scolarisation contre 78% pour les filles.

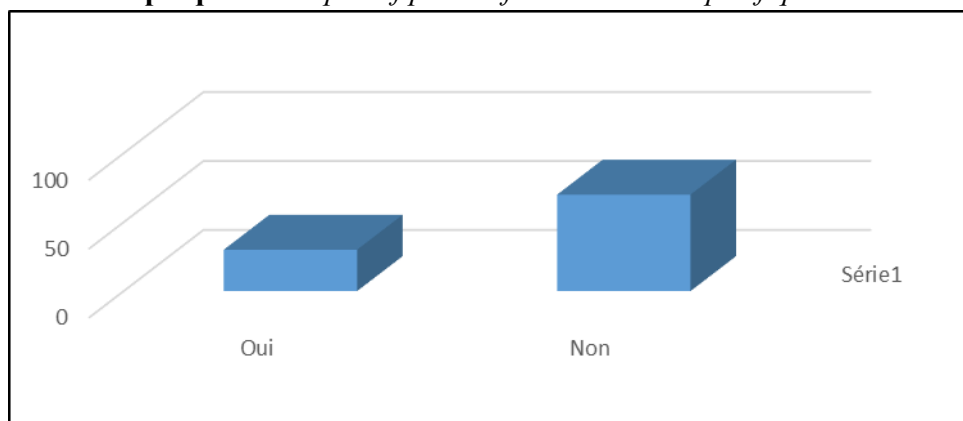
Graphique 2 : Taux d'achèvement selon le sexe



Source : enquête de terrain, août 2025.

Pour ce qui est du taux d'achèvement, on constate que les garçons achèvent mieux le cycle que les filles. En témoignage, le taux d'achèvement des garçons est de 75% contre 68% pour les filles . On note une différence qui est en faveur des garçons.

Graphique 3 : Dispositif pour enfants à besoins spécifiques

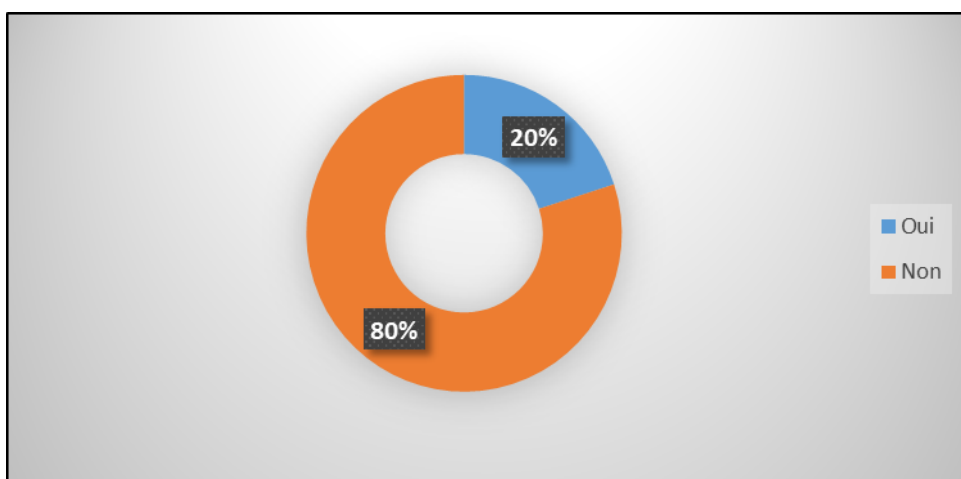


Source : enquête de terrain, août 2025.

Concernant les enfants à besoins spécifiques, ils représentent 1,8% des apprenants. Pour ce nombre non négligeable, nous avons cherché à savoir

si les écoles disposaient de dispositif spécifique favorable à leur inclusion. Les résultats montrent que seulement 30% des écoles disposent véritablement des aménagements spécifiques comme les rampes d'accès. 70% des écoles n'ont pas de dispositif particulier pour faciliter ou répondre aux besoins de ces apprenants. Pourtant, ce dispositif est nécessaire car il constitue le premier élément de l'inclusion scolaire.

Graphique 4 : *Formation des enseignants à l'éducation inclusive*



Source : enquête de terrain, août 2025.

Pour une meilleure prise en charge des apprenants à besoins spécifiques, la formation des enseignants est nécessaire. Il était donc judicieux de chercher à comprendre si les enseignants sont formés à la prise en charge de cette catégorie d'apprenants.

