



APPROCHE INCLUSIVE DANS LES ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES DE KINSHASA: DEFIS ET PERSPECTIVES

**Kitata Mapela Trésor¹ⁱ,
Lububu Kanku Angèle²**

¹DEA, Chef de travaux,
Université Pédagogique Nationale de Kinshasa,
République Démocratique du Congo

²Dr, Professeure,
Université Pédagogique Nationale de Kinshasa,
République Démocratique du Congo

Résumé :

Cet article examine la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les écoles primaires publiques de Kinshasa. La République Démocratique du Congo en approuvant la déclaration de Jomtien de 1990, aux côtés de la communauté internationale, comme tous les autres pays d'Afrique et même du monde entier, souhaitent accorder une priorité à l'éducation sans discrimination (Education Inclusive). Mais, après plus d'une décennie et demie, Il n'existe pas d'école primaire inclusive publique, le peu d'école inclusive existante, elles sont toutes des écoles privées, à Kinshasa, la capitale de la République Démocratique du Congo. Or, il existe plusieurs cas d'enfants en situation de handicap, la plupart ne sont pas diagnostiqués et ne sont pas pris en charge dans les institutions. À travers une enquête menée auprès de 200 enseignants de 30 écoles primaires publiques de Kinshasa, partenaire de l'Organisation non gouvernementale handicap international, repartis dans les huit sous-provinces éducationnelles des Bumbu I et II, Ngiri-ngiri I et II, Selembao I, II et III et, Mont-Ngafula en 2024, l'étude identifie les perceptions, les dispositifs existants, les obstacles majeurs ainsi que les perspectives d'amélioration. Les résultats révèlent une volonté d'inclusion contrastée par un manque de formation continue des enseignants, des spécialistes de l'équipe pluridisciplinaires, des ressources pédagogiques insuffisantes et une faible mobilisation institutionnelle. Des pistes d'action sont proposées pour renforcer l'inclusion dans le système éducatif congolais en générale et à Kinshasa en particulier.

Mots-clés : éducation inclusive, enseignement primaire, école publique, handicap, politiques éducatives

ⁱ Correspondence: email tresorkitam@gmail.com

Abstract:

This article investigates the implementation of inclusive education in public primary schools in Kinshasa. While the Democratic Republic of Congo (DRC), along with the international community, has committed to inclusive education through the Jomtien Declaration of 1990, there are no public inclusive primary schools after more than a decade and a half. The few inclusive schools that exist are all private. This study examines the perceptions, existing systems, and obstacles to inclusion faced by teachers in public primary schools. A survey of 200 teachers in 30 public primary schools in Kinshasa, partnered with the non-governmental organization Handicap International, across eight education sub-provinces (Bumbu I & II, Ngiri-Ngiri I & II, Selembao I, II & III, and Mont-Ngafula) was conducted in 2024. The research identified teachers' perceptions, existing mechanisms, major obstacles, and potential improvements. The findings reveal a desire for inclusion contrasted with a lack of ongoing teacher training, specialized support staff, inadequate pedagogical resources, and weak institutional engagement. Actionable strategies are proposed to enhance inclusion within the Congolese education system, specifically in Kinshasa.

Keywords: inclusive education, primary school, public school, disability, educational policies

1. Introduction

La politique d'éducation inclusive entre dans le cadre général adopté par les Nations Unies sur le programme d'Éducation Pour Tous (EPT) (ONU, 1990), qui prévoit que les enfants en situation de handicap doivent avoir les mêmes avantages que les autres enfants (UNESCO, 2000). La Déclaration de Salamanque a réaffirmé cette politique (UNESCO, 1994), qui a également été appuyée par la Déclaration de Dakar (UNESCO, 2000). La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées revient, en outre, sur la nécessité de scolariser les enfants en situation de handicap (ESH) à tous les niveaux d'enseignement et en leur apportant des aides nécessaires et adaptées (ONU, 2006 ; UNESCO, 1994, 2000).

En République démocratique du Congo, il remonte à la création de l'Institut Nduana Ndinga en 1955 par les Sœurs de Saint Joseph de Cumeo (Italie) pour les enfants sourds-muets de Beno, dans la province du Bandundu actuellement KWILU.

C'est en Février 1970 que fut créée une école pour enfants vivant avec handicap visuel, l'Institut Maman Mobutu de Kinshasa débaptisé Institut National pour Aveugles (INAV) dont l'ouverture officielle eu lieu le 1er Novembre 1972. Quelques années plus tard, d'autres écoles et centres s'ouvrirent. Entre autres, l'Institut pour Sourds Muets de Kinshasa, le Centre Shirika la Umoja de Goma, etc. Signalons que l'action éducative dans l'enseignement spécial est surtout une initiative privée. À La Découverte www.eduquepsp.education Le Magazine de l'EPST N°06 37.

Compte tenu de l'ampleur et de l'importance de cet enseignement, le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (EPSP) en son temps se vit dans

l'obligation d'intervenir afin de canaliser et de coordonner cette initiative privée et de lui donner un statut juridique. Ainsi, par son Arrêté Ministériel N°MINEPESP CABMIN/001/02052/92 du 08 juillet 1992, le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel procédera à l'érection du Bureau chargé des activités des écoles spéciales qui autres fois, dépendaient de la Direction de l'Administration de l'Enseignement Général et Normal en Direction de l'Administration de l'Enseignement Spécial.

Ce, en application des décisions de la Conférence Nationale Souveraine tenue à Kinshasa de 1991 à 1992 et réaffirmées plus tard par les Etats Généraux de l'Education tenus à Kinshasa du 20 au 29 Janvier 1996. Cette Direction a pour mission de mettre sur pied les structures organiques et du personnel de l'Enseignement Spécial ; d'organiser l'enseignement en faveur des enfants vivant avec handicap en vue de les préparer à la vie et de développer leurs aptitudes physiques, intellectuelles, morales et professionnelles en favorisant leur insertion sociale, leur intégration, réintégration dans la vie socio-professionnelle ainsi que celui en faveur des enfants surdoués.

La politique de la Direction de l'Enseignement Spécial est d'assurer la coordination des activités administratives et pédagogiques des services et des établissements d'enseignement spécial du secteur de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel ; de réglementer et encadrer les initiatives privées en matière d'enseignement spécial ; d'organiser la formation permanente continue en faveur du personnel par la voie des stages, des séminaires, des conférences, des recyclages et collectes ; de sensibiliser et susciter l'intérêt des partenaires extérieurs pour la promotion et de l'aide à apporter aux écoles spéciales ; d'établir et gérer les statistiques et la carte scolaire de type spécial ; de proposer la création, l'agrément et les transformations des entités scolaires spéciales ; de doter l'enseignement spécial des programmes nationaux intégrés ; de mettre en place une politique de détection, suivi et encadrement des enfants ou élèves surdoués.

Le Magazine de l'EPST N°06 www.eduquepsp.education Le service de l'Enseignement Spécial comporte une structure nationale, une structure provinciale ainsi qu'une structure de base. Sur le plan national, il comprend une Direction avec quatre Divisions et quatorze Bureaux. Au niveau provincial, il est composé d'un bureau provincial placé sous l'autorité administrative du Directeur Provincial de l'EPST, d'une cellule placée sous l'autorité administrative du Chef de Sous-Division provinciale de l'EPST.

Concernant la structure de base, elle comprend les établissements scolaires spéciaux ou spécialisés ou encore les classes spécialisées incorporées. La Direction de l'Enseignement Spécial est chapeautée à ce jour, par Madame Jacky Basolwa Mena et ce, depuis 2004. Elle est la cinquième responsable que cette Direction ait connue mais la première femme à occuper ce poste de Directeur.

