

Print ISSN: 2617-4766

E-ISSN: 2617-4774

Đamá Nínau

REVUE INTERDISCIPLINAIRE
LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES



Revue trimestrielle - N° 22, JUIN 2026

REVUE TRIMESTRIELLE - N° 22 Đamá Nínau | REVUE INTERDISCIPLINAIRE LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

Mise en page et Impression
IMPRIMERIE ST LOUIS

53, Rue N'ZARA Doulassamé Face Première Eglise Baptiste du TOGO
BP: 61536 / Tel Bureau: (228) 22 22 10 45 / Mobile : (228) 90 12 37 30
E-mail: imprimerie.stlouis@yahoo.fr



SJIFactor - Scientific Journal Impact Factor

E-mail : evaluation@sjifactor.com

Website : <http://sjifactor.com/>

SJIF 2026 = 7.918 (Scientific Journal Impact Factor Value for 2026).

SJIF Impact Factor Evaluation [SJIF 2026 = 7.918]

"Dama Ninao" est une revue scientifique interdisciplinaire qui accepte et publie tous les articles relevant des Lettres, Arts et Sciences Humaines. A cet effet, elle s'intéresse aux études et théories littéraires, linguistiques, sociologiques, philosophiques, anthropologiques et historico-géographiques. La Revue "Dama Ninao", entendu "L'Entente" en langue kabyè du Nord Togo, est créée dans l'intention de matérialiser la mondialisation ou la globalisation qui s'opère avec l'esprit d'équipe et d'échanges et la désuétude du monde autarcique. Le monde scientifique universitaire ne peut échapper à cet esprit d'équipe qui fonde un creuset où « le fer aiguisé le fer », les échanges se croisent, puis s'entremêlent pour aboutir à une reconstruction des connaissances scientifiques individuelles dans la collectivité.

La Revue Dama Ninao nous renvoie à la Civilisation de l'Universel du poète sénégalais Léopold Sédar Senghor, qui prône la porosité des âmes avec l'acceptation de l'autre, de ce qu'il dispose d'utile pour mon avancement : sa civilisation, sa culture, sa langue ... Elle se fonde notamment sur la philosophie de Paul Ricœur qui préconise la perception de Soi-même comme un autre. Considérer soi-même comme un autre aux yeux de l'autre, nous amènerait à faire taire nos distensions et ressentiments afin de redimensionner notre espace, reconstruire notre histoire et notre société.

La Revue Dama Ninao s'est inspirée de la nature. Des insectes en miniature nous produisent de bels chefs-d'œuvre architecturaux, conjuguent leur génie créateur et leur force dans la patience et dans la tolérance. Ils créent des œuvres monumentales qui dépassent l'entendement humain, les termitières. A cet effet, la nature semble nous parler, nous guider, nous instruire dans le silence. Seules ces créations nous interpellent sans autant faire de nous des disciples. Comme la termitière qui, pour la plupart du temps, est une composante de maillons surgissant de la même matière, la Revue Dama Ninao se veut une termitière scientifique dont les enseignants-chercheurs en sont les maillons.

Au confluent de diverses sciences, la Revue Dama Ninao se propose de promouvoir la recherche scientifique et universitaire en impulsant le dialogue interdisciplinaire, le dialogue entre divers champs disciplinaires et divers contributeurs du monde universitaire.

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM

Université de Lomé

ADMINISTRATION DE LA REVUE

Directeur de publication et rédacteur en chef :

Professeur TCHASSIM Koutchoukalo, Université de Lomé

Directeur de rédaction :

Professeur Arthur MUKENGUE, Université de Rhodes (Afrique du sud)

Comité Scientifique

Professeur Yaovi AKAKPO, Université de Lomé (Togo), Professeur Kodjona KADANGA, Université de Lomé (Togo), Professeur Xavier GARNIER, Université Paris 3 (France), Professeur Norbert VIGNONDE, Université de Bordeaux (France), Professeur Adama COULIBALY, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Okri Pascal TOSSOU, Université d'Abomey-Calavi (Bénin), Professeur Mamadou KANDJI, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Komla Messan NUBUKPO, Université de Lomé (Togo), Professeur Amadou LY, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Kazaro TASSOU, Université de Lomé (Togo), Professeur Dotsè YIGBE, Université de Lomé (Togo), Professeur Kodjo AFAGLA, Université de Lomé (Togo), Professeur Alain-Joseph SISSAO, Institut des Sciences des Sociétés (Burkina Faso), Professeur Komla Essowè ESSIZEWA, Université de Lomé (Togo), Professeur Gneba KOKORA, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Louis OBOU, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Ataféï PEWISSI, Université de Lomé (Togo), Professeur Vicente Enrique Montes Nogales, Universidad de Oviedo (Espagne), Professeur Mamadou FAYE, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Akila AHOULI, Université de Lomé.

Comité de lecture

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM, Université de Lomé, Professeur Gbati NAPO, Université de Lomé, Professeur Didier AMELA, Université de Lomé, Professeur Komi KOUVON, Université de Lomé, Dr Komi BEGEDOU, Université de Lomé, Dr Koffi Dodzi NOUVLO, Dr Kpatimbi TYR, Université de Lomé, Dr Madis KROUMA, Université de Lomé, Professeur Arthur MUKENGUE, Université de Rhodes (Afrique du Sud), Professeur Xolali MOUMOUNI-AGBOKE, Université de Lomé, Dr Anoumou AMEKUDJI (MC), Université de Lomé, Professeur Raphaël YEBOU, Université d'Abomey-Calavi (Bénin), Professeur Essodina Kokou PERE-KEZIMA, Université de Lomé, Professeur Follygan HETCHELI, Université de Lomé, Dr Ernest BASSANE (MC), Université Norbert Zongo de Koudougou (Burkina Faso), Professeur Komi Xolali AVEGNON, Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé, Dr Ulrich-Ariel YEKE, Université Omar Bongo (Gabon), Dr Kokou AWOKOU (MC), Université de Lomé, Dr Gnabana PIDABI (MC), Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé (Togo), Dr Bilakani TONYEME (MC), Dr Banabia LONGA, Université de Lomé, Dr Bantchin NAPAKOU (MC), Université de Lomé, Candide Achille Ayayi KOUAWO (MC) Université de Lomé, Dr Kossi Wonouvo GNAGNON, Université de Lomé, Dr Lodegaena Bassantea KPASSAGOU, Université de Lomé, Dr Weinpanga A. ANDOU (MC), Université de Lomé, Dr Napo GNANE (MC), Université de Lomé, Professeur Cal Komla AVONO, Université de Lomé, Dr Mohsen ZAMANI, Université de Tehran (Iran).

Revue Dama Ninao Print-ISSN 2617-4766 E-ISSN 2617-4774

E-mail : revuedamaninao@gmail.com; infos@revuedamaninao.net

Revue Dama Ninao

Comité de rédaction

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM, Dr Wonouvo GNAGNON, Dr DOUHADJI Kossi, Dr Mohsen ZAMANI, Université de Tehran.

