



# K A F O U D A L



**Revue des Sciences Sociales  
de l'Université Peleforo Gon  
Coulibaly de Korhogo**

## EDITORIAL

La Science de tout temps a toujours été, d'abord l'apanage des initiés. Elle devient accessible à la communauté soit de manière didactique soit à travers les solutions et/ou résultat qu'elle met à la disposition de cette communauté. Cette caractéristique, qui est valable pour les périodes de l'histoire, permet à présent de faire un parallèle entre un lieu de rituel Senoufo dénommé le *Kafoudal* et une revue scientifique. Conçu pour accueillir des événements exceptionnels lors du rite initiatique du *poro*, elle peut abriter, à la demande d'un tiers et à titre exceptionnel, des cérémonies de non-initiés. Passé cette dérogation, cette place redevient sacrée et privée. Un symbole pour une revue scientifique qui à l'origine est une initiative privée mais qui sert de plateforme de publicisation et de publication à toutes les personnes intéressées. Quoi de mieux pour désigner une revue dont la vocation est de contribuer à assurer une meilleure visibilité des résultats des recherches universitaires. Ces résultats issus des publications et des réflexions des universitaires, restent un défi majeur et permettent d'établir un lien avec le *Kafoudal*. Ainsi, cette revue se positionne comme une lucarne pour aider à la prise de décision des acteurs politiques dans l'exécution des programmes de gouvernance et de développement aux niveaux étatique et local. Elle vise avant tout à servir de lieu d'expression pour tous ceux qui conduisent des recherches pour nourrir la science. La **revue *Kafoudal*** est pluridisciplinaire et publie, à ce titre, des recherches originales de Géographie, de Sociologie, d'Anthropologie, d'Histoire, d'Économie, de Droit, de Science Politique. Elle accepte, également, des comptes rendus de lecture.



Jérôme ALOKO-N'GUESSAN

Directeur de Recherches CAMES

**« KAFOULDAL » LA REVUE DES SCIENCES SOCIALES DE L'UNIVERSITE  
PELEFORO GON COULIBALY**

**CONSEIL SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL**

- Alphonse Yapi-Diahou**, Professeur titulaire de Géographie (Université Paris 8)  
Cel : 0033668032480 ; Email : [yapi\\_diahou@yahoo.fr](mailto:yapi_diahou@yahoo.fr)
- Jérôme Aloko-N'guessan**, Directeur de Recherches à l'Université Felix Houphouët-Boigny, email : [poitoucharente@gmail.com](mailto:poitoucharente@gmail.com)
- Koffie-Bikpo Céline Yolande**, Professeur titulaire de Géographie (Université Félix Houphouët-Boigny), email : [bikpoceline@yahoo.fr](mailto:bikpoceline@yahoo.fr)
- Brou Emile Koffi**, Professeur Titulaire de Géographie (Université Alassane Ouattara, UFR CMS)
- Da Dapola Evariste Constant**, Professeur titulaire de Géographie à l'Université Ouaga 1 Professeur Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso), 06 BP : 9800 Ouagadougou 06, E- mail : [evaristeda@gmail.com](mailto:evaristeda@gmail.com)
- Maïga Alkassoum**, Professeur Titulaire de Sociologie, Université Ouaga I Professeur Joseph Ki Zerbo (Burkina Faso)
- Diomandé Dramane**, Professeur titulaire d'Hydrobiologie, Université Peleforo Gon Coulibaly)
- Dedy Seri Faustin**, Maitre de Recherche de Sociologie, Université Félix Houphouët-Boigny
- Edinam Kola**, Professeur Titulaire de Géographie, Université de Lomé (Togo), email : [edikola@yahoo.fr](mailto:edikola@yahoo.fr)
- Anoh Kouassi Paul**, professeur titulaire de Géographie, Université Félix Houphouët-Boigny, email : [anohpaul@yahoo.fr](mailto:anohpaul@yahoo.fr)
- Maurice Boniface Mengho**, Géographe ruraliste, Professeur titulaire, (Université de Brazzaville (République du Congo), BP 13 097 Brazzaville, email : [maumautina@gmail.com](mailto:maumautina@gmail.com)
- Koné Issiaka**, Professeur Titulaire de Socio-Anthropologie des Organisations (Université Jean Lorougnon Guédé de Daloa), BP 150 Daloa, email : [koneissiaka1@gmail.com](mailto:koneissiaka1@gmail.com)
- Dossou Guedegbe Odile**, Professeur Titulaire des Universités (CAMES) Doyen de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales (FASHS) Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
- Machikou Nadine**, Professeure titulaire de Science Politique, Université Yaoundé 2 (Cameroun)
- Assi Kaudjhis Joseph**, Professeur Titulaire de Géographie (Université Alassane Ouattara)
- Yoro Blé Marcel**, Professeur Titulaire d'Anthropologie et de Sociologie, Université Félix Houphouët-Boigny
- N'Goran François**, Directeur de Recherche de Sociologie, Université Alassane Ouattara
- Gbodje Sékré Alphonse**, Professeur titulaire d'histoire, Université Peleforo Gon Coulibaly, email : [sekrealphonse@yahoo.fr](mailto:sekrealphonse@yahoo.fr), Cel : 47649099

## COMITÉ ÉDITORIAL

### Directeur de Publication

Prof Brou Emile Koffi (Université Alassane Ouattara, UFR CMS) Cel. : (225) 05 92 89 93 ; email : [koffi\\_brou@yahoo.fr](mailto:koffi_brou@yahoo.fr)