Les résultats de l'enquête montrent que seulement 20% des enseignants ont été formés à l'éducation inclusive tandis que 80% n'ont pas reçu cette formation. On peut donc dire que la majorité des enseignants de la CEB de Loumbila ne disposent pas de compétences nécessaires pour répondre adéquatement aux besoins particuliers des apprenants.

2.2.Analyse des pratiques pédagogiques inclusives

Au terme de l’analyse des résultats, il ressort que l’évaluation des pratiques mentionne un score moyen d’inclusivité de 2,2/5 selon une échelle développée (excellent, satisfaisant, insuffisant, faible, absent). En effet, les résultats présentent à la fois des forces et des faiblesses.

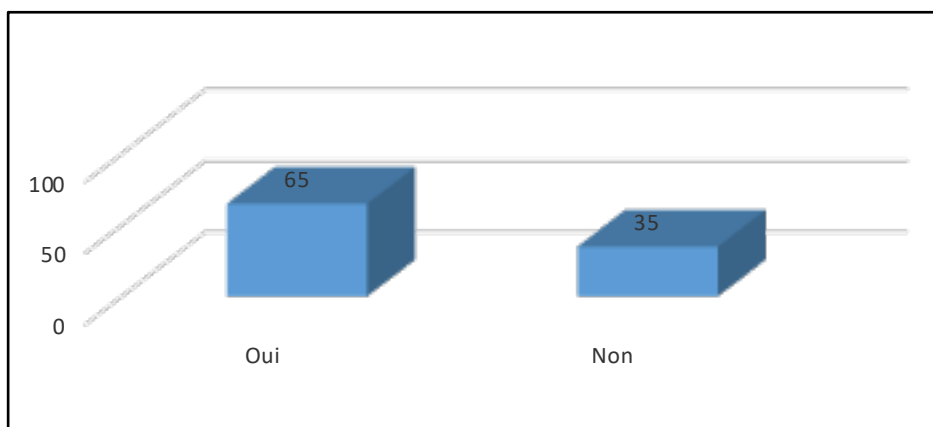
Tableau 1 : *Utilisation des méthodes participatives dans les classes*

<i>Modalités de réponses</i>	Pourcentage
<i>Oui</i>	78
<i>Non</i>	22
<i>Total</i>	100

Source : enquête de terrain, août 2025.

L’étude révèle que 78% des enseignants utilisent des méthodes participatives dans leurs classes. Seul 22% ne l’utilisent pas. On peut dire que les efforts tendant à impliquer les apprenants dans les apprentissages ont porté fruit dans cette partie du Burkina Faso. Cela est d’autant plus important lorsque l’on sait que le paradigme préconisé dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire au Burkina Faso est celui de l’apprentissage.

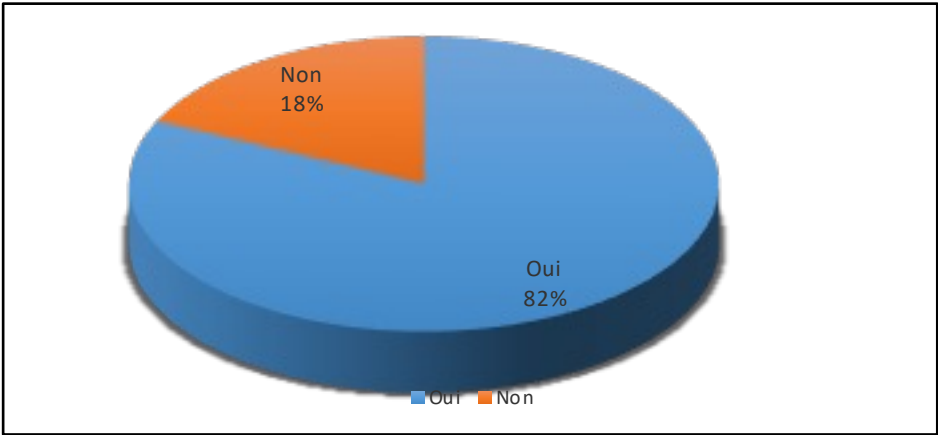
Graphique 5 : *Adaptent le rythme des apprentissages aux besoins des apprenants*



Source : enquête de terrain, août 2025.