Secrétariat : HOGNON Komi Mosé

Contact : revuedamaninao@gmail.com

Site Internet de la Revue Dama Ninao : <https://revuedamaninao.net/>

LIGNE EDITORIALE DE LA REVUE DAMA NINAO

Dama Ninao est une revue scientifique internationale. Dans cette perspective, les textes que nous acceptons en français ou anglais sont sélectionnés par le comité scientifique et de lecture en raison de leur originalité, des intérêts qu'ils présentent aux plans africain et international et de leur rigueur scientifique. Les articles que notre revue publie doivent respecter les normes éditoriales suivantes :

La taille des articles

Volume : 10 à 15 pages ; interligne 1.5, police 12 pour le corps du texte et les courtes citations ; police 11 pour les longues citations, Times New Roman, les références des citations doivent être incorporées dans le texte. Exemple : Guy Rocher (1968, p. 29), pas de référence en foot-notes à l'exception de quelques commentaires.

Ordre logique du texte

- Un **TITRE** en caractère d'imprimerie et en gras. Le titre ne doit pas être trop long ;
- **Nom et prénom(s)** du contributeur ou des contributeurs, **nom de l'institution** d'appartenance, **adresse mail**
- Un **Résumé (Abstract)** de 8 lignes en français et anglais, en interligne simple, suivi de 6 **Mots clés (Key words)**
- Une **Introduction** : elle doit avoir une problématique, une méthode et une structure.
- Un **Développement** : les articulations du développement du texte doivent-être titrées comme suit :

1-Pour le **Titre** de la première section

1-1-Pour le **Titre** de la première sous-section

1-2- Pour le **Titre** de la deuxième sous-section

2- Pour le **Titre** de la deuxième section

2-1-Pour le **Titre** de la première sous-section

2-2- Pour le **Titre** de la deuxième sous-section

3- Pour le **Titre** de la troisième section (si l'auteur de l'article le souhaite)

-Une **Conclusion** : elle doit être courte, précise et concise en mettant en relief l'authenticité des résultats de la recherche.

- **Références bibliographiques** (Mentionner uniquement les auteurs cités)

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Editeur. Exemples :

- AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

- BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

- DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145-151. (Pour les articles).

Typographie française

- La Revue Dama Ninao s'interdit tout soulignement et toute mise de quelque caractère que ce soit en gras.

- Les auteurs doivent respecter la typographie française concernant la ponctuation, l'écriture des noms, les abréviations...

Tableaux, schémas et illustrations

En cas d'utilisation des tableaux, ceux-ci doivent être numérotés en chiffre romains selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Ils doivent comporter un titre précis et une source. Les schémas et illustrations doivent être numérotés en chiffres arabes selon l'ordre de leur apparition dans le texte.

Soumission des manuscrits

Tous les manuscrits doivent être soumis uniquement par voie électronique à l'adresse suivante : revuedamaninao@gmail.com/infos@revuedamaninao.net. Tous les échanges entre le secrétariat de la revue et l'auteur se feront uniquement par internet, il importe donc de fournir un mail actif que l'auteur consulte très régulièrement et d'envoyer toutes les informations relatives au processus de publication des articles uniquement par mail. Les frais d'instruction de l'article sont de **20000f** payables immédiatement au moment de l'envoi de l'article. À l'issue de l'instruction, si l'article est retenu, l'auteur paie les frais d'insertion qui s'élèvent à **30.000f**. Les frais d'instruction et d'insertion s'élèvent donc à **50.000f** payables par transfert, frais de

transfert y compris. Le paiement des frais d'insertion donne droit à un tiré à part. Si un auteur achète un exemplaire, les frais d'envoi sont à sa charge. Les frais de gravure des clichés, des schémas et l'expédition des tirés à part (pour ceux qui voudraient les avoir par la poste) sont à la charge des auteurs. La Revue Dama Ninao paraît trimestriellement. Toute soumission doit parvenir au secrétariat de la rédaction un mois voire deux semaines (délai de rigueur) avant la publication du numéro dans lequel l'article pourra être inséré. Pour toute information, envoyez un mail à : revuedamaninao@gmail.com/infos@revuedamaninao.net ou visitez le site de la revue : www.revuedamaninao.net.

Evaluation par les pairs

Les instructeurs à qui la revue affecte les articles de leur spécialité, doivent les lire avec rigueur, rejeter tout article dont le contenu est en inadéquation avec le titre et/ou dont le raisonnement n'offre pas une qualité scientifique, faire des propositions pour l'amélioration dudit article, renvoyer l'auteur de l'article à la ligne éditoriale de la revue au cas où elle n'est pas respectée. Ils se doivent notamment de vérifier, par le biais d'internet, si le même article n'est pas déjà publié dans une revue en ligne.

Objectifs et portée

La revue Dama Ninao, de par son nom qui signifie « entente », a pour objectifs :

- de matérialiser le monde universitaire qui est un creuset où « le fer aiguise le fer », les échanges se croisent, puis s'entremêlent pour aboutir à une reconstruction des connaissances scientifiques individuelles dans la collectivité ;
- de promouvoir la recherche scientifique et universitaire en impulsant le dialogue interdisciplinaire, le dialogue entre divers champs disciplinaires et divers contributeurs du monde universitaire.

La revue Dama Ninao a une portée scientifique et sociale. A cet effet, elle publie tous les articles relevant des Lettres, Arts et Sciences Humaines et s'intéresse aux études et théories littéraires, linguistiques, sociologiques, philosophiques, anthropologiques et historico-géographiques sur appel à contribution thématique (colloque) ou varia. Elle est un espace de rencontre, de construction et de reconstruction des réseaux relationnels et scientifiques.

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM

Université de Lomé

SOMMAIRE

1. **IMPACT DE L'AUTONOMISATION DE LA FEMME SUR LA PRATIQUE CULINAIRE DANS LE GRAND LOME. ----- 12**
HEYOU Assinam Essodéké, IRES-RDEC (Togo)
2. **TRADITIONS ET POUVOIR FEMININ DANS LE ROMAN AFRICAIN FRANCOPHONE : UNE ETUDE COMPAREE DE *SOUS L'ORAGE* ET *L'AVENTURE AMBIGUE* ----- 34**
KONTOGOM Koudougou Frédéric, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
3. **LE ROMAN COMME ESPACE DE SOCIALISATION DE L'ENFANCE : CAS DE *LES SILLONS D'UNE ENDURANCE* DE AROUNA DIABATE ET *CREPUSCULE DES TEMPS ANCIENS* DE NAZI BONI. ----- 51**
ZONOU Zoulcoufouli, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
KOLONGO Djiblirou, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
KONTOGOM Koudougou Frédéric, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
4. **EXCELLENCE PROFESSIONNELLE ET DÉVELOPPEMENT DURABLE 64**
KOUAKOU Koffi Landry, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
5. **À PROPOS DES DIFFICULTÉS DE LA CRITIQUE TOWAÏENNE DE SENHOR : PROLÉGOMÈNES PHILOSOPHIQUES À UNE RÉCONCILIATION ----- 86**
BITANG Adoulou N., Université de Bertoua (Cameroun)
6. **WOMEN AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN PEACE ADZO MEDIE'S *HIS ONLY WIFE* ----- 104**
N'DRI Agnan Eugène, INSAAC Abidjan, Côte d'Ivoire
7. **GÉNÉTIQUE ET SAUVEGARDE DE L'ENVIRONNEMENT DANS LA CONSOLIDATION DU VIVRE-ENSEMBLE ----- 124**
KOFFI Amenan Valérie, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
8. **LA CONDITION DE LA FEMME ET L'ECRITURE DU TRAGIQUE : UNE LECTURE DECOLONIALE DE *LA FOLIE ET LA MORT* DE KEN BUGUL ----- 144**
BIKET Josué Vivien, Université de Douala (Cameroun)

