



**USAGE DES PROGRAMMES EDUCATIFS INDIVIDUALISES
DANS LA PRISE EN CHARGE PSYCHOPEDAGOGIQUE
DES ECOLIERS AVEC DES BESOINS D'APPRENTISSAGE
SPECIFIQUES DANS LES ECOLES SPECIALES DE KINSHASA**

**Corneille Luboya Tshiunza¹ⁱ,
Jean-Pierre Madapo Mayele²,
François Mwanza Kakengu³**

¹PhD, Professeur,
Université Pédagogique Nationale de Kinshasa,
République Démocratique du Congo

²Licencié, Assistant,
Université de l'Uele à Isiro,
République Démocratique du Congo

³Diplôme d'étude approfondies (DEA), Chargé des cours,
Grand séminaire de philosophie des missionnaires claretains,
Université Saint Augustin de Kinshasa,
République Démocratique du Congo

Résumé :

L'étude a expliqué l'usage des programmes éducatifs individualisés dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques dans les écoles spéciales de Kinshasa. Pour collecter les données, l'étude a recouru à l'échantillon occasionnel de 67 enseignants des 11 écoles spéciales de Kinshasa. Trois instruments ont permis la collecte des données notamment le questionnaire, la documentation et l'interview libre. Les données, ainsi collectées, ont été analysées par l'analyse de contenu et l'analyse statistique. Les résultats ont montré que le personnel enseignant des écoles spéciales de Kinshasa élabore moins et applique plus le PEI de récupération, de réadaptations et rééducation produit par l'école pour la prise en charge des écoliers exceptionnels ayant les déficiences intellectuelles, sensorielles et des difficultés d'apprentissage avec plusieurs techniques ou moyens. L'usage des PEI par les enseignants de ces écoles impacte significativement et positivement la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques tels que les troubles d'apprentissage et de comportement, la déficience mentale, le retard scolaire, les cas d'inadaptation scolaire, l'échec scolaire mais aussi les difficultés d'apprentissage à savoir la dyscalculie ; la dysgraphie, la dysorthographe, la dyslexie et la dysphasie. Le personnel enseignant des écoles cibles apprécie positivement l'usage des PEI et cette

ⁱ Correspondence: email corneilleluboya@outlook.fr

appréciation ne dépend pas de leur caractéristique sociodémographique et professionnelle.

Mots clés : usage, programme éducatif individualisé (PEI), prise en charge psychopédagogique, écolier exceptionnel, élève en besoin d'apprentissage spécifique, besoin d'apprentissage spécifique et école spéciale

Abstract:

The study explained the use of individualized educational programs in the psychopedagogical care of schoolchildren with specific learning needs in Kinshasa's special schools. To collect the data, we used the occasional sample of 67 teachers from the 11 special schools in Kinshasa. Three instruments were used to collect data, including the questionnaire, documentation and open interviews. The data collected in this way were analysed by content analysis and statistical analysis. The results showed that the teaching staff of the special schools of Kinshasa develop less and apply more the MYP of recovery, rehabilitation and rehabilitation produced by the school for the care of exceptional schoolchildren with intellectual, sensory and learning disabilities with several techniques or means. The use of IEPs by the teachers of these schools has a significant and positive impact on the psychopedagogical care of schoolchildren with specific learning needs such as learning and behavioral disorders, mental deficiency, academic delay, cases of school maladjustment, academic failure but also learning difficulties namely dyscalculia; dysgraphia, dysorthographie, dyslexia, and dysphasia. Teachers in the target schools have a positive appreciation of the use of IEPs and this assessment does not depend on their socio-demographic and professional characteristics.

Key words: use, exceptional schoolchild or student in need of specific learning, need for specific learning, Special School and Individualized Education Program (IEP)

1. Introduction

L'enseignement spécialisé comprend des classes spécialisées situées dans les écoles primaires de l'enseignement ordinaire, ainsi que des institutions spécialisées accueillant des « *enfants à atteinte organique ou psychique majeure et handicapante : cécité, surdité, infirmité motrice cérébrale, handicap mental, psychoses déficitaires* » (Jaquemet, Schlaepfi, Biffiger, Dandelot & Oppliger, 1999, p.27).

Les écoles spéciales comprennent des classes spécialisées qui accueillent des élèves qui ont majoritairement débuté leur scolarité dans l'enseignement ordinaire et qui sont déclarés comme « *inadaptés aux critères scolaires ordinaires alors que les recherches ne mettent en évidence aucune caractéristique déterminante de cette inadaptation* » (Jaquemet *et al.*, p.27). Dans ces classes, sont surreprésentés, à l'instar des études internationales, les élèves du genre masculin, les élèves issus de familles de statut socio-économique défavorisé, et des

élèves de certains groupes d'étrangers en condition difficile d'immigration (Pelgrims & Doudin, 2000). Un ensemble d'études comparatives, réalisées dans différents pays, indique que l'enseignement et les conditions d'apprentissage sont nettement plus différenciés en classes spéciales qu'en classes ordinaires (Ducrey, 2001). L'expérience scientifique de Ducrey (1997) montre que des observations menées dans des classes spécialisées du canton de Genève confirment cette caractéristique. Ces travaux révèlent aussi que les situations d'apprentissage sont majoritairement des situations de travail individuel lors desquelles les élèves sont invités à exécuter une tâche, avant tout de type fermé et mettant en jeu des savoirs spécifiques. Les situations d'interactions entre pairs sont en général peu fréquentes mais concernent toutefois environ 10% des situations d'apprentissage en mathématiques observées dans les classes genevoises. En dernier lieu, il ressort aussi de ces travaux que la progression du programme d'enseignement est plus lente, en raison, notamment, de répétitions plus fréquentes de contenus déjà maîtrisés. Les choix des situations et tâches d'apprentissage peuvent être fondées sur ces connaissances, mais nécessitent néanmoins des observations dans les classes spécialisées impliquées dans une étude car les variations entre classes sont importantes.

En outre les expériences menées dans les classes spécialisées, d'autres études s'intéressent aux expériences de prise en charge psychopédagogique des apprenants vivants avec handicaps dans les écoles spécialisées ou inclusives. Par exemple, Kodzo (2004), a traité la problématique de la prise en charge des enfants en détresse par les mères institutionnelles : cas du village d'enfants SOS Lomé. L'auteur a conclu que chaque enfant pris en charge dans un village d'enfants SOS vit avec une fratrie et une mère SOS qui, digne de sa confiance, devient sa personne de référence. Elle remplace les parents naturels lorsque ceux-ci ne peuvent plus s'occuper de leur enfant. La mère SOS reçoit un salaire, dispose d'un budget pour la famille relatif au nombre d'enfants à sa charge et gère son ménage en toute autonomie. Elle obtient le soutien d'une aide familiale, appelée « tante SOS » dans de nombreux pays, pour accomplir ses tâches. Les femmes qui se décident pour le métier de mère SOS font l'objet d'une sélection et d'une formation consciencieuse. Pour le métier de mère SOS, SOS Villages d'enfants recherche des femmes dont la personnalité et les formes de gestion de vie permettront aux enfants de trouver une orientation. La mère SOS transmet une partie d'elle-même dans la relation qui se développe entre chaque enfant et elle-même. En même temps, c'est une spécialiste qui, au moyen de ses connaissances pédagogiques, se rapproche de ses enfants et dès l'histoire de leur vie. Avec sa famille, elle est installée dans la communauté du village d'enfants SOS. Elle y trouve une aide et un soutien individuel et contribue pour sa part à la communauté du village. La mère SOS suit les processus évolutifs et coopère dans ce but avec le directeur de village et les autres collaborateurs dans le village. En raison de ce que son métier exige, elle évolue sans cesse dans un champ de tension entre vie privée et vie professionnelle, entre vie familiale et organisation et l'on exige d'elle une balance en équilibre.

Nyirahabimana (2011), a porté son regard sur la contribution de l'éducation inclusive à l'intégration de personnes vivantes avec handicap. Au terme de ses recherches, l'auteur a conclu que la mise en place de la ressource room services cadre avec l'intégration psycho-sociale des étudiants vivant avec handicap. 69,4% disent que cette salle est très utile. Les équipements techniques facilitant les étudiants vivant avec handicap sont importants dans l'intégration psycho-social de ces derniers selon 68,8% des enquêtés. La formations des professeurs sur l'éducation inclusive et spécialisée sont très bénéfiques comme l'indique 85,7% des enquêtés. Les formations des étudiants vivant avec handicap sur la manipulation des équipements techniques sont jugées de très nécessaires par 79,6% des enquêtés. La formation sur le signal langage pour les étudiants sans handicap apparent. L'efficacité de cette dernière a été affirmée par 72,1% des enquêtés. Le signal langage favorisait l'intégration psycho-sociale des étudiants vivant avec handicap. La formation sur les jeux appropriés aux personnes vivant avec handicap comme goal-ball et sit-ball est importante selon 72,1% des enquêtés. Le logement commun a été retenu parmi les facteurs favorisant l'intégration psycho-sociale par 76,9% des enquêtés. Le développement de l'interdépendance est très développé selon 77,6% des enquêtés. 87,1% des enquêtés affirment que la mobilité et orientation des étudiants en déficience visuelle sont très satisfaisantes de leur part et la priorité donnée aux étudiants vivant avec handicap en ce qui concerne le logement, la restauration et les bourses d'études. 79,6% des enquêtés affirment que la plaidoirie faite en faveur des étudiants vivant avec handicap est l'un des points stimulant l'intégration psychologique. 66,2% des enquêtés l'ont jugé de très utile l'accès aux soins de santé pour les étudiants vivant avec handicap 97,3% des enquêtés révèlent qu'ils utilisent l'assurance maladie de KIE où la contribution de 5000frw est obligatoire sauf ceux vivants avec handicap car l'administration de KIE s'en charge. Les établissements fréquentés par les étudiants de KIE pour leurs soins de santé et la clinique médicale de KIE. 57,8% des enquêtés affirment que leurs alimentation est équilibrée ; les résultats obtenus par les étudiants vivant avec handicap. 67,3 disent que ces résultats sont très bons. Les matériels appropriés pour l'enseignement des EVH .88,4% des enquêtés affirment que ces matériels sont insuffisants. La formation sur les méthodes spécifiques pouvant aider les étudiants vivant avec handicap de la part des professeurs. 86,4% des enquêtés ont montré que ces formations se tiennent rarement. Le comportement des professeurs pendant les cours donnés aux étudiants vivant avec handicap. 51% ont affirmé que les professeurs manifestent l'impatience pendant les cours données aux étudiants vivant avec handicap. Les équipements appropriés aux étudiants vivant avec handicap. 85% des enquêtés confirment l'insuffisance de ces équipements. Le niveau du bagage intellectuel des étudiants vivant avec handicap au début de leurs études universitaires. 63,9% ont montré que le bagage intellectuel de ces étudiants était faible au début de leurs études universitaires. 52,4% des enquêtés ont affirmé que cette capacité est faible. 66% ont confirmé l'insuffisance de ce personnel. 62,6% ont montré que l'accessibilité aux

sentiments par les étudiants est faible. L'attitude de la communauté de KIE envers les étudiants vivant avec handicap est négative selon 51,7%

Rotardier (2019), a porté son regard sur la pratique de l'enseignant face à l'inclusion d'élèves en situation de handicap en Martinique. Au terme de ses recherches, l'auteur a conclu que de nombreux enseignants ne ressentent pas l'efficacité de l'aide apportée dans leur classe. La formation et l'information du personnel sont l'axe important à développer. L'information des élèves au sein de la classe par la même occasion est un travail qui a été effectué pour une majorité d'après l'enquête. Mais, ce travail s'apparente souvent (après différents échanges lors du stage) à une petite note d'information aux élèves et pourrait être plus poussé afin de favoriser une meilleure socialisation de l'élève en situation de handicap avec l'aide de ces pairs. L'importance réside aussi dans la collaboration et dans le circuit informatif s'établissant entre les différents acteurs favorisant l'inclusion. L'importance de la collaboration des parents dans l'inclusion de l'élève n'est pas à négliger. Cependant, la recherche n'a pas forcément questionné cet aspect de manière soutenue. Il est important que tous les moyens soient mis en œuvre pour obtenir les éléments permettant la bonne inclusion d'un élève. On entend bien une grande difficulté de la part de certains enseignants à mettre en place des adaptations. Même si cela reste difficile, essayer de faire le maximum est déjà un pas pour l'avancée de l'élève. Il ne faut pas, selon moi, que l'enseignant hésite à prendre certains risques, à demander le soutien de la direction ou des administrations scolaire de façon accentuée.

Les études susmentionnées se sont intéressées soit à la problématique de la prise en charge des enfants en détresse, soit à la question de contribution de l'éducation inclusive à l'intégration des personnes vivants avec handicap ou à la pratique de l'enseignant face à l'inclusion d'élèves en situation de handicap. Par contre, la présente étude tente d'expliquer l'usage des programmes éducatifs individualisés dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques dans les écoles spéciales.

En effet, dans l'intégration des écoliers différents dans la société, l'école spéciale et ses classes joue le rôle plus particulier, celui d'assurer l'enseignement-apprentissage spécialisé aux futurs citoyens ou membres actifs de la société. L'enseignement spécialisé utilise une approche spécifique depuis sa création en 1970, entre autres par la création des Plans Individuels d'Apprentissage (PIA) ou Programme Educatif Individualisé (PEI). Rendu obligatoire dans certains systèmes éducatifs organisant l'enseignement spécialisé, le PIA ou le PEI est un outil utilisé entre autres et surtout par les établissements de l'enseignement spécialisé pour permettre un suivi individualisé des élèves à besoins d'apprentissage spécifiques. L'approche individualisée, pour suivre les progrès de l'enfant et penser ses apprentissages, est depuis longtemps au cœur des méthodes utilisées dans l'enseignement spécialisé. Les pratiques, outils et méthodes individualisés favorisent les apprentissages, les progrès et la continuité dans la scolarité de l'enfant à besoins spécifiques. Il s'agit des programmes éducatifs individualisés, des objectifs

individuels et des plans individualisés d'apprentissage. Le PIA est un outil important dans la logique d'approche individualisée qui caractérise l'enseignement spécialisé. Il demande une individualisation des objectifs et coordination des intervenants.

Comme l'expose Castiaux (2011), tous les problèmes rencontrés chez l'enfant sont identifiés et conservés dans le PIA pour que l'équipe puisse y travailler lors des conseils de classe et trouver une solution. (...) sont reprises également toutes les capacités de l'élève car celles-ci doivent être mises en valeur et être exploitées pour offrir à l'élève un regard plus positif sur lui-même, un sentiment de pouvoir prendre une part active dans son développement. Le PIA permet donc un travail de fond sur les besoins et les ressources de l'enfant (...). Il est indispensable que les enfants se construisent un projet. Il est important que les enseignants connaissent leurs désirs et analysent leur comportement pour voir ce qui va aller ou pas dans l'intégration des élèves dans la vie sociale et dans la réalisation de leurs projets. C'est ainsi qu'il est important de mener des études sur les écoles spéciales.

L'étude a ciblé les écoles spéciales de Kinshasa en République démocratique du Congo. Le constat est que l'accès des enfants vivants avec handicap (EVH) dans les écoles spéciales de Kinshasa n'est pas facile. Beaucoup de familles n'ont pas les moyens d'inscrire leurs enfants dans ces établissements. Ce qui limite les opportunités éducatives pour ces enfants. Les infrastructures des écoles spéciales sont souvent insuffisantes. De nombreux établissements manquent des matériels pédagogiques adaptés et de personnel formé pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Cela peut affecter la qualité de l'enseignement et le développement des compétences des enfants vivants avec handicaps. Il existe une stigmatisation persistante autour des enfants ayant des besoins spéciaux dans certaines communautés. Cela peut entraîner une exclusion sociale et scolaire ainsi que le manque de soutien pour ces enfants, tant à l'école qu'en dehors.

Par ailleurs, le personnel enseignant est peu formé et certains enseignants des écoles spéciales de Kinshasa n'ont pas des qualifications ni des compétences pour assurer la prise en charge psychopédagogique des EVH. La problématique des programmes éducatifs individualisés est une préoccupation majeure d'un nombre croissant des écoles spéciales en RDC en général et à Kinshasa en particulier. Leurs défis, aujourd'hui, reposent sur la manière dont les enseignants peuvent adapter leurs approches pour répondre aux besoins individuels des apprenants afin de favoriser un meilleur engagement et atteindre les objectifs éducatifs.

Face à ce constat, l'étude résume ses préoccupations par la question principale (QP) et les questions secondaires (QS) suivantes :

- QP1. Comment le personnel enseignant des écoles spéciales de Kinshasa utilise-t-il les programmes éducatifs individualisés (PEI) ?
- QS1. Quel est l'impact de l'usage des PEI dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques dans ces écoles ?
- QS2. Comment le personnel enseignant apprécie-t-il l'usage PEI dans leur école ?

- QS3. Quels sont les défis relatifs à l'usage des PEI dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques de ces écoles ?

L'enquête par questionnaire a servi de collecter les données pertinentes pour atteindre l'objectif général (OG) et les objectifs spécifiques (OS) suivants :

- OG : L'objectif de l'étude est d'expliquer l'usage des programmes éducatifs individualisés dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques dans les écoles spéciales de Kinshasa.
- OS1 : Analyser l'impact de l'usage des PEI sur la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques dans ces écoles ;
- OS2 : scruter l'appréciation du personnel enseignant de l'usage des PEI dans leur école ;
- OS3 : Identifier les défis relatifs à l'usage des PEI dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques de ces écoles.