Pour une meilleure implication des apprenants au processus d'enseignement/apprentissage, il est nécessaire que les enseignants tiennent compte du rythme des apprenants. Dans la CEB de Loumbila cette pratique est une réalité car 65% des enseignants adaptent leur rythme aux apprenants surtout ceux en difficulté d'apprentissage. 35% ne le font pas. On peut dire que, de manière générale, les enseignants de la CEB de Loumbila adaptent leurs interventions au rythme des apprenants.

Graphique 6 : Attitude positive envers la diversité



Source : enquête de terrain, août 2025.

La diversité constitue une richesse lorsqu'elle est bien exploitée dans les classes. Dans la CEB de Loumbila, 82% des enseignants manifestent une attitude positive envers la diversité. Seul 18% ne montrent pas une attitude positive envers la diversité. Cette attitude positive est une bonne chose car elle peut augurer d'une acceptation des différences au niveau des apprenants dans les différentes classes. L'un des encadreurs pédagogiques nous a confié que :

Les enfants ayant un handicap sont aussi des enfants comme les enfants dits « normaux ». Les enseignants de notre CEB n'ont aucun problème à les accueillir dans les salles de classe et à travailler avec eux. C'est pour cette raison que nous ne tenons pas compte de ces éléments lors des inscriptions. Encadreur pédagogique, CEB de Loumbila, Entretien 2025.

Tableau 2 : différenciation des pratiques pédagogiques

Modalités de réponses	Pourcentage
Oui	31
Non	69
Total	100

Source : enquête de terrain, août 2025.

S'il est vrai qu'il y a une avancée notable dans l'inclusion scolaire, force est de reconnaître qu'il existe toujours des enjeux majeurs au nombre desquels figure la différenciation pédagogique. En effet, l'on enregistre 31% des enseignants qui différencient leurs pratiques pédagogiques. La plupart des enseignants (69%) ne mettent pas en œuvre la pédagogie différenciée. Cela n'est pas étonnant lorsque l'on sait que la plupart d'entre eux (80%) ne sont pas formés en éducation inclusive. Pourtant la différenciation pédagogique est un élément essentiel de l'inclusion scolaire.

Lors de mes supervisions dans les écoles, j'ai constaté que la plupart des enseignants utilisent une approche unique pour tous les élèves sans vraiment adapter leurs méthodes aux besoins spécifiques. Pourtant dans une classe inclusive, on devrait différencier, mais cela reste encore très limité sur le terrain. Encadreur pédagogique, CEB de Loumbila, entretien, 2025.

2.3. Différenciation évaluative en classe

Tableau 3 : *La différenciation au niveau de l'évaluation des apprenants*

<i>Modalités de réponses</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>Oui</i>	30%
<i>Non</i>	70%
<i>TOTAL</i>	100

Source : enquête terrain, août 2025

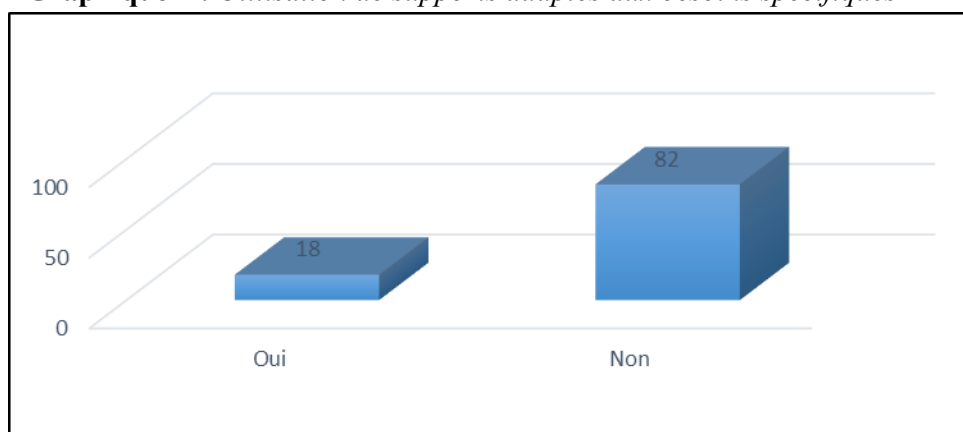
À la lumière de ce tableau, il ressort que 30% des enseignants adoptent la différenciation évaluative car ils remarquent directement son effet positif sur la motivation et les apprentissages. Ils maîtrisent les outils numériques facilitant cette approche et bénéficient d'un environnement institutionnel favorable. À l'opposé, 70% des enseignants trouvent une surcharge de travail en créant des évaluations différenciées qui demande un temps considérable. En effet, les classes surchargées créent des difficultés de suivi individualisé complexe. On note également la crainte de l'iniquité

perçue par les apprenants et les parents, la pression des examens uniformisés.