### Rédacteur en Chef

Konan Kouamé Hyacinthe

### Rédacteurs en Chef Adjoints

Guehi Zagocky Euloge

Kra Kouadio Joseph

*Correspondance* : [revuekafoudal@gmail.com](mailto:revuekafoudal@gmail.com)

[konanhyacinth@gmail.com](mailto:konanhyacinth@gmail.com)

<https://www.univ-pcg.edu.ci>

### Comité de lecture international

- Aboubakar Kissira**, Maitre de conférences de Géographie, université de Parakou (Benin)
- ALLA Della André**, Maître de conférences de Géographie, Université Félix Houphouët Boigny de Cocody (Côte d'Ivoire)
- Akou Loba Franck Valérie**, Maitre de Conférences, Université Felix Houphouët-Boigny, (Côte d'Ivoire)
- Koffi Yao Jean Julius**, Maitre de Conférences, Université Alassane Ouattara, (Côte d'Ivoire)
- Nassa Dadié Axel Désiré**, Maitre de Conférences, Géographie, Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody (Côte d'Ivoire)
- Diakité Moussa**, Maitre de Conférences, Géographie, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
- Mazou Hilaire**, Maitre de Conférences de Sociologie, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
- Yassi Assi Gilbert**, Maitre de Conférences de Géographie, École Normale Supérieure, (Côte d'Ivoire)
- Gnabro Ouakoubo Gaston**, Maitre de Conférences, Histoire, Université Peleforo Gon Coulibaly Korhogo (Côte d'Ivoire)
- Dayoro Zoguehi Kevin**, Maitre de Conférences de Sociologie, Université Felix Houphouët- Boigny, (Côte d'Ivoire) Université Felix Houphouët- Boigny, (Côte d'Ivoire)
- Kouassi Siméon**, Maitre de Conférences d'Archéologie, Université Felix Houphouët- Boigny, (Côte d'Ivoire)
- Moundza Patrice**, Maitre de Conférences, Géographie, Université Marien N'Gouabi (Congo)
- Kouamé Atta**, Maitre de Conférences, Anthropologie Biologique, Université Felix Houphouët- Boigny, (Côte d'Ivoire)
- Djané Kabran Aristide**, Maitre-assistant, Socio Anthropologie Université Peleforo Gon Coulibaly Korhogo (Côte d'Ivoire)
- Kessé Blé Adolphe**, Maitre-assistant, Science Politique, Université Peleforo Gon Coulibaly Korhogo (Côte d'Ivoire)
- Koffi Yeboué Stéphane Koissy**, Maitre-assistant, Géographie, Université Peleforo Gon Coulibaly Korhogo (Côte d'Ivoire)

## **1. Note aux contributeurs**

La Revue des Sciences Sociales de l'Université Peleforo Gon Coulibaly « *Kafoudal* » est fondée en 2018. *Kafoudal* est un espace de diffusion de travaux originaux des Sciences Sociales. Elle publie des articles originaux, rédigés en français, non publiés auparavant et non soumis pour publication dans une autre revue. Les normes qui suivent sont conformes à celles adoptées par le Comité Technique Spécialisé (CTS) de Lettres et sciences humaines/CAMES. Les contributeurs doivent s'y conformer.

### **1.1. Les manuscrits**

Un projet de texte soumis à évaluation, doit comporter un titre (Book Antiqua, taille 12, Lettres capitales, Gras), la signature (Prénom(s) et NOM (s) de l'auteur ou des auteurs, l'institution d'attache), l'adresse électronique de (des) auteur(s), le résumé en français (250 mots), les mots-clés (cinq), le résumé en anglais (du même volume), les keywords (même nombre que les mots-clés). Le résumé doit synthétiser la problématique, la méthodologie et les principaux résultats. Le manuscrit doit respecter la structuration habituelle du texte scientifique : Introduction (Problématique ; Hypothèse compris) ; Approche (Méthodologie) ; Résultats ; Analyse des Résultats ; Discussion ; Conclusion ; Références bibliographiques (s'il s'agit d'une recherche expérimentale ou empirique). Les notes infrapaginales, numérotées en chiffres arabes et continu, sont rédigées en taille 10 (Book antiqua). Réduire au maximum le nombre de notes infrapaginales. Écrire les noms scientifiques et les mots empruntés à d'autres langues que celle de l'article en italique (*Adansonia digitata*). Le volume du projet d'article (texte à rédiger dans le logiciel Word, Book antiqua, taille 12, interligne 1.5) doit être de 30 000 à 40 000 caractères (espaces compris). Les titres des sections du texte doivent être numérotés de la façon suivante : 1. Premier niveau, premier titre (Book antiqua 12 gras) 1.1. Deuxième niveau (Book antiqua 12 gras italique) 1.2.1. Troisième niveau (Book antiqua 12 italique sans le gras)

### **1.2. Les illustrations**

Les tableaux, les cartes, les figures, les graphiques, les schémas et les photos doivent être numérotés (numérotation continue) en chiffres arabes selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Ils doivent comporter un titre concis, placé au-dessus de l'élément d'illustration (centré). La source (centrée) est indiquée au-dessous de l'élément d'illustration (Taille 10). Ces éléments d'illustration doivent être : i. annoncés, ii. Insérés, iii. Commentés dans le corps du texte.