Les observations préliminaires et la revue de la littérature en matière de l'usage des PEI ont permis de soutenir les hypothèses suivantes :

- H1 : Le personnel enseignant des écoles spéciales de Kinshasa élabore moins et applique plus les PEI de récupération, de réadaptations et rééducation produits par leur école pour la prise en charge des écoliers exceptionnels ayant les déficiences intellectuelles, sensorielles et des difficultés d'apprentissage avec plusieurs techniques ou moyens.
- H2 : L'usage des PEI par les enseignants de ces écoles impacte significativement et positivement la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques tels que les troubles d'apprentissage et de comportement, la déficience mentale, le retard scolaire, les cas d'inadaptation scolaire, l'échec scolaire mais aussi les difficultés d'apprentissage à savoir la dyscalculie ; la dysgraphie, la dysorthographe, la dyslexie et la dysphasie .
- H3 : Le personnel enseignant des écoles cibles apprécie positivement l'usage des PEI et cette appréciation ne dépend pas de leur caractéristique sociodémographique et professionnelle.
- H4 : Le personnel enseignant des écoles spéciales de Kinshasa rencontre les défis dans l'usage des PEI lors de la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques notamment le manque de temps libre pour faire le suivi, le manque de formation; le manque de prise en charge par le gouvernement central; le mauvais paiement des enseignants, le manque des primes et infrastructures adéquates; l'incapacité de s'occuper individuellement de chaque élève, les effectifs pléthoriques des classes; l'isolement des enfants par rapport aux autres et la non implication de la famille et de moyen ou matériels.

2. Fondement conceptuel et théorique de l'étude

Deux aspects sont abordés dans ce point. Le premier aspect est axé sur les concepts clés contenues dans l'intitulé du travail soient élucidés explicitement pour permettre aux différents lecteurs d'en avoir une bonne compréhension. Le deuxième aspect est la description des aspects théoriques de l'étude.

2.1 Définitions des concepts

Il s'agit notamment de définir les concepts clés de la thématique pour éclaircir l'objet de notre étude notamment : usage, programme éducatif individualisé (PEI), écolier exceptionnel ou élève en besoin d'apprentissage spécifique, besoin d'apprentissage spécifique et école spéciale.

2.1.1 Usage

Selon Breton et Proulx (cité par Millerand, 2020), la notion de l'usage est complexe et doit être adaptée en fonction des contextes théoriques et analytiques, mais aussi pratiques dans lesquels elle s'inscrit. Selon ces auteurs, ces contextes peuvent varier de la simple manipulation à l'appropriation d'un outil technique. En effet, l'usage ne se limite pas au simple emploi d'un outil technique, mais revêt plutôt une portée plus large, englobant les différentes façons dont les individus s'approprient d'un outil. Or, celles-ci varient en fonction des conditions sociales dans lesquelles l'usage se construit.

Selon le Dictionnaire Robert de sociologie (1999), l'usage renvoie à l'utilisation d'un objet, naturel ou symbolique, à des fins particulières. Il sied de penser, ici, aux usages sociaux d'un bien, d'un instrument, d'un objet pour mettre en relief les significations culturelles complexes de ces conduites de la vie quotidienne.

Pour Millerand (1998), le terme usage peut être utilisé pour signifier à la fois utilisation, pratique et appropriation. Il renvoie ainsi à un continuum de définitions qui vont de l'adoption à l'appropriation en passant par l'utilisation (Breton et Proulx, 2002).

En définitive, l'usage c'est l'action, le fait de se servir ponctuellement de quelque chose. C'est aussi l'utilisation faite d'un outil technique ou la mise en action d'un procédé afin d'obtenir un résultat déterminé.

2.1.2 Programme éducatif individualisé (PEI)

Plusieurs outillés ont tenté de définir le PEI.

Selon Vanessa (1995), le programme éducatif individualisé (PEI) est un outil permettant de définir des objectifs de travail avec l'enfant selon ses capacités, ses besoins et ses centres d'intérêt.

Selon Rey, Bernard & Issy-les Moulineaux (1998 ; p.105-123) le programme éducatif individualisé est « *la pédagogie qui tient compte des particularités de chaque enfant. Le maître doit aussi différencier son attitude et son mode d'intervention. C'est la mise en place de cycles qui a officialisé la différenciation* ».

Legendre (2005 ; p.1238) définit le programme éducatif individualisé comme le « *déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle le Sujet se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectifs* ».

Selon Riente (2010 ; p.5), le programme éducatif individualisé est « *une situation d'apprentissage est un ensemble constitué d'une ou plusieurs activités d'apprentissage, portant sur un nouvel objet d'apprentissage, dans lesquelles sont réalisées des tâches simples ou complexes* ».

Le PEI est un document d'individualisation de l'enseignement ou de l'apprentissage. Selon Legendre (2005 p.717), l'expression « individualisation de l'apprentissage » ou d' « enseignement individualisé » a donc une valeur tautologique puisqu'un apprentissage réalisé est nécessairement individualisé, et cela même s'il est médiatisé par l'enseignant ou par les programmes. L'individualisation de l'enseignement quant à elle renvoie au fait d'adapter l'enseignement aux caractéristiques significatives d'un sujet. Si l'individualisation de l'enseignement peut présenter des formes telles que la différenciation pédagogique dans un contexte d'enseignement en classe ordinaire, il en va autrement en formation aux adultes où ce sont davantage les dispositifs d'organisation pédagogique qui permettent l'individualisation des parcours de formation.

Dans cette étude, le PEI est un document écrit qui décrit le processus de collaboration qui sous-tend l'élaboration d'un plan d'enseignement individuel pour un élève ayant des besoins spéciaux en éducation. Le plan d'enseignement individuel résume les services de soutien offerts et la manière dont les programmes d'enseignement ont été adaptés ou modifiés.

2.1.3 Prise en charge psychopédagogique

Plusieurs expressions sont rattachés mot « prise en charge ». Il s'agit des expressions telles que l'accompagnement, assistance, soutien, guidance, encadrement, soins, faire route ensemble, aide et autre.

Le soutien psychologique et pédagogique ou psychopédagogique est l'ensemble des activités d'aide apportées à un individu pour réussir ses apprentissages.

Luboya (2023), la prise en charge psychopédagogique est un processus un peu long pour apporter un soutien ou donner une thérapie à la fois psychologique et pédagogique à quelqu'un qui a des difficultés d'apprentissage suite aux différentes situations qui l'affecte tant sur le plan physique, mental, émotionnelle, physiologique et sociale d'où il faut aussi une réponse globale où une prise en charge holistique. Luboya (2023) ajoute que la prise en charge psychopédagogique est une remédiation psychopédagogique. Il s'agit de l'accompagnement avec l'approche directive c'est-à-dire l'accompagnateur réfléchit sur les pistes de solution à apporter à l'accompagné tout en lui donnant aussi le devoir de participer dans la résolution de son problème d'apprentissage.

2.1.4 Écolier exceptionnel ou élève en besoin d'apprentissage spécifique

L'écolier exceptionnel ou en besoin d'apprentissage spécifique est un apprenant apte partiellement dont l'état de santé l'empêche d'utiliser totalement, d'une manière momentanée ou durable, toutes ses possibilités motrices. Certaines tâches ne lui sont pas accessibles parce qu'il ne peut pas les exécuter, ou parce qu'elles seraient dangereuses pour sa santé. Par contre, d'autres tâches lui sont accessibles du fait de leur adaptation ou de l'aménagement des conditions de réalisation, en fonction de ses particularités. Les effets handicapants potentiels s'en trouvent estompés. Il a les mêmes besoins que les autres élèves. Il a un besoin commun de mouvement, de jouer, de vivre des expériences motrices semblables à celles vécues par ses camarades, de communiquer et d'échanger, de partager les mêmes émotions et les mêmes plaisirs. Il a des besoins spécifiques dont il faut tenir compte. Sa différence a souvent été pour lui un obstacle à son intégration (Cachot et Poncet, 2013).

Pour l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2008), il est spécifié que la notion des besoins éducatifs particuliers laisse peu à peu la place à celles des déficiences, de difficultés d'apprentissage et de désavantages. Ces trois catégories internationales sont désignées par A pour déficiences, B pour difficultés d'apprentissage et C pour désavantages.

La déficience concerne les élèves présentant des déficiences ou incapacités considérés, du point de vue médical, comme les troubles d'origine organique liés, par exemple, à des déficiences sensorielles motrices ou neurologiques. Le besoin éducatif résulte principalement des problèmes imputables à ces déficiences.

La difficulté d'apprentissage concerne les élèves présentant des troubles de comportement ou des troubles affectifs ou des difficultés spécifiques d'apprentissage. Le besoin éducatif résulte principalement du problème d'interaction entre élève et environnement éducatif.

Le désavantage concerne des élèves présentant des désavantages découlant principalement des facteurs socioéconomiques, culturels et ou linguistiques. Le besoin éducatif consiste à compenser les désavantages imputables à ces facteurs.

Les écoliers en besoin d'apprentissage spécifique sont parfois les écoliers avec des troubles d'apprentissage scolaire tels que la dyscalculie, dysorthographe, dysgraphie, dyslexie et dysphasie. Ils peuvent aussi avoir d'autres troubles de comportements socio-affectifs.

La dyscalculie développementale (DD) est un trouble persistant et septique du développement numérique et des apprentissages mathématiques. Ce trouble d'apprentissage ne s'explique pas de manière aisée puisqu'il ne résulte ni d'un retard intellectuel, ni d'un enseignement inapproprié, ni d'un déficit sensoriel (DSM-IV, American Psychiatric Association, 1994).

La dysorthographe est un trouble spécifique et durable de la production écrite portant sur l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale (Dumont, 2003). Il s'agit d'un trouble persistant de l'acquisition et de la maîtrise de l'orthographe. Il affecte

principalement l'apprentissage et l'automatisation de la correspondance phonème-graphème [...] ainsi que la capacité à se représenter visuellement l'orthographe des mots. Ce trouble d'apprentissage engendre fréquemment des omissions, des inversions et des substitutions de lettres et/ou de syllabes dans les mots écrits.

La dysgraphie ou dysgraphie de développement est un trouble spécifique du développement moteur, dont l'une des manifestations serait une « mal habileté pour l'écriture » (DSM-IV et le DSM-V, 2003 et CIM 10 cités par Luboya, 2023). Elle est une atteinte de la fonction graphique scripturale se manifestant au niveau des composantes spatiales de l'écriture, alors que les structures morphosyntaxiques ne sont pas touchées (Postel, 1993 cités par Luboya, 2023).

La dyslexie est un trouble neurodéveloppemental affectant la capacité normale et attendue d'acquérir la lecture et l'écriture. Les déficits observés ne peuvent s'expliquer par un faible niveau intellectuel, un manque d'opportunités d'apprentissage, un trouble sensoriel (auditif ou visuel) ou une lésion cérébrale acquise (OMS, 2012; Protopapas et Parrila, 2018 cités par Luboya, 2023).

La dysphasie est un trouble primaire du langage, dans les sphères expressive ou expressive et réceptive, qui s'observe par des atteintes variables affectant le développement de plus d'une composante du langage, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, pragmatique. L'OOAQ reconnaît également que l'enfant présentant une dysphasie sera confronté à des difficultés associées à son handicap : la dysphasie apparaît aussi accompagnée de signes qui s'observent notamment sur le plan des habiletés cognitives, telles que: l'abstraction, la généralisation, l'anticipation, le raisonnement analogique, l'imagerie mentale, le jeu symbolique, la mémoire et l'attention. La dysphasie a des répercussions qui peuvent entraver le développement et le fonctionnement de l'individu sur les plans personnel, social, scolaire et professionnel. Par conséquent, la dysphasie engendre des situations de handicap et des préjudices variables pour l'individu et son entourage selon les circonstances et à tous les âges de la vie (OOAQ, 2004 ; Rivera Vergara, Beauregard, et Trépanier, 2010 cités par Luboya, 2023).

2.1.5 École spéciale

Le Ministère de l'Éducation du Québec (1999), propose une définition de l'école spéciale. Il s'agit d'enseigner à chaque élève, en fonction de ses besoins, par des aménagements de l'enseignement afin qu'ils s'intègrent au cadre ordinaire. Cette idée est reprise par plusieurs auteurs.

Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider (2007) note que l'école spéciale est un établissement qui va prendre en compte les dimensions sociales de la personne concernée. Il prend également en compte les interactions entre les caractéristiques individuelles et les exigences du milieu. L'auteur, met en avant les différentes thématiques. La notion d'école spéciale repose en premier lieu sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école.

Sharon (2008) estime que, l'école spéciale est une structure compose de petites classes permettant une meilleure prise en charge des enfants dits en difficulté scolaire. Certains enfants, n'atteignent pas le niveau exigé, sont orientés vers cette filière. Théoriquement, il s'agit de donner la possibilité à ces enfants de se remettre à niveau, de rattraper leur retard afin d'être réintègre l'enseignement général à la fin de l'enseignement spécial.

L'école spéciale se présente comme une option pédagogique permettant à tous les élèves de vivre leur scolarisation dans leur école de quartier et, qui plus est, à l'intérieur de la classe ordinaire. Gardou (2012) pense qu'une école spéciale est une école qui assure la scolarisation conforme aux difficultés et à la capacité de l'enfant, c'est à l'état de prendre en charge les frais d'une scolarisation privée appropriée telle qu'une classe spécialisée dans une institution.

Dans cette étude, l'école spécialisée est une école adaptée aux exercices et à l'apprentissage de manière à ce qu'ils conviennent aux capacités de l'enfant. Les élèves étudient des matières ou des domaines de matières. Il s'agit d'une orientation spéciale de l'école spécialisée convenable aux apprenants qui ont du mal à suivre la totalité ou une partie de l'enseignement normal ou collectif.

2.2 Aspects théoriques de l'étude

Ce point décrit les fondements théoriques de l'étude.

2.2.1 Classification des élèves avec besoin d'apprentissage spécifique

L'enseignement spécialisé, en Communauté française de Belgique, est composé d'écoles et de classes spécialisées séparées de l'enseignement ordinaire. Il est organisé aux niveaux maternel, primaire et secondaire et peut concerner tout enfant ou adolescent âgé de 2 à 21 ans. L'enseignement spécialisé est divisé en huit types d'enseignement (tableau 1.1). « Chacun de ces types comporte l'enseignement adapté aux besoins éducatifs généraux et particuliers des élèves relevant de l'enseignement spécialisé appartenant à un même groupe, besoins qui sont déterminés en fonction du handicap principal commun à ce groupe. Pour les personnes atteintes de handicaps multiples, le type d'enseignement spécialisé est déterminé, compte tenu des besoins éducatifs qui, eu égard à l'âge et aux capacités des intéressés, doivent être satisfaits par priorité » (Communauté française, 2004, p.8). L'enseignement spécialisé est classifié en 8 types (tableau 1.1).

Tableau 1.1 : Classification des élèves avec besoin d'apprentissage spécifique

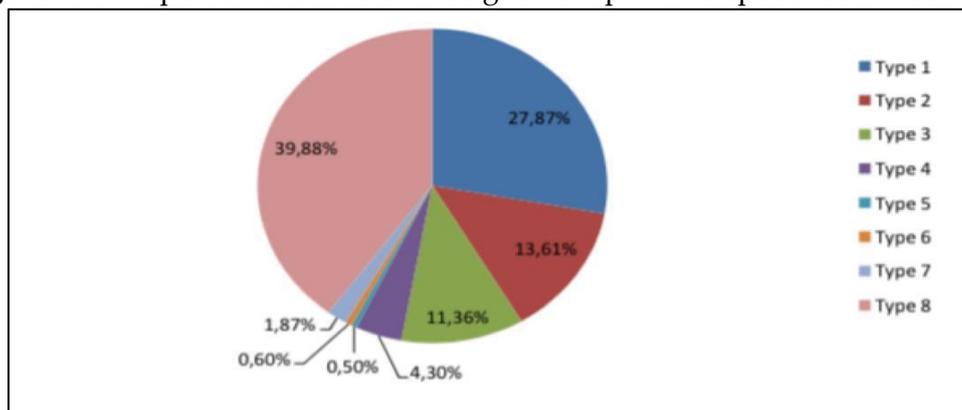
Types	Niveau maternel	Niveau primaire	Niveau secondaire	Adapté aux besoins des élèves atteints :
1		X	X	De déficiences intellectuelles légères
2	X	X	X	De déficiences intellectuelles modérées ou sévères
3	X	X	X	De troubles du comportement
4	X	X	X	De déficiences physiques
5		X	X	De maladies

6	X	X	X	De déficiences visuelles
7	X	X	X	De déficiences auditives
8		X		De troubles d'apprentissage

Source : Communauté française (2004).

Toutes les écoles spécialisées n'organisent pas tous les types d'enseignement. Une école peut organiser des enseignements de plusieurs types et de plusieurs niveaux scolaires différents, dans une même classe ou non. Des écoles qui organisent plusieurs types d'enseignement peuvent, ainsi, au sein d'une même classe, mélanger des élèves bénéficiant de différents types d'enseignement spécialisé au sein d'un même niveau de maturité. Les élèves en types 1, 3 et 8 sont d'ailleurs souvent mélangés dans les mêmes classes quand ces différents types sont présents dans la même école. Le nombre d'élèves fréquentant chacun des types d'enseignement spécialisé varie de manière importante. Il sied de remarquer que les élèves fréquentant le type 8 de l'enseignement spécialisé constituent le plus grand groupe (39,88%).

Figure 1.2 : Proportion d'élèves en enseignement primaire spécialisé en 2005-2006



Source : ETNIC (2008).