A son arrivée, cette direction était presque par terre. Elle manquait de tout. C'est grâce à ses quelques réalisations qu'elle renaitra de ses cendres. On peut citer :

- L'élaboration de la norme d'organisation ; la mise sur pied du répertoire de toutes les écoles spéciales de la RDC ;

- L'élaboration du programme intégré de disciplines spécifiques de l'enseignement spécial ;
- L'organisation des missions de service en rapport avec la formation sur l'encadrement et l'éducation inclusif des enfants spéciaux.

L'Enseignement Spécial reste un secteur moins développé que l'enseignement normal ou général dans la mesure où sur les 60 provinces éducationnelles que comporte notre pays, seules 30 provinces regorgent en elles des établissements d'enseignement spécial et pour y accéder les élèves sont obligés de parcourir des longues distances a déploré le responsable de ce service.

Comprenons par-là que les défis à relever quant à ce secteur restent majeurs.

La mise en œuvre de l'éducation inclusive à Kinshasa et l'acceptation des enfants en situation de handicap dans les écoles primaires ordinaires a posé des problèmes depuis plusieurs décennies et continue à poser problème dans certaines écoles de la ville de Kinshasa.

Pour répondre à ces nouvelles attentes sociales et politiques (Trésor Kitata, 2023), la République Démocratique du Congo avec ses différents partenaires, particulièrement ceux de Handicap International Belgique en RDC, se sont engagés, depuis 2010, dans le processus de promotion de l'éducation inclusive et ont permis à ce qu'on parle depuis 2010 dans les écoles publics du thématique de « l'Education Inclusive » dans le cadre du projet Education Inclusive en sigle EDI tenu conjointement avec les écoles privées agréées de Kinshasa et acceptent d'inscrire les enfants en situation de handicap dans leurs établissements, et disposent leurs personnels en vue d'un renforcement des capacités avec le souci de bien réussir la prise en charge de cette catégorie des marginalisés.

En 2010, Handicap International avait intégrées 12 écoles publiques dans le projet qu'il avait avec les écoles privées agréées Bon Départ et KIKESA. Ces écoles étaient regroupées en 4 axes ci-après : (1) dans la commune de Limete, 3 écoles ci-dessous : EPA 1 Limete, E.P.2 Saint Kizito et E.P.1 Kingabwa ; (2) Dans la commune de Lemba 3 écoles ci-après : EP.3 Lemba Nord, E.P.4 Livulu, EP. CARMEN SAILLES ; (3) dans la commune de Kisenso : 3 écoles ci-dessous : E.P. Saint Thomas, E.P. 7 Kisenso et l'E.P. Kikinga ; (4) dans la commune de Ngaba, 3 écoles ci-après : E.P.3 Ngaba, E.P.9 Ngaba, E.P.10 Ngaba. Le projet était basé sur la formation des enseignants sur les pratiques de l'inclusion scolaire et d'autres formations notamment la formation en langue des signes ; en pédagogie différenciée ; Activités Sportives Adaptées (APA) etc. Signalons par ailleurs que ce projet n'avait pas atteint son but qui était de faire de ces écoles, les écoles Pilotes de l'éducation inclusive en vue de pérenniser l'inclusion scolaire à Kinshasa.

En 2023, ce même partenaire, a mis en place, un autre projet du même genre qui s'étendra jusqu'à 2027 mais cette fois-ci, avec le Ministère de l'EPST, actuellement Ministère de l'Education Nationale et de la Nouvelle Citoyenneté à travers sa direction de l'enseignement spéciale et a sélectionné 30 écoles primaires publiques repartis dans les communes ci-après : Bumbu, Sélembao, Ngiri-ngiri et Mont-Ngafula sans faire appel aux écoles privées agréées qui jusqu'alors pratiquent réellement l'inclusion scolaire à Kinshasa.

La mise en oeuvre de l'éducation inclusive nécessite de « *déconstruire* » et de « *reconstruire* » le système éducatif afin de favoriser la « *démocratisation égalisatrice* » de l'enseignement (Louinier St Fort, 2016, p.6). Chevallier –Rodrigues (2016) a mis en évidence que le contexte actuel de scolarisation des élèves déficients ainsi que les modes d'intervention sont des « dimensions saillantes » des trajectoires de ces élèves.

Les différents textes sur l'inclusion scolaires explicités ci-haut, ont des répercussions sur les pratiques des enseignants et leur formation qui doivent être adaptées pour faire face à la diversité des élèves (Gaudreau et Bonvin, 2013 ; Soriano, 2014 ; Talbot, 2008 ; Tant, 2014 ; Tant, Watelain & Bui, 2014).

L'enjeu de l'étude des conceptions et des pratiques des enseignants à Kinshasa vis-à-vis de l'accueil d'enfants en situation de handicap en sigle ESH, est crucial pour deux raisons majeures. En premier lieu, Kinshasa compte de nombreux enfants en situation de handicap, et 3% d'entre eux sont en âge préscolaire et scolaire. En deuxième lieu, ces enfants commencent à fréquenter les structures scolaires ordinaires. Toutefois, ils sont très peu scolarisés : 0,33% (Annuaire statistique handicap international 2010-2023).

Une étude récente a été conduite visant à comprendre comment le directeur d'établissement d'école privée appliquant l'enseignement inclusive (du primaire) joue-t-il son rôle de leader pédagogique dans le cadre de la formation continue des enseignants ? et en quoi ce leadership, favorise-t-il ou non l'autonomie professionnelle des enseignants ? (Kitata Trésor 2023). Selon cet acteur, le développement d'un de dispositifs d'éducation inclusive à Kinshasa peut s'appuyer sur des ressources favorables de deux ordres. D'une part, l'acteur pointe diverses initiatives éducatives favorisant l'inclusion : (a) l'existence de dispositifs d'accueil des élèves à besoins spéciaux ; (b) la mise en œuvre d'un programme d'éducation inclusive à Kinshasa, et (c) une évolution de la formation des enseignants intégrant ces dimensions. D'autre part, il existe aux yeux de ce même acteur un ensemble de vecteurs favorables à la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Il met à ce titre en exergue : (a) une attitude volontariste des enseignants pour inclure les enfants en situation de handicap ; (b) une capacité d'apprentissage des élèves à besoins spéciaux dans de dispositifs adaptés.

Cependant, ce même acteur pointe un ensemble d'obstacles qui freinent selon lui la mise en œuvre de dispositifs inclusifs à Kinshasa (Kitata Trésor, 2023). Quatre obstacles majeurs sont évoqués. Le premier obstacle est lié aux limites des possibilités d'accueil du système éducatif congolais. Les acteurs interrogés considèrent que l'accueil limité et difficile des apprenants à besoins spéciaux dans le système éducatif congolais est lié au déficit d'infrastructures accessibles, de matériels adaptés et de ressources financières insuffisantes au regard d'effectifs pléthoriques d'élèves. Le manque de programmes adaptés et de documents de référence pour accueillir et accompagner de tels élèves est également pointé. Le deuxième obstacle mentionné est relatif à l'inadéquation des pratiques pédagogiques. Ce sont entre autres des pratiques d'enseignement et d'évaluation qui seraient inadaptées, et un déficit de formation des enseignants. Le troisième obstacle concerne les limites de la politique gouvernementale à mettre en œuvre le droit à l'éducation.

2. Cadres conceptuel et théorique

2.1 Opérationnalisation des concepts clés

Dans ce point, il est question d'éclairer la lanterne des lecteurs sur les concepts suivants : Inclusion, éducation inclusive, enseignement primaire, école publique, handicap, politiques éducatives.