La présentation des illustrations : figures, cartes, graphiques, etc. doit respecter le miroir de la revue. Ces documents doivent porter la mention de la source, de l'année et de l'échelle (pour les cartes).

## **2. Notes et références**

**2.1.** Les passages cités sont présentés entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépasse trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

**2.2.** Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, ainsi qu'il suit : - Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms et Nom de l'auteur, année de publication, pages citées (B. A. SY. 2008, p. 18) ; - Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms et Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées). Exemples: - En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est «d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...)» - Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit : Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles-là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont sait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire. - Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit : Le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socioculturelle et de civilisation traduisant une impréparation socio-historique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

**2.3.** Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en continue et présentées en bas de page.

**2.4.** Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : Nom et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Titre, Lieu de publication, Éditeur, pages (p.) pour les articles et les chapitres d'ouvrage. Le titre d'un article est présenté entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Éditeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2<sup>de</sup> éd.).

2.5. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Par exemple : Références bibliographiques AMIN Samir, 1996, Les défis de la mondialisation, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, Qu'est-ce que le libéralisme ? Éthique, politique, société, Paris, Gallimard. BERGER Gaston, 1967, L'homme moderne et son éducation, Paris, PUF. DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », Diogène, 202, p. 145-151. DIAKITE Sidiki, 1985, Violence technologique et développement. La question africaine du développement, Paris, L'Harmattan. Pour les travaux en ligne ajouter l'adresse électronique (URL).

### 3. Nota bene

3.1. Le non-respect des normes éditoriales entraîne le rejet d'un projet d'article.

3.2. Tous les prénoms des auteurs doivent être entièrement écrits dans la bibliographie.

3.3. Pagination des articles et chapitres d'ouvrage, écrire p.2-45, par exemple et non pp.2-45.

3.4. En cas de co-publication, citer tous les co-auteurs.

3.5. Éviter de faire des retraits au moment de débiter les paragraphes, observer plutôt un espace.

3.6. Plan : Introduction (Problématique, Hypothèse), Méthodologie (Approche), Résultats, Analyse des résultats, Discussion, Conclusion, Références Bibliographiques Résumé : dans le résumé, l'auteur fera apparaître le contexte, l'objectif, faire une esquisse de la méthode et des résultats obtenus. Traduire le résumé en Anglais (y compris le titre de l'article) Introduction : doit comporter un bon croquis de localisation du secteur de l'étude pour les contributeurs géographes. Outils et méthodes : (Méthodologie/Approche), l'auteur expose uniquement ce qui est outils et méthodes Résultats : l'auteur expose ses résultats, qui sont issus de la méthodologie annoncée dans Outils et méthodes (pas les résultats d'autres chercheurs). L'Analyse des résultats traduit l'explication de la relation entre les différentes variables objet de l'article ; le point "R" présente le résultat issu de l'élaboration (traitement) de l'information sur les variables. Discussion : la discussion est placée avant la conclusion ; la conclusion devra alors être courte. Dans cette discussion, confronter les résultats de votre étude avec ceux des travaux antérieurs, pour dégager différences et similitudes, dans le sens d'une validation scientifique de vos résultats. La discussion est le lieu où le contributeur dit ce qu'il pense des résultats obtenus, il discute les résultats ; c'est une partie importante qui peut occuper jusqu'à plus deux pages. Le plan classique est également accepté. Enfin, les auteurs sont entièrement responsables du contenu de leurs contributions. La Revue Kafoudal reçoit en continu les contributions et paraît deux fois dans l'année : juin et décembre. Le nombre d'instructions pour accepter une contribution est de 1 (une) au moins. Un article accepté pour publication dans Kafoudal exige de ses auteurs une contribution financière de 40 000f, représentant les frais d'instruction et de publication.

*« Les opinions exprimées dans les différents articles sont celles de leurs auteurs  
et nullement de Kafoudal ».*

---

La revue des Sciences Sociales « *Kafoudal* »  
Secrétariat : Unité de Formation et de Recherche des Sciences Sociales  
Université Peleforo Gon Coulibaly, Korhogo, 1328 Korhogo, Côte d'Ivoire  
ISSN : 2663-7596 Cel : +225 07 255 083 E-mail : [revuekafoudal@gmail.com](mailto:revuekafoudal@gmail.com)



**KAFODAL**  
La revue des Sciences Sociales de l'Université Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo



## SOMMAIRE

### Socio-anthropologie

**Ichaka CAMARA et Ibrahima DAMA** : CONDITIONS DE VIE DES DEPLACES ET DES REFUGIES A KAYES ET A SERO-DIAMANOU ..... 1-25

**Bidosessi Auguste Land GNAHOUI, Dossou Yélindo P. HOUESSOU et Joseph KPONOU** : LES VALEURS DES SOCIETES TRADITIONNELLES AFRICAINES COMME SOCLE DES VALEURS PROFESSIONNELLES DANS LA MISE EN CEUVRE DE L'EDUCATION INCLUSIVE..... 26-45

**Amadou SENOU** : ORIGINE ET MIGRATION DES COMMUNAUTES DAFING DU MALI ET DU BURKINA FASO ..... 46-61

### Géographie

**Mèdémagnimessè Midimahu Félixiano Claude DOHOU<sup>1\*</sup>, Arcadius AKOSSOU<sup>2</sup> et Gildas AKUESSON<sup>3</sup>** : INFRASTRUCTURES HYDRAULIQUES AU CENTRE DU BENIN : ETAT DES LIEUX ET MODE DE GESTION ..... 62-84