En témoignent, les propos d'une enseignante à propos de la différenciation évaluative :

Honnêtement, j'évalue tous mes élèves de la même façon avec les mêmes exercices, les mêmes items et les mêmes critères. Je sais que certains ont des difficultés mais je n'ai pas assez de temps ni de formation pour adapter les évaluations à chaque élève. Enseignant, CEB de Loumbila, entretien, août 2025.

Graphique 7 : Utilisation de supports adaptés aux besoins spécifiques



Source : enquête de terrain, août 2025.

L'exploitation des supports adaptés aux besoins spécifiques est une condition sine qua non pour l'inclusion scolaire. Elle permet une prise en compte et une implication des apprenants à besoins spécifiques dans les apprentissages conformément à l'esprit de l'éducation inclusive.

Dans la CEB de Loumbila, seul 18% des enseignants exploitent des supports conformes aux besoins spécifiques des apprenants. La majorité d'entre eux ne le font pas (72%). Cette situation n'est pas étonnante si l'on sait que bon nombre d'écoles (70%) ne disposent pas d'aménagement ou

de dispositif spécifique pour une meilleure inclusion des apprenants à besoins spécifiques.

3. Discussion et recommandations

Les informations recueillies relatent partiellement notre hypothèse principale. Ainsi, au regard de l'analyse, il ressort que la CEB de Loumbila a déjà des bases solides pour accroître une éducation plus inclusive, à travers le leadership des enseignants et à une prise de conscience exponentielle des défis d'équité (UNESCO, 2021). Toutefois, les enjeux d'ordre structurel et pédagogique nécessitent une approche stratégique planifiée.

L'analyse de l'inclusion dans la CEB de Loumbila révèle des motifs de satisfaction de manière générale. En effet, le taux brut de scolarisation a atteint 80% dont 78% de filles et 80% pour les garçons. Aussi, le taux d'achèvement du cycle est très satisfaisant (75% chez les garçons et 68% chez les filles).

En ce qui concerne les pratiques inclusives dans les salles de classe, il y a également des motifs de satisfaction. Les enseignants utilisent des méthodes participatives dans les classes (78%) et progressent au rythme des apprenants (65%). On note également que ceux-ci ont une attitude positive envers la diversité (82%). Autrement dit, les enseignants de la CEB de Loumbila ne sont pas hostiles à la composition hétérogène de leurs classes. Ainsi, filles ou garçons, enfants à besoins spécifiques et enfants dits normaux sont considérés comme des élèves tout court. Cela peut constituer un atout pour la mise en œuvre de pratiques inclusives dans les classes.

S'il y a des éléments positifs dans l'analyse de l'inclusion dans la CEB de Loumbila, il faut dire que des facteurs constituant des éléments d'insatisfaction ont été également répertoriés. Nombreuses sont les écoles qui ne disposent pas de dispositif pour la prise en charge des apprenants à besoins spécifiques (70%). De ce fait, la majorité des enseignants

n'utilisent aucun matériel spécifique adapté aux besoins de ces apprenants (82%). Il ressort aussi que les enseignants de la CEB de Loumbila ne sont pas formés en éducation inclusive (80%). Cela peut expliquer le fait qu'ils ne mettent pas en œuvre la différenciation pédagogique (69%) et ne différencient pas les évaluations (70%).

Les informations recueillies suite à notre recherche riment avec les travaux R. Opertti et al. (2017) sur l'éducation inclusive en Afrique subsaharienne. En effet, leurs réflexions soulignent la nécessité de la formation des enseignants comme un déterminant incontournable. Ils abordent au même titre que les conclusions de N. Singal (2019) sur l'importance d'une approche systémique combinant infrastructure, pédagogie et mobilisation communautaire. Ces perspectives rejoignent également les analyses de M. Ainscow et A. Sandill (2010) qui mettent l'accent sur l'importance du développement des capacités locales pour une inclusion durable.