2.1.1 Inclusion

D'après le dictionnaire Larousse, inclusion vient du mot latin inclusio,-onis. Inclusion est donc l'action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble ; état de quelque chose qui est inclus dans autres choses. L'inclusion est définie comme un effort démocratique pour que tous les citoyens, en situation de handicap ou non, puissent participer pleinement à la société, selon un principe d'égalité de droit.

L'inclusion est le processus par lequel les apprenants, en particulier ceux qui rencontrent des obstacles à l'apprentissage et au développement, ont accès et participent au système scolaire général » (Mahlo, 2011). L'inclusion reconnaît la nécessité et l'urgence de fournir une éducation aux enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. Au sein du système scolaire ordinaire. L'inclusion reconnaît le droit fondamental à l'éducation qui donnera à tous les apprenants la possibilité d'atteindre et de maintenir un niveau d'apprentissage acceptable.

L'inclusion consiste donc à donner un accès, des opportunités et à répondre aux divers besoins des apprenants et à fournir un soutien continu en cas de besoin. Nous pouvons conclure que l'inclusion est le fait de permettre aux citoyens vivant avec un handicap ou non d'avoir accès à diverses opportunités afin de participer pleinement à la société selon un principe d'égalité de droit.

2.1.2 Education inclusive

Pour Stephan et blackhurt (1999) l'éducation inclusive est un ensemble de valeurs, de principes et de pratiques qui visent à offrir une éducation plus efficace et plus significative à tous les élèves, qu'ils aient un handicap ou non.

L'éducation inclusive est un processus qui aborde et répond à la diversité des besoins de tous les apprenants en augmentant la participation à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et en réduisant l'exclusion au sein et de l'éducation. Cela implique d'enseigner aux enfants ayant des besoins spéciaux aux côtés d'enfants réguliers dans une classe tout en créant un système de soutien afin que leurs besoins puissent être satisfaits. Aux fins du présent rapport, l'éducation inclusive est généralement comprise comme le processus par lequel les écoles tentent de répondre à tous les élèves en tant qu'individus en reconsidérant et en restructurant l'organisation et l'offre des programmes et en allouant des ressources pour renforcer l'égalité des chances.

Ce processus permet aux écoles d'augmenter leur capacité à accueillir tous les élèves de la communauté locale qui souhaitent y assister et, ce faisant, réduit toutes les formes d'exclusion et de dégradation des élèves sur la base du handicap, de l'ethnicité ou de tout ce qui pourrait rendre la vie scolaire de certains enfants inutilement difficiles

(Sebba et Sachdev, 1997 ; Booth et Ainscow, 1998 ; Florian et Rouse, 2009). Par conséquent, l'éducation inclusive doit devenir une politique et une pratique générale dominante en matière d'éducation, plutôt qu'une simple intervention spécifique s'adressant à un groupe défavorisé particulier.

Dans ce sens plus large, l'inclusion est un processus qui augmente la participation et réduit l'exclusion, tandis que la participation signifie une plus grande reconnaissance, acceptation et respect, ce qui, avec l'inclusion dans le processus d'apprentissage et dans les activités sociales, favorise en fin de compte un sentiment d'appartenance à la société. A partir des différentes définitions nous pouvons considérer l'éducation inclusive comme étant un processus qui vise d'éliminer toute forme d'exclusion à fin offrir une éducation plus efficace et plus significative à tous les élèves, qu'ils aient un handicap ou non.

L'éducation inclusive repose sur la reconnaissance de la diversité comme richesse. Elle exige l'adaptation du système éducatif aux besoins de tous les apprenants. Elle se distingue de l'intégration, en ce sens qu'elle modifie les structures et les pratiques éducatives pour accueillir les élèves, plutôt que d'attendre qu'ils s'adaptent au système. La Déclaration de Salamanque (1994) et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) constituent les piliers internationaux de cette approche.

2.1.3 Enseignement primaire

Ce cycle est organisé dans les différents réseaux : officiel, catholique, protestant, kimbanguiste, islamique, mais aussi par le secteur privé. La constitution de la RDC oblige les études primaires à tous les enfants, et le non-paiement des frais scolaires dans tous les établissements officiels, conventionnels. L'inscription dans le cycle primaire n'est pas conditionnée par l'accès à la maternelle. La fin du cycle primaire est sanctionnée par un certificat d'étude primaire pour permettre au récipiendaire de poursuivre les études au niveau de cycle secondaire. Un examen national de fin d'étude primaire « ENAFEP » est prévu pour les élèves de classes de 6^e année primaire. En RDC, cet examen a pour objectif d'évaluer les élèves en vue d'affronter le cycle secondaire.

2.1.4 Ecole publique

Selon Le robert (2010), une école est un établissement scolaire où l'on enseigne les savoirs fondamentaux. Celui-ci est défini, selon la loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national dans son article 7, comme « une école primaire ou secondaire où sont dispensés les enseignements pour la formation des élèves en vue de leur instruction et de leur éducation tandis que l'établissement d'enseignement maternel est le lieu où est dispensé l'enseignement préscolaire... ».

Mialaret (1970) cité par Luboya, définit l'école comme un établissement public ou privé où sont dispensés les enseignements théoriques et pratiques, par un personnel spécialisé et qualifié aux individus appelés « élèves ou apprenants ». Il s'agit d'une institution d'une institution publique ou privée ayant pour tâche générale de socialiser les enfants et/ou les adultes afin d'assurer leur développement affectif et personnel et de

les aider à acquérir certaines techniques fondamentales et à développer leurs aptitudes intellectuelles, morales, sociales et culturelles.

Luboya, T.C. (2020), note que l'école est l'œuvre d'un pouvoir organisateur appelé l'« Etat ». Selon ce pouvoir organisateur, trois catégories d'écoles peuvent exister. L'école peut être créée, et gérée et contrôlée par l'Etat lui-même. Elle peut être créée et contrôlée par l'Etat mais gérée par les privés ayant un mandat. Elle peut être aussi initiée et dirigée par un particulier (personnalité physique et morale privée), mais agréée et contrôlée par l'état. Les écoles, qui se classent dans les deux premières catégories sont dites privées agréées.

Dans la présente étude, les écoles publiques, sont celles qui dépendent du pouvoir public. Les établissements d'enseignement publics sont ceux créés par les pouvoirs publics et gérés, soit directement par eux-mêmes, soit indirectement par les privés, personnes physiques ou morales, ayant reçu mandat, suivant les modalités déterminées par les pouvoirs publics. On distingue deux types d'écoles à savoir :

- 1) **Écoles non conventionnées** : sont des écoles créées, organisées, agréées et subventionnées totalement par l'Etat lui-même, et qui composent l'ensemble d'écoles qu'on appelle les écoles officielles.
- 2) **Écoles conventionnées** : sont celles créées par l'Etat. Leur gestion est confiée aux confessions religieuses moyennant une convention scolaire (accord par lequel l'Etat confie la gestion d'une ou des écoles publiques à un partenaire, personne physique ou morale, sur base des dispositions négociées et signées et signées conjointement).

En RDC, la convention scolaire a été signée le 26 février 1977 entre l'Etat Congolais, représenté par le ministre national en charge de l'éducation et les responsables des grandes confessions religieuses du pays. Les principaux réseaux d'enseignement ou régimes de gestion sont les suivants :

- 1) ECC : écoles conventionnées catholiques ;
- 2) ECP : écoles conventionnées Protestantes ;
- 3) ECF : écoles conventionnées de la fraternité ;
- 4) ECI : écoles conventionnées Islamiques ;
- 5) ECK : écoles conventionnées Kimbanguistes ;
- 6) ECS : écoles conventionnées Salutistes etc.