L'enseignement spécialisé fondamental est organisé en quatre degrés de maturité et non en cycles ou en années, comme dans l'enseignement ordinaire : (i) la maturité 1 correspond au niveau des apprentissages préscolaires ; (ii) la maturité 2 correspond à l'éveil aux premiers apprentissages scolaires ; (iii) la maturité 3 correspond à la maîtrise et au développement des acquis et (iv) la maturité 4 correspond au renforcement des apprentissages scolaires (utilisation fonctionnelle des acquis) en vue des orientations envisagées (Communauté française, 2004).

Le passage d'un degré de maturité à un autre est lié à l'acquisition de compétences déterminées. Il peut se faire à tout moment en cours d'année scolaire sur décision du conseil de classe. La taille des groupes est fixée à partir des types et maturités. Le principe est d'accorder le plus de ressources aux besoins les plus importants (équité). Il y a donc une « hiérarchie » entre les différents types d'enseignement, certains générant un capital-période plus important que les autres. Par ailleurs, des nombres-seuils sont établis, au-dessus desquels il est nécessaire de dédoubler une classe. En type 8, ce nombre est fixé à

17 élèves par classe. De manière générale, la moyenne des groupes en enseignement de type 8 est de 12 élèves par classe. Il est possible d'observer, souvent en maturité 1, des groupes plus petits.

Il n'existe pas de programme scolaire spécifique ou de socles de compétences adaptés à l'enseignement spécialisé de type 8. Les enseignants s'inspirent du programme de leur réseau et des socles de compétences. Comme en enseignement ordinaire, les enseignants professant en enseignement spécialisé sont libres des méthodes qu'ils emploient pour autant qu'ils soient en accord avec le projet pédagogique de l'école. Les matières enseignées sont, comme en enseignement ordinaire, le français, les mathématiques, l'exploration de l'environnement, les activités concrètes d'expression, l'éducation physique et les cours philosophiques. Toutefois, les cours de langue étrangère ne sont pas prévus spécifiquement, contrairement à l'enseignement ordinaire. Il n'existe qu'une seule évaluation des compétences, il s'agit du Certificat d'études de base (CEB). Toutefois, le passage de cette épreuve externe n'est pas obligatoire en enseignement spécialisé.

L'horaire des enseignants de l'enseignement spécialisé primaire est sensiblement différent de celui d'un enseignant de l'enseignement ordinaire primaire. Tout d'abord, les enseignants « spécialisés » travaillent 22 périodes de 50 minutes en classe pour 24 périodes en enseignement ordinaire. Toutefois, le volume d'heures reste le même pour les élèves de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire (28 périodes). Pendant les deux périodes manquantes, les élèves sont pris en charge par un enseignant « tournant » ou ont plus d'heures de gymnastique par exemple. En effet, le personnel d'une école spécialisée possède également deux fonctions particulières : le maître d'enseignement individualisé (M.E.I.) et le maître d'activités éducatives (M.A.E.)

Un personnel psychologique, social et paramédical composé de psychologues, de logopèdes, d'assistants sociaux, de kinésithérapeutes, d'infirmières, etc. est également présent dans l'école spécialisée. En type, chaque enfant inscrit permet de générer près d'une période d'encadrement logopédique. Cela implique qu'en enseignement spécialisé, l'horaire de la classe est également caractérisé par des prises en charge individuelles de la part du personnel paramédical (logopède, kinésithérapeute). Ces prises en charge ont lieu durant l'horaire scolaire des élèves et ne peuvent avoir lieu pendant les cours de gymnastique ou de religion/morale. De manière générale, un élève quitte son groupe-classe pour suivre un logopède qui travaillera avec lui pendant 25 à 50 minutes. Il arrive que deux ou trois élèves soient réunis pour une séance. Enfin, dans certains cas, le ou la logopède travaille en classe lors d'ateliers par exemple.

Enfin, les enseignants ne reçoivent pas de formation spécifique obligatoire pour l'enseignement spécialisé. En effet, le décret laisse le Pouvoir organisateur (PO) libre de demander des titres complémentaires. Il existe des cours d'un an à temps plein en cours de jour ou de deux ans en cours du soir pour obtenir une formation de niveau post-gradué. L'obtention du diplôme de post-graduat est peu valorisée financièrement par la Communauté française.

2.2.2 Bien-fondé de PEI

L'enseignement individualisé est « *un système souple de stratégies et de matériel didactique qui se veulent adaptés aux façons d'apprendre de l'étudiant, système dans lequel l'étudiant peut exercer une responsabilité substantielle pour déterminer, planifier et réaliser son plan d'étude avec le soutien (cognitif, humain et technique²) d'éducateurs, système qui s'efforce de respecter les différences entre étudiants, de même que leurs choix et besoins, système enfin où un intérêt est manifesté face à la totalité du développement de l'étudiant et où l'individu est d'abord mis en compétition avec lui-même* » (Foucher, 1992, p.18).

L'enseignement individualisé comporte un caractère modulaire : les élèves suivent leur programme de formation personnalisé, par étapes successives, tout en utilisant un cahier d'apprentissage. Ils apprennent selon le mode de l'autoformation (ou d'autoapprentissage) avec l'assistance de leur enseignant, qui est présent dans la classe pour les accompagner et répondre à leurs questions (Voyer, 2014). Tout au long de l'étape, l'enseignant évalue les élèves afin de les aider à atteindre leurs objectifs. Les prétests sont administrés aux élèves, ayant terminé le contenu de leurs livres, afin de vérifier s'ils sont prêts ou non pour passer des examens dans la salle d'examens ouverte à des heures fixes et contrôlée par un surveillant. La note de passage à l'éducation des adultes est de 60%.

L'enseignement individualisé amène l'enseignant à expliquer, à corriger, à évaluer, à gérer le climat de silence et de concentration de sa classe tout en accueillant l'arrivée régulière des nouveaux élèves (Voyer, 2014). Les enseignants et les gestionnaires font donc de leur mieux pour aider un plus grand nombre d'élèves à réussir. L'enseignant, dans cette approche d'enseignement, doit considérer que l'élève (adulte ou non, avec des difficultés d'apprentissage ou non) est autonome et apte à s'autodéterminer (Tremblay, 2003).

2.2.3 Élaboration d'un PEI

L'approche individualisée des élèves est présente depuis les débuts de l'enseignement spécialisé en 1970, alors nommé enseignement spécial. Le PIA est un outil important dans la logique d'approche individualisée qui caractérise l'enseignement spécialisé. Il demande une individualisation des objectifs et coordination des intervenants. A ce sujet, diverses questions se posent : Quel usage est-il fait du PIA dans les écoles ? Comment l'équipe éducative le met-elle en pratique ? Le PIA est-il nécessaire pour voir les progrès des enfants ? A quoi sert-il ? Comment impliquer les parents à son élaboration ?

Le PIA est un outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. C'est à partir des données du PIA que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en œuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation. L'élève et ses parents

peuvent être associés à son élaboration.
(<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1125>).

Souvent considéré comme tel, il n'est pas un rapport du conseil de classe, un outil administratif, le dossier de l'enfant, le bulletin ou encore le protocole d'inscription dans l'école. Le PIA est inscrit dans une démarche, une mise en projet de l'élève. Le document est une mémoire des forces de l'élève, de ses difficultés et des moyens et objectifs proposés à cet élève pour évoluer. Ce document est élaboré pour chaque enfant, par le conseil de classe, sur base des observations fournies par ces différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance. Il précise le (ou les) objectif(s) particulier(s) à atteindre, soit au niveau des compétences transversales, soit au niveau des compétences disciplinaires durant une période déterminée ; chaque acteur, en fonction de son expertise, mettra en place les moyens adéquats pour y parvenir (<http://admin.segec.be/documents/5673.pdf>, p.3)

La Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique présente le PIA comme un outil : (i) d'évaluation formative ; (ii) d'information, de décision et de régulation au service du conseil de classe ; (iii) de communication active avec l'enfant et les parents ; (iv) de collaboration avec les partenaires externes de l'école tels que les PMS, l'IMS (v) dynamique en constante évolution et (vi) de continuité qui suit l'enfant tout au long de sa scolarité.

Depuis 2004, le PIA est un outil obligatoire pour les écoles accueillant des élèves à besoins spécifiques. Dès l'inscription d'un enfant dans une école de l'enseignement spécialisé, les enseignants lui constituent son Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) qui le suivra durant toute sa scolarité. Si l'enfant vient d'une autre école, son PIA le suivra (Castiaux A. 2006). Cette démarche demande la participation des enseignants et autres partenaires éducateurs, une réflexion pluridisciplinaire dans un esprit de collaboration et de soutien entre membres de l'équipe éducative. Parmi les partenaires éducateurs, il faut penser aux parents qui doivent être associés à la démarche.

La démarche permet à l'équipe de cerner les difficultés et les ressources de l'élève, de fixer des objectifs de travail, de déterminer les moyens pour y arriver et de définir les critères d'évaluation. Considérant l'élève dans sa globalité, la démarche a pour effet, selon les mots de Caroline Persoons (2011), députée FDF, que « l'équipe se met en projet pour aider au développement global de l'enfant qui lui est confié ». Le cadre légal de 2004 comporte trois points essentiels : (i) les établissements scolaires élaborent un PIA pour chaque élève ; (ii) l'élaboration, le suivi et la régulation des objectifs du PIA sont réalisés dans le cadre des heures hebdomadaires du conseil de classe ; (iii) les données essentielles du PIA sont transmises lors de tout changement de classe, d'école, de niveau. Dans sa réponse à Caroline Persoons, la ministre Marie-Dominique Simonet expose que « *Le conseil de classe est chargé d'évaluer les progrès et les résultats de chaque élève en vue d'ajuster le plan individuel durant toute la scolarité de l'enfant* ». Le PIA a pour objectif d'amener chaque enfant à mieux se connaître, d'amener l'équipe à mieux connaître l'enfant (ses ressources comme ses difficultés), de fixer les objectifs prioritaires dans le projet scolaire de l'enfant,

de faire évoluer l'enfant et de partager une responsabilité collective au sein de l'équipe. La Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique fait part de trois enjeux importants du PIA. Il s'agit de rendre l'enfant acteur de ses apprentissages et de la construction d'un projet personnel, de motiver l'équipe éducative en développant une action cohérente et de faire adhérer les parents à la démarche.

2.2.4 PEI et besoin d'apprentissage spécifique des écoliers

Les élèves en situation d'handicap doivent pratiquer une activité physique et sportive en fonction de leurs possibilités motrices (Marcellini, 2005 ; Platt, 2001). Face à leur mobilité réduite et leur handicap, ils sous estiment souvent leurs vraies capacités (Brunet, 1997). Cette pratique physique présente des bénéfices sur différents plans (Boudinar, Joly *et al.*, 2006 ; Gaillard, 2007, 2010). Sur le plan physique, elle permet de développer les qualités physiques de base, redécouvrir le plaisir de bouger, lutter contre l'atrophie musculaire et prévenir les complications liées à la sédentarité. Sur le plan psychologique, elle aide les élèves en difficulté à promouvoir une meilleure estime personnelle et une meilleure image de soi, de reprendre une confiance en ses possibilités et de restructurer son image. Sur le plan social, la pratique sportive permet à l'élève en situation d'handicap de lutter contre l'ennui et l'isolement. Forte de cette image positive, il est logique que les élèves à besoins spécifiques demandent à participer aux activités physiques et sportives et à être considérés comme les sportifs comme les autres.

En effet, La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) proclame que les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, lesquelles doivent pourvoir à leurs besoins à travers une pédagogie centrée sur l'enfant et capable de répondre à ces besoins. En Tunisie, le handicap est la première cause de discrimination. Parce que le handicap fait peur, alimente les tabous, les personnes en situation de handicap sont victimes quotidiennement de discriminations (Ben Abderrahman, 2011).

L'intégration scolaire des élèves en situation de handicap n'échappe donc pas à cette règle (Ouertani, Elloumi, 2011 ; Elloumi, Ouertani, Behri *et al.*, 2012). Il s'agit alors de repenser l'accueil des élèves et de s'interroger à la fois sur les conditions d'accueil ainsi que sur l'organisation de l'activité physique et sportive au sein des dispositifs ordinaires et spécialisés dans le but de changer le regard porté sur le handicap.

Selon les chiffres officiels, 2% de la population tunisienne est porteuse de handicap. En effet, 336 écoles intégrées accueillant 1496 enfants handicapés (2009-2010) ; plus de 200 classes préparatoires sont ouvertes aux enfants handicapés dans les écoles ; environ 40 collèges accueillent des enfants handicapés avec 170 élèves inscrits. Enfin 343 centres spécialisés accueillent principalement des enfants et jeunes en situation de handicap (Louhichi, Chbil, 2013).

Face à cette situation alarmante et au regard de la loi sur l'intégration des handicapés dans le milieu scolaire en Tunisie. Le droit de le handicapé à une éducation appropriée a été expressément reconnu par la loi n° 81-46 du 29 mai 1981 relative à la

protection et à la promotion des handicapés telle que modifiée par la loi n° 89-52 du 14 mars 1989 qui stipule dans son article 6 que : « *les handicapés ont le droit de bénéficier d'une éducation, d'une rééducation et d'une formation professionnelle appropriées. Ce droit est confirmé par la loi n° 91-65 du 29 Juillet 1991 relative au système éducatif. Cette loi a fait de l'éducation des handicapés une partie intégrante du système général d'enseignement et a conforté l'exercice de ce droit par diverses mesures facilitant l'accès à l'instruction de plus grand nombre d'handicapés* » (Journal Officiel de la République Tunisienne, 2005). Cette loi qui insiste sur le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap. Aujourd'hui, l'objectif de réalisation de l'égalité des chances (Boudon, 1973 ; Duru-Bellat, 2002) est le premier apport de l'École à l'aboutissement des idéaux de la République.

Ainsi naît une barrière qui se traduit en inégalités sociales (Etienne, 2008 ; Jenkins, Micklewright & Schnepf, 2008). La charte des droits de l'homme et du citoyen précise, dans l'article I que "*les hommes naissent libres et égaux entre eux, en dignité et en droit*". Pour permettre une intégration des élèves à besoins particuliers, l'enseignant se doit de connaître la particularité du handicap et la singularité des besoins particuliers de l'élève, ses possibilités quant à l'apprentissage au sein de la discipline d'EPS et plus largement les enjeux d'intégration au sein de la classe (Berzin, 2007; Indermuehle & Borserini, 2010). Cette volonté d'intégration n'est pas seulement politique, les parents d'enfants handicapés désirent également une intégration en milieu scolaire ordinaire. 77% des parents souhaitent que leurs enfant accède à une scolarité normale, même s'il s'agit d'une classe spécifique (Blin, 1998). Postic (2002) a montré que les enfants malades ou handicapés sont déjà isolés à cause de leur maladie et de leur soin, ils n'ont pas de copains, le sport peut leur apporter ce dont ils ont les plus besoin, un besoin plus important que les autres : les relations sociales. Il semble alors important que l'institution adhère dans une optique de formation des futurs enseignants dans l'esprit d'information par rapport aux élèves à besoins particuliers pour que leur intégration soit faisable et aboutie (Berzin, 2007 ; Dubois, 2011). Il est aussi capital que pour permettre un accueil et une intégration réussie, que l'enseignant fonctionne et expérimente au sein d'une équipe éducative mais aussi échange avec l'élève et sa famille pour s'attacher davantage à l'ensemble des besoins spécifiques de l'élève (Columna, Foley & Lytle, 2010 ; Cachot & Poncet, 2013).

Feuser (2008) a développé une conception de la pédagogie qui permet une éducation et un enseignement intégratif de tous les Enfants à Besoins Particuliers, indépendamment du genre et du degré d'handicap (différents troubles et différent pathologies). A cet effet, l'enseignant va mettre en place des stratégies pédagogiques qui répondent à ces besoins .Il se doit aussi de connaître la spécificité du handicap et la singularité des besoins particuliers de l'élève, ses possibilités quant à l'apprentissage au sein de la discipline et plus largement les enjeux d'intégration au sein de la classe, de l'établissement voire en dehors de l'établissement (Dubois, 2011).

Dans cette perspective, les enseignants d'EPS doivent démontrer leurs connaissances et leur compréhension d'une autre culture, d'accepter et de respecter la diversité de cette population et enfin de fournir intentionnellement des interventions

inclusives appropriées à chaque élève au sein du groupe de classe (Cagle, 2006 ; Columna, Foley & Lytle, 2010). Cette pédagogie de différenciation et d'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers nécessite beaucoup de préparation et une formation spécifique afin de gagner en termes d'expérience relative à l'enseignement de l'éducation physique. A savoir que 84% des enseignants récemment qualifiés et 43% des stagiaires considèrent que leur formation initiale ne les a pas préparés suffisamment à travailler avec des élèves à besoins particuliers en classe ordinaire en EPS (Vickerman & Coates, 2009).

Pour ce qui est du domaine scolaire, une étude longitudinale a permis de mesurer les performances scolaires d'élèves selon le type de prise en charge dont ils bénéficiaient (Karsten, Peetsma, Roeleveld & Vergeer, 2001, cité par Vienneau, 2010). L'échantillon de cette étude était constitué d'enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage, ayant des problèmes de comportement ou souffrant d'une légère déficience intellectuelle. Les chercheurs ont comparé un groupe de 400 élèves scolarisés dans un établissement spécialisé à un groupe de 400 autres apprenants aux profils proches, maintenus au sein de l'école ordinaire. Sur le court terme, les différences étaient à peine perceptibles entre les deux groupes d'élèves. Par contre, sur le long terme, les apprenants maintenus dans les classes régulières avaient un niveau de réussite supérieur à leurs pairs scolarisés en école spéciale. Ils étaient plus performants dans le domaine des langues et des mathématiques. À partir de ce type d'évaluation, il semble possible de démontrer que l'apprentissage des élèves en difficulté est plus positif dans un contexte d'intégration. Cela peut également résulter du fait qu'en classe ordinaire, les apprentissages notionnels peuvent se réaliser plus facilement, ce qui permet aux apprenants d'être plus en mesure de surmonter leurs difficultés d'apprentissage (Doudin, Curchod-Ruedi & Lafortune, 2010).