Au regard de tout cela, une approche stratégique multidimensionnelle intégrant la formation des enseignants, l'adaptation des infrastructures, le développement de matériels inclusifs et la mobilisation communautaire pourrait pertinemment améliorer l'équité éducative dans la CEB de Loumbila. Cette approche s'aligne avec les travaux de T. Booth et M. Ainscow (2016) qui préconisent l'Index pour l'inclusion comme cadre de référence pour développer des environnements éducatifs inclusifs. Concrètement, il ressort de leurs travaux que les pratiques pédagogiques actuelles ne répondent pas adéquatement à la diversité des besoins éducatifs, l'engagement communautaire demeure insuffisant pour maintenir l'inclusion scolaire et les outils disponibles peuvent être maximisées pour renforcer l'équité. Ces constats rejoignent les observations de R. Opertti et J. Brady (2011) sur la nécessité d'une approche systémique de l'éducation inclusive dans les contextes de développement.

En somme, quatre (4) axes stratégiques émergent à travers le renforcement des capacités pédagogiques. L'on cite en exemple, la formation continue des enseignants, le développement d'un curriculum de formation à

l'éducation inclusive et la création d'un réseau d'enseignants-ressources. Cette approche s'inspire des travaux de L. Florian (2019) qui souligne que la formation des enseignants doit être centrée sur les pratiques pédagogiques inclusives plutôt que sur la catégorisation des besoins spéciaux.

Le deuxième axe concerne l'amélioration de l'environnement d'apprentissage. À ce niveau, on mentionne l'adaptation des infrastructures aux situations de handicap des élèves, la création d'espaces d'apprentissage flexibles c'est-à dire qui prend en compte les spécificités de chaque apprenant et le développement de matériels pédagogiques adaptés aux besoins des apprenants.

Le troisième axe est donc la mobilisation ou l'engagement communautaire caractérisée par la formation des leaders communautaires sur l'inclusion, la création de comités de veille éducative dans chaque secteur et le développement de partenariats école-communauté. Cette dimension communautaire fait écho aux travaux de Mitchell D. (2014) qui démontrent que l'engagement des familles et des communautés locales constitue un facteur déterminant pour la réussite de l'éducation inclusive dans les contextes africains.

Enfin, le quatrième axe est le système de suivi-évaluation participatif. À ce titre, on note la mise en place d'indicateurs d'équité contextualisés, la formation d'équipes locales de monitoring et l'évaluations trimestrielles participatives du programme de suivi-évaluation.

4. Suggestion pour une éducation plus inclusive

Pour favoriser l'inclusion, il faut diversifier les modalités d'évaluation. En effet, au lieu de se contenter uniquement des examens écrits traditionnels, l'on peut évaluer oralement, faire des projets pratiques, des portfolios, apprécier les présentations, travaux de groupe, évaluations par les pairs. Cela permet à chaque apprenant de démontrer ses capacités selon ses forces naturelles. Aussi, l'on doit adapter les supports et le temps selon les

besoins individuels. Spécifiquement, on doit accorder plus de temps, utiliser des supports visuels ou auditifs supplémentaires. On doit par ailleurs permettre l'utilisation d'outils technologiques d'assistance tout en adaptant la présentation des consignes.

Ces aménagements n'impactent pas négativement les exigences académiques mais plutôt rendent l'évaluation plus juste et équitable. On peut en outre privilégier une évaluation formative continue et faire fi de celle ponctuelle pour un meilleur suivi des progrès de chaque apprenant. Les feedbacks réguliers et constructifs favorisent tous les apprenants à cerner leurs forces et les domaines d'amélioration en créant un environnement moins stressant et plus propice à l'apprentissage.

On note également la co-construction des critères en impliquant les apprenants dans la conception des critères d'évaluation. Cela aide à leur compréhension des attentes et à leur engagement. Cette stratégie participative permet aussi d'identifier collectivement des ressources d'évaluation respectant les différents profils d'apprentissage présents dans la classe.

Enfin, l'implémentation d'une évaluation inclusive impose une formation continue des enseignants et une collaboration étroite avec les professionnels de l'éducation spécialisée, les familles et les apprenants eux-mêmes pour inventer un environnement véritablement conforme à tous.

Conclusion

En rappel, l'étude avait pour objectif d'examiner les stratégies pertinentes à l'implémentation d'une éducative inclusive et respectueuse de l'équité dans la CEB de Loumbila. Spécifiquement, il s'agit d'identifier les principales barrières à l'éducation inclusive dans les pratiques classes dans le contexte de Loumbila, d'évaluer les pratiques pédagogiques actuelles en matière d'inclusion, de proposer un cadre stratégique pour renforcer l'équité éducative dans cette Circonscription.