2.1.5 Handicap

De manière générale, le terme handicap a pour définition l'incapacité d'une personne à vivre et à agir dans son environnement en raison de déficiences physiques, mentales, ou sensorielles. Il se traduit la plupart du temps par des difficultés de déplacement, d'expression ou de compréhension chez la personne concernée.

2.1.5.1 L'origine du terme

Le mot « *handicap* » vient du terme anglais « *hand in cap* » (la main dans le chapeau), en référence à un jeu pratiqué au XVI^{ème} siècle en Grande-Bretagne qui consiste à échanger des biens à l'aveugle dont la valeur est contrôlée par un arbitre qui assure l'égalité des

chances entre les joueurs. Cet anglicisme a ensuite engendré le substantif « handicapé » qui apparaît officiellement dans les textes de loi français en 1957, le plus souvent accolé au mot « *travailleur* », puis poursuit sa métamorphose en se déclinant en "*personne handicapée*" puis "*personne en situation de handicap*".

Concurremment, il s'est appliqué au monde de l'hippisme pour désigner la volonté d'imposer des difficultés supplémentaires aux meilleurs jockeys afin de, encore une fois, rétablir l'équilibre des chances entre les concurrents, ce qui a ajouté une notion de compensation à ce terme.

2.1.5.2 La notion de handicap à partir de 1980

C'est seulement à partir de 1980, que le terme handicap est associé aux individus dans l'incapacité d'assurer un rôle et une vie sociale normaux du fait de déficience(s).

L'OMS y a ensuite rajouté l'aspect social que cela implique, afin de mieux prendre en compte les facteurs environnementaux. Car ce qui crée la situation de handicap au final, c'est bien un environnement inadapté et non plus la déficience elle-même. C'est pourquoi aujourd'hui nous ne parlons de « *personne en situation de handicap* ».

Cette dimension sociale et environnementale du handicap sera confirmée et officialisée en 2005 avec la loi « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* ».

La définition du handicap est donc à cette occasion formulée ainsi : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* »

2.1.5.3 Les différentes formes de handicap

Aujourd'hui encore, la plupart des gens ont une vision restreinte, partielle et souvent inexacte, du handicap, en imaginant automatiquement une personne en fauteuil roulant, ou avec des malformations physiques, ou une canne blanche à la main, etc. Il ne faut cependant pas oublier, par exemple, qu'un handicap n'est pas toujours visible ! 80% à 85% des personnes handicapées sont atteintes d'un handicap invisible ; une majorité pas toujours reconnue et pourtant non négligeable.

On distingue donc aujourd'hui plusieurs grandes familles de handicap (Note les catégories et les regroupements changent souvent d'un auteur à un autre), citons en vrac : le handicap moteur, sensoriel, mental, psychique, cognitif, les troubles du neuro-développement, l'autisme et troubles du spectre autistique.

Ces catégories, comme nous l'avons signalé, sont évolutives, changeantes et se recouvrent souvent. Ainsi les troubles DYS se rattachent à la famille des troubles du neuro-développement qui se rattache, elle, à celle du handicap cognitif., alors même que dans cette famille du handicap cognitif on peut lier, par exemple, la maladie d'Alzheimer.

2.1.6 Politique éducative en RDC

Une politique éducative en République Démocratique du Congo (RDC) désigne l'ensemble des orientations, des lois, des stratégies et des actions mises en place par le gouvernement pour organiser, encadrer et améliorer le système éducatif national. Elle définit les objectifs à atteindre dans le domaine de l'éducation, les priorités, les ressources à mobiliser, ainsi que les modalités de mise en œuvre.

Objectifs principaux d'une politique éducative en RDC :

- 1) Garantir l'accès à l'éducation pour tous, notamment l'éducation de base gratuite et obligatoire.
- 2) Améliorer la qualité de l'enseignement, en formant les enseignants et en mettant à disposition des infrastructures et des matériels adéquats.
- 3) Réduire les inégalités liées au genre, à la localisation géographique (milieu rural et urbain), ou à la situation socio-économique.
- 4) Adapter l'éducation aux besoins du pays, notamment en matière de développement économique, social et culturel.
- 5) Renforcer la gouvernance et la gestion du système éducatif, en luttant contre la corruption et en assurant un meilleur suivi.

Exemples de mesures concrètes :

- La gratuité de l'enseignement primaire décrétée en 2019.
- La réforme des programmes scolaires.
- Le soutien aux écoles communautaires dans les zones rurales.
- L'investissement dans les écoles techniques et professionnelles.

La politique éducative en RDC évolue dans un contexte de défis importants : faible financement, manque d'infrastructures, effectifs pléthoriques, qualité variable de l'enseignement, et contexte post-conflit dans certaines régions. Elle cherche donc à poser les bases d'un système éducatif équitable, inclusif et orienté vers le développement durable.

3. Méthodologie

3.1 Présentation des écoles publiques de Kinshasa appliquant l'inclusion scolaire

Il s'agit des écoles primaires publiques retenues dans le cadre du projet EDI en 2010, soit 12 écoles primaires publiques implantées dans la province éducationnelle de Mont-Amba et, en 2023 soit 30 écoles primaires publiques implantées dans les provinces éducationnelles de Lukunga et de la Funa pilotées par le Ministère de l'enseignement primaire secondaire et professionnel, actuellement Ministère de l'éducation nationale et de la nouvelle citoyenneté à travers la direction de l'enseignement spécial avec l'appui de son partenaire handicap international.

N°	Province Education Nelle	Sous Division	Nom De L'école	Statut	Nombre Salle	Adresse Ecole
1	Funa	Bumbu 1	EP 1 Bumbu Nord	ECC	15	Mafuta 47,Q/Mbaki
2			EP 2 Bumbu Nord	ECC	15	Mafuta 47,Q/Mbaki
3			EP 1 Bumbu Sud	ECC	17	Luyeye 73,Q/Matadi
4			EP 2 Bumbu Sud	ECC	17	Mafuta 73,Q/Matadi
5		Bumbu 2	EP 3 Bumbu Sud	ECP	18	Revolution 39/125
6			EP 4 Bumbu Sud	ECP	18	Revolution 39/125
7			EP 7 Bumbu Sud	ECP	16	Mafuta 123
8		Ngiri-Ngiri 1	EP 3 Ngiri-Ngiri	ENC	15	Ngiri-Ngiri 84
9			EP 4 Ngiri-Ngiri	ENC	15	Ngiri-Ngiri 85
10		NGIRI-NGIRI 2	EP 9 Ngiri-Ngiri	ECC	20	Kola 130-142A
11			EP 7 Ngiri-Ngiri	ECC	20	Kola 110-130
12			EP 8 Ngiri-Ngiri	ECC	20	Kola 110-130
13			EP 10 Ngiri-Ngiri	ECC	20	Kola 133-142
14			EP 11 Ngiri-Ngiri	ECC	20	Kola 132-142
15			EP 13 Ngiri-Ngiri	ECC	20	Kola 110-130
16		Selembao 1	EP Boyokani	ENC	12	Av. De L'école 22
17			EP Ngafani	ENC	18	Av. De L'école 22
18			EP 9 Selembao	ENC	11	Av. De L'école 22
19		Selembao 2	EP 1 Selembao	ECC	17	Av. Kinza 52
20			EP 7 Selembao	ECC		Av. Luasa 27, Q/Madiata
21		Selembao 3	EP Yala	ENC	16	Av. Luila 37,Q/Inga
22			EP 8 Selembao	ENC	16	Av. Luila 118, Q/Inga
23			EP 2 Badiadingi	ECC	21	Av. Mado Wamba 2-4
24			EP 6 Selembao	ECP	17	Av. Makabi 28,Q/Inga
25			EP 11 Selembao	ECP	09	Av. Makabi 29,Q/Konde
26			EP Masanga	ECP	06	Av. Makabi 21,Q/Konde
27	Lukunga	Mt Ngafula	EP Sainte Rita	ECC	16	Route Kimwena, Cité Pumbu
28			EP Kibala	ECC	17	Route de matadi II/ Matadi Kibala
29			EP Mater Dei	ECC	-	Route de matadi II/ Kimbondo
30			EP Mpuitu	ECS	09	Route de matadi II/ Mitendi

Source : Handicap International et direction de l'enseignement spécial.