D'autres recherches viennent étayer ce postulat. Suite à des méta-analyses, Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987, cité par Doudin, Curchod, Baumberger, 2009) confirment que, encadré par des élèves motivés ayant moins de difficultés, l'enfant est stimulé, ce qui lui permet de mieux progresser sur le plan scolaire.

Bless (2004, p.15) tente de démontrer que, dans un contexte intégratif, « *les efforts pédagogiques fournis par les enseignants et les spécialistes en vue de stimuler le développement d'un enfant précis sont complétés [...] par la stimulation directe et indirecte du niveau de la classe ou de certains enfants en particulier* ». À partir de là, il semble que la stimulation par l'environnement est manifestement un avantage considérable pas ou peu présent dans les structures ségrégatives. Cette même stimulation joue d'ailleurs un rôle au niveau du développement social de l'individu que nous approfondissons par la suite.

Les recherches comparatives de Logan et Malone (1998, cité par Vienneau, 2010) démontrent qu'en étant maintenus en classe ordinaire les élèves participent davantage et s'engagent plus facilement dans les activités proposées. Ces attitudes face au savoir s'avèrent bénéfiques pour le développement des apprentissages scolaires. Cela coïncide avec les propos de Pelgrims (2009), révélant qu'il n'est pas rare, dans un cadre séparé,

que le faible taux d'engagement des élèves dans les apprentissages soit une réalité pour les enseignants. Ce phénomène s'explique vraisemblablement par un manque de confiance et d'estime de soi, par la peur de l'échec ou encore par une baisse de motivation. Toutefois, à travers ces recherches, cet auteur souligne une « faiblesse » de l'intégration. Il fait notamment référence au paradoxe de l'aide. Un enfant peut devenir dépendant des mesures de soutien offertes dans le cadre d'une telle prise en charge. Ce phénomène engendre souvent un désinvestissement face aux apprentissages, en particulier si l'élève attribue sa réussite non pas à ses efforts, mais à l'aide dont il bénéficie au quotidien. La surabondance de soutien n'est pas la seule limite à l'intégration et à l'inclusion. En lien avec les performances scolaires des élèves, la littérature relève d'autres aspects, développés ci-dessous, qui pourraient justifier la mise en place de mesures ségrégatives. Les partisans d'un enseignement séparé mettent en évidence le fait que, pour certains enfants, ce type de prise en charge est l'unique moyen de connaître la réussite et de progresser dans les apprentissages. Le nombre d'enfants par classe étant plus restreint que dans le système ordinaire, l'ensemble du personnel éducatif est plus à même de connaître la situation et les besoins spécifiques de chaque élève et de garantir ainsi un accompagnement adéquat (Tremblay, 2012). Les contenus peuvent ainsi mieux être adaptés au rythme d'apprentissage de chacun et un enseignement individualisé est plus facile à mettre en place (Hallahan & Kauffman, 2000, cité par Tremblay, 2012 ; Torgensen, 1996, cité par Tremblay, 2012). Ainsi, dans certaines situations, pour que quelques enfants bénéficient de plus de soutien, notamment ceux ayant des troubles comportementaux trop importants, il est préférable d'avoir recours à des mesures ségrégatives (Simon, 1988, cité par Pull, 2010).

La littérature reste peu prolixue sur les apports et les limites de l'intégration et de l'inclusion relatives au développement des compétences scolaires. Elle met surtout en exergue que le maintien en classe ordinaire a des conséquences positives, notamment d'un point de vue social et affectif.

2.2.5 PEI et apprenants différents

Le concept de personnalisation est associé à la formation pour adultes. Il s'agit là de valoriser l'expérience acquise et de construire un parcours individualisé. Adapter cette notion à l'école s'entend plutôt dans le sens d'une personnalisation des parcours (Clerc, 2006). Un rapport du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI-OCDE), présentant les contributions à une conférence sur l'apprentissage personnalisé. Place la notion de personnalisation sur le plan moral : nécessite de connaître les points forts et les points faibles de chaque élève de mettre en place des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui développent les compétences et la confiance de l'apprenant, soucieux de respecter les choix individuels de parcours de formation, d'adopter une organisation de la classe centrée sur la progression des élèves, avec l'appui des collectivités, institutions locales et services sociaux (CERI, 2006).

Pour Jarvela, S. les résultats de la recherche montrent que la personnalisation peut être considérée comme une pratique pédagogique au ne veut négliger aucun élève et favorise l'égalisation des chances. Se référant aux travaux sur l'apprentissage à visée sociale (compétences transversales), il lui semble évident qu'il faut développer l'apprentissage personnalisé, qui vient compléter l'acquisition partagée de connaissances théoriques et pratiques. Cela peut se traduire par l'acquisition de techniques de réflexion, par la mise en place de « schémas d'apprentissage motivés » et par la pratique d'apprentissage coopératif, mais aussi progressif, par problèmes ou par projets. Ces formes d'apprentissage collaboratif présupposent accompagnement par les technologies d'information et de la communication. L'apprentissage personnalisé ne se limite ni à un apprentissage individuel, ni à l'apprentissage social mais doit être compris comme l'approche d'une pratique éducative prenant en compte chaque élève (Jarvela, 2006).

3. Méthodologie de l'étude

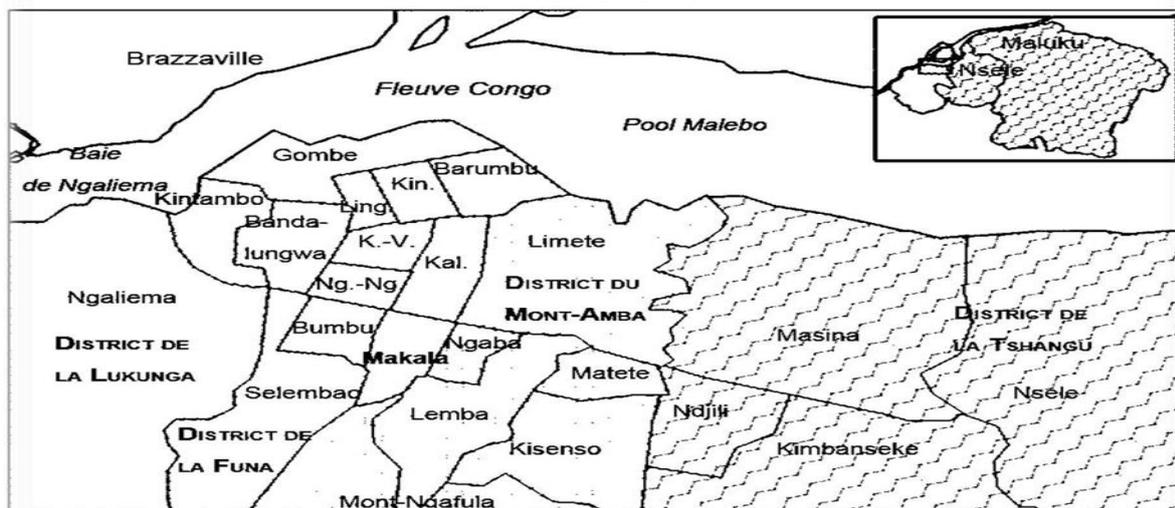
Ce chapitre est consacré à la présentation de la ville-province de Kinshasa, à la description de la population et l'échantillon d'étude, la collecte et l'analyse des données ainsi les difficultés rencontrées.

3.1 Présentation de la ville-province de Kinshasa

3.1.1 De la ville-province de Kinshasa

La Capitale de la République Démocratique du Congo, la ville-province de Kinshasa se situe à l'ouest du pays et s'étend sur 9 965 Km² (Figure 2.1)

Figure 3.1 : Carte géographique de Kinshasa



Source : Wikipédia.

L'Institut National de la Statistique (2017) estime que la population kinoise avoisine les 12,691 millions d'habitants, soit 13,8% de la population nationale. Du point de vue organisation administrative, Kinshasa est divisée en 4 districts et compte 24 communes (Figure 2.1).

Tableau 3.1 : Districts et Communes de Kinshasa

District de la Funa	District de la Lukunga
Bandalungwa	Barumbu
Bumbu	Gombe
Kalamu	Kinshasa
Kasa-vubu	Kitambo
Makala	Lingwala
Ngiri-Ngiri	Ngaliema
Selembao	
District du Mont Amba	District de la Tshangu
Kisenso	Kimbanseke
Lemba	Maluku
Limete	Nsele
Matete	Masina
Ngaba	Ndjili
Mont Ngafula	

Source : Wikipédia.

3.1.2 Statistiques des écoles spéciales de Kinshasa

L'enseignement spécialisé ou intégré a été initié par la loi-Cadre 086-005 du 22 septembre 1986. Des ONG nationales et des confessions religieuses et philanthropiques ont pris en charge des établissements. Depuis, les articles 107 et 108 de la [loi-cadre 14/004 du 11 février 2014](#) stipulent que « *l'enseignement spécial est organisé en faveur des groupes vulnérables et des catégories socioprofessionnelles spécifiques, en fonction de leurs besoins particuliers. Il est assuré soit dans des établissements spécialisés, soit dans des classes spéciales incorporées dans les écoles, ou par l'intégration des apprenants en situation de handicap dans les classes existantes des écoles ordinaires à tous les niveaux d'enseignement* ». Les articles 109 et 110 ajoutent que « *l'État s'engage à créer des conditions favorables à l'épanouissement des enfants surdoués à travers l'élaboration d'un programme spécial d'études aux différents niveaux de l'enseignement national* ». Par exemple, la scolarisation des enfants sourds se fait par l'Association des centres pour handicapés en Afrique Centrale « ACHAC », ou par le biais d'autres écoles intégrées.

L'école primaire congolaise reste [inaccessible à la majorité des handicapés](#). Environ 45 % des élèves handicapés moteurs et 75 % des handicapés mentaux de 6 à 11 ans sont hors de l'école (contre 28,7 % de leurs pairs non handicapés). La [SSEF 2016-2025](#) vise à promouvoir le développement d'écoles spécialisées pour les enfants vivant avec des handicaps lourds pour lesquels l'accès à une école avec un fonctionnement normal n'est pas envisageable à court et moyen terme. La scolarisation des enfants sourds se fait en grande partie par l'association des Centres pour handicapés en Afrique Centrale « ACHAC ». Au pays, 115 centres d'éducation spécialisée sont affiliés à l'ACHAC.

Les actions menées pour l'instauration d'écoles inclusives sont surtout via Handicap international (HI). Par exemple, le projet pilote financé par l'Agence Espagnole de Coopération Internationale (AECI) poursuit l'objectif d'accroître l'accès des enfants en situation de handicap aux écoles régulières et à favoriser une éducation primaire d'une

meilleure qualité à Kinshasa. [Après une première phase de sensibilisation et de formation à l'éducation inclusive](#), HI a travaillé en partenariat avec 12 écoles disséminées dans quatre communes de la capitale sont les suivants :

- Centre Pour Handicapes Kikesa,
- Institut Technique Primaire Special,
- Village Bondeko,
- Groupe Scolaire Aurone,
- Ecole Primaire Nationale Aveugle,
- Ecoles Maternelle De La Gombe Pour Aveugle,
- Institut National Des Aveugles,
- Institut General Pour Aveugle,
- Ecole Primaire General Pour Aveugle,
- Institut National Secondaire Technique Pour Aveugle,
- Universite Campus.

3.2 Populations et échantillons de l'étude

La population cible est finie. Elle est constituée de l'ensemble des écoles spéciales de Kinshasa. Il s'agit de 115 centres d'éducation spécialisés.

Ne pouvant pas travailler avec la population, compte tenu des moyens, de temps et de la thématique, nous avons extrait un échantillon.

Pour sélectionner les individus de notre échantillon, l'étude a recouru à l'échantillonnage non probabiliste du type occasionnel.

La taille de l'échantillon occasionnel est de 67 enseignants des 11 écoles spéciales de Kinshasa dont Kikesa (10,4%) ; Institut technique primaire spécial (3%) ; Village bondeko (3%) ; Groupe scolaire Aurone (3%) ; Ecole primaire national aveugle (1,5%) ; Ecoles maternelles de la Gombe pour aveugle (1,5%) ; Institut national des aveugle (22,4%) ; institut général pour aveugle (4,5%) ; Ecole primaire générale pour aveugle (3%) ; Institut National Secondaire Technique pour Aveugle (1,5%) et Université campus : 1,5% (Figure 3.5).

3.3 Collecte des données

L'étude a exploité la méthode d'enquête fondée sur l'obtention par écrit des réponses à des questions anonymes soumises à une population déterminée. Elle a facilité le contact avec les enseignants des écoles spéciales de Kinshasa en deux phases : pré-enquête et enquête.

La pré-enquête s'est déroulée le 23 mai 2024 et son objectif était de vérifier si le questionnaire renfermait des éléments pouvant empêcher sa compréhension. Elle a été effectuée auprès de quelques enseignants des écoles spéciales de Kinshasa. Les enseignants ont trouvé la plupart des questions faciles. Quelques questions qui présentaient des difficultés de compréhension ont été élaguées ou modifiées selon le cas. Après l'étape de la pré-enquête, il a fallu mener l'enquête proprement dite.

L'enquête s'est déroulée dans les établissements retenus dans l'échantillon. Les rendez-vous avec les autorités de ces écoles ont été pris. A l'aide du questionnaire d'enquête, les explications ont été fournies sur l'objet de l'étude de façon à obtenir le consentement des enseignants. L'enquête se fait par l'entretien et le questionnaire, l'entretien et la documentation.

Le choix du questionnaire se justifie par le fait qu'il permet au chercheur de recueillir le plus d'informations possibles, la rapidité dans la récolte des données, son application individuelle, la comptabilité des résultats et le fait qu'il place les individus à enquêter dans des conditions similaires. Il a été conçu, administré et collecté. En effet, le questionnaire administré aux enseignants des écoles spéciales de Kinshasa avait trois parties. La première est introductive et précise l'objet, objectif de l'étude et les consignes de remplissage du questionnaire. La deuxième partie est relative à l'identification anonyme du répondant et identifiait les caractéristiques socio- démographiques et professionnelles telles que les genres, les statuts matrimoniaux, les niveaux d'études, les âges, les anciennetés, les fonctions et les écoles d'appartenance. La troisième partie qui constitue le questionnaire proprement dit comprenait 13 questions. Trois formes de questions étaient utilisées notamment : (i) les questions semi-fermées ou semi-ouvertes (la 1^{ère}, 2^{ème}, 5^{ème} et 11^{ème} question) auxquelles les enquêtés crochaient la réponse de leur choix et fournissaient leurs justifications : (ii) les questions fermées (4^{ème}, 6^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} question), qui consistaient tout simplement à réagir par oui ou non : (iii) la question ouverte (3^{ème}, 10^{ème}, 12^{ème}, et 13^{ème}). L'administration du questionnaire a été directe. Il s'agissait pour l'enquêté de remplir le questionnaire après avoir reçu les explications de l'enquêteur. Une fois les copies du questionnaire distribuées, les enquêtés avaient la latitude de poser des questions pour les éclaircissements. Après l'administration des 90 copies du questionnaire, seuls 67 protocoles ont été retirés. Ce qui représente un taux de mortalité de 23 copies soit 25,5%.

L'entretien libre a permis de recueillir des informations sur l'usage des programmes éducatifs individualisés dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec besoins d'apprentissage spécifique dans les écoles spéciales de Kinshasa. La technique de documentation a permis la lecture des documents se rapportant au thème abordé. D'où, grâce à cette technique, le cadre conceptuel et théorique a été étoffé.

3.4 Analyse des données

Les données des protocoles ont été dépouillées. Les données des questions ouvertes ont été dépouillées avec Word et les questions fermées et semi-fermées avec Excel pour faciliter leur transfert vers le logiciel SPSS. Les données issues du dépouillement ont été soumises à l'analyse statistique et à l'analyse de contenu.

L'analyse de contenu univariée a permis la compréhension et l'interprétation des discours recueillis ou enregistré dans les réponses aux questions ouvertes et aux documentaires des questions semi-ouvertes. Il s'agit des analyses et des études sur tous les documents et les notes prises qui ont de rapport sur le thème de recherche. Cela a

permis d'enregistrer les données de quatre questions ouvertes (3^{ème}, 10^{ème}, 12^{ème}, et 13^{ème}) et des justifications de quatre questions semi-fermées (la 1^{ère}, 2^{ème}, 5^{ème} et 11^{ème} question). Ensuite, les catégoriser et quantifier afin de ressortir les idées qui vont de pair avec les déterminants de la performance du personnel. Enfin, la quantification des avis dans les tableaux a poussé à faire recours aux indices de gradeur (pourcentage) grâce à l'analyse statistique.

L'analyse statistique univariée a été réalisée par le logiciel SPSS en calculant les effectifs, les pourcentages, les moyennes, les asymétries et les écart-types. L'analyse statistique bivariée a été utilisée en deux manières. Premièrement, elle a permis de tester la relation entre les caractéristiques sociodémographiques et appréciation des programmes éducatifs individualisés. Sur ce, il s'agissait de la question quatre (Q11) du questionnaire. Pour y parvenir, nous avons recouru au test de chi-carré de Brais-Pearson et du coefficient V de cramer.

Deuxièmement, elle a permis de tester les corrélations entre types de problèmes d'apprenants (questions Q7A, Q7B, Q7C, Q7D, Q7E, Q7F, Q7G) et formation sur l'usage ou la mise en œuvre des programmes éducatifs individualisés (Q2) ; entre difficultés d'apprentissage (question Q9A, Q9B, Q9C, Q9D, Q9E) et formation sur l'usage ou la mise en œuvre des programmes éducatifs individualisés (Q2). Pour y arriver, l'étude a utilisé le coefficient de corrélation Rhô de Speaman et de détermination à l'aide de logiciel SPSS 25.