L'étude a concerné 140 personnes composées d'enseignants, de parents d'élèves et des élèves. Nous avons utilisé l'approche mixte en combinant la méthode quantitative et celle qualitative. Divers outils ont été à l'origine du recueil des données. Ce sont le questionnaire, la grille d'observation, le guide d'entretien et le focus group.

Au terme donc de notre analyse, les résultats révèlent qu'il n'existe pas de dispositif (70%) pour enfants à besoins spécifiques dans les écoles primaires de la CEB de Loumbila. On note également que la majorité des enseignants ne sont pas formés à l'éducation inclusive (80%). Les évaluations ne sont pas différenciées (70%) ainsi que les méthodes et approches pédagogiques (69%). En plus, les supports adaptés aux besoins spécifiques des apprenants ne sont pas utilisés (72%).

Ces résultats témoignent de la nécessité d'adopter une approche systémique qui implique tous les acteurs éducatifs (enseignants, directeurs d'école, parents et communautés locales). L'introduction des spécificités socioculturelles locales dans les démarches pédagogiques apparaît comme un déterminant incontournable de réussite pour une éducation véritablement équitable. Également, la formation continue des enseignants, la conception de matériels pédagogiques inclusifs et l'implémentation d'un système de suivi-évaluation participatif constituent des axes stratégiques prioritaires pour réaliser l'inclusion scolaire dans la CEB de Loumbila.

Dans ce sens, cette étude favorise des pistes ultérieures à travers des investigations complémentaires sur l'impact à long terme de ces stratégies inclusives sur la réussite scolaire et l'épanouissement des apprenants dans le contexte burkinabè. C'est ce que souligne l'UNESCO (2020), « l'inclusion n'est pas une destination, mais un voyage permanent vers l'excellence pour tous ».

Références

- AINSCOW Mel et SANDILL Anu, 2010, « Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, n° 4, pp. 401-416.
- AINSCOW Mel, 2020, « Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences », *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, vol. 6, n° 1, pp. 7-16.
- BOOTH Tony et AINSCOW Mel, 2016, *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values*, 4e éd., Centre for Studies on Inclusive Education.
- DIRECTION GÉNÉRALE DES ÉTUDES ET DES STATISTIQUES SECTORIELLES (DGESS), 2022, *Annuaire statistique de l'éducation de base 2021-2022*, Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation.
- FLORIAN Lani et BLACK-HAWKINS Kristine, 2011, « Exploring inclusive pedagogy », *British Educational Research Journal*, vol. 37, n° 5, pp. 813-828.
- FLORIAN Lani, 2019, « On the necessary co-existence of special and inclusive education », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 23, n° 7-8, pp. 691-704.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE (INSD), 2021, *Cinquième Recensement Général de la Population et de l'Habitation du Burkina Faso - Résultats préliminaires*, Ouagadougou.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE L'ALPHABÉTISATION (MENA), 2020, *Plan Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF) 2017-2030 - Revue à mi-parcours*, Ouagadougou.
- MITCHELL David, 2014, *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, 2e éd., Routledge.
- OPERTTI Renato et BRADY Jayne, 2011, « Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective », *Prospects*, vol. 41, n° 3, pp. 459-472.
- OPERTTI Renato, WALKER Zachary, et ZHANG Yinying, 2017, « Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA », in *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*, Palgrave Macmillan, pp. 719-760.

- RAWLS John, 1999, *A theory of justice* (rev. ed.), Harvard University Press.
- RÉPUBLIQUE DU BURKINA FASO, 2019, *Loi d'orientation de l'éducation - Loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 modifiée*, Journal Officiel du Burkina Faso.
- SINGAL Nidhi, 2019, « Challenges and opportunities in efforts towards inclusive education: Reflections from India », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 23, n° 7-8, pp. 827-840.
- TOMLINSON Carol Ann, 2014, *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.), ASCD.
- UNESCO, 2020, *Global education monitoring report 2020 : Inclusion and education - All means all*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO, 2020, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation - Tous, sans exception*, Éditions UNESCO.
- UNESCO, 2021, *Vers l'inclusion dans l'éducation : Situation, tendances et défis. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021*, Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.
- UNESCO-IBE, 2018, *Training Tools for curriculum development: A resource pack for inclusive education*, International Bureau of Education.
- UNICEF, 2022, *Situation des enfants au Burkina Faso - Rapport 2022*, Bureau UNICEF Burkina Faso.
- VYGOTSKY Lev, 1978, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.