Les provinces éducationnelles sont gérées par le Directeur Provincial (Proved) tandis que, les sous-divisions urbaines sont gérées par un chef de sous-division (sous-proved) qui supervise et coordonne toutes les activités de sa juridiction. Elles sont structurées en quinze services et / ou cellules chacune.

3.2 Population et échantillon d'étude

La population de la présente étude est constituée des 200 enseignants de 30 écoles primaires publiques de Kinshasa, partenaire de l'Organisation non gouvernementale handicap international, repartis dans les huit sous-provinces éducationnelles des Bumbu I et II, Ngiri-ngiri I et II, Selembao I, II et III et, Mont-Ngafula tel qu'énuméré ci-haut dans le tableau.

3.3 Recueil des données

Nous avons réalisé notre recueil des données à l'aide d'un questionnaire imprimé. Celui-ci était constitué de questions fermées (dont une partie demandait de répondre dans des échelles de type Likert) et de questions ouvertes adressées aux enseignants des 30 écoles primaires publiques sélectionnées dans le projet éducation inclusive par handicap

international en collaboration avec le ministère de l'éducation nationale. L'idée était d'avoir des données sur leurs conditions d'intervention en milieu scolaire ordinaire.

Nous avons testé sur le terrain auprès d'un effectif réduit d'enseignants (n=10) du niveau primaire, qui ne faisaient pas partie de la population de l'enquête. Notre objectif ici était de détecter d'éventuelles anomalies, des questions mal construites ou susceptibles de prêter à confusion. Des remarques nous ont été formulées, conduisant à de nouvelles modifications du questionnaire. La taille du questionnaire a été ajustée ainsi que le nombre de pages de sa version imprimée, passant de six à trois pages. De même, différents items ont été reformulés après la pré-enquête pour plus de clarté et de précision.

Dans un premier temps, nous avons sollicité l'adhésion des chefs des sous-provinces éducationnelles de l'éducation nationale, des chefs d'établissements ainsi de leur partenaire l'Organisation non gouvernementale Handicap International. Nous sommes entrés en contact avec eux, puis nous leur avons expliqué l'objet de notre enquête tout en insistant sur l'importance de leur collaboration dans la réalisation de notre étude. Les différentes autorités (chefs des sous-provinces éducationnelles, chefs d'établissements de handicap international) ont volontairement accepté de collaborer en informant les enseignants de notre visite dans leurs établissements respectifs. Nous nous sommes fixés un rendez-vous pour la passation des questionnaires.

Le questionnaire a été auto-administré. Nous avons repris, pour tous les enseignants, la consigne qui était mentionnée à la première page de notre questionnaire avant de les laisser compléter les réponses à chaque question. Dans certaines écoles, le questionnaire a été directement complété par les enseignants sur demande du chef d'établissement, et immédiatement récupéré. Dans les cas où le questionnaire n'était pas immédiatement récupéré, nous avons convenu avec les enseignants d'une date limite à laquelle nous nous engageons à passer les récupérer.

3.4 Analyse des données

Sur les 200 exemplaires de questionnaire administrés, 185 ont été récupérés et dûment remplis, soit un taux de réponse de 92.5%. Toutes les modalités de réponse ont été codées. Les réponses concernant les variables dépendantes « pratiques » et « conceptions » ont été d'abord codées en attribuant la note « 1 » pour une pratique ou une conception « inclusive » et « zéro » pour une pratique ou une conception « non inclusive ». Nous avons, par la suite, construit un score sur la base des réponses données aux six questions concernant la variable « pratiques ». Nous avons considéré comme pratiques inclusives (PI) un score allant de 4 à 6 ; pratiques partiellement inclusives (PPI) un score de 2 à 3, et des pratiques non inclusives (PNI) un score de 0 à 1. Nous avons suivi la même procédure pour la variable « conception » concernant les quatre items y consacrés. Ainsi, nous avons considéré les conceptions inclusives (CI) pour un score de 4 ; conceptions partiellement inclusives (CPI) pour un score allant de 2 à 3, et enfin conceptions non inclusives (CNI) pour un score de 0 à 1. L'analyse et le traitement des données ont été réalisés à l'aide du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) version 20. Nous avons privilégié le test de khi-deux pour tester le lien entre les variables indépendantes (formation initiale «

FI » et formation continue « FC » et les variables dépendantes (pratiques et conceptions) soumises à l'étude.

- Type d'étude : exploratoire à visée descriptive
- Méthode : mixte (quantitative et qualitative)
- Participants : 185 enseignants de 30 écoles primaires publiques de Kinshasa, partenaire de l'Organisation non gouvernementale handicap international, repartis dans les huit sous-provinces éducationnelles de Kinshasa.
- Outils : questionnaire, guide d'entretien, observation directe
- Analyse : statistiques descriptives, analyse thématique des entretiens

4. Résultats

4.1 Perceptions de l'éducation inclusive

La majorité des enseignants (95%) ont une compréhension approximative de l'éducation inclusive. Ils l'associent souvent uniquement au handicap physique.

4.2 Dispositifs pédagogiques et matériels

Très peu d'écoles primaires publiques de Kinshasa disposent de matériel adapté (3 sur 30). Les infrastructures sont peu accessibles aux enfants à mobilité réduite.

4.3 Obstacles principaux

- Manque de formation spécifique (100% des enseignants non formés),
- Surcharge des classes (moyenne de 50 élèves par classe),
- Préjugés sociaux persistants,
- Absence de soutien institutionnel réel,
- Manque de l'équipe pluridisciplinaire.

4.4 Initiatives positives observées

Quelques enseignants des écoles enquêtées souhaitent collaborer avec les écoles privées pratiquant l'inclusion pour parfaire leurs connaissances et soutenir ainsi les élèves dans leurs écoles ;

Le Ministère de l'éducation nationale à travers le responsable de la Direction de l'enseignement spécial et l'Organisation non gouvernementale handicap international pour la collaboration avec les écoles privées inclusives de Kinshasa comme écoles ressources.

5. Discussion

Les résultats confirment que, malgré une volonté croissante d'inclusion, l'approche reste difficile à mettre en œuvre dans les écoles publiques de Kinshasa. Le manque de formation et de ressources est une contrainte majeure. Une approche systémique est nécessaire, impliquant la réforme des curricula, l'allocation de moyens spécifiques, et une sensibilisation accrue des communautés éducatives.

6. Perspectives et recommandations

6.1 Une politique pour l'éducation inclusive dans les écoles ordinaires

Nous proposons que l'inclusion scolaire soit une priorité du gouvernement de la République Démocratique du Congo dans l'avenir proche

S'atteler et produire la politique nationale sur l'intégration et l'inclusion scolaire des enfants vivant avec handicap qui sera adoptée par le parlement. Au sein de cette politique, il y aura une place pour les handicaps moteurs, mentaux et sensoriels. Une éducation inclusive exige une réflexion systématique des systèmes éducatifs et des cultures scolaires.