4. Résultats

Il s'agit bel et bien de la présentation et de l'interprétation des résultats de notre étude.

4.1 Résultats de l'analyse univariée

Dans ce point, les résultats ont été présentés dans les tableaux avec des statistiques désactives et des commentaires.

Question n°1 : Avez-vous déjà attendu parler de programme éducatif ou d'enseignement individualisé (PEI) ?

Tableau 4.1 : Connaissance sur le concept PEI (N = 67)

Réponses	ni	%	Statistiques
Oui	56	83,6	M : 1,16
Non	11	16,4	SD : ,373 Asy : 1,855

Source : Enquête sur terrain.

Les données dans ce tableau nous renseignant que 56 sur 67, soit 83,6% des agents admettent qu'ils ont déjà attendu parler de programme éducatif ou d'enseignement individualisé (PEI). Ils les justifient de cette manière : « *C'est un programme ou l'enseignant*

est devant un élève pour enseigner et expliquer [...] programme éducatif d'apprentissage [...] c'est un programme qui consiste à donner un enseignement individuel à l'enfant [...] c'est un programme qui permet d'adapter l'enseignement selon l'état de l'élève [...] c'est un programme d'enseignement qui tient compte de la santé de l'élève [...] c'est un enseignement dispensé en tenant compte du niveau individuel de quelques enfants [...] programme d'enseignement individualisé à enseigner selon les besoins de l'élève [...] c'est un programme éducatif adapté aux élèves ayant le besoin d'apprentissage spécifique [...] c'est un programme spécial pour l'instruction d'un élève portant une déficience [...] c'est le suivi individuel des apprenants [...] l'étude d'un cas d'un apprenant individuellement pour comprendre les points forts et faibles de l'apprenant et trouver des recours adéquates [...] programme de soutien aux élèves vivant avec handicap [...] c'est un programme qui améliore l'enseignement des personnes vivant avec handicap donc un enseignement personnalisé [...] c'est un programme conçu pour adapter à la déficience de l'enfant en espérant son amélioration intellectuelle [...] c'est un programme de la prise en charge psychopédagogique des apprenants ».

Contrairement, 11 enquêtés, soit 16,4% affirment qu'ils n'ont pas déjà attendu parler de programme éducatif ou d'enseignement individualisé (PEI).

Question n°2 : Avez-vous suivi une formation sur l'usage ou la mise en œuvre des programmes éducatifs individualisés adaptés aux élèves ayant le besoin d'apprentissage spécifique ?

Tableau 4.2a : Formation suivie (N = 67)

Réponses	ni	%	Statistiques
Oui	38	56,7	M : 1,43 SD : ,499
Non	29	43,3	Asy: ,277

Source : Enquête sur terrain.

Il ressort de ce tableau, le constat selon lequel, 38 enquêtés sur 67, soit 56,7% étant majoritaire attestent qu'ils ont déjà suivi une formation sur l'usage ou la mise en œuvre des programmes éducatifs individualisés adaptés aux élèves ayant le besoin d'apprentissage spécifique

Cependant, 29 enquêtés, soit 43,3% des enquêtés affirment qu'ils n'ont pas suivi une formation sur l'usage ou la mise en œuvre des programmes éducatifs individualisés adaptés aux élèves ayant le besoin d'apprentissage spécifique

Tableau 4.2b : Aspects abordés dans cette formation

Réponses	ni	%
Mettre l'apprenant au centre de toute activité et l'enseignement devient un simple guide	10	9,9
Zéro échec d'ici l'an 2025 pour les déficients visuels	8	7,9
C'est un apprentissage spécial et un programme adapté aux élèves qui ont un caractère spécial.	8	7,9
Transmettre les matières et les outils d'apprentissage	8	7,9

Aspect physique, psychologique et adaptés aux élèves manifestant les problèmes d'apprentissage	8	7,9
Mettre l'apprenant aux normes de l'enseignement	8	7,9
Définir les objectifs prioritaires par l'équipe éducative.	8	7,9
Insister sur le programme éducatif de base	8	7,9
Elaboration d'une fiche PEI	8	7,9
C'est pour bien définir les objectifs prioritaires pour l'équipe éducative et l'apprentissage d'un profil concerné pour le développement	8	7,9
Connaitre l'amnésie de l'enfant, connaitre ses points faibles et apporter des solutions	8	7,9

Note : Inflation de N = 101.

Source : Enquête sur terrain.

Outre l'inflation de N=101, il y ressort du tableau 4.2.b le constat selon lequel, les agents se sont prononcés sur les aspects abordés dans leur formation notamment : mettre l'apprenant au centre de toute activité et l'enseignement devient un simple guide (9,9%) ; zéro échec d'ici l'an 2025 pour les déficients visuels (7,9%) ; c'est un apprentissage spécial et un programme adapté aux élèves qui ont un caractère spécial. (7,9%) ; transmettre les matières et les outils d'apprentissage (7,9%) ; aspect physique, psychologique et adaptés aux élèves manifestant les problèmes d'apprentissage (7,9%) ; mettre l'apprenant aux normes de l'enseignement (7,9%) ; définir les objectifs prioritaires par l'équipe éducative (7,9%) ; insister sur le programme éducatif de base (7,9%) ; élaboration d'une fiche PEI (7,9%) ; c'est pour bien définir les objectifs prioritaires pour l'équipe éducative et l'apprentissage d'un profil concerné pour le développement (7,9%) et connaitre l'amnésie de l'enfant, connaitre ses points faibles et apporter des solutions (7,9%)

Question n°3 : Selon vous, quels sont les avantages d'un PEI ?

Tableau 4.3 : Avantages d'un PEI

Réponses	ni	%
Pour l'enseignant Inflation de N = 89	Le PEI permet à l'enseignant de parler peu	23 25,8
	Pour bien former l'apprenant	14 15,7
	Permet à l'enseignant de bien faire comprendre ou enseigner la matière à l'enfant.	14 15,7
	Connaitre la mentalité de l'enfant	10 11,2
	Acquérir certaines connaissances pour la mise à niveau de sa compétence	9 10,1
	L'enseignant aura la facilité de bien suivi l'évolution de l'élève	8 8,9
	L'enseignant est actif et participatif	7 7,9
	les PEI permet à l'enseignant de connait facilement le niveau intellectuel de chaque enfant	2 2,2
	L'enseignant gagne du temps dans la préparation	2 2,2
Pour l'apprenant Inflation de N = 89	Cet enseignement favorise la bonne acquisition des matières chez l'apprenant.	23 25,8
	L'enseignant n'est plus considéré comme un savant pour l'apprenant	14 15,7
	L'apprenant est au centre de tout	14 15,7
	L'apprenant sera bien formé et la matière sera adaptée à son niveau	10 11,2
	Il aura une compréhension facile	9 10,1
	Chaque élève a la chance de s'exprimer et donner son point de vue	8 8,9
	Bonne accumulation des méthodes appropriées pour sa déficience	7 7,9
	Il aura un bon encadrement	2 2,2

	Faciliter une bonne évolution de l'apprenant	2	2,2
Pour l'école Inflation de N = 101	Permet à l'école d'éviter trop des échecs scolaires	20	19,8
	Octroi une bonne formation aux élèves	19	18,8
	Permet à l'école de fournir des résultats de plus en plus adaptés	15	14,8
	Permet à l'école de récupérer les élèves à problèmes	14	13,8
	Bien poursuivre les enseignants ainsi que les apprenants	12	11,8
	Permet d'atteindre l'objection de la réadaptation.	11	10,8
	Permet aux élèves d'être capables dans la société	10	9,9

Concernant les avantages d'un PEI pour l'enseignant, les enquêtés estiment que le PEI permet à l'enseignant de parler peu (25,8%) ; de bien former l'apprenant (15,7%) ; permet à l'enseignant de bien faire comprendre ou enseigner la matière à l'enfant (15,7%) ; connaître la mentalité de l'enfant (11,2%) ; acquérir certaines connaissances pour la mise à niveau de sa compétence (10,1%) ; l'enseignant aura la facilité de bien suivi l'évolution de l'élève (8,9%) ; l'enseignant est actif et participatif (7,9%); les PEI permet à l'enseignant de connaît facilement le niveau intellectuel de chaque enfant (2,2%) et l'enseignant gagne du temps dans la préparation (2,2%).

Et pour l'apprenant, les répondants ont présenté les arguments suivants : cet enseignement favorise la bonne acquisition des matières chez l'apprenant (25,8%) ; l'enseignant n'est plus considéré comme un savant pour l'apprenant (15,7%) ; l'apprenant est au centre de tout (15,7%) ; l'apprenant sera bien formé et la matière sera adaptée à son niveau (11,2%) ; Il aura une compréhension facile (10,1%) ; chaque élève a la chance de s'exprimer et donner son point de vue (8,9%) ; bonne accumulation des méthodes appropriées pour sa déficience (7,9%) ; il aura un bon encadrement (2,2%) et faciliter une bonne évolution de l'apprenant (2,2%).

Et enfin, pour l'école les répondants ont dit ça permet à l'école d'éviter trop des échecs scolaires (19,8%) ; d'octroi une bonne formation aux élèves (18,8%) ; de fournir des résultats de plus en plus adaptés (14,8%) ; de récupérer les élèves à problèmes (13,8%) ; de bien poursuivre les enseignants ainsi que les apprenants (11,8%) ; d'atteindre l'objection de la réadaptation (10,8%) et permet aux élèves d'être capables dans la société (9,9%).

Question n°4 : Avez-vous déjà élaboré un PEI pour un de vos apprenants ayant des besoins d'apprentissage spécifiques ?

Tableau 4.4a : Elaboration d'un PEI (N = 67)

Réponses	Ni	%	Statistiques
Oui	31	46,3	M : 1,54
Non	36	53,7	SD : ,502 Asy : -,153

Source : Enquête sur terrain.

Il se dégage de la lecture des données contenues dans ce tableau le constat selon lequel 36 sur 67, soit 53,7% des enquêtés approuvent qu'ils n'ont pas élaboré un PEI pour un de leurs apprenants ayant des besoins d'apprentissage spécifiques.

Par contre, 36 enquêtés, soit 34,6% des enquêtés déclarent qu'ils ont déjà élaboré un PEI pour un de leurs apprenants ayant des besoins d'apprentissage spécifiques.

Tableau 4.4b : Eléments de PEI (N = 67)

Réponses	Oui		Non		Statistiques
	ni	%	ni	%	
Equipe éducative	32	47,8	35	52,2	M : 1,52 SD : ,503 Asy: -,092
Profil de l'apprenant concerné	35	52,2	34	50,7	M : 1,51 SD : ,504 Asy : -,031
Priorités	23	34,3	44	65,7	M : 1,66 SD : ,478 Asy: -,675
Définition des objectifs	32	47,8	35	52,2	M : 1,52 SD : ,503 Asy : -,092
Contenu	23	34,3	44	65,7	M : 1,66 SD : ,478 Asy : -,675
Inadaptation scolaire	14	20,9	53	79,1	M : 1,79 SD : ,410 Asy : -1,465
Echec scolaire	9	13,4	58	86,6	M : 1,87 SD : ,344 Asy : -2,194
Moyenne		35,8		64,6	

Source : Enquête sur terrain.

Il se dégage de la lecture des données contenues dans ce tableau le constat selon lequel les enquêtés ont identifié les éléments de PEI tels que : équipe éducative (47,8% des enquêtés ont adhéré contre 52,2%) ; profil de l'apprenant concerné (52,2% des enquêtés ont adhéré contre 50,7%) ; priorités (34,3% des enquêtés ont adhéré contre 65,7%) ; définition des objectifs (47,8% des enquêtés ont adhéré contre 52,2%) ; contenu (34,3% des enquêtés ont adhéré contre 65,7%) ; inadaptation scolaire (20,9% des enquêtés ont adhéré contre 79,1%) et échec scolaire (13,4% des enquêtés ont adhéré contre 86,6%).

Question n°5 : Avez-vous déjà vécu une situation d'enseignement-apprentissage qui nécessite un PEI pour un apprenant.

Tableau 4.5a : Vécu de situation d'E-A nécessitant PEI pour un apprenant (N = 67)

Réponses	ni	%	Statistiques
Oui	43	64,2	M : 1,36
Non	24	35,8	SD : ,483 Asy : ,605

Source : Enquête sur terrain.

Les données dans ce tableau nous renseignent que 43 sur 67, soit 64,2% des agents admettent qu'ils ont déjà vécu une situation d'enseignement-apprentissage qui nécessite un PEI pour un apprenant.

Cependant, 24 enquêtés, soit 35,8% pensent le contraire.

Tableau 4.5b : Cas d'une situation d'enseignement-apprentissage

Réponses	ni	%	
Type de déficience Inflation de N = 95	Difficulté visuelle	12	12,6
	Difficulté de lecture	11	11,6
	Difficulté cognitive	11	11,6
	Difficulté auditive	10	10,5
	Difficulté motrice	9	9,5
	Difficulté physique	8	8,4
	Difficulté d'écrire	7	7,4
	Retard mental	6	6,3
	Dyscalculie	5	5,3
	Trouble mental	5	5,3
	Difficulté de parler	4	4,2
	Trouble de vision	4	4,2
	Une jambe manquant	3	3,2
Description détaillée de la déficience Inflation de N = 95	L'apprenant ne s'exprime pas bien en lecture, difficulté de combiner les syllabes	12	12,6
	Aveugle qui ne voit pas et qu'il ne sait pas écrire	11	11,6
	Il n'entend pas du tout	11	11,6
	Difficulté à faire de calculs	10	10,5
	L'apprenant a un problème d'orthographe	9	9,5
	Trouble motrice, incapacité de la conscience	8	8,4
	Difficulté d'écrire correctement les chiffres	7	7,4
	Compréhension différente	6	6,3
	L'élève n'arrive pas à bien prononcer les mots correctement	5	5,3
	L'élève n'avait qu'un seul œil	5	5,3
	L'élève a une seule jambe	4	4,2
	Difficulté d'appréhension de la matière, la rétention	4	4,2
L'élève confond les couleurs	3	3,2	
Causes Inflation de N = 95	Difficultés sur les mots	12	12,6
	Diverses maladies	11	11,6
	Sourd qui n'écoute pas	11	11,6
	Troubles de fonctions supérieures	10	10,5
	Problème au niveau des oreilles	9	9,5
	Trouble de muscle	8	8,4
	Dès la naissance, les médicaments lui étaient mal prescrits	7	7,4
	Difficulté sur la calligraphie	6	6,3
	La méningite, les neuropathies.	5	5,3
	Troubles d'apprentissage de vision	5	5,3

Corneille Luboya Tshionza, Jean-Pierre Madapo Mayele, François Mwanza Kakengu
 USAGE DES PROGRAMMES EDUCATIFS INDIVIDUALISES DANS LA
 PRISE EN CHARGE PSYCHOPEDAGOGIQUE DES ECOLIERS AVEC DES BESOINS
 D'APPRENTISSAGE SPECIFIQUES DANS LES ECOLES SPECIALES DE KINSHASA

	Traumatisme	4	4,2
	Accident de circulation	4	4,2
	La cause congénitale	3	3,2
Conséquences Inflation de N = 101	Manque de combinaison de syllabes en lecture	11	10,9
	Aveugle total	10	9,9
	Apprentissage ne sera pas de qualité	8	7,9
	Difficulté à assimiler ou comprendre ce qu'on enseigne	8	7,9
	Incapacité scolaire	8	7,9
	Mal aux yeux difficile de déplacement.	8	7,9
	Retard scolaire, échec scolaire, inadaptation	8	7,9
	L'enfant a développé le retard mental et difficulté de langage	8	7,9
	Mauvais rendement scolaire, abandon scolaire	8	7,9
	Devient aveugle complet	8	7,9
	Multiples déficiences telles que : Oublie et Retard de compréhension	8	7,9
	Trouble de comportemental	8	7,9
Besoins spécifiques Inflation de N = 81	Il faut l'alphabetisation et apprentissage à la lecture	16	19,8
	Un enseignement adapté à son état	12	14,1
	Il faut un apprentissage spécifique	11	13,6
	Education, sanitaire, soutien	6	7,4
	Achat de lunettes médicales afin de bien voir au tableau noir	6	7,4
	Mettre avec son collecte en contact par rapport à son handicap	5	6,2
	Beaucoup d'exercices	5	6,2
	Bien s'occuper de son handicap dans la prise de l'enseignement	5	6,2
	Trouver une école adaptée	5	6,2
	Chercher des remèdes pour éviter de conséquences en utilisant diverses méthodes pour aboutir aux solutions	5	6,2
	Accompagnement, une éducation selon son état entourage attentisme, traitement	5	6,2
Aspect pédagogique Déflation de N = 65	Enseignement individualisé	12	18,4
	Doit suivre une pédagogie appropriée	11	16,9
	Ne pas soumettre à des exercices très compliqués	6	9,2
	L'enfant sera bien suivi et l'enseignant aura une bonne communication	6	9,2
	Avoir le moyen ou les méthodes adoptées	5	7,7
	Trouver de bon moyen pour faire comprendre mieux la matière chez l'enfant	5	7,7
	Prendre soin de lui dans une école spécifique	5	7,7
	Trouver une méthode adaptée	5	7,7
	Un enseignement pédagogique par les connaisseurs	5	7,7
	Trouver une méthodologie qui permettra à l'élève à mieux comprendre	5	7,7
Aspect éducatif Déflation de N = 50	Prendre bien soins de son éducation dans une école spécifique	12	24
	Un enseignement en tenant compte de statut de l'élève	11	22
	Méthode qui lui permettra à comprendre l'enseignement	6	12
	Choisir le moyen le plus proche de son état pour un bon apprentissage	6	12
	Orienté son éducation en fonction de son handicap	5	10
	Donner des laissons morales pour encourager les élèves	5	10
	Un bon enseignement qui pourra améliorer la scolarité de l'élève	5	10
Aspect thérapeutique (sanitaire) Inflation de N = 81	faciliter la compréhension, amélioration de son comportement	16	19,8
	Environnement bien propre	12	14,1
	Orienter l'élève dans un hôpital bien bénéficié un soin de santé	11	13,6
	Chercher la cause de sa maladie et traiter par le personnel soignant	6	7,4
	Examiner par un kinésithérapeute	6	7,4
	La consultation permanente des infirmières à l'hôpital	5	6,2

	Rééducation fonctionnelle traitement étiologique et traitement symptomatique.	5	6,2
	Sous traitement auprès d'un psychiatre	5	6,2
	Avoir un centre de santé qui va s'occupe de son problème mental.	5	6,2
	Veillez à son état de santé journalière	5	6,2
	Faire consulter dans un centre spécialisé	5	6,2
Aspect familial Déflation de N = 49	Un enseignement spécifique et personnalisé	7	14,2
	La famille doit prendre soin de l'handicap	7	14,2
	La famille doit soutenir l'enfant	7	14,2
	Encourager la famille à reconnaître l'état de leur enfant et le soutenir	7	14,2
	La famille doit être le plus proche de l'enfant	7	14,2
	Une bonne intégration de l'apprenant sera suivi individuel	7	14,2
	La famille doit accompagner l'enfant et accepter qui aille à l'école.	7	14,2

Concernant les types des déficiences, les enquêtés estime que difficulté visuelle (12,6%) ; difficulté de lecture (11,6%) ; difficulté cognitive (11,6%) ; difficulté auditive (10,5%) ; difficulté motrice (9,5%) ; difficulté physique (8,4%) ; difficulté d'écrire (7,4%) ; retard mental (6,3%) ; dyscalculie (5,3%) ; trouble mental (5,3%) ; difficulté de parler (4,2%) ; trouble de vision (4,2%) et une jambe manquant (3,2%).