**Kouassi Séverin KOUAKOU et Koffi Jean Marius Boris KOUAME** : COLLÈGE DE PROXIMITÉ DANS LA RÉGION DE KORHOGO EN CÔTE D'IVOIRE : ENTRE VOLONTÉ DE RÉDUCTION DES MOBILITÉS ET ISOLEMENT TERRITORIAL..... 85-106

**Koffi René DONGO<sup>1</sup>, N'Guessan Jean Claude YAO<sup>1</sup>, Amissa Augustin ADIMA<sup>1</sup>, Kouadio Joseph KRA<sup>2</sup> et Eboua Narcisse WANDAN<sup>3</sup>** : PROCEDES DE PRODUCTION DE BIOGAZ A PARTIR DE DECHETS MENAGERS : UNE ALTERNATIVE DANS LA GESTION DE L'ENVIRONNEMENT ET DU CADRE DE VIE DANS LE DISTRICT DE YAMOOUSSOUKRO ..... 107-125

**Kouakou Attien Jean-Michel KONAN : CONTRIBUTION DE L'ACTIVITÉ MARAÎCHÈRE À L'AMÉLIORATION DES CONDITIONS DE VIES DES PRODUCTEURS DE LA VILLE DE DALOA (CÔTE D'IVOIRE)..... 126-140**

**Soualiho ALADJI : DEBARCADERE MODERNE DE SASSANDRA : DYNAMIQUE SPATIALE ET SOCIO-ECONOMIQUE DES ACTIVITES DE PECHE ..... 141-158**

**Dotchan BAMBA, Kouakou Hermann Michel KANGA et Yao Jean Julius KOFFI: ESQUISSE D'UNE ETHNOCLIMATOLOGIE CHEZ LES SENOUFOS DE LA REGION DE LA BAGOUE (NORD DE LA COTE D'IVOIRE) ..... 159-180**

### **Histoire**

**Anzoumanan SYLLA et Yaya BAKAYOKO : CONTINUITE ET RUPTURE DES RELATIONS ENTRE LE SONGHAY ET LE MAROC SOUS ASKIA MOHAMMED 1ER (1493-1528) ..... 181-201**

# LES VALEURS DES SOCIÉTÉS TRADITIONNELLES AFRICAINES COMME SOCLE DES VALEURS PROFESSIONNELLES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

**Bidossessi Auguste Land GNAHOUI**

*Doctorant en Sciences de l'Éducation à l'École Doctorale Pluridisciplinaire (EDP) de la  
Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH) de l'Université d'Abomey-Calavi  
(UAC) Bénin*

*E-mail : [landauguste2000@gmail.com](mailto:landauguste2000@gmail.com)*

**Dossou Yélindo P. HOUESSO**

*Professeur Titulaire (CAMES) en Sciences de l'Éducation, Vice-recteur chargé des Affaires  
Académiques de l'Université d'Abomey-Calavi*

*E-mail : [yelindopatrick@yahoo.fr](mailto:yelindopatrick@yahoo.fr)*

**Joseph KPONOU**

*Docteur en Sciences de l'Éducation, Praticien du Préscolaire en République du Bénin*

*E-mail : [joskponou@gmail.com](mailto:joskponou@gmail.com)*

## **Résumé**

Les valeurs promues par les sociétés traditionnelles africaines ont été dès lors d'une grande importance dans la promotion de la mixité sociale. Partant de cette réalité, il a paru utile dans portée sur un total de 205 acteurs scolaires de différentes catégories. Les résultats auxquels cette recherche a abouti font état de ce que les valeurs traditionnelles servent de source d'inspiration au développement des valeurs professionnelles indispensables le cadre de cette recherche de montrer la place des valeurs des sociétés traditionnelles africaines dans la construction de valeurs professionnelles pour une mise en œuvre efficiente de l'éducation inclusive dans le département du Zou au Bénin. Pour atteindre cet objectif, il est utilisé une démarche méthodologique combinant l'approche qualitative et quantitative au moyen d'une grille d'entretien et d'un questionnaire d'enquête. La technique d'échantillonnage est exhaustive non probabiliste et à choix raisonné à la promotion de l'éducation inclusive.

**Mots clés :** Valeurs, valeurs traditionnelles africaines, valeurs professionnelles, socle, éducation inclusive.

## **Abstract**

The values promoted by traditional African societies have always been of great importance in promoting social diversity. Based on this reality, it seemed useful in the context of this research to show the place of the values of traditional African societies in the construction of professional values for the efficient implementation of inclusive education in the Zou department of Benin. To achieve this objective, a methodological approach was used, combining a qualitative and quantitative approach, using an interview grid and a survey questionnaire. An exhaustive, non-probabilistic, purposive sampling technique was applied to a total of 205 school actors from different categories. The results of this research show that traditional values serve as a source of inspiration for the development of professional values essential to the promotion of inclusive education.