La promotion d'une équité sociale et d'une éducation inclusive se traduisent par l'acceptation de la place des enfants en situation de handicap dans la société, la création des écoles modernes pilotes dans toutes les provinces éducationnelles de Kinshasa, de l'établissement d'un programme national commun de formation sur la pédagogie différenciée au niveau des écoles secondaires, la formation continue des enseignants, des inspecteurs capables de faire le suivi au niveau des écoles, l'équipement en matériels adaptés au niveau des écoles et ces agents devraient être des fonctionnaires de l'état, rémunérés correctement.

L'établissement d'une coordination nationale des experts en pédagogie différenciée pour, la mise en œuvre et l'évaluation de plans et de politiques favorisant une éducation inclusive pour tous comme Serge Thomazet (2019) fait savoir.

Le Ministère de l'éducation nationale et de la nouvelle citoyenneté, doit intensifier les inspections pédagogiques, à travers l'inspection générale de l'enseignement afin de contrôler toutes les écoles, privées comme publiques.

6.2 Avoir des infrastructures scolaires adéquates

Bernadette Plumelle (2019) confirme, l'inadaptation et l'insuffisance des infrastructures et l'insuffisance des matériels d'apprentissage accessibles sont des obstacles importants pour l'inclusion scolaire. C'est encore plus vrai dans les pays en voie de développement où l'augmentation des niveaux de pauvreté, la mauvaise prestation des services et la récurrente insuffisance des infrastructures exacerbent ces problèmes pour les enfants en situation de handicap.

Une première étape pour inclure les enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires est la mise en place d'infrastructures scolaires adaptées telles que des salles de classes, des rampes d'accès, la cour de récréation spacieuse, des toilettes, la fourniture d'aides et d'appareils, la disponibilité de matériels pédagogiques et d'apprentissage appropriés.

Pour le cas de Kinshasa, nous proposons au moins pour chaque sous-province éducationnelle d'avoir trois écoles inclusives dans lesquelles toutes les conditions seront réunies : les salles de classes bien aérées et spacieuses, avec des bancs, le bureau de l'enseignant, les matériels adaptés au niveau des compétences des enfants pour un bon apprentissage, la bibliothèque, la salle des jeux, les bureaux pour les services techniques

et thérapeutiques, notamment la psychologie, la logopédie, la kiné, l'infirmier. De plus, la facilité pour le moyen de transport des enfants et des agents.

Des ressources financières et humaines sont nécessaires. Dans notre pays, l'école privée fonctionne de façon autonome, avec des frais de minerval payés par les parents. Les écoles privées ne sont pas subventionnées par le gouvernement de la république mais arrivent à faire fonctionner à pratiquer l'inclusion correctement mais pourquoi pas l'état lui qui est le pouvoir organisateur ?

6.3 La formation des enseignants, des inspecteurs et des spécialistes

Le Partenariat mondial pour l'éducation souligne par ailleurs l'importance de former les futurs enseignants, les enseignants, tous les intervenants et agents de suivi au dépistage des handicaps GPE (2018).

Il est impératif d'instaurer une section d'étude au secondaire nommée pédagogie mixte, c'est – à – dire, la pédagogie normale et différenciée à laquelle les élèves apprendront les dépistages de certains handicaps, l'autisme, la trisomie 21, la surdité, l'IMC, le retard mental, des méthodes et procédés pour encadrer les enfants porteurs de ces différents handicaps. Durant leur scolarité, les élèves effectueront des stages scolaires dans les écoles inclusives et dès qu'ils auront fini leurs études, ils seront directement embauchés dans ces différentes écoles à travers le pays.

Au niveau de département de psychologie, d'orientation scolaire et clinique dans les universités, nous proposons à ce que les étudiants apprennent les types d'handicaps cités de façon approfondie sur le plan théorique et pratique pour très bien faire les dépistages et le diagnostic, car ceux qui accepteront de travailler dans les écoles inclusives, auront la responsabilité de former les agents, de faire le suivi et de donner des solutions aux problèmes pédagogiques que rencontrent les enseignants dans l'exercice de leur métier.

Au niveau de département des sciences de l'éducation dans les universités, nous proposons que les étudiants apprennent de façon approfondie les matières sur les dépistages des handicaps, les méthodes et procédés pour tenir une classe à plusieurs niveaux, une bonne gestion administrative des écoles inclusives. Ndumbi-Tshingombe (2019) propose la formation des intervenants sociaux, des parents et des aidants auprès des enfants en situation de handicap en République Démocratique du Congo.

Ainsi, il s'agit de préconiser un parcours scolaire qui pourrait prendre en compte toutes les différences de profil, les originalités en termes de stratégies d'apprentissage, les rythmes propres, les divergences de niveaux et de compétence, les inégalités sociales, mais aussi le handicap, les troubles spécifiques, la déficience etc., sans pour autant différencier les parcours. Dans cette conception, l'approche pédagogique se doit de s'adapter à chaque élève, sous peine de discriminer ceux qui ne peuvent s'ajuster à un programme d'instruction global.

Le processus d'enseignement-apprentissage doit donc être structuré de manière à ce que chaque sujet apprenant reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses empêchements ; dès lors, on ne devrait plus parler d'élèves handicapés, mais d'enfants à besoins particuliers qu'il ne faudrait surtout pas inscrire

dans une filière vulnérabilisant et marginalisant. Dans cette conception, un élève inclus dans un milieu « normal », quel que soit sa difficulté ou son handicap, pourra à l'évidence expérimenter des formes de reconnaissance à même de fonder son appartenance à une communauté scolaire, et plus généralement, à la société.

De fait, c'est la finalité même de l'institution scolaire qui se trouve radicalement transformée : l'école n'a plus désormais pour vocation de transmettre des connaissances, de valider les acquisitions d'un programme scolaire, mais de favoriser la socialisation de tous, de devenir un vecteur de protection et de justice sociale, d'affiliation et d'ouverture à la différence. La priorité est donc de lutter contre les discriminations, et la transmission de connaissances se greffera éventuellement, de surcroît. L'institution scolaire est donc sommée de devenir une sorte de microsociété à même de favoriser des espaces de développement personnel, afin de réduire les inégalités et les différences stigmatisantes.

6.4 La formation des logopèdes

Nous confirmons par expérience que la logopédie est peu connue comme une filière d'étude, sur terrain les logopèdes très bien formés sont rares à Kinshasa, d'une part il existe une carence des formateurs qualifiés et de département de logopédie dans les universités et instituts supérieurs de notre pays, d'autre part. Les jeunes gens n'arrivent pas à comprendre le profil d'un logopède et son champ d'actions dans le monde d'emploi.

Nous proposons que les autorités du pays arrivent à comprendre cette problématique et instaurent le département de logopédie dans les universités et instituts supérieurs, qu'elles sollicitent un partenariat au niveau du ministère de l'Enseignement Supérieur et universitaire avec les universités francophones européennes où existent le département de logopédie pour que leurs enseignants viennent former des logopèdes au Congo. Donner des bourses d'études aux congolais qui voudraient faire des études universitaires ou supérieures en logopédie et qui accepteraient de travailler en tant que logopède en RDC. De plus, sensibiliser les élèves de l'école secondaire sur la filière d'étude de la logopédie et ses interventions dans le monde d'emploi

Mme Laurence Dubois (2021), concrètement, le logopède intervient dans le traitement des pathologies suivantes :

- Troubles de l'articulation (déformation des sons, « zozotement » ou stigmatisation) ;
- Troubles de la voix (lésion des cordes vocales, extinction de voix) ;
- Troubles de la fluence (bégaiement) ;
- Troubles du langage écrit (dyslexie, dysorthographe, dysgraphie) ;
- Troubles de la parole et du langage d'origine neurologique (aphasie) ou développementale (dysphasie) ;
- Troubles du raisonnement logique et mathématique (dyscalculie) ;
- Troubles de l'audition (apprentissage de la lecture labiale chez les personnes Devenues sourdes, rééducation du langage dans les surdités acquises) ;
- Troubles de la communication dans un contexte de handicap avec mise en place d'un moyen de communication alternative et améliorée (gestes, symboles, pictogrammes, synthèse vocale, etc.) ;

- Troubles de la déglutition (dysphagie, troubles alimentaires).