9. **YAMOOUSSOUKRO : ESPACES PUBLICS ET ÉCONOMIE CRÉATIVE-- 157**
BISSOU Guikahué Daniel, Université de San Pedro (Côte d'Ivoire)
10. **LA CULTURE DU NUMÉRIQUE ET LA RÉALISATION DU CONSTAT
NIETZSCHÉEN DE LA MORT DE DIEU ----- 171**
Dr (MC) DAGNOGO Baba, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
11. **L'INCLUSION EDUCATIVE A L'ERE DU NUMERIQUE EN AFRIQUE
SUBSAHARIENNE : DEFIS, INNOVATIONS ET PERSPECTIVES
DURABLES ----- 191**
DOSSA Dansou Félix, Bénin
12. **LA MENDICITE DANS LES ÉTATS SAHELIENS : UNE ILLUSTRATION
DES LIMITES DE LA REPRESSION PENALE FACE A UN PHENOMENE
SOCIAL STRUCTUREL ----- 212**
HAROUNA ZAKARI Ibrahim, Université Djibo HAMANI de Tahoua (Niger)
13. **AMENAGEMENTS URBAINS ET INONDATIONS RECURRENTES A
BAMAKO AU MALI : UNE ANALYSE SPATIALE DU PHENOMENE ---- 232**
**Dr DEMBELE Oumar, Centre de Recherche sur le Savoir Local - Point Sud
(Mali)**
Dr OUATTARA Issa, Laboratoire de Recherche en Sciences Sociales (Mali)
**Dr TOGOLA Seydou A., Centre de Recherche sur le Savoir Local - Point Sud
(Mali)**
**Dr KONE Adama, Centre d'Etudes, de Recherche et de Formation sur les
Dynamiques Economiques, Environnementales et Sociales (Mali)**
14. **LE ROMAN HOUELLEBECQUIEN OU LE JEU DE LA DOUBLE
TRANSGRESSION : LE CAS DE LA CARTE ET LE TERRITOIRE ET DES
PARTICULES ÉLÉMENTAIRES ----- 249**
KOUADIO Joachim Kouadio, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
15. **PARCOURS MIGRATOIRES, RETOUR CONTRAINT ET ENGAGEMENT
ASSOCIATIF AU MALI : UNE ANALYSE QUALITATIVE DES
EXPERIENCES DE MIGRANTS DE RETOUR ----- 268**
**BERTHE Kassoum, Ecole Doctorale Droit, Economie, Sciences Sociales, Lettres
et Arts (Mali)**
Pr DICKO Bréma Ely, Université Yambo Ouologuem (Mali)

16. PHONETISCHE KONTRASTE ZWISCHEN DAN UND DEUTSCH UND
IHRE RELEVANZ FÜR DEN FREMDSPRACHENERWERB----- 286
KONE Tchima Rolland, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
KOFFI Kouadio, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
GUEU Monti Evelyne Michelle, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
17. ENTRE INVISIBILITÉ ET RÉSISTANCE : TRAJECTOIRES
D'AUTONOMISATION DES FEMMES EN SITUATION DE HANDICAP À
KORHOGO (CÔTE D'IVOIRE) ----- 301
KOUASSI Koffi Noël, Université Peleforo GON COULIBALY(Côte d'Ivoire)
18. DEVELOPPEMENT HOTELIER ET RECOMPOSITION TERRITORIALE :
DYNAMIQUES SPATIALES A KORHOGO, NORD DE LA COTE
D'IVOIRE.----- 325
KOUAKOU Koffi Stanislas, Université Peleforo GON COULIBALY(Côte
d'Ivoire)
OUATTARA Founignué Robert, Université Peleforo GON COULIBALY(
Côte d'Ivoire)
KOFFI Yéboué Stéphane Koissy, Université Peleforo GON COULIBALY(Côte
d'Ivoire)
19. EL SIMBOLISMO DE LA CEGUERA EN *EL TÚNEL* E "INFORME SOBRE
CIEGOS" DE ERNESTO SÁBATO ----- 341
PALANGUE Kouassi Abraham, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
20. ANALYSE SOCIOLOGIQUE DES FACTEURS DE LA MORTALITE
INFANTILE DANS LE CERCLE DE YOROSSO, REGION DE SIKASSO AU
MALI----- 358
BERTHE Lassina, Université Yambo Ouologuem (Mali)
TIMBINE Malick, Institut des Sciences Humaines (Mali)
CAMARA Oumar, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
21. HOBBS ET L'INDÉPENDANCE DES ÉTATS AFRICAINS FACE AUX
DÉFIS DU DÉVELOPPEMENT DU CONTINENT----- 376
N'GUESSAN Kouadio Louis, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)

22. DE L'EXOFICTION A L'AUTOFICTION : ANALYSE DE LA DIVINE
CHANSON ET POURQUOI TU DANSES QUAND TU MARCHES ?
D'ABDOURAHMAN WABERI.----- 395
NYAMAKOU Koffi Henoc, Université de Lomé (Togo)
Pr TCHASSIM Koutchoukalo, Université de Lomé (Togo)
23. AGENTIVITE MASCULINE ET POSTURE FEMININE DANS L'ŒUVRE
ROMANESQUE *LES IMPATIENTES* DE DJAÏLI AMADOU AMAL----- 415
Pr TCHASSIM Koutchoukalo, Université de Lomé (Togo)
D'ALMEIDA Ayélé, Université de Lomé (Togo)
24. LA PRÉDATION DU CAPITALISME, LA LIBÉRATION DE L'HUMANITÉ
ET DE LA NATURE CHEZ MARX ----- 437
DIOMAND Aïkpa Benjamin, Université Péléforo Gbon Coulibaly (Côte
d'Ivoire)
25. INCIDENCES DU CONFLIT ARMÉ EN CASAMANCE SUR
L'ORGANISATION SOCIALE DANS LA COMMUNE DE SANTHIABA
MANJAQUE (RÉGION DE ZIGUINCHOR, SUD-OUEST DU SÉNÉGAL) 454
COLY Roger, Université Assane Seck, Ziguinchor (Sénégal)
SECK Henri Marcel, Université Assane Seck, Ziguinchor (Sénégal)
MANSALY El Hadji Mamadou, Université Assane Seck, Ziguinchor (Sénégal)
26. DU SENS DE L'INTÉRÊT DE L'ÉTAT POUR LA RELIGION CHEZ
NIETZSCHE ----- 474
YEO Sizongui Daniel, Université Alassane OUATTARA (Bouaké, Côte
d'Ivoire)
27. IMPÉRIALISME ET TERRORISME EN AFRIQUE ----- 493
YAHAYA FOUOUNGOU Ibrahim, Université Abdou Moumouni (Niger)
28. TRANSLANGUAGING AS A DIDACTIC CONCEPTUAL MODEL FOR
TEACHING ENGLISH IN MULTILINGUAL CLASSROOMS IN TOGO - 509
TEKPETI Afaïtom, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
Dr SOMÉ GUIÉBRÉ Wen -Yam Esther, ENS/Koudougou (Burkina Faso)
Dr KOUAWO Candide Achille Ayayi, Université de Lomé (Togo)