**Key words:** Values, African traditional values, professional values, foundation, inclusive education.

## Introduction

L'éducation est l'un des droits fondamentaux qui conduisent l'individu vers son autonomie et son épanouissement (M. Bizaro et al., 2021, p. 18). Depuis une décennie, la question de l'accès à l'éducation devient de plus en plus préoccupante. En dépit des nombreux progrès réalisés, de sérieux défis restent à relever, dans les pays en voie de développement comme le Bénin, en termes d'accès aux ressources matérielles et humaines. La situation paraît plus critique quant à la prise en charge socioéducative des enfants à besoins spécifiques ou/et handicapés. Les systèmes et les services éducatifs ne parviennent actuellement pas à répondre convenablement à la diversité des besoins des enfants dans les classes hétérogènes (UNESCO, 1990, p. 32) en termes d'accès et de qualité de l'éducation.

Une réponse efficace à cette diversité de besoins suscite de profondes mutations et exigences quant aux manières de concevoir, à la gestion et l'animation de l'école, à l'organisation spatiale et matérielle et à la mobilisation des ressources tant personnelles que professionnelles (L. Prud'homme et al., 2011, p. 10).

L'enseignant, acteur premier de la valorisation de cette diversité est tenu de développer une suffisante potentialité pédagogique et personnelle qui s'illustre par sa connaissance de soi, sa flexibilité pédagogique, son esprit d'équité et bien d'autres valeurs éducatives (H. Humphrey et al., 2006, cité par L. Prud'homme et al., 2011, p.6). Aussi, plusieurs autres recherches dont celles de S. Ramel et S. Lonchamp (2009, p. 53) montrent-elles que les enseignants sont disposés à impliquer dans le processus d'apprentissage les enfants ayant des besoins particuliers. Néanmoins, ils craignent de ne pas disposer de moyens suffisants pour apporter une réponse adaptée à leurs besoins et ils craignent que l'inclusion n'affecte négativement les apprentissages des enfants non handicapés (L. Bergeronet al., 2011, p. 97).

Plus récemment, K. Hunziker et P. Pulzer-Graf (2012, p. 17) ont constaté que la majorité des spécialistes de l'éducation du canton de Vaud (Suisse) exprime leur disponibilité à intervenir dans les classes hétérogènes mais avoue n'avoir pas les ressources requises en termes de valeurs et de compétences professionnelles pour une prise en charge socio-pédagogique adéquate des apprenants. Ils souhaitent avoir des ressources complémentaires en vue d'une meilleure implication.

En Afrique, l'importance des valeurs dans la formation des enseignants est avérée et plusieurs pays comme le Bénin et le Maroc ont le mérite de relever respectivement dans leur référentiel de formation (2016) et leur rapport sur l'éducation inclusive (2017) que la mise en œuvre des pratiques pédagogiques efficaces qui favorisent le développement du paradigme inclusif, impose le développement des valeurs fondamentales et professionnelles ainsi que des cultures positives et communautaires. Le référentiel béninois de formation évoque trois (03) catégories de valeurs importantes à développer tout au long de la formation de l'instituteur. Il s'agit des valeurs intellectuelles, les valeurs socioculturelles et les valeurs morales et éthiques. Ces valeurs n'étant peut-être pas les seules qui promeuvent et facilitent la mise en œuvre de l'éducation inclusive, il importe de réaliser une étude exploratoire afin de retenir de façon plus ou moins exhaustive celles qui permettent une véritable inclusion dans l'éducation.

Il est question, d'une part, de relever les valeurs fondamentales propres aux sociétés traditionnelles africaines et d'autre part, celles professionnelles favorables à la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

Ce sont à ces préoccupations que répond la présente recherche effectuée dans le département du Zouou est mené depuis dix-neuf (19) ans, le programme gouvernemental d'Intégration Socio-éducative des Enfants Handicapés (ISEH) dans toutes ces neuf (09) communes avec l'appui du Programme Mondiale pour l'Education (PME/FCB). Elle postule que les valeurs des sociétés traditionnelles africaines favorisent la construction des valeurs professionnelles dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Pour vérifier cette hypothèse de recherche, il est utilisé une démarche méthodologique basée sur une approche mixte.

### **1. Approche méthodologique de la recherche**

La démarche méthodologique adoptée s'articule autour de la présentation de l'environnement physique de la recherche, de la détermination de l'échantillonnage, des outils de collecte de données et des méthodes de présentation des résultats.