Pour la description détaillée de la déficience, les répondants ont présenté les arguments suivants : l'apprenant ne s'exprime pas bien en lecture, difficulté de combiner les syllabes (12,6%) ; aveugle qui ne voit pas et qu'il ne sait pas écrire (11,6%) ; il n'entend pas du tout (11,6%) ; difficulté à faire de calculs (10,5%) ; l'apprenant a un problème d'orthographe (9,5%) ; trouble motrice, incapacité de la conscience (8,4%) ; difficulté d'écrire correctement les chiffres (7,4%) ; compréhension différente (6,3%) ; l'élève n'arrive pas à bien prononcer les mots correctement (5,3%) ; l'élève n'avait qu'un seul œil (5,3%) ; l'élève a une seule jambe (4,2%) ; difficulté d'appréhension de la matière, la rétention (4,2%) et l'élève confond les couleurs (3,2%).

Pour les causes, les répondants ont présenté les arguments suivants : difficultés sur les mots (12,6%) ; diverses maladies (11,6%) ; sourd qui n'écoute pas (11,6%) ; troubles de fonctions supérieures (10,5%) ; problème au niveau des oreilles (9,5%) ; trouble de muscle (8,4%) ; dès la naissance, les médicaments lui étaient mal prescrits (7,4%) ; difficulté sur la calligraphie (6,3%) ; la méningite, les neuropathies (5,3%) ; troubles d'apprentissage de vision (5,3%) ; traumatisme (4,2%) ; accident de circulation (4,2%) et la cause congénitale (3,2%).

Pour les conséquences, les répondants ont présenté les arguments suivants : manque de combinaison de syllabes en lecture (10,9%) ; aveugle total (9,9%) ; apprentissage ne sera pas de qualité (7,9%) ; difficulté à assimiler ou comprendre ce qu'on enseigne (7,9%) ; incapacité scolaire (7,9%) ; mal aux yeux difficile de déplacement (7,9%) ; retard scolaire, échec scolaire, inadaptation (7,9%) ; l'enfant a développé le retard mental et difficulté de langage (7,9%) ; mauvais rendement scolaire, abandon scolaire (7,9%) ; devient aveugle complet (7,9%) ; multiples déficiences telles que : Oublie et Retard de compréhension (7,9%) et trouble de comportemental (7,9%).

Pour les besoins spécifiques, les répondants ont présenté les arguments suivants : il faut l'alphabétisation et apprentissage à la lecture (19,8%) ; un enseignement adapté à son état (14,1%) ; il faut un apprentissage spécifique (13,6%) ; éducation, sanitaire, soutien (7,4%) ; achat de lunettes médicales afin de bien voir au tableau noir (7,4%) ; mettre avec son collecte en contact par rapport à son handicap (6,2%) ; beaucoup d'exercices (6,2%) ; bien s'occuper de son handicap dans la prise de l'enseignement (6,2%) ; trouver une école adaptée (6,2%) ; chercher des remèdes pour éviter de conséquences en utilisant diverses méthodes pour aboutir aux solutions (6,2%) ; accompagnement, une éducation selon son état entourage attentisme, traitement (6,2%).

Pour l'aspect pédagogique, les répondants ont présenté les arguments suivants : enseignement individualisé (18,4%) ; doit suivre une pédagogie appropriée (16,9%) ; ne pas soumettre à des exercices très compliqués (9,2%) ; l'enfant sera bien suivi et l'enseignant aura une bonne communication (9,2%) ; avoir le moyen ou les méthodes adoptées (7,7%) ; trouver de bon moyen pour faire comprendre mieux la matière chez l'enfant (7,7%) ; prendre soin de lui dans une école spécifique (7,7%) ; trouver une méthode adaptée (7,7%) ; un enseignement pédagogique par les connaisseurs (7,7%) et trouver une méthodologie qui permettra à l'élève à mieux comprendre (7,7%).

Pour l'aspect éducatif, les répondants ont présenté les arguments suivants : prendre bien soins de son éducation dans une école spécifique (24%) ; un enseignement en tenant compte de statut de l'élève (22%) ; méthode qui lui permettra à comprendre l'enseignement (12%) ; choisir le moyen le plus proche de son état pour un bon apprentissage (12%) ; orienté son éducation en fonction de son handicap (10%) ; donner des laissons morales pour encourager les élèves (10%) et un bon enseignement qui pourra améliorer la scolarité de l'élève (10%).

Pour l'aspect thérapeutique (sanitaire) faciliter la compréhension, amélioration de son comportement (19,8%) ; environnement bien propre (14,1%) ; orienter l'élève dans un hôpital bien bénéficié un soin de santé (13,6%) ; chercher la cause de sa maladie et traiter par le personnel soignant (7,4%) ; examiner par un kinésithérapeute (7,4%) ; la consultation permanente des infirmières à l'hôpital (6,2%) ; rééducation fonctionnelle traitement étiologique et traitement symptomatique (6,2%) ; sous traitement auprès d'un psychiatre (6,2%) ; avoir un centre de santé qui va s'occupe de son problème mental (6,2%) ; veuillez à son état de santé journalière (6,2%) et faire consulter dans un centre spécialisé (6,2%).

Pour l'aspect familial les répondants ont présenté les arguments suivants : un enseignement spécifique et personnalisé (14,2%) ; la famille doit prendre soin de le handicap (14,2%) ; la famille doit soutenir l'enfant (14,2%) ; encourager la famille à reconnaître l'état de leur enfant et le soutenir (14,2%) ; la famille doit être le plus proche de l'enfant (14,2%) ; une bonne intégration de l'apprenant sera suivi individuel (14,2%) et la famille doit accompagner l'enfant et accepter qui aille à l'école (14,2%).

Question n°6: Avez-vous déjà mise en œuvre un PEI face à la situation d'un apprenant exceptionnel ?

Tableau 4.6a : Mise en œuvre un PEI face à la situation d'un apprenant exceptionnel (N = 67)

Réponses	Ni	%	Statistiques
Oui	35	52,2	M : 1,48
Non	32	47,8	SD : ,503 Asy : ,092

Source : Enquête sur terrain.

Il se dégage de la lecture des données contenues dans ce tableau le constat selon lequel 35 sur 67, soit 52,2% des enquêtés approuvent qu'ils ont déjà mise en œuvre un PEI face à la situation d'un apprenant exceptionnel.

Tandis que, 32 enquêtés, soit 47,8% ne partagent pas cet avis.

Tableau 4.6b : Eléments du contenu du PEI (N = 67)

Réponses	Oui		Non		Statistiques
	Ni	%	ni	%	
Description des difficultés ou des points faibles de l'enfant	37	55,2	30	44,8	M : 1,45 SD : ,501 Asy : ,215
Formulation des activités à mettre en œuvre	33	49,3	34	50,7	M : 1,51 SD : ,504 Asy : -,031
Détermination des acteurs et de moment d'intervention	29	43,3	38	56,7	M : 1,57 SD : ,499 Asy : -,277
Suivi et évaluation d'encadrement	36	53,7	31	46,3	M : 1,46 SD : ,502 Asy : ,153
Moyenne		50,4		49,6	

Source : Enquête sur terrain.

Il se dégage de la lecture des données contenues dans ce tableau le constat selon lequel les enquêtés ont identifié les éléments du contenu de PEI face à la situation d'un apprenant exceptionnel. Tel que : description des difficultés ou des points faibles de l'enfant (55,2% des enquêtés ont adhéré contre 44,8%) ; formulation des activités à mettre en œuvre (49,3% des enquêtés ont adhéré contre 50,7%) ; détermination des acteurs et de moment d'intervention (43,3% des enquêtés ont adhéré contre 56,7%) et suivi et évaluation d'encadrement (53,7% des enquêtés ont adhéré contre 46,3%).

Question n°7: Selon votre expérience, dans quels cas, appliquez-vous le PEI chez un apprenant ?

Tableau 4.7 : Types de problèmes d'apprenants (N = 67)

Réponses	Oui		Non		Statistiques
	Ni	%	ni	%	
Troubles d'apprentissage	46	68,7	21	31,3	M : 1,31 SD : ,467 Asy: ,823
Troubles de comportement	41	61,2	26	38,8	M : 1,39 SD : ,491 Asy : ,470
Troubles de motricité	49	73,1	18	26,9	M : 1,27 SD : ,447 Asy: 1,068
Déficiência mentale	48	71,6	19	28,4	M : 1,28 SD : ,454 Asy : ,982
Retard scolaire	40	59,7	27	40,3	M : 1,40 SD : ,494 Asy : ,405
Inadaptation scolaire	40	59,7	27	40,3	M : 1,40 SD : ,494 Asy : ,405
Echec scolaire	29	43,3	38	56,7	M : 1,57 SD : ,499 Asy: -,277
Moyenne		62,5		37,5	

Source : Enquête sur terrain.

Il se dégage de la lecture des données contenues dans ce tableau le constat selon lequel les enquêtés ont identifié les cas, dans lesquels ils ont appliqué le PEI chez un apprenant tels que : troubles d'apprentissage (68,7% des enquêtés ont adhéré contre 31,3%) ; troubles de comportement (61,2% des enquêtés ont adhéré contre 38,8%) ; troubles de motricité (73,1% des enquêtés ont adhéré contre 26,9%) ; déficiência mentale (71,6% des enquêtés ont adhéré contre 28,4%) ; retard scolaire (59,7% des enquêtés ont adhéré contre 40,3%) ; inadaptation scolaire (59,7% des enquêtés ont adhéré contre 40,3%) et échec scolaire (43,3% des enquêtés ont adhéré contre 56,7%).

Question n°8: Quels types de PEI qui sont souvent utilisés dans votre école ?

Tableau 4.8 : Types de PEI (N = 67)

Réponses	Oui		Non		Statistiques
	ni	%	ni	%	
PEI de récupération	45	67,2	22	32,8	M : 1,33 SD : ,473 Asy : ,748
PEI d'exercice ou d'entraînement	29	43,3	38	56,7	M : 1,57 SD : ,499 Asy : -,277

Corneille Luboya Tshiunza, Jean-Pierre Madapo Mayele, François Mwanza Kakengu
 USAGE DES PROGRAMMES EDUCATIFS INDIVIDUALISES DANS LA
 PRISE EN CHARGE PSYCHOPEDAGOGIQUE DES ECOLIERS AVEC DES BESOINS
 D'APPRENTISSAGE SPECIFIQUES DANS LES ECOLES SPECIALES DE KINSHASA

PEI de développement	29	43,3	38	56,7	M : 1,57 SD : ,499 Asy : -,277
PEI de réadaptions	53	79,1	14	20,9	M : 1,21 SD : ,410 Asy : 1,465
PEI de rééducation	41	61,2	26	38,8	M : 1,39 SD : ,491 Asy : ,470
Moyenne		58,8		41,2	

Source : Enquête sur terrain.

Il se dégage de la lecture des données contenues dans ce tableau le constat selon lequel les enquêtés ont identifié les types de PEI qui sont souvent utilisés dans leur école. Tel que : PEI de récupération (67,2% des enquêtés ont adhéré contre 32,8%) ; PEI d'exercice ou d'entraînement (43,3% des enquêtés ont adhéré contre 56,7%) ; PEI de développement (43,3% des enquêtés ont adhéré contre 56,7%) ; PEI de réadaptions (79,1% des enquêtés ont adhéré contre 20,9%) et PEI de rééducation (61,2% des enquêtés ont adhéré contre 38,8%).

Question n°9: Selon votre expérience, quels sont les problèmes ou difficultés d'apprentissage qui nécessitent un PEI ?

Tableau 4.9 : Problèmes ou difficultés d'apprentissage (N = 67)

Réponses	Oui		Non		Statistiques
	Ni	%	Ni	%	
Dyscalculie	35	52,2	32	47,8	M : 1,48 SD : ,503 Asy : ,092
Dysgraphie	39	58,2	28	41,8	M : 1,42 SD : ,497 Asy : ,341
Dysorthographe	39	58,2	28	41,8	M : 1,42 SD : ,497 Asy : ,341
Dyslexie	35	52,2	32	47,8	M : 1,48 SD : ,503 Asy : ,092
Dysphasie	33	49,3	34	50,7	M : 1,51 SD : ,504 Asy : -,031
Moyenne		54		45,9	

Source : Enquête sur terrain.

La lecture des données contenues de ce tableau montre, les répondants ont indiqué les problèmes ou difficultés d'apprentissage qui nécessitent un PEI. Notamment :

dyscalculie (52,2% des enquêtés ont adhéré contre 47,8%) ; dysgraphie (58,2% des enquêtés ont adhéré contre 41,8%) ; dysorthographe (58,2% des enquêtés ont adhéré contre 41,8%) ; dyslexie (52,2% des enquêtés ont adhéré contre 47,8%) et dysphasie (49,3% des enquêtés ont adhéré contre 50,7%).

Question n°10: Quels sont les moyens ou ressources disponibles pour faciliter la mise en œuvre efficace des programmes éducatifs individualisés dans votre école ?

Tableau 4.10 : Moyens ou ressources disponibles pour faciliter la mise en œuvre efficace des programmes éducatifs individualisés

Réponses	ni	%
Beaucoup de moyens financiers, des matériels et des supports nécessaires	7	12,7
Motiver les personnels enseignants	7	12,7
Recruter les enseignants qualifiés	7	12,7
Que le gouvernement conçoit et publié avant le programme de l'enseignement individualiser	7	12,7
Création des équipes disciplinaires	7	12,7
Fournir les matériels didactiques adaptés	7	12,7
Avoir de bons bâtiments, salle des classes, personnel enseignant et administratif	7	12,7
Que les parents ne soit pas trop proactifs	6	10,9

Note : Déflation de N = 55.

Source : Enquête sur terrain.

Outre la déflation de N=55, à partir de ce tableau, il est possible de constater les moyens ou ressources disponibles pour faciliter la mise en œuvre efficace des programmes éducatifs individualisés notamment il faut beaucoup de moyens financiers, des matériels et des supports nécessaires (12,7%) ; motiver les personnels enseignants (12,7%) ; recruter les enseignants qualifiés (12,7%) ; que le gouvernement conçoit et publié avant le programme de l'enseignement individualiser (12,7%) ; création des équipes disciplinaires (12,7%) ; fournir les matériels didactiques adaptés (12,7%) ; avoir de bons bâtiments, salle des classes, personnel enseignant et administratif (12,7%) et que les parents ne soit pas trop proactifs (10,9%).

Question n°11: Comment appréciez-vous l'impact des programmes éducatifs individualisés sur le progrès scolaire et le bien-être global des élèves ayant des besoins d'apprentissage spécifiques?

Tableau 4.11 : Appréciation de l'impact des PEI sur le progrès scolaire et le bien-être global des écoliers exceptionnels (N = 67)

Réponses	Oui	Non	Statistiques
	Ni	%	
Très efficace	19	28,4	M : 2,19 SD : ,925 Asy : ,072
Efficace	20	29,9	
Moins efficace	248	35,8	
Inefficace	4	6	

Source : Enquête sur terrain.

Il se dégage de la lecture des données contenues dans ce tableau le constat selon lequel les enquêtés ont indiqué leur appréciation sur l'impact des programmes éducatifs individualisés sur le progrès scolaire et le bien-être global des élèves ayant des besoins d'apprentissage spécifiques. En effet :

Très efficace (28,4%) et ils avancent comme argument : « *le programme est très efficace dans le sens où il prend en charge l'apprenant entant qu'un tout sur le plan mental, social, éducationnel, sanitaire [...] sa rapproche l'apprenant de la réalité permettant ainsi un apprentissage et une adaptation facile partant d'un bon rendement scolaire et professionnel [...] les enseignants utilisent très bien le programme [...] les programmes est bien fonctionnel dans notre école [...] les enseignants respect bien les programmes donner* ».