Ces troubles peuvent être liés à des problèmes physiques (anatomiques ou physiologiques) ou à des difficultés psychologiques (comme un traumatisme émotionnel), faire suite à un accident ou, tout simplement, être liés au vieillissement. Ils peuvent également être d'origine développementale.

Le logopède contribue donc à améliorer le bien-être et la qualité de vie des personnes qui souffrent de ces troubles, qui entravent une bonne insertion scolaire, culturelle, professionnelle et sociale. Son objectif est aussi de susciter le désir et le plaisir de lire et d'écrire, l'envie de s'exprimer et de communiquer, en fournissant des outils permettant à la personne de s'adapter à ses difficultés.

Le logopède peut travailler dans une école, dans un cabinet de rééducation ou dans un hôpital. Son travail commence par un bilan logopédique qui consiste à évaluer les troubles de la personne. Pour cela, il utilise différents tests ainsi que des appareils tels que des appareils d'amplification des sons, des indicateurs d'intonation, etc. Il rédige ensuite un rapport technique dans lequel il décrit les symptômes dont souffre le patient et analyse les facteurs à l'origine des difficultés. Sur cette base et en tenant compte de toutes les informations dont il dispose (médicales, psychologiques et sociales), le logopède décide, avec le patient, d'entamer une prise en charge ou de l'orienter vers un autre professionnel.

Dans une école inclusive, le logopède fait son bilan après une consultation psychologique pour diagnostiquer le problème du langage, le niveau scolaire de l'enfant afin d'une bonne orientation de classe. Après les consultations pour orientation des enfants en classe, il va entamer la prise en charge. Il peut également travailler à l'élaboration de nouveaux outils rééducatifs. Il intervient aussi dans le domaine de la prévention des troubles (formation et information du personnel, par exemple et du dépistage précoce des pathologies du langage chez les enfants. Le logopède peut également proposer une guidance parentale pour permettre aux parents d'ajuster leur comportement aux difficultés de l'enfant.

La coordination nationale des experts en inclusion scolaire sera constituée des psychologues, des neuropsychiatres, des médecins physiques, des logopèdes et aura les tâches de former et de faire le suivi de la politique nationale sur l'inclusion scolaire.

6.5 La complémentarité dans l'équipe pluridisciplinaire

Nous souhaitons que l'éducation inclusive n'autorise pas davantage les attitudes de domination et les querelles de prépondérance ou de légitimité entre les acteurs éducatifs. C'est de la diversité de leurs points de vue que dépend directement l'intégralité du développement de l'enfant : le kinésithérapeute lutte contre l'hypotonie et les problèmes orthopédiques; le psychomotricien vise la maîtrise de l'espace et du schéma corporel ; le logopède tente de remédier aux difficultés de langage ; le neurologue lutte contre les maladies d'origine neurologiques, le psychologue s'efforce de cerner les difficultés cognitives ou comportementales et travaille à relier les parents et les professionnels ; l'enseignant est responsable des apprentissages scolaires. Cette pluralité des interventions sous-tend de profondes évolutions à la fois des pratiques institutionnelles

et de la fonction enseignante elle-même. Le maître n'est plus seul à bord : son appartenance à une équipe et à un réseau le contraint à abandonner une partie de ses prérogatives.

Simultanément, l'éducation inclusive impliquera la réaffirmation du rôle unique et inégalable de la famille : la scolarisation d'un enfant ne saurait être couronnée de succès sans le désir des parents et leur volonté de nouer des liens avec l'équipe pluridisciplinaire. Premiers éducateurs, ils sont des témoins et des « partenaires-clés qui ont le droit de choisir le processus éducatif qui leur convient », rappelait la charte de Luxembourg de novembre 1996. Or, trop de familles, se sentant incomprises dans leur désarroi, vivent leurs relations avec l'école comme une course d'obstacles. Au nom de leur « droit d'auteur », elles demandent plus de participation, plus de proximité dans les décisions prises, moins de soumission à leur égard.

6.6 Formation des parents

Charles Gardou (2019), recommande d'apporter un soutien particulier aux parents pour les sensibiliser à l'importance de l'éducation inclusive et de les intégrer à la communauté éducative, par une participation aux activités scolaires. Il est important de former les parents sur la mise en place d'un cadre d'intervention structurant, rigoureux, et d'utiliser les points forts de l'enfant pour pallier ses points faibles. En effet, l'approche psychoéducative est un entraînement visant à soutenir les parents des enfants avec autisme afin qu'ils développent des habiletés qui leur permettent d'aider leur enfant dans ses apprentissages.

Pour Micheli (2010), cette approche privilégie la relation d'aide et vise la réduction des souffrances émotionnelles des familles : faire parler, écouter, comprendre et informer les familles, et, si besoin, assurer leur accompagnement. Elle améliore les relations entre parents et professionnels, et aide les parents à persévérer dans leur démarche éducative. Cette approche est aussi une manière de fournir aux membres de la famille les informations relatives aux troubles afin de leur permettre de se protéger des effets négatifs de ces derniers. Elle s'applique tant à la personne avec handicap qu'à la famille. L'association entre les réunions d'échange d'expériences entre les parents justifie par le fait que ces approches ont un objectif commun : favoriser l'épanouissement de l'enfant par l'implication des parents dans le processus des évaluations diagnostiques et l'élaboration du plan personnalisé. Le plan personnalisé comprend différentes activités pédagogiques appliquées à la fois par les parents à la maison et par l'enseignant à l'école N. Rousseau, S. Bélanger (2021)

6.7 Mobilisation des communautés sur la scolarisation des enfants en situation de handicap à Kinshasa

Mukau (2006), dans certaines cultures africaines, un enfant avec autisme génère de la gêne : sa place est derrière la porte ou dans la chambre. La présence d'un enfant différent peut entamer le rythme de vie habituel de la famille, fragiliser les relations conjugales et affecter tous les projets formulés par les parents avant le mariage

Comme cet enfant ne parle pas et ne fait rien seul, les parents vont décider de ne plus lui donner à manger afin qu'il meurt de faim. Il ne fait que baver, sautiller, toucher ses mains, hurler, crier sans raison, nous devons le cacher derrière la porte afin que les visiteurs ne se rendent pas compte de sa présence. Pour contourner cet état d'esprit négativiste des parents, Ndumbi-Tshingombe (2019), propose la création d'une équipe d'experts sur terrain pour sensibiliser la population dans les écoles, dans les églises, la télévision et dans les réseaux sociaux sur les possibilités de scolariser les enfants en situation de handicap ;

Ces enfants seront orientés vers les écoles inclusives où les spécialistes, les psychologues, les logopèdes, les neuropsychiatres, les kinésithérapeutes feront les dépistages et diagnostics objectifs pour les orienter dans les classes.

Concernant la sensibilisation, dans la République démocratique du Congo, les enfants en situation sont assimilés aux sorciers ou leurs parents les ont sacrifiés pour un bien-être matériel. A cet effet, ils sont marginalisés, rejetés et investir de l'argent dans cette catégorie des enfants, c'est comme un gaspillage d'argent sans en tirer un profit. Pour contourner cet état d'esprit négativiste, dans l'avenir, nous souhaiterions que les responsables des églises jouent un grand rôle pour éduquer la population en leur faisant savoir que ces personnes avec handicaps sont des êtres humains, créés par Dieu. Ils ont besoin d'une considération, du respect, de l'amour.