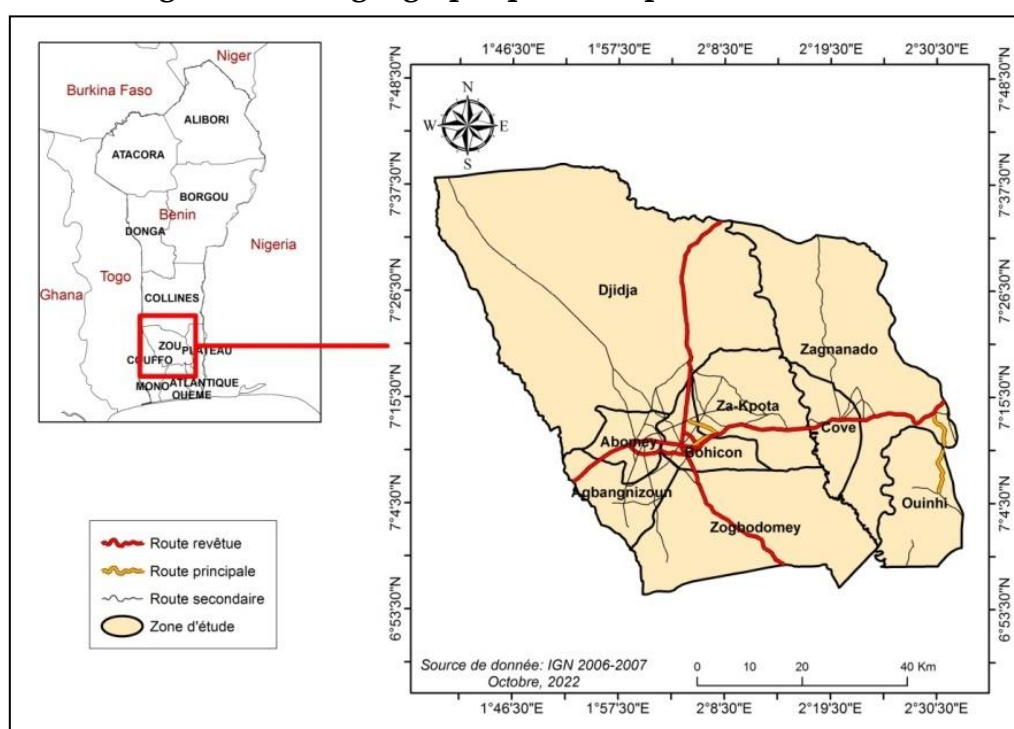
### 1.1. Présentation de l'environnement physique de la recherche

Le département du Zou est l'un des départements du Bénin. Il est subdivisé en neuf (9) communes avec comme Abomey le chef-lieu. Le département du Zou occupe la zone-Sud de l'ancien département du Zou-Collines comme l'indique la figure i.

Une seule ethnie reste majoritaire "Fon et apparentés" (92,3%). Le catholicisme avec 26,6% est la religion dominante dans le Zou, suivie de la religion Vodoun (20,1%).

C'est dans cette géographie que se situe le département du "Zou", cadre de la présente étude.

Figure 1. Carte géographique du département du Zou



Source : IGN, 2006-2007

Quelle est la population à laquelle s'intéresse cette recherche ?

### 1.2. Population cible, mode et méthodes d'échantillonnage

Les principaux acteurs concernés par cette recherche sont :

- ✘ Les instituteurs en poste dans les écoles concernées par le programme ISEH dans les neuf (9) communes des départements du Zou ;
- ✘ Le personnel d'encadrement pédagogique intervenant dans les Régions Pédagogiques (RP) concernées ;
- ✘ Les élèves handicapés et dits normaux du niveau 3 (CM1 et CM2) des écoles où fréquentent les enfants handicapés.

Les enseignants constituent les premiers acteurs de l'enquête. En effet, l'objet de ce travail fait d'eux les acteurs privilégiés de l'enquête.

Car ce sont eux qui bénéficient de la formation tant initiale que continue et développent les initiatives d'autoformation pour la construction des valeurs indispensables à la réussite de leur mission pédagogique.

La nature de la recherche est mixte car elle est à la fois qualitative et quantitative et induit l'utilisation de deux outils qui sont la grille d'entretien et le questionnaire d'enquête. La méthodologie ainsi mise en œuvre est de ce fait assimilée à une étude analytique et empirique.

Le tableau 1 fait la synthèse des différents outils de collecte, les modes et méthodes d'échantillonnage utilisés.

**Tableau 1 : Présentation de l'échantillon d'étude**

Catégories	Spécificités	Outils administrés	Echantillon	Techniques d'échantillonnage	Total par catégorie
<b>Corps d'encadrement</b>	Inspecteurs	Grille d'entretien	7	Exhaustif non probabiliste	25
	CP	Grille d'entretien	18		
<b>Praticiens</b>	Collaborateurs	Questionnaire	45	Choix raisonné	90
	Directeur	Questionnaire	45		
<b>Ecoliers</b>	Handicapés	Grille d'entretien	45		90
<b>CM</b>	Dits normaux	Questionnaire	45		
<b>Totaux</b>			205	-	205

*Source : Données de terrain Février 2020*

Comme l'indique le tableau 1, plusieurs catégories d'acteurs ont été enquêtées dans le cadre de cette recherche. Il s'agit des membres du corps d'encadrement qui sont les inspecteurs et les CP, des enseignants et leurs apprenants des cours moyens handicapés ou non.

Les questionnaires d'enquête ont été administrés aux apprenants dits normaux et aux enseignants avec comme technique le choix raisonné. Les grilles d'entretien ont été soumises aux membres du corps d'encadrement avec une technique exhaustive non

probabiliste. Ces différents outils et modes d'investigation ont permis d'obtenir des résultats.

## 2. Résultats

Les données auxquelles ces outils ont permis d'aboutir sont de deux natures à savoir les données quantitatives et celles qualitatives. Elles sont organisées et présentées selon les deux outils qui ont servi à leur collecte.

### 2.1. Données issues des questionnaires d'enquête

Dans le cadre de la présente recherche, des questionnaires d'enquêtes ont été adressés à deux cibles à savoir : les enseignants en situation de classe inclusive et les écoliers dits normaux des Cours moyens première et deuxième année (CM1- CM2).

#### 2.1.1. Résultats issus des questionnaires d'enquêtes administrés aux enseignants

L'administration des questionnaires d'enquête à cette catégorie d'acteurs a permis de collecter des données non seulement liées aux caractéristiques sociodémographiques des acteurs mais aussi aux thématiques de sentiments, d'attitudes et de valeurs.