Efficace (29,9%) et ils justifient leurs réponses comme suit : « *il est efficace car les enfants vivant avec handicap étudient dans les écoles spéciales [...] car le programme est souvent utilisée [...] les enseignant s'occupe plus du programme établi a école [...] le programme est respecté par les professeurs [...] ça aide les enfants à l'amélioration leur mentale [...] sans ces programmes, il n'aura pas des meilleurs résultats* ».

Moins efficace (35,8%), ils argumentent de cette façon : « *car il ne prend pas en compte tous les aspects de la vie avec son coup, ça ne permet pas à tous les enfants handicapés à y accéder [...] ça demande beaucoup d'infrastructures et une bonne prise en charge de personnels enseignants et administratifs* »

Inefficace (6,0%) et ils avancent comme suit : « *la concentration sur l'enseignement diminue et ça donne un rendement plus médiocre [...] car son fonctionnement est tellement inefficace, les enfants inscrits dans ce programme se sentaient isolé stigmatisées ainsi la concentration sur l'apprentissage diminue et on a des résultats de plus en plus médiocre [...] les enseignants ne sont pas prise en charge ni les élevés* ».

Question n°12: Quelles sont les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de programmes éducatifs individualisés pour les élèves ayant des besoins d'apprentissage spécifiques?

Tableau 4.12 : Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de PEI

Réponses	ni	%
Manque de temps pour la constance du système	7	12,7
Manque de formation pour les techniciens et la gratuité de leurs enseignants	7	12,7
Pas de prise en charge par le gouvernement central de ces enfants déficients	7	12,7
Mauvais paiement des enseignants, manque des primes et infrastructures polluées	7	12,7
On ne sait pas s'occuper individuellement de chaque élève, l'effectif par classe est très élevé	7	12,7
Nous n'avons pas un temps libre pour faire le suivi	7	12,7
Isolement de l'enfant par rapport aux autres	7	12,7
Abandon de la famille par manque de moyen ou matériels	6	10,9

Note : Déflation de N = 55.

Source : Enquête sur terrain.

Outre la déflation de N=55, il y ressort du tableau 4.12 le constat selon lequel, les agents se sont prononcés sur les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de programmes éducatifs individualisés notamment : manque de temps pour la constance du système (12,7%) ; manque de formation pour les techniciens et la gratuité de leurs enseignants (12,7%) ; pas de prise en charge par le gouvernement central de ces enfants déficients (12,7%) ; mauvais paiement des enseignants, manque des primes et infrastructures polluées (12,7%) ; on ne sait pas s'occuper individuellement de chaque élève, l'effectif par classe est très élevé (12,7%) ; nous n'avons pas un temps libre pour faire le suivi (12,7%) ; l'enfant est isolé par rapport aux autres (12,7%) et abandon de la famille par manque de moyen ou matériels (10,9%)

Question n°13: Selon vous, quelles seraient les meilleures pratiques de PEI pour améliorer la prise en charge psychopédagogique des apprenants ayant des besoins d'apprentissage spécifiques ?

Tableau 4.13 : Pistes de solution face aux difficultés de la mise en œuvre de PEI

Réponses	ni	%
L'harmonisation des syllabes	28	10,8
Les autorités doivent s'impliquer pour de suivi et l'évaluation d'encadrement	26	10
L'élaboration au préalable une fiche de PEI pour chaque apprenant	25	9,6
La création des centres de récupération spécifique pour ces cas	25	9,6
La prise en charge des enseignants avec une prime consistante	23	8,8
La multiplication des exercices qui peuvent améliorer sa situation éducative	22	8,5
L'Etat doit laisser à chaque école de mettre en place un PEI adapté aux apprenants encadrés	21	8,1
Les enseignants doivent être soumis à des formations contenues	21	8,1
L'identification du problème de l'apprenant en avance et trouver les solutions par rapport aux différents rencontrés	20	7,7
L'amélioration de la qualité des enseignements	19	7,3
Les meilleures pratiques sont les variations de systèmes	15	5,8
La réadaptation de PEI d'entraînement	15	5,8

Note : Déflation de N = 260.

Source : Enquête sur terrain.

Tout en précisant l'inflation de N=260, les agents ont avancé les pistes de solution pour faire face aux difficultés liées à la mise en œuvre de programmes éducatifs individualisés. Pour cela, il faut : harmoniser les syllabes (10,8%) ; les autorités doivent s'impliquer pour de suivi et l'évaluation d'encadrement (10%) ; élaborer au préalable une fiche de PEI pour chaque apprenant (9,6%) ; créer des centres de récupération spécifique pour ces cas (9,6%) ; la prise en charge des enseignants avec une prime consistante (8,8%) ; la multiplication des exercices qui peuvent améliorer sa situation éducative (8,5%) ; l'Etat doit laisser à chaque école de mettre en place un PEI adapté aux apprenants encadrés (8,1%) ; soumettre les enseignants a des formations contenue (8,1%) ; identifier le problème de l'apprenant en avance et trouver les solutions par rapport aux différents rencontrés (7,7%) ; améliorer la qualité des enseignements (7,3%) ; les meilleures pratiques sont les variations de systèmes (5,8%) et réadaptation de PEI d'entraînement (5,8%)

4.2 Résultats de l'analyse bivariee

Les résultants de l'analyse bivariee sont présentés à travers deux points suivants :

A. Résultats de Chi-carré et de coefficient V de cramer

Tableau 4.14 : Relation entre caractéristiques sociodémographiques et appréciation du personnel enseignant des PEI

Caractéristiques	Indices	Ddl	Chi ²	P-value	Coefficient V de cramer	Décision stratégique
Genres		3	,117a	,990	,042	Ho est acceptée
Statuts matrimoniaux		3	3,921a	,270	,242	Ho est acceptée
Niveaux d'études		6	8,470a	,206	,251	Ho est acceptée
Agés		6	4,320a	,633	,180	Ho est acceptée
Anciennetés		12	13,800a	,314	,262	Ho est acceptée
Fonctions		3	4,376a	,224	,256	Ho est acceptée
Ecoles d'appartenance		33	29,110a	,661	,381	Ho est acceptée

Seuil de $\alpha = 0.05$ ou 5%.

Il ressort de ce tableau le constant selon lequel les réponses des enquêtés ne sont pas influence significativement par les genres ($p=,990$; $V=,042$), statuts matrimoniaux ($p=,270$; $V=,242$), niveaux d'études ($p=,206$; $V=,251$), âges ($p=,633$; $V=,180$), anciennetés ($p=,314$; $V=,262$), fonctions ($p=,224$; $V=,256$) et écoles d'appartenance ($p=,661$; $V=,381$). Les hypothèses nulles (Ho) sont acceptées au seuil de signification de 5% est 95% de confiance avec les résultats de coefficient V de cramer proches de 0 et moins de 1. Autrement expliqué, il n'existe pas de relation entre les caractéristiques sociodémographiques et l'appréciation du personnel enseignant des PEI. Ces relations d'indépendance est très faible pour les genres, moyenne pour les statuts matrimoniaux ; niveaux d'études ; âges ; anciennetés ; fonctions et forte pour les écoles d'appartenance.

B. Résultats des corrélations

Tableau 4.15 : Corrélations entre types de problèmes d'apprenants et l'usage des PEI

Variabes	Corrections	R ²	p-value
Troubles d'apprentissage	,422**	0,178084 (17,8%)	,000
Troubles de comportement	,320**	0,1024 (10,2%)	,008
Troubles de motricité	,485**	0,235225 (23,5%)	,000
Déficience mentale	,665**	0,442225 (44,2%)	,000
Retard scolaire	,496**	0,246016 (24,6%)	,000
Inadaptation scolaire	,690**	0,4761 (47,6%)	,000
Echec scolaire	,533**	0,284089 (28,4%)	,000

*corrélacion est significative au niveau de 0,018

** corrélacion est significative au niveau de 0,05

Les résultats de ce tableau montrent les corrélations entre les types de problèmes d'apprenants et l'usage des PEI. En effet, troubles d'apprentissage ($r=,422^{**}$; $r^2=0,178084$, soit 17,8% ; $p=,000$) ; troubles de comportement ($r=,320^{**}$; $r^2=0,1024$, soit 10,2% ; $p=,008$) ; troubles de motricité ($r=,485^{**}$; $r^2=0,235225$, soit 23,5% ; $p=,000$) ; déficience mentale ($r=,665^{**}$; $r^2=0,442225$, soit 44,2% ; $p=,000$) ; retard scolaire ($r=,496^{**}$; $r^2=0,246016$, soit 24,6% ; $p=,000$) ; inadaptation scolaire ($r=,690^{**}$; $r^2=0,4761$, soit 47,6% ; $p=,000$) et échec scolaire ($r=,533^{**}$; $r^2=0,284089$, soit 28,4% ; $p=,000$) ont des relations significatives et positives avec l'usage des PEI.

Donc, l'usage des PEI détermine la prise en charge des troubles d'apprentissage à 17,8% ; des troubles de comportement à 10,2% ; des troubles de motricité à 23,5% ; de déficience mentale à 44,2% ; du retard scolaire à 24,6% ; d'inadaptation scolaire à 47,6% et d'échec scolaire à 28,4%.

Tableau 4.16 : Corrélations entre difficultés d'apprentissage et l'usage ou la mise en œuvre des programmes éducatifs individualisés

Variabes	Corrections	R ²	p-value
Dyscalculie	,632**	0,399424 (39,9%)	,000
Dysgraphie	,704**	0,495616 (49,5%)	,000
Dysorthographe	,632**	0,399424 (39,9%)	,000
Dyslexie	,644**	0,414736 (41,4%)	,000
Dysphasie	,882**	0,777924 (77,7%)	,000

*corrélacion est significative au niveau de 0,01

** corrélacion est significative au niveau de 0,05

Les résultats de ce tableau montrent les corrélations entre les difficultés d'apprentissage et l'usage des PEI. En effet, dyscalculie ($r=,632^{**}$; $r^2=0,399424$ (39,9%) ; $p=,000$) ; dysgraphie ($r=,704^{**}$; $r^2=0,495616$ (49,5%) ; $p=,000$) ; dysorthographe ($r=,632^{**}$; $r^2=0,399424$ (39,9%) ; $p=,000$) ; dyslexie ($r=,644^{**}$; $r^2=0,414736$ (41,4%) ; $p=,000$) ; dysphasie ($r=,882^{**}$; $r^2=0,777924$ (77,7%) ; $p=,000$) ont des relations positives et significatives avec l'usage des PEI.

Donc, l'usage des PEI détermine la prise en charge de dyscalculie à 39,9% ; de dysgraphie à 49,5% ; de dysorthographe à 39,9% ; de dyslexie à 41,4% et de dysphasie à 77,7%.

5. Discussions

Les résultats obtenus durant l'enquête auprès des enseignants dans les écoles spéciales de Kinshasa sont soumis à la discussion et à la falsification des hypothèses selon la teneur des objectifs de l'étude.

En effet, compte tenu des hypothèses, la discussion se fait à travers les thématiques ci-après :

5.1 Usage des PEI par le personnel enseignant des écoles spéciales de Kinshasa

L'un des objectifs de l'étude est d'expliquer l'usage des PEI dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques dans les écoles spéciales de Kinshasa.

Au sujet de l'usage de PEI, Houssonloge, Lontie, et Pierard (2011) pensent que le PIA est un outil utilisé entre autres et surtout par les établissements de l'enseignement spécialisé pour permettre un suivi individualisé des élèves à besoins spécifiques. L'approche individualisée pour suivre les progrès de l'enfant et penser ses apprentissages est depuis longtemps au cœur des méthodes utilisées dans l'enseignement spécialisé. Les pratiques, outils et méthodes individualisés favorisent les apprentissages, les progrès et la continuité dans la scolarité de l'enfant à besoins spécifiques.

Castiaux (2006) ajoute que le PIA est un outil obligatoire pour les écoles accueillant des élèves à besoins spécifiques. Dès l'inscription d'un enfant dans une école de l'enseignement spécialisé, les enseignants lui constituent son Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) qui le suivra durant toute sa scolarité. Si l'enfant vient d'une autre école, son PIA le suivra. Cette démarche demande la participation des enseignants et autres partenaires éducateurs, une réflexion pluridisciplinaire dans un esprit de collaboration et de soutien entre membres de l'équipe éducative. Parmi les partenaires éducateurs, il faut penser aux parents qui doivent être associés à la démarche. La démarche permet à l'équipe de cerner les difficultés et les ressources de l'élève, de fixer des objectifs de travail, de déterminer les moyens pour y arriver et de définir les critères d'évaluation.

Contrairement à ces deux études, les résultats de la présente étude ont montré que la majorité des enquêtés approuvent qu'ils n'ont pas élaboré un PEI pour un de leurs apprenants ayant des besoins d'apprentissage spécifiques. Cependant, leurs écoles élaborent les PE des divers types et sont souvent utilisés dans leurs écoles. Les enseignants ont plus cité : (i) PEI de récupération ; (ii) PEI de réadaptations et (iii) PEI de rééducation. Ainsi, les résultats des tableaux 4.4a et 4.8 ont confirmé la première hypothèse.

5.2 Impact de l'usage des PEI dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques dans ces écoles

Parmi les objectifs visés, l'étude s'est fixée comme objectif d'analyser l'impact de l'usage des PEI dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques dans ces écoles.

L'étude de Voyer (2014), avait montré que l'enseignement individualisé amène l'enseignant à expliquer, à corriger, à évaluer, à gérer le climat de silence et de concentration de sa classe tout en accueillant l'arrivée régulière des nouveaux élèves. La démarche permet à l'équipe de cerner les difficultés et les ressources de l'élève, de fixer des objectifs de travail, de déterminer les moyens pour y arriver et de définir les critères d'évaluation.

Il ressort des résultats, le constat selon lequel, les enseignants des écoles spéciales ont identifié les cas, dans lesquels ils ont appliqué le PEI chez un apprenant avec des besoins d'apprentissage spécifiques. Ils ont plus cité troubles d'apprentissage ; troubles de comportement ; troubles de motricité ; déficience mentale ; retard scolaire et inadaptation scolaire. En outre, les résultats ont montré les problèmes ou difficultés d'apprentissage qui nécessitent un PEI. Les enquêtés ont plus cité : la dyscalculie ; la dysgraphie ; la dysorthographe et la dyslexie. Ces résultats sont similaires à ceux de l'étude de Karsten, Peetsma, Roeleveld & Vergeer, 2001, cité par Vienneau, 2010) qui ont montré que la comparaison d'un groupe de 400 élèves scolarisés dans un établissement spécialisé à un groupe de 400 autres apprenants aux profils proches, maintenus au sein de l'école ordinaire. Sur le court terme, les différences étaient à peine perceptibles entre les deux groupes d'élèves. Par contre, sur le long terme, les apprenants maintenus dans les classes régulières avaient un niveau de réussite supérieur à leurs pairs scolarisés en école spéciale. Ils étaient plus performants dans le domaine des langues et des mathématiques. À partir de ce type d'évaluation, il semble possible de démontrer que l'apprentissage des élèves en difficulté est plus positif dans un contexte d'intégration. Cela peut également résulter du fait qu'en classe ordinaire, les apprentissages notionnels peuvent se réaliser plus facilement, ce qui permet aux apprenants d'être plus en mesure de surmonter leurs difficultés d'apprentissage (Doudin, Curchod-Ruedi & Lafortune, 2010).

Ainsi, les résultats des tableaux 4.10 et 4.9 ont confirmé la deuxième hypothèse.

5.3 Relation entre appréciation du personnel enseignant des PEI et leur caractéristique sociodémographique

L'un des objectifs spécifiques de l'étude était tester la relation entre l'appréciation du personnel enseignant des PEI et leur caractéristique sociodémographique. En effet, les résultats de l'analyse bivariée ont montré que les opinions des enseignants sur l'appréciation des programmes éducatifs individualisés ne sont pas influencées significativement par les genres, statuts matrimoniaux, niveaux d'études, âges, anciennetés, fonctions et écoles d'appartenance. Autrement expliqué, il n'existe pas de

relation entre les caractéristiques sociodémographiques et l'appréciation des enseignants de l'usage des PEI. Ces relations d'indépendance est très faible pour les genres, moyenne pour les statuts matrimoniaux ; niveaux d'études ; âges ; anciennetés ; fonctions et forte pour les écoles d'appartenance.

Ainsi, les résultats des tableaux 4.14 ont confirmé la troisième hypothèse.

5.4 Défis de l'usage des PEI dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques de ces écoles

Parmi les objectifs visés, l'étude s'est fixée comme objectif d'identifier les défis relatifs à l'usage des PEI dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques de ces écoles.

Il ressort des résultats, le constat selon lequel, les enseignants des écoles spéciales cibles ont identifié les plusieurs défis de l'usage des PEI dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques. Les enseignants ont plus cité le manque du temps pour la constance du système ; le manque de formation des techniciens, la gratuité de l'enseignement non concrétisée dans les écoles spéciales ; la non prise en charge par le gouvernement central de ces enfants déficients ; le mauvais paiement des enseignants, le manque des primes et infrastructures polluées ; on ne sait pas s'occuper individuellement de chaque élève, l'effectif par classe est très élevé ; le manqué du temps libre pour faire le suivi et l'isolement de l'enfant par rapport aux autres.