29. DIRE LA FOLIE PAR LES MOTS, REGARD SUR L'ALTERITE DANS L'ŒUVRE ROMANESQUE *MOAH LE FILS DE LA FOLLE* DE CLEMENT ZONGO ----- 529
DAILA Babou, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
30. POUR UNE DÉMYSTIFICATION DES SUBTILITÉS GRAMMATICALES DE L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ EN LANGUE FRANÇAISE : UNE APPROCHE DIDACTIQUE----- 544
OUATTARA Lassina, Université Joseph Ki-ZERBO (Burkina Faso)
OUEDRAOGO Salifou, Université Joseph Ki-ZERBO (Burkina Faso)
31. DÉMATÉRIALISATION DES SERVICES ET COMMUNICATION RELATIONNELLE DES MICROFINANCES IVOIRIENNES À L'ÈRE DE LA TRANSITION NUMÉRIQUE ----- 567
GBODJÉ Gahoun Brice Aubain, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
32. LA PRODUCTION ANCIENNE DU FER A KANONO (PROVINCE DU SANGUIE/BURKINA FASO) ----- 586
BIRBA Noaga, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)
BADO Sévérin, (Burkina Faso)
OUEDRAOGO Sombéwendin Hubert, Université Faustin Sié SIB (Burkina Faso)
33. DISCOURS ET GOUVERNANCE SECURITAIRE AU BURKINA FASO-- 608
Dr KABORE Anicet Tounwendsida, UCAO-UUT (Togo)
DIABAGATE Abdel Aziz Younous, UCAO-UUB (Burkina-Faso)
34. RESILIENCE ET MOTIVATION INTRINSEQUE DES ELEVES ISSUS DE MILIEUX SOCIALEMENT DEFAVORISES : FACTEUR DE REUSSITE SCOLAIRE PARADOXALE AU TOGO ----- 628
KASSA Raïmou, Université de Lomé (Togo)
KOUAWO Candide Achille Ayayi, Université de Lomé (Togo)
AMOUZOU-GLIKPA Amévor, Université de Lomé (Togo)
35. MOBILITÉS URBAINES ET CONTRAINTES D'ACCESSIBILITÉ À VÉLINGARA (SÉNÉGAL) ----- 647
DIALLO Yaya, Université Assane Seck de Ziguinchor (Sénégal)
COLY Roger, Université Assane Seck de Ziguinchor (Sénégal)

- SY Oumar, Université Assane Seck de Ziguinchor (Sénégal)
36. CALIGULA OU LA FIGURE DU CHEF ABSURDE : LES EXCÈS D'UN
POUVOIR SANS LIMITE ----- 670
SILUÉ Laragnon, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
37. COMMUNICATION SOCIALE ET REPOSITIONNEMENT DE LA
MÉDIATION INSTITUTIONNELLE EN CÔTE D'IVOIRE POUR UNE
LÉGITIMATION SOCIALE DURABLE. ----- 684
SILUE Nibé Dramane, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
38. POLÍTICAS PÚBLICAS Y ATENCIÓN A LA DEPENDENCIA EN ESPAÑA
----- 702
SORO Kassoum, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
TRAORE Zanon Yacouba, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
39. LE LIEN ENTRE L'ENVIRONNEMENT ET LA DURABILITÉ : UNE
QUESTION DE FINITUDES ----- 720
SORO Fampiémin, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)
SORO Torna, Université Félix HOUPHOUËT-BOIGNY (Abidjan, Côte
d'Ivoire)
40. EVALUATION COMPARATIVE DES ACQUIS EN DICTEE DES
APPRENANTS DES ECOLES BILINGUES DE LA REGION DE OUBRI - 741
OUEDRAOGO Yamnékré Marguérite, Université Norbert ZONGO (Burkina
Faso)
LINGANI Oumar, CNRST/INSS (Burkina Faso)
41. AUTORITÉS TRADITIONNELLES ET CONFLITS FONCIERS À
DANGUIRA DEPARTEMENT D'ALÉPÉ ----- 759
YAPI Assamoi Omer, Université de Bondoukou (Côte d'Ivoire)
42. DE LA SYNTAXE CINÉMATOGRAPHIQUE DANS L'ŒUVRE POÉTIQUE
DE VICTOR HUGO ----- 780
ADJASSOH Christian, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
43. DÉSENCLAVEMENT AUTOROUTIER ET MUTATIONS SPATIALES ET
SOCIO-ÉCONOMIQUES À BOUAKÉ ET SA PÉRIPHÉRIE (CÔTE
D'IVOIRE) ----- 801
SYLLA Makémissa, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)

- KONATE Trémagan, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
- FROUMAN Ouattara Bourahima, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
44. LES TROIS FREINS À L'AUTONOMISATION SOCIO-ÉCONOMIQUE DES JEUNES MARAÎCHERS DE TANGHIN-DASSOURI, BURKINA FASO --- 819
- OUEDRAOGO Payaïssédé Salfo, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
45. ÉLÈVES DÉPLACÉS INTERNES EN ZONE DE CONFLIT : ENTRE PROMESSES D'INCLUSION ET RÉALITÉS D'EXCLUSION DANS LES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES DU BURKINA FASO ----- 839
- ZONGO Koudougou, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
- ZONGO Kouliga, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
46. LA SACRALISATION DES FIGURES FÉMININES CHEZ SCHOLASTIQUE MUKASONGA, LEONORA MIANO ET CARMEN FIFAME TOUDONOU : UN CONTRE-DISOURS A L'IDEOLOGIE FÉMINISTE OCCIDENTALE ----- 858
- AGBESSI Akpéné Délalom, Université de Kara (Togo)
- GNENGBA Koffi Victoire, Université de Kara (Togo)
47. ÉDUCATION INCLUSIVE AU SECONDAIRE GENERAL DANS LA REGION DE KARA (TOGO) : PERCEPTIONS DES ELEVES HANDICAPES ET DES ENSEIGNANTS ----- 881
- KPANTE Ounone, Université de Lomé (Togo)
- DZAMAYOVO Mensan Azadzi, Togo
- GNINOUBassa Edem, Togo
48. DÉPÔT MONOSPÉCIFIQUE À *SENILIA SENILIS* (LINNAEUS, 1758), FAMILLE *ARCIDAE* DANS LA LAGUNE DJOLOWÉ (MANDJI, GABON) : TAXONOMIE, TAPHONOMIE ET STRATÉGIES DE COLLECTE ----- 895
- MATOUMBA Martial, Institut de Recherche en Sciences humaines (Gabon)
49. L'ALLÉGORISME COMME STRATÉGIE DE COMMUNICATION DE CRISE ÉCOLOGIQUE DANS LE CHAMP LITTÉRAIRE FRANCOPHONE : LECTURES ÉCOSÉMIOTIQUE ET STYLISTIQUE DE *PROCÈS DANS LES ENTRAÎLLES DE LA TERRE* (2017) DE CAMARA NANGALA ET *LE PARLEMENT DE L'EAU* (2025) DE WENDY DELORME ----- 917
- MONGA Arthur Dénos , Université Peleforo Gon Coulibaly (Côte d'Ivoire)
- YRO Timbo Adler Vivien, Université Peleforo Gon Coulibaly (Côte d'Ivoire)

50. LES PRATIQUES MÉTHODOLOGIQUES DES ENSEIGNANTS DE SVT AU GABON À L'ÉPREUVE DU CONTEXTE CONTRAINT : UNE ÉTUDE QUALITATIVE ----- 937

MOUSSAVOU Raymonde, ENS (Gabon)

ENDAZOKOU Astride, (Gabon)

51. COLLABORATION INTELLIGENCE ARTIFICIELLE ET INTELLIGENCE HUMAINE, SOURCE DE PERFORMANCE CRÉATIVE POUR LES INFOGRAPHISTES : L'EXEMPLE DE LA CÔTE D'IVOIRE ----- 963

N'TAYE Adjé Blaise, Institut des Sciences et Techniques de la Communication, Côte d'Ivoire

YOBOUE Kouamé Wiliam, Institut des Sciences et Techniques de la Communication (Côte d'Ivoire)

AHOUMAN Zahoua Roland, Université Virtuelle de Côte d'Ivoire, (Côte d'Ivoire)

ÉDUCATION INCLUSIVE AU SECONDAIRE GENERAL DANS LA REGION DE KARA (TOGO) : PERCEPTIONS DES ELEVES HANDICAPES ET DES ENSEIGNANTS

KPANTE Ounone,
Docteur, Enseignant-Chercheur
Université de Lomé,
kpanteben@gmail.com
&
DZAMAYOVO Mensan Azadzi,
Docteur, Chercheur indépendant,
nawosur@gmail.com
&
GNINOU Bassa Edem,
Enseignant du secondaire au Togo,
edembassa@yahoo.fr

Résumé : L'éducation inclusive vise à garantir à tous les enfants, notamment aux enfants handicapés, un accès équitable à une éducation de qualité. La présente étude analyse les perceptions des élèves handicapés et des enseignants sur l'éducation inclusive dans les établissements du secondaire général de la région de Kara. Elle repose sur une approche méthodologique mixte combinant questionnaires et entretiens. Les résultats montrent que les élèves handicapés portent une appréciation globalement positive de leur scolarisation, tandis que les enseignants reconnaissent les bénéfices de l'éducation inclusive malgré des contraintes liées au manque de formation et de ressources adaptées. Les deux groupes d'acteurs convergent sur la nécessité de renforcer la formation des enseignants, de mettre à disposition des matériels pédagogiques adaptés et d'améliorer les dispositifs d'accompagnement pour favoriser une inclusion scolaire effective.

Mots clés : Inclusion, perceptions, Togo.

Abstract: Inclusive education aims to ensure that all children, particularly children with disabilities, have equitable access to quality education. This study analyzes the perceptions of students with disabilities and teachers on inclusive education in schools in the general secondary school in the Kara region. It is based on a mixed methodological approach combining questionnaires and interviews. The results show that students with disabilities have an overall positive assessment of their schooling, while teachers recognize the benefits of inclusive education despite constraints related to the lack of training and adapted resources. The two groups of actors converge on the need to strengthen teacher training, to provide appropriate teaching materials and to improve support systems to promote effective school inclusion.

Keywords: Inclusion, perceptions, Togo.

Introduction

L'éducation est un droit fondamental pour tous les enfants, sans discrimination aucune. De ce fait, tout enfant, handicapé ou pas, devrait pouvoir accéder à l'école la plus proche possible du domicile familial. Ainsi donc la question de l'accès à l'éducation est devenue une préoccupation principale pour les dirigeants du monde entier à partir de la convention sur l'Éducation pour tous (ÉPT, Jomtien, 1990), en particulier pour les pays en développement.

Comme de nombreux autres pays en développement, le Togo s'est engagé depuis plusieurs décennies en faveur de l'ÉPT. Un des principes directeurs de la politique éducative actuelle du Togo, tel qu'indiqué dans le Plan sectoriel de l'éducation (PSÉ) 2020-2030 est « la réduction des disparités et l'amélioration de l'équité » (MEPS, 2020, p.43). Dans le cadre de cette stratégie, le Togo a mis en place plusieurs mesures pour répondre aux défis liés à l'inclusion et à l'égalité des chances comme la politique nationale d'alimentation scolaire (cantine scolaire), le programme "School Assur" pour la santé en milieu scolaire, ainsi que l'éducation inclusive (MEPS, 2020, p.44). L'inclusion est un processus visant à favoriser la participation des personnes handicapées et des populations vulnérables dans tous les aspects de la société, y compris l'accès aux services (MEPS, 2020, p.44). Ces dernières décennies, plusieurs initiatives d'inclusion scolaire ont été lancées, principalement dans les régions des Savanes et de la Kara, avec l'appui de partenaires techniques et financiers. Ces expériences ont permis au Togo de mettre en place un modèle d'éducation inclusive qui a permis de généraliser l'expérimentation dans d'autres régions éducatives. Durant l'année 2024, le Togo a adopté la Stratégie nationale d'éducation inclusive au Togo SNÉI pour la période 2025-2030. Cette adoption a été faite dans le but de planifier la prise en charge de l'éducation inclusive par l'État dans sa phase d'opérationnalisation à partir de 2026 après des décennies de partenariat public privé.

Ainsi donc une question se pose : comment les principaux acteurs, élèves handicapés et enseignants, perçoivent l'expérimentation de l'inclusion au premier cycle du secondaire ? Telle est la question à laquelle nous tenterons de répondre en prenant le cas de l'Inspection de l'enseignement secondaire général Kara (IÉSG Kara) dans la région éducative de la Kara.

1. Problématique

Selon l'UNESCO (2015), l'éducation inclusive est :

une éducation fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité répondant aux besoins éducatifs fondamentaux, enrichissant la présence des apprenants et centrée sur les groupes vulnérables, Elle essaie de développer pleinement le potentiel de chaque individu. L'objectif ultime et donc de mettre fin à toutes les formes de discrimination et de promouvoir la cohésion sociale. (p.6).

L'effectivité de la scolarisation des enfants vulnérables, et en particulier des enfants handicapés, reste l'un des principaux enjeux de l'Éducation Pour Tous (ÉPT). Le Togo, comme la plupart des pays, a inscrit le droit à l'éducation dans sa Constitution. L'article 16 de l'annexe de la constitution de la cinquième République togolaise, affirme que tous les citoyens ont droit à l'éducation et précise également le caractère obligatoire de l'école jusqu'à 15 ans et la gratuité progressive de l'enseignement public, assurant ainsi un accès élargi et égalitaire à l'éducation pour tous les enfants.

La réforme de l'enseignement de 1975 met l'accent sur l'égalité d'accès pour tous, sans distinction de sexe. Elle stipule que : « L'École nouvelle doit être réellement démocratique. Tout au long du cursus scolaire, elle doit offrir des chances égales à tous les citoyens, aux filles comme aux garçons » (MEN, 1975, p.7). Cette réforme a posé les bases légales de l'inclusion et en matière d'égalité entre les genres dans l'éducation au Togo. Les décideurs politiques du Togo avaient très tôt, dès la Réforme de l'enseignement de 1975, analysé et pris en compte cette problématique de la scolarisation des personnes en situation de handicap.

Beaucoup de déperditions scolaires proviennent des enfants inadaptés ou handicapés, débiles mentaux, malades de la vue, de l'ouïe, etc., des écoles spécialisées seront

créées pour ces handicapés. Enseignants, médecins scolaires, psychologues et professionnels d'orientation uniront leurs efforts pour les détecter. (MEN, 1975, p. 8).

La loi n° 2004-005 du 23 avril 2004, relative à la protection sociale des personnes handicapées, aborde spécifiquement l'éducation et la formation professionnelle des personnes handicapées. L'article 9 de cette loi précise que : « Les personnes handicapées ont droit à l'éducation, à la rééducation et à la formation professionnelle appropriée, soit dans les écoles ordinaires, soit dans les institutions spécialisées créées ou subventionnées par l'État » (République Togolaise, 2004, art. 9). Cette loi affirme le droit des personnes handicapées à une éducation adaptée, dans les établissements ordinaires ou spécialisés.

Le Plan National d'Éducation Pour Tous 2005-2015 avait mis en avant deux priorités principales : d'une part, l'amélioration de l'équité, l'accès et le maintien des enfants dans les différents niveaux d'éducation, en particulier ceux issus de groupes vulnérables tels que les filles, les enfants en difficulté, et les enfants défavorisés ; et d'autre part, l'amélioration de la qualité de l'éducation, de l'efficacité interne et des conditions d'accueil. Dans ce plan, il est souligné la nécessité d'une éducation inclusive pour tous les enfants, indépendamment de leur situation. A partir de l'adoption du PSÉ en 2010, ce plan n'est plus d'actualité.

Le Plan Sectoriel de l'Éducation (PSÉ) révisé, pour la période 2020-2030, intègre des dispositions spécifiques concernant la scolarisation et la formation professionnelle des enfants handicapés (MEPS, 2020, p. 44).

En somme, le Togo, à travers les engagements internationaux et nationaux, s'efforce de garantir une éducation inclusive, offrant à toutes les mêmes opportunités d'apprentissage et de développement. Les conventions internationales en matière d'éducation et d'inclusion reflètent que les droits des personnes handicapées sont égaux à ceux des autres citoyens, et qu'elles doivent bénéficier des mêmes opportunités, notamment en matière d'éducation.

Avant l'introduction de l'inclusion scolaire en 2008, l'éducation des personnes handicapées étaient scolarisées dans des écoles spécialisées dans les ordres confessionnels. En effet, depuis 1970, les écoles confessionnelles ont contribué à la création d'écoles et de centres de formation spécialisés. A ce jour, il n'existe aucune école publique spécialisée au Togo.

Selon AKAKPO-NUMADO S. Y. (2014, p.25), on dénombre au Togo une vingtaine d'écoles et centres de formation spécialisée pour les personnes handicapées à savoir onze (11) dans la région éducative du Grand-Lomé, une école dans la région maritime, trois (3) dans la région éducative de Plateaux-Ouest, deux (2) dans la région éducative de Plateaux-Est, trois (3) dans la région Centrale, trois (3) dans la région de la Kara et deux (2) dans la région des Savanes. Qu'elles soient l'œuvre des missionnaires ou des privés, les écoles spécialisées dispensent des programmes d'enseignements officiels du préscolaire ou primaire. Les enfants handicapés sensoriels après l'obtention du CEPD (certificat de fin du primaire), entrent au collège où ils doivent s'efforcer de s'adapter aux nouvelles conditions d'études dans une démarche d'intégration.

Dans le cadre de l'expérimentation de l'éducation inclusive au Togo, le projet intitulé « Promotion du droit à l'éducation pour les enfants en situation de handicap dans la commune de Dapaong, région des Savanes » a été conçu et mis en œuvre à partir de 2008. Il s'inscrit dans la continuité des engagements du Togo en matière d'Éducation Pour Tous, et notamment dans l'objectif de l'universalisation de l'enseignement primaire comme priorité du système éducatif national.

Depuis lors, le Togo a enregistré plusieurs avancées en matière d'éducation inclusive. Celles-ci comprennent la création du Groupe thématique Éducation inclusive en 2017, la validation des manuels de formation en éducation inclusive, en braille et en langue des signes, la validation d'un modèle d'éducation inclusive fondé sur le dispositif des enseignants itinérants et des classes transitoires d'inclusion scolaire (CTIS), la validation d'un document définissant les normes et standards d'une école inclusive au Togo, ainsi que l'élaboration d'un projet de texte portant sur les

modalités d'évaluation et d'organisation des examens et concours scolaires pour les candidats en situation de handicap (MEPST, 2024, p. 31).

L'évaluation à mi-parcours du projet d'Éducation inclusive au Togo a mis en évidence des avancées significatives vers la réalisation des objectifs fixés, tout en soulignant plusieurs points de faiblesse (Mc Grown, 2013, cité par AKAKPO-NUMADO S. Y. et DJANGUENANE, K. 2018, p. 98). Parmi les difficultés persistantes figurent l'accessibilité limitée des établissements scolaires ordinaires, le manque de manuels scolaires en braille et en langue des signes pour les élèves et les enseignants, ainsi qu'une formation insuffisante des enseignants et des directeurs d'écoles. C'est dans ce contexte que la généralisation de l'éducation inclusive est envisagée à l'échelle nationale, après une phase expérimentale menée dans les régions des Savanes et de la Kara.

Malgré les défis, qui n'ont pas encore trouvé de solutions suffisantes, le Ministère des Enseignements Primaires et Secondaires (MEPS), en collaboration avec HI-Togo, a lancé en 2018 le projet « Éducation inclusive et formation professionnelle » dans les régions pilotes des Savanes et de la Kara. (HI, 2018)

Nous avons porté le choix sur l'IÉSG Kara car c'est la seule inspection dans la région éducative de la Kara qui a expérimenté l'inclusion au premier cycle du secondaire dans le cadre du projet « Éducation inclusive et formation professionnelle ». Ainsi donc, après des années d'expérimentation et au regard des nombreuses difficultés rencontrées dans l'exécution des différents projets pilotes, il apparaît nécessaire de s'interroger sur la perception qu'en ont les acteurs concernés au sein de cette inspection.

- **Questions de recherche**

Les questions de recherche formulées sont les suivantes : comment les acteurs directement impliqués dans l'éducation inclusive perçoivent-ils sa mise en application dans l'IÉSG Kara ? Plus précisément, comment les enseignants, puis élèves handicapés perçoivent-ils l'application de l'éducation inclusive ? Quelles

pistes d'amélioration, adaptées au contexte spécifique de l'IÉSG Kara, peuvent être envisagées ?

- **Objectif de la recherche**

Notre étude décrit les perceptions des différents acteurs de l'éducation (élèves handicapés, enseignants) sur l'inclusion par les acteurs.

2. Méthodologie

La population cible est constituée des élèves handicapés du premier cycle du secondaire général et des enseignants des classes inclusives. Nous avons enquêté 70 enseignants des classes inclusives, de toutes matières confondues et 21 élèves atteints de différentes déficiences (visuelle, auditive, intellectuelle) sur les 56 pris en compte au cours de l'année scolaire 2024-2025. Ils sont répartis dans huit établissements publics et quatre établissements du privé confessionnel inclusifs.

L'enquête a été faite sur le site, dans les établissements inclusifs pour rencontrer la population cible pour l'administration des questionnaires. Elle a eu lieu à partir du 27 mai 2025 et a pris fin le 14 juin 2025. Les outils de collecte sont constitués de questionnaires et des entretiens semi-directifs. Notre recherche se veut mixte, c'est-à-dire quantitative et qualitative. Elle est quantitative, en ce sens qu'elle vise à générer les données chiffrées liées à la formation, au matériel. Elle est aussi qualitative, en ce sens qu'elle s'intéresse à la manière dont les enseignants des classes inclusives et les élèves handicapés s'y prennent pour s'adapter en analysant les moyens mis en place.

3. Résultats et discussion

3.1. Résultats

Trois principaux axes ont été retenus pour l'analyse des données : il s'agit de la perception des élèves handicapés, de la perception des enseignants et des pistes d'amélioration proposées par ces différents acteurs.

3.1.1. Perception des élèves handicapés

La grande majorité des élèves handicapés (95,24%) se sentent bien dans leurs établissements qui sont pour la plupart proches de leurs domiciles. Une élève lourdement déficiente intellectuelle n'a pas accepté répondre à nos questions.

Une très grande majorité des EH (90,48%) se sentent à l'aise dans sa classe. Ils bénéficient presque tous de la bienveillance de la part de leurs pairs élèves sensibilisés pour mieux les accueillir et les comprendre. Une seule élève non-entendante affirme ne pas être à l'aise.

Parmi les EH, 95,24% affirment que les dispositions sont prises pour leur accueil. Une disposition particulière revient sur les lèvres : c'est le choix de leur place dans la classe. On peut aussi citer comme disposition le passage régulier du chef d'établissement pour s'enquérir de leur nouvelle.

La quasi-totalité des élèves interrogés sont satisfaits de leur place car ayant eux-mêmes fait les choix.

Egalement, une grande majorité d'élèves (76,19%) affirment que les enseignants s'intéressent à eux surtout à travers les questions et la vérification de la prise de notes. 19,04% des élèves affirment le contraire en disant que les enseignants vont trop vite pour eux.

Parmi les EH interrogés, 71,43% des élèves affirment ne pas avoir à disposition les matériels adaptés lors des cours. 23,81% affirment disposer du matériel adéquat, ce qui est bon pour la participation des élèves donc l'inclusion.

Une proportion de 71,43% des élèves affirment pouvoir prendre note. Mais dans les discussions, ils ont souvent recours au pair tuteur pour de l'aide pour la dictée ou pour emprunter les cahiers pour recopier les cours.

La forte majorité des élèves affirment bénéficier des adaptations spécifiques lors des épreuves d'évaluation. Cette adaptation varie en fonction des déficiences. Les malvoyants ont des épreuves avec une taille de police plus grande. Les non-

voyants, quant à eux, ont toutes leurs épreuves transcrites en braille. Les non-entendants bénéficient seulement de l'adaptation des sujets de dictée avec des dictées à fautes qu'ils doivent recopier en la corrigeant. L'adaptation des épreuves se fait grâce aux professeurs d'encadrement. L'adaptation des sujets pour les déficients intellectuels est un peu plus complexe.

Dans les EH enquêtés, 71,43% affirment disposer de plus de temps en moyenne 20 minutes de plus pour finir les sujets. C'est une très bonne mesure inclusive.

Selon les résultats, 47,62% des élèves affirment une bonne prise en charge durant les comptes rendus d'évaluation alors que 42,86% affirment le contraire.

3.1.2 Perception des enseignants

La majorité des enseignants soit 60 enseignants sur 70 ont eu à relever les avantages de l'éducation inclusive surtout tout le bien qu'il produit auprès des EH. Néanmoins, par rapport à eux-mêmes, 68 enseignants sur 70 (85,7%) ont relevé les inconvénients de l'éducation inclusive dont surtout la difficulté d'encadrement due au manque de formation et de matériel adéquat, le retard dans la progression des cours, la surcharge en termes de travail.

3.1.3. Les pistes d'amélioration des conditions de l'inclusion selon les acteurs

3.1.3.1 Les propositions d'amélioration faites par les élèves handicapés

Dans l'ensemble, les élèves handicapés déclarent apprécier leur scolarisation dans les établissements ordinaires aux côtés de leurs pairs. Toutefois, leurs propos mettent en évidence plusieurs attentes concernant les conditions de leur scolarisation. Leurs attentes portent principalement sur la maîtrise, par les enseignants, du braille pour l'accompagnement des élèves déficients visuels et de la langue des signes pour les élèves déficients auditifs. Leurs attentes portent aussi sur la disponibilité de matériels pédagogiques adaptés, notamment pour les élèves déficients visuels (tablettes, poinçons, etc.), ainsi que sur la présence régulière d'un enseignant itinérant

encore appelé professeur d'encadrement au sein de l'établissement ou dans son périmètre pédagogique.

3.1.2.1. Les propositions d'amélioration faites par les enseignants

Interrogés sur les réponses susceptibles de faire face aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive, les enseignants ont exprimé des attentes variées. Parmi les répondants, 7,12 % évoquent l'orientation des élèves handicapés vers des établissements spécialisés. Cette proportion relativement faible traduit une adhésion majoritaire au principe de la scolarisation inclusive, malgré les contraintes relevées.

Les autres réponses font apparaître plusieurs attentes récurrentes. Celles-ci concernent notamment le renforcement des compétences professionnelles des enseignants en éducation inclusive, en pédagogie différenciée, en braille et en langue des signes, aussi bien dans la formation initiale que dans la formation continue. Les enseignants soulignent également l'importance de la disponibilité de matériels pédagogiques adaptés en quantité suffisante, de l'élargissement de la mise en œuvre de l'éducation inclusive à davantage d'établissements, de l'adaptation des programmes d'enseignement afin de faciliter les interactions pédagogiques avec les élèves en situation de handicap, ainsi que du renforcement des dispositifs d'accompagnement. À cet égard, ils mentionnent la nécessité d'un effectif plus important d'enseignants itinérants, leur présence régulière dans les établissements scolaires et la reconnaissance des contraintes spécifiques associées à l'enseignement en classe inclusive.