##### 2.1.1.1. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants enquêtés

Comme l'expose le tableau 2, les enseignants intervenant dans les classes inclusives enquêtés appartiennent pour la plupart (72,2%) au corps des instituteurs, 21,7% sont des instituteurs adjoints et seul un (01) est élève instituteur. Parmi eux, 77,8% sont en position d'adjoint et 22,2% assurent la fonction de responsable d'établissement primaire public. Ils sont près de la moitié, quarante-quatre (44) soit (48,89%) à avoir réuni 11 à 15 ans d'ancienneté. Dix-sept (17), soit 18,89% d'enseignants se trouvent dans la tranche de 1 à 5 ans d'ancienneté ; 14 enseignants enquêtés, soit 15,56% se trouvent dans la tranche de 6 à 10 ans puis quinze (15) enseignants, soit 16,67% ont réuni plus de quinze (15) ans d'ancienneté dans l'enseignement.

**Tableau 2 : Caractéristiques sociodémographiques des répondants**

Variables	Modalité	Fréquence (Pourcentage) (%)	Variables	Modalité	Fréquence (Pourcentage) (%)
Sexe	Femme	26 (28,9%)	Corps du personnel	Elève - Instituteur	1(1,1%)
	Masculin	64(71,1%)		Instituteur	65(72,2%)



<b>Groupe d'âge</b>	[25 - 35]	34(37,78%)	<b>Niveau d'étude</b>	Instituteur Adjoint	24(26,7%)
	[36 - 45]	44(48,89%)		BEPC	59(65,56%)
	[46 - 55]	7(7,78%)		BAC	15(16,67%)
	>55	5(5,56%)		Universitaire	16(17,78%)
<b>Zone d'intervention</b>	Rural	50 (55,6%)	<b>Ancienneté</b>	[1 - 5]	17(18,89%)
	Urbain	40 (44,4%)		[11 - 15]	44(48,89%)
<b>Fonction</b>	Adjoint	70(77,8%)		[6 - 10]	14(15,56%)
	Directeur	20(22,2%)		>15	15(16,67%)

Source : Données de terrain, février 2021

### 2.1.1.2. Sentiment des enseignants en présence d'une personne handicapée

La plupart des enseignants déclarent avoir eu de la compassion (70%), de la tolérance (70%), de la pitié (67.78%). Une autre proportion d'enquêtés (65.56%) a manifesté de la compréhension, du respect (64.44%) et de l'admiration (54.44%) aux enfants handicapés, Par contre, très peu ont un ressenti désagréable en présence des enfants handicapés comme l'illustre la figure 1.

Figure 1 : Sentiment des enseignants en présence d'une personne handicapée

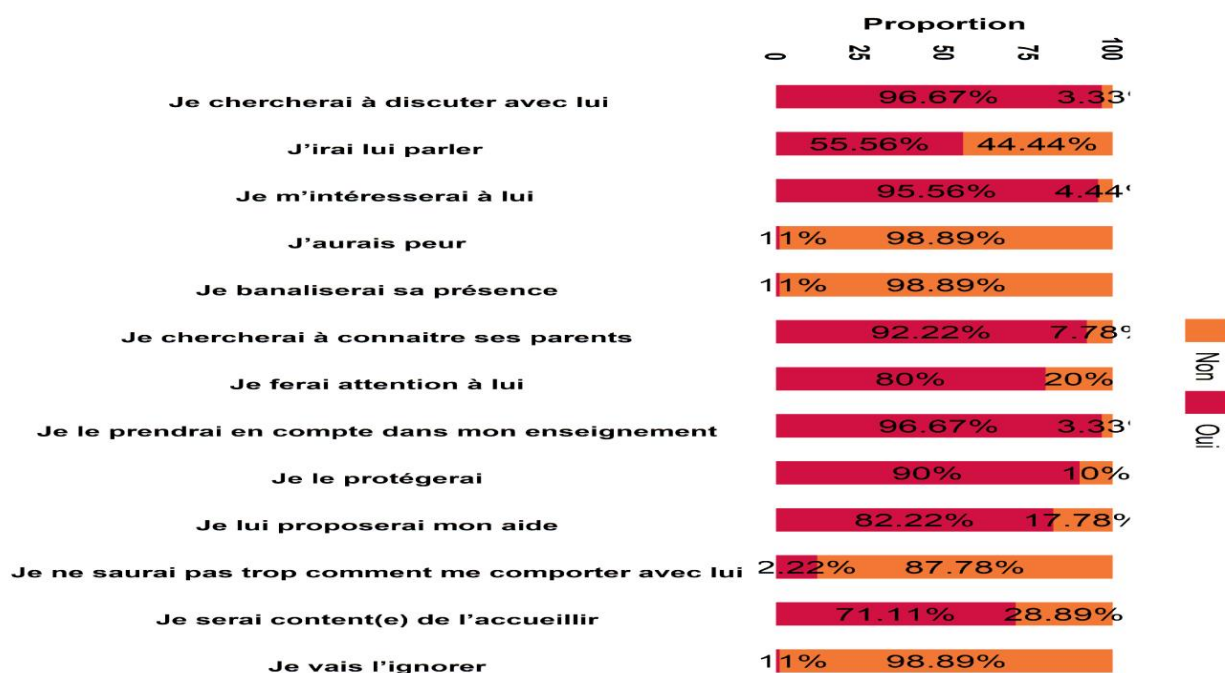


Source : Données de terrain, 2021

### 2.1.1.3. Attitude des enseignants enquêtés en présence d'un écolier handicapé

A plus de 71% (pour la plus faible proportion) ; les enseignants enquêtés ont déclaré à travers différentes variables avoir des attitudes intégratrices et protectrices vis-à-vis de leur apprenant handicapé. Moins de 3% à peine pense avoir à leur rencontre des attitudes de rejet comme le présente la figure 2.