A ce sujet, Luboya, Bofio et Shanga (2018) notent que parmi les problèmes qui affectent négativement l'organisation de l'enseignement inclusif, il faut noter le manque d'un programme national inclusif, l'incompétence des enseignants dans l'exploitation des programmes et les différents programmes ne tiennent pas compte des besoins des EVH. Il est clair que le programme officiel de l'enseignement spécial existe. Cependant, il n'est devenu obsolète. Il doit être amendé et réformé en tenant compte des besoins spécifiques des EVH mais aussi du souci d'inclusion scolaire. Il doit être distribué aux écoles et aux enseignants afin de les sensibiliser à son exploitation efficace.

En RDC, le Document de stratégie secteur de l'éducation (2016) note que l'accueil des EVH dans les écoles ordinaires suppose que soit surmonté un grand nombre d'obstacles matériels (les conditions d'accueil d'enfants fragiles sont beaucoup plus exigeantes en termes de sécurité, de santé, d'hygiène, d'effectifs des classes et de confort des salles et des installations communes). Pour assurer l'équité et l'accès de l'éducation, le programme stratégique souhaite que les améliorations des conditions matérielles des écoles, entreprises, par exemple au titre de la lutte contre les disparités de genre, profitent dans certains cas aux enfants vivant avec handicap qui trouveront des conditions plus propices à leur accès (Luboya, Shanga et Bofio., 2018).

L'étude de Shanga (2017) a montré que les acteurs de l'inclusion scolaire interrogés ont identifié les problèmes des ressources matérielles qui affectent négativement l'organisation de l'enseignement spécial. Parmi ces problèmes, les enseignants, le

personnel administratif, les directeurs d'école, les proved et les coordinateurs nationaux ont noté que les écoles spéciales ne disposent pas des infrastructures scolaires répondant aux pratiques de l'enseignement spécial. Elles ne disposent pas des jeux éducatifs pour booster l'émulation des apprenants ayant des besoins spécifiques. Elles ne sont pas en nombre suffisant pour accueillir tous les enfants exceptionnels exprimant le besoin d'étudier sans obstacle. Elles ne disposent pas des matériels d'apprentissage d'audio-visuels et didactiques appropriés pour rendre la leçon concrète. Elles ont des équipements et matériels didactiques vétustes. Elles fonctionnent sans lieux d'aisance pour préserver aux enfants des malades de sales mains et hydriques. Elles ne disposent pas des supports pédagogiques pour une pédagogie différenciée et participative.

Il sied de souligner que concerne les ressources matérielles et les équipements, l'espace de jeux dans une école spéciale. Bon nombre d'écoles ne sont pas équipées et cela constitue un obstacle majeur lors des enseignements dans les classes spéciales, leur cheminement ne favorise pas en classe l'activité des apprenants. Celui-ci ne parvient pas à s'exprimer convenablement. Les objectifs langagiers de communication n'apparaissent pas dans leurs schémas (Shanga, 2024).

Les défis matériels de l'organisation de l'enseignement spécial ou inclusif ont été indexés dans plus d'une étude. Luboya *et al.* (2018) ont identifié les défis matériels et technologiques affectant négativement l'application de l'éducation inclusive en RDC. Selon les auteurs, il suffit de faire une descente sur terrain pour constater les bâtiments et infrastructures scolaires inaccessibles, manque d'infrastructures sanitaires accessibles et convenables pour l'intimité. Ficke (1992) estime qu'il s'agit d'une cause essentielle de taux élevé d'abandon parmi les adolescentes. Car les équipements spécifiques nécessaires au soutien des garçons et filles handicapés sont coûteux et restreints aux emplacements urbains, manque de moyens de transport appropriés, manque de lumière naturelle dans les classes et manque des outils informatiques et des TICE.

Par ailleurs, Ben Abderrahman (2011) montre aussi les défis de la prise en charge des apprenants vivants avec handicap. D'autres auteurs (Ouertani, Elloumi, 2011 ; Elloumi, Ouertani, Behri *et al.*, 2012) estiment qu'il faut repenser l'accueil des élèves et de s'interroger à la fois sur les conditions d'accueil ainsi que sur l'organisation de l'activité physique et sportive au sein des dispositifs ordinaires et spécialisés dans le but de changer le regard porté sur le handicap. D'autres auteurs (Etienne, 2008 ; Jenkins, Micklewright & Schnepf, 2008) préconisent que l'enseignant se doit de connaître la particularité du handicap et la singularité des besoins particuliers de l'élève, ses possibilités quant à l'apprentissage et enjeux d'intégration au sein de la classe (Berzin, 2007 ; Indermuehle & Borserini, 2010). D'où la nécessité de faire face aux défis de renforcement des compétences des enseignants. En outre, Postic (2002) a montré que les enfants malades ou handicapés sont déjà isolés à cause de leur maladie et de leur soin, ils n'ont pas de copains, le sport peut leur apporter ce dont ils ont le plus besoin, un besoin plus important que les autres : les relations sociales. Il est important que l'institution adhère dans une optique de formation des futurs enseignants dans l'esprit d'information

sur les élèves à besoins particuliers (Berzin, 2007 ; Dubois, 2011). Il est aussi capital que l'enseignant fonctionne et expérimente au sein d'une équipe éducative mais aussi échange avec l'élève et sa famille pour s'attacher davantage à l'ensemble des besoins spécifiques de l'élève (Columna, Foley & Lytle, 2010 ; Cachot & Poncet, 2013).

Ainsi, les résultats des tableaux 4.12 ont confirmé la quatrième hypothèse.

6. Conclusion et recommandations

L'étude a fourni les explications sur l'usage des programmes éducatifs individualisés dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques dans les onze écoles spéciales de Kinshasa. L'étude a répondu aux questions de comment, d'impact, d'appréciation et des défis de l'usage des PEI dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques des écoles cibles.

L'approche qualitative avec la méthode d'enquête par questionnaire, interview libre et documentations était mieux adoptée car elle à collecter les données pertinentes. Ces données ont été analysées par l'analyse de contenu et l'analyse statistique.

Les résultats ont confirmé les hypothèses de l'étude en montrant que la majorité des enseignants des écoles spéciales cibles approuvent qu'ils n'ont pas élaboré un PEI pour leurs apprenants ayant des besoins d'apprentissage spécifiques. Les PEI sont élaborés par leurs directions scolaires. Les enseignants cibles ont identifié les types de PEI qui sont élaborés et utilisés dans leur école notamment : PEI de récupération; PEI d'exercice ou d'entraînement ; PEI de développement; PEI de réadaptions et PEI de rééducation. Ces enseignants ont identifiées le cas, dans lesquels ils ont appliqué le PEI chez un apprenant avec des besoins d'apprentissage spécifiques. Ils ont cité les troubles d'apprentissage; les troubles de comportement; les troubles de motricité; la déficience mentale; le retard scolaire; l'inadaptation scolaire et l'échec scolaire. En outre, les enquêtes ont montré les problèmes ou difficultés d'apprentissage qui nécessitent un PEI à savoir la dyscalculie; la dysgraphie; la dysorthographe; la dyslexie et la dysphasie. Les enseignants cibles ont apprécié l'usage des PEI plus positivement (très efficace et efficace) que négativement (moins efficace et inefficace). Cette appréciation du personnel enseignant des PEI n'est pas influencée significativement par les genres, les statuts matrimoniaux, les niveaux d'études, les âges, les anciennetés, les fonctions et les écoles d'appartenance. Ces relations d'indépendance est très faible pour les genres, moyenne pour les statuts matrimoniaux ; niveaux d'études ; âges ; anciennetés ; fonctions et forte pour les écoles d'appartenance. Les enseignants des écoles spéciales ont identifié les défis relatifs à l'usage des PEI dans la prise en charge psychopédagogique des écoliers avec des besoins d'apprentissage spécifiques de ces écoles à savoir : le manque de temps encadrer les écoliers différents ; le manque de formation sur la technicité de la gestion de la classe inclusive; le manque de prise en charge par le gouvernement central des enfants déficients; le mauvais paiement des enseignants, le manque des primes et infrastructures

polluées; l'impossibilité de s'occuper individuellement de chaque élève, l'effectif par classe est très élevé ; le manque du temps libre pour faire le suivi; l'enfant est isolé par rapport aux autres et l'abandon de la famille par manque de moyen ou matériels.

Au regard de ces résultats ci-dessus, l'étude recommande :

6.1 Aux autorités des écoles :

- D'harmoniser les syllabes ;
- De s'impliquer pour le suivi et l'évaluation d'encadrement ;
- D'élaborer au préalable une fiche de PEI pour chaque apprenant ;
- De créer des centres de récupération spécifique pour tous les cas ;
- D'insister sur la prise en charge des enseignants avec une prime consistante ;
- De multiplier des exercices qui peuvent améliorer sa situation éducative.

6.2 A l'Etat :

- De laisser à chaque école de mettre en place un PEI adapté aux apprenants encadrés ;
- De soumettre les enseignants a des formations contenues.

6.3 Aux enseignants :

- D'identifier le problème de l'apprenant en avance et trouver les solutions par rapport aux différents rencontrées ;
- D'améliorer la qualité des enseignements et de prise en charge psychologique ;
- De pratiquer les meilleures pratiques d'individualisation pédagogique ;
- D'utiliser efficacement les différents PEI.

Déclaration de conflit d'intérêts

Les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts.

About the Authors

Corneille Luboya Tshiunza est respectivement gradué, licencié et DEA en Gestion et Administration des Institutions Scolaires et de Formation de l'Université Pédagogique Nationale. Il est PhD en économie et management de l'éducation de Central China Normal University. Il est Professeur à l'Université Pédagogique Nationale à Kinshasa et dans d'autres universités et instituts supérieurs de la République Démocratique du Congo. Il est créateur et animateur principal de l'unité de recherche 81 : économie, management, leadership, gouvernance et planification de l'éducation. Actuellement, il est consultant dans plusieurs organismes nationaux et chef de département de Gestion des Entreprises, entrepreneuriat et Organisation du travail de l'UPN. Luboya a dans son actif plusieurs ouvrages et articles scientifiques.

Jean-Pierre Madapo Mayele est gradué et licencié en psychologie à l'Université de Kinshasa en RDC. Il est assistant attaché à la Faculté de Sciences sociales, politiques et

administratives à l'Université de l'Uele à Isiro en RDC. Il est candidat pour le DEA en Psychologie à l'UPN. Il s'intéresse à la psychologie, plus précisément l'ethnopsychologie. **François Mwanza Kakengu** est un Prêtre de la congrégation des missionnaires claretains, Bachelier en philosophie et en Théologie. Master en Psychologie clinique de l'université Saint Augustin de Kinshasa ; Diplômé des études supérieures approfondies en psychologie clinique de l'université Pédagogique Nationale en République Démocratique du Congo. Mwanza est un chargé des cours à l'université Saint Augustin de Kinshasa et doctorant en Psychologie clinique à l'université Pédagogique Nationale « UPN » en République Démocratique du Congo. Formateur au grand séminaire de philosophie des missionnaires claretains en République Démocratique du Congo. Il s'intéresse à la formation et l'avenir des jeunes, comprendre et prévenir la problématique de l'addiction des adolescents congolais et en particulier kinois aux substances psychoactives, ainsi que les conséquences qui en découlent, tels sont les quelques domaines de prédilection dans nos investigations tant que psychologue clinicien et psychopathologue.

Références

A. Bibliographie

- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV (4th ed.) Washington: *American Psychiatric Association*.
- Béché A. (2013). *Usages et représentations sociales de l'ordinateur chez les élèves dans deux lycées du Cameroun. Esquisse d'une approche de l'appropriation des technologies. Éducation*, Belgique : Université de Liège.
- Ben Abderrahman, M. L. (2011). Le rapport des professionnels de l'enseignement au projet d'*Intégration scolaire des enfants handicapés* en Tunisie, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* /1, n° 53, pp.199-218.
- Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants, *Carrefours de l'éducation* 2007/2, n° 24, p. 3-1.
- Bless, S. (2004). *Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse* M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap*, Suisse : Editions SZH/CSPS.
- Blin, L. (1998). Réflexion sur l'innovation et sur une nouvelle façon de penser l'intégration des enfants en situation de handicap dans le cadre du jeu, *Praxis, Vol.1, Autour de l'innovation*. p. 117-136.
- Boudinar, J. et al. (2006). EPS et scolarisation des élèves en situation de handicap. Académie Reims. *Revue EPS, librairie*.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.

- Cachot, J. F. et Poncet, M. (2013). *Enseigner l'EPS à un élève apte partiellement. Groupe de réflexion académique* : Paris : Académie de Besançon.
- Doudin, Curchod-Ruedi & Lafortune (1996). Elèves en difficultés : La pédagogie compensatoire est-elle efficace ?, *Psychoscope*, 4-7.
- Dubois, R. (2014). *L'épuisement professionnel des enseignants ; l'indiscipline des élèves et le rôle modérateur du sentiment d'autoefficacité*, Montréal : Université de Montréal.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris : PUF.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive*, Toulouse : Érès.
- Jaquemet et al. (1999). *La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées*, Paris : PUF.
- Kauffman, J. M. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60, 6-16.
- Lapointe et al. (1982). L'inventaire des besoins en éducation et en formation I, *Performance*, vol. 6, no 1, janvier-février 1982, p. 16-21.
- Louhichi, R. & Chbil, R. (2013). Découvrez le handicap : l'inclusion et l'insertion des jeunes handicapés à travers des Activités Physiques formelles, Colloque Strasbourg du 6 au 14 Avril 2013.
- Luboya T., C.; Bofio B., G.; Shanga K., D. (2018). Inclusive Education in DR Congo: Legal Foundations, State, Challenges and Perspectives. *European Journal of Alternative Education Studies*, [S.l.], (6).
- Luboya, T. A. C. (2023). *Inadaptation et reéducation scolaire, Guide du gestionnaire et administrateur scolaire pour l'adaptation des apprenants à l'école*, Kinshasa: Tedwillims.
- Marcellini, A. (2005). *Handicaper, Éducation corporelle et handicap*, Paris : l'Harmattan.
- Monjot, D., Grubar J.-C., Titran, M. (1993). La représentation d'enfants trisomiques auprès d'enseignants - réflexions sur l'intégration in L'intégration des personnes déficientes intellectuelles. *Actes du IIIème Congrès de l'A.I.R.H.M., Trois Rivières, Canada*.
- OMS. (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : politiques, statistiques et indicateurs*. OECD publishing.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, pp. 135-158.
- Pelgrims-Ducrey, G. et Doudin, P.-A. (2000). Discrimination des garçons : biais dans le processus de signalement-diagnostic-réorientation scolaire. *Psychoscope*, 21(5), 11-14.
- Platt, V. (2001). *Handicapés moteurs et scolarité, Vie de famille*, Paris : PUF
- Postic, M. J. (2002). L'EPS comme moyen d'intégration des élèves handicapés moteurs dans le milieu scolaire ordinaire. Mémoire de l'école nationale de la santé publique, ENSP, RENNES.
- Rey, Bernard & Issy-les Moulineaux (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire. Pratiques & enjeux pédagogiques*.

- Rousseau, N., et al. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. *Éducation et francophonie*, 38(1): 154-177.
- Shanga, K. O. D. (2023). Organisation de l'enseignement special en faveur des apprenants vivant avec deficiance auditive en Republique Democratiques du Congo « Etat des lieux, défis et perspectives », These de doctorat, Kishasa: UPN-FPSE.
- Shanga, K. O. D. (2017). Le rendement scolaire des enfants vivant avec handicap auditif dans les classes inclusives à Kinshasa, Mémoire de DEA, Kinshasa : UPN-FPSE.
- Shanga, K. O. D. (2023). Organisation de l'enseignement spécial des enfants vivant avec déficiance auditive en République démocratique du Congo : « Etat des lieux, défis et perspectives », Mémoire de DEA, Kinshasa : UPN-FPSE.
- Tardif, J. (2004). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Thériault M. (2007). Québec's Young Adults and Educational Pathways: A Collaboration in Research and Ethnography. In *International Journal of Humanities and Sciences*. Vol. 2, no 1.
- Tremblay, N. (2003). *L'autoformation : Pour apprendre autrement*, Paris : Broché.
- UNESCO (1994). *La Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques, et les pratiques par rapport à l'éducation pour besoins spéciaux*. Paris: UNESCO.
- Vienneau, R. (2010). *Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social*. In N. Rousseau et S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec : PUQ.
- Voyer, B. et Zaidman, A-M. (2014). *L'identité professionnelle des enseignants à l'éducation des adultes : influence du discours institutionnel et du discours scientifique*, Pais : PUF.
- Yawidi, J-P. (2000). *Comment dépister le cas d'inadaptation chez les élèves à l'école*, Kinshasa : CRPA.

B. Webographie

- Castiaux (2006). Pas d'enseignement spécialisé sans projet personnel, Changements pour l'Égalité, revue TRACeS n°177, septembre-octobre 2006, <http://www.changementegalite.be/spip.php?article915>
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 67–81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>
- Mousty, P., et Leybaert, J. (1999). Validation des habiletés de lecture et d'orthographe au moyen de BELEC : Données longitudinales auprès d'enfants francophones testés en 2e et 4e années. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 49(4), 1–18. <https://doi.org/10.1345/aph.1R484>.
- PIA, la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique <http://admin.segec.be/documents/5673.pdf>
- Prud'homme et al. (2011). *La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action*, Paris :

ACELF. Retrieved from
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067213000163#bbib0300>
Rééducation et de formation,
<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1125>
Rotardier S. (2019). La pratique de l'enseignant face à l'inclusion d'élèves en situation de
handicap en Martinique, Mémoire, Martnique : Université des Antilles Pôle
Martinique. <http://admin.segec.be/documents/5673.pdf>

Creative Commons licensing terms

Authors 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 Special Education Research shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflict of interests, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated on 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/).