3.2. Discussion

La perception qu'ont les acteurs de l'éducation sur l'inclusion au sein de l'Inspection de l'enseignement secondaire général dans la région de Kara (IESG Kara) est plutôt mitigée. D'une part, ils apprécient l'inclusion, mais d'autre part, ils estiment que sa mise en œuvre laisse à désirer en raison de divers facteurs tels que le

manque de formation, de matériel adapté et la difficulté à différencier l'enseignement-apprentissage.

Même si les acteurs ont une attitude positive pour l'inclusion en milieu scolaire, les conditions de mise en œuvre, notamment en termes de matériel et de formation, font que cela ne fonctionne pas de manière optimale. Le système des enseignants itinérants, qui est intéressant, montre ses limites avec seulement trois enseignants pour 21 établissements.

Les résultats de l'étude révèlent que l'éducation inclusive dans les établissements du premier cycle du secondaire de l'IESG Kara est globalement bien perçue. Les élèves handicapés et leurs enseignants expriment une perception positive, ce qui représente une avancée sociale notable. La majorité des élèves se sentent bien dans leurs établissements et dans leurs classes, ce qui indique que l'école inclusive contribue non seulement à leur accès à l'éducation mais aussi à leur intégration sociale. Cependant, au-delà de cette intégration sociale, l'inclusion pédagogique reste limitée.

Les élèves affirment souvent ne pas disposer de matériel adapté pendant les cours et éprouvent des difficultés à suivre le rythme des enseignements. Cette situation révèle que la présence d'élèves handicapés dans les classes ordinaires ne garantit pas automatiquement leur pleine participation aux apprentissages. Les difficultés rencontrées sont en grande partie liées au manque de ressources et à l'insuffisance de formation des enseignants. Ces derniers reconnaissent les avantages de l'éducation inclusive mais soulignent les nombreuses contraintes qu'elle implique dans leur pratique professionnelle.

La question de la formation des enseignants est centrale. Les enseignants souhaitent bénéficier de formations continues en éducation inclusive, en pédagogie différenciée, en braille et en langue des signes. Cette demande montre que les acteurs ne rejettent pas l'inclusion mais se sentent insuffisamment préparés.

Certains enseignants expriment le sentiment que l'attention accordée aux élèves handicapés peut se faire au détriment des autres élèves. Cette perception révèle les tensions entre les exigences du programme scolaire et les principes de l'inclusion.

Malgré ces défis, très peu d'enseignants proposent un retour des élèves handicapés vers les écoles spécialisées, ce qui traduit une adhésion globale au principe de l'éducation inclusive. Les acteurs semblent reconnaître que les enfants handicapés ont leur place dans les écoles ordinaires à condition que les moyens nécessaires soient mis en place.

Des progrès ont été réalisés en matière d'accès à l'école et d'acceptation sociale des élèves handicapés, mais de nombreux défis restent à relever. L'amélioration de la formation des enseignants, la disponibilité des matériels pédagogiques adaptés et le renforcement de l'accompagnement pédagogique apparaissent comme des conditions essentielles pour consolider les acquis de cette expérimentation.

L'éducation inclusive au Togo doit être envisagée non seulement comme une politique d'accès à l'école mais comme un processus global de transformation du système éducatif. Pour que l'inclusion devienne une réalité complète, il est nécessaire de créer des conditions favorables à la participation effective, à la réussite scolaire et à l'épanouissement social des élèves handicapés.

Conclusion

L'étude sur les perceptions des enseignants et des élèves à propos de l'expérimentation de l'éducation inclusive dans les établissements du premier cycle du secondaire de l'Inspection de l'enseignement secondaire général Kara montre des progrès importants. Cependant, elle met également en évidence des défis à relever pour une inclusion réussie en milieu scolaire.

Les résultats de l'étude montrent que l'éducation inclusive est une chance offerte aux élèves handicapés d'accéder et de rester à l'école. La plupart des élèves interrogés se sentent bien dans leur établissement et leur classe. Ils apprécient la

proximité des écoles avec leur domicile, l'accueil qu'ils reçoivent et les efforts faits par certains enseignants et camarades pour les aider à participer aux activités scolaires. Les mesures d'adaptation des évaluations, le temps supplémentaire accordé lors des compositions et l'accompagnement des pairs tuteurs sont également des pratiques qui favorisent leur inclusion.

Cependant, l'étude révèle que l'inclusion est encore fragile et incomplète. Les difficultés liées au manque de matériels pédagogiques adaptés, à l'insuffisance de formation spécialisée des enseignants et à la complexité de la prise en charge pédagogique des différents types de déficiences limitent l'efficacité du dispositif inclusif. Les enseignants reconnaissent les avantages sociaux et éducatifs de l'inclusion, mais expriment également un sentiment de surcharge de travail, des difficultés à respecter les progressions pédagogiques et un besoin important de renforcement de capacités en braille, en langue des signes, en pédagogie différenciée et en accompagnement des élèves déficients intellectuels.

En fin de compte, l'expérimentation de l'éducation inclusive dans l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général dans la région de la Kara est une initiative encourageante qui montre la volonté du Togo de promouvoir une école plus équitable et accessible à tous. L'éducation inclusive ne doit pas se limiter à la présence physique des élèves handicapés dans les classes ordinaires. Elle doit garantir leur participation effective, leur réussite scolaire et leur épanouissement social.

Références bibliographiques

AKAKPO-NUMADO Séna Yawo, 2014, « La scolarisation des enfants handicapés au Togo : état des lieux et perspectives », *Mosaïque*, 19(015), p. 15-30.

AKAKPO-NUMADO Séna Yawo & DJANGUENANE Koampalin, 2018, « Analyse critique de l'éducation inclusive dans les régions des Savanes et de la Kara au Togo », *LIENS*, 26(1), p. 95-112.

HI, 2012, *L'éducation inclusive*.

- HI, 2018, *Projet « Éducation inclusive et formation professionnelle »*.
- LOI N° 2024-005 du 06 mai 2024 portant Constitution de la République Togolaise, Journal officiel de la République Togolaise du 06 mai 2024.
- MEN, 1975, *La réforme de l'enseignement au Togo, forme condensée*, Lomé.
- MEPS, 2020, *Plan sectoriel de l'éducation (PSE) 2020-2030*.
- MEPSF, 2018, *Modèle nationale d'éducation inclusive au Togo*.
- MEPSF, 2019, *Document des normes et standards d'une école inclusive au Togo*.
- MEPST, 2024, *Stratégie nationale d'éducation inclusive au Togo 2025-2030*.
- PLAISANCE Éric., 2002, « Éducation spécialisée », *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, L'Harmattan.
- République Togolaise, 2004, *Loi togolaise relative à la protection des personnes handicapées*.
- République Togolaise, 2007, *Code de l'enfant*.
- République Togolaise, 2020, *Feuille de route gouvernementale Togo 2025*.
- UNESCO, 1994, *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*.
- UNESCO, 2006, *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris.
- UNESCO, 2015, *L'Unesco et les Objectifs de développement durable*.