**Figure 2 : Attitude des enseignants enquêtés en présence d'un écolier handicapé**



Source : Données de terrain, 2021

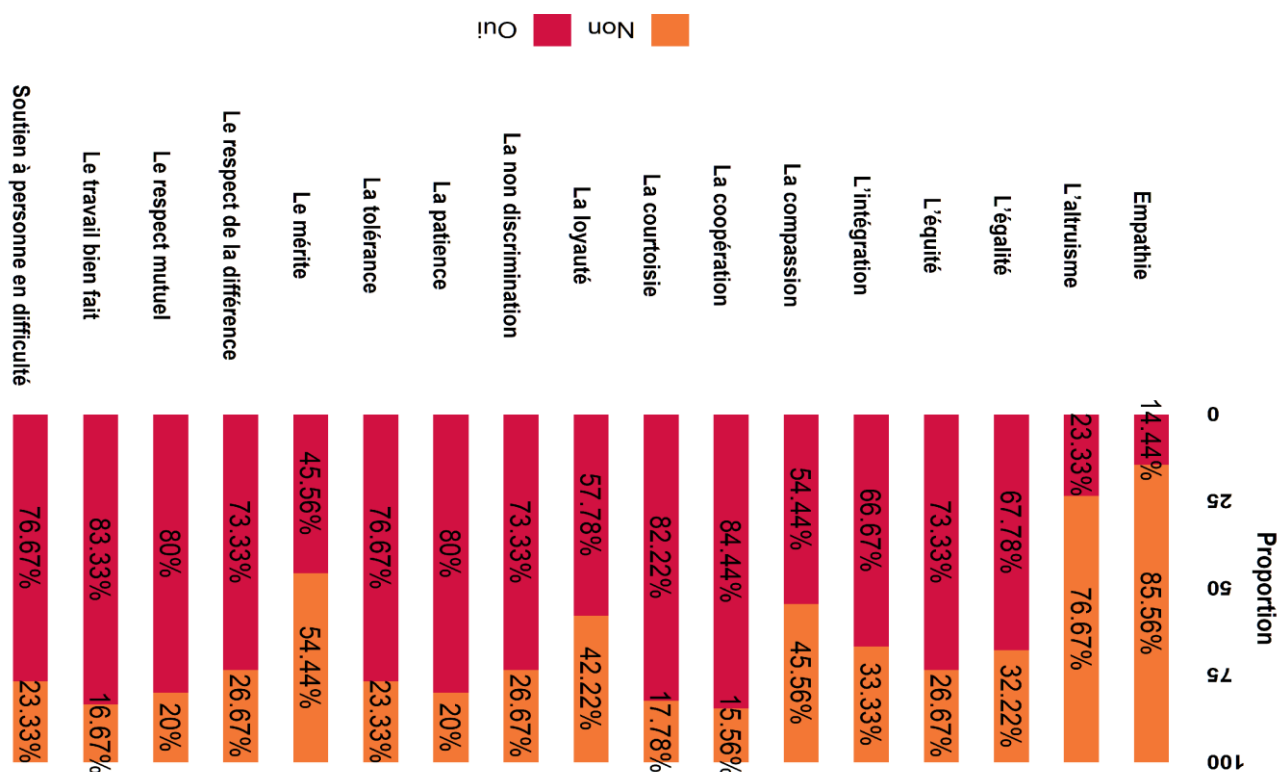
Ces attitudes que les enseignants promettent avoir en présence des apprenants handicapés n'augurent-elles pas d'un ancrage culturel favorisant la prise en charge socio-éducative de ceux-ci ?

#### 2.1.1.4. Valeurs fondamentales propres aux sociétés africaines

Pour les enseignants enquêtés, les sociétés africaines peuvent être d'une grande aide pour l'inclusion scolaire à travers les valeurs qu'elles enseignent et véhiculent. Comme valeurs des sociétés africaines reconnues par les enseignants, dans leur majorité, on peut dénombrer : la patience, le travail bien fait, le respect mutuel, la coopération, la courtoisie, la non-discrimination, le respect de la différence, l'équité (figure 3). Ces valeurs identifiées, permettent de comprendre que les normes et valeurs traditionnelles enseignées dans nos sociétés africaines, constituent en réalité les fondements même de l'éducation inclusive.

Les valeurs traditionnelles africaines constitueraient un socle fondamental pour le renforcement des liens dans la société africaine actuelle, pour construire ou sauvegarder le « vouloir vivre ensemble », pour forger les institutions politiques, économiques, sociales et culturelles, pour donner de la cohérence et de la crédibilité à toutes les politiques publiques.

Figure 3 : Sentiments des enseignants en présence d'apprenants handicapés



Source : Données de terrain, 2021

#### 2.1.1.5. Valeurs professionnelles indispensables à la tenue des classes inclusives