6.8 Renforcer les partenariats

L'éducation inclusive implique un partenariat entre acteurs locaux : parents, écoles, communautés, nationaux, internationaux, des ministères et partenaires de développement. Les partenariats qui capitalisent sur les connaissances et les ressources locales et internationales sur l'inclusion scolaire ont montré leur efficacité dans certains pays et les autres peuvent les copier, selon Grant Lewis (2019).

L'UNESCO (2017) fait savoir qu'il est important de trouver des moyens pour répondre aux besoins des plus marginalisés. Il recommande de mettre en place ou de renforcer les systèmes de suivi des financements, ainsi que de créer des partenariats entre gouvernements et bailleurs de fond pour soutenir l'inclusion scolaire des nations.

7. Conclusion

L'éducation inclusive montre l'égalité des droits et des chances à tous les enfants, en situation de handicap ou pas de fréquenter les mêmes écoles, de se considérer l'un à l'autre, de briser le pont de marginalisation dont sont victimes les personnes avec handicap. Nous voulons qu'une loi soit votée au niveau du parlement pour que l'inclusion scolaire soit une priorité du gouvernement, les écoles inclusives soient créées dans toutes les 26 provinces et 145 territoires de la république démocratique du Congo, que les enseignants soient formés en pédagogie différenciée au niveau de l'école secondaire, les spécialistes comme les psychologues, les logopèdes, les pédagogues soient bien formés pour bien diagnostiquer et faire la prise en charge des enfants ainsi que bien

coordonner les activités au niveau des écoles. La formation des parents et leurs rencontres devraient être bien organisées par les spécialistes.

Que les infrastructures scolaires pour ces écoles soient de qualité, avec des matériels de prise en charge adaptés, les agents soient bien rémunérés pour donner les meilleurs d'eux- même. Qu'il puisse exister un partenariat efficace entre les partenaires éducatifs nationaux et internationaux dans le but de réussir l'inclusion scolaire.

L'éducation inclusive à Kinshasa reste à l'état embryonnaire dans le système public. Elle exige des transformations structurelles, pédagogiques et culturelles pour être effective. Les perspectives sont réelles, à condition d'un engagement plus fort des décideurs et des acteurs de terrain.

Conflict of Interest Statement

Les auteurs ne signalent aucun conflit d'intérêt. Les opinions des auteurs sont basées sur les réflexions des faits sur terrain et la revue de la littérature existante.

About the Authors

Trésor Kitata Mapela est détenteur du Diplôme de Licence et du Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en Gestion et Administration des Institutions Scolaires et de Formation de l'Université Pédagogique Nationale en République Démocratique du Congo (RDC). Spécialité management et leadership de l'éducation inclusive de l'UPN. Il est enseignant-chercheur à l'Université Pédagogique Nationale où il s'intéresse aux questions de gouvernance des écoles inclusives, management et leadership de l'éducation, la planification de l'éducation. Il est l'auteur de quelques publications scientifiques.

Lububu Kanku Angèle est Docteur en Pédagogie de l'Université de Kinshasa en République Démocratique du Congo (RDC). Elle est Professeure et actuellement cheffe de département d'agrégation de l'Université Pédagogique Nationale. Elle fait des recherches et enseigne communication pédagogique, histoire comparée de système éducatif, didactique générale, didactique des disciplines, pratique d'enseignement, andragogie générale, psychopédagogie et théorie d'apprentissage, gestion d'une école, pédagogie générale et histoire et encyclopédies de pédagogie.

Références

a. Bibliographie

- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher*, Bruxelles : De Boeck, Université.
https://www.researchgate.net/publication/286934154_Apprendre_a_chercher
- Charles Gardou (2021). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation, in *Reliance*, n° 22 avril – mai 2021, pages 91 à 98, Paris, France.
<https://shs.cairn.info/revue-reliance-2006-4-page-91?lang=fr>
- Dubois, M. L. (2021). Logopédie, pratique paramédicale, in *Journal santé et bien – être*, n° 35, avril, Bruxelles, Belgique

- GPE, Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives, in *Éducation et sociétés*, janvier, février, mars 2018, n° 33), pages 185 à 202, Paris, France. <https://shs.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185?lang=fr>
- Grubar, M. Martinet, J.-P., Müh & B. Roger (Eds.). *Autisme et intégration*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Kidinda, S. (2005). *Principes généraux de management*. Kinshasa : CERUP.
- Kidinda, S. (2016). *Leadership et management. Une vision pour les organisations performances*. Kinshasa : éd. CRIDUPN.
- Luboya T.C. (2020). *Gestion des ressources d'une école ; mélange des approches légale, théorique et pratique pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage*, France : Edilivre.
- Martine Caraglio (2021). Intégration des élèves avec handicap en milieu ordinaire, in *Revue Française de la pédagogie*, n° 56, septembre-octobre, p. 87-90, France.
- Mukau, E.J. (2006). Importance du rôle de la famille dans le processus psychoéducatif inspiré du programme tache, in *Revue psychologique, travail social et santé mentale*, n°33, Bruxelles, Belgique,
- Ndikumasabo, J., Evin, A. & Saury, J. (2018). L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif, *Recherches en éducation*, n°31, p. 110-123. <https://hal.science/hal-03351769/>
- Nations Unies (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Rogé, B., Philip, C. & Rebourg, A. (1994). État de l'intégration scolaire en France. In J.-C. Rousseau, Bélanger, S. (2019). La pédagogie de l'inclusion scolaire, dans *Amazon*, 252 P, Paris, France.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : PUQ.
- Sagayar, M.M. (2016). *Action du professeur et pratiques de formation : analyses en classes de cours préparatoires et dans une Cellule d'Animation Pédagogique, dans le contexte du Niger*. Université de Rennes 2 & Université Abdou Moumouni, Rennes. <https://theses.fr/2011REN20045>
- Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 81-101. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2008_num_19_1_1132
- Talbot, L. (2008). *Les pratiques d'enseignement : entre innovation et tradition*. Paris : L'Harmattan. https://books.google.ro/books/about/Les_pratiques_d_enseignement.html?id=IZPsy8y_XTUC&redir_esc=y
- Thomazet Serge (2019). L'école inclusive ! ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 34, numéro 1, p. 123-139, janvier –février, Canada. <https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2019-1-page-103?lang=fr>
- Tshingombe, N. (2019). L'autisme en RDC : autopsie d'une situation méconnue et perspectives d'avenir, *Revue des sciences de l'éducation*, n°26, p. 123-139, Ottawa,

Canada. <https://scooprdc.net/2019/05/06/la-tisme-en-rdc-autopsie-dune-situation-meconnue-et-perspectives-davenir/>

b. Webographie

- Bernadette Plumelle, Accueillir tous les enfants à l'école : la question de l'inclusion, in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, décembre 2021.
<https://journals.openedition.org/ries/6183>
[https://www.researchgate.net/publication/286934154 Apprendre a chercher](https://www.researchgate.net/publication/286934154_Apprendre_a_chercher)
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficultés au programme de formation générale*. Thèse de doctorat. Faculté des Sciences de l'Éducation. Université de Montréal. <https://umontreal.scholaris.ca/items/f8802cb0-8211-482f-a28e-aa8dd2c7119d>
- UNESCO (1994). La Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les Besoins spéciaux. Paris : UNESCO.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF
- UNESCO (2000). Forum mondial sur l'éducation. Dakar (Sénégal).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117f.pdf>
- UNESCO (1990). Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Jomtien : UNESCO.
http://www.unesco.org/education/pdf/11_93_f.pdf

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Education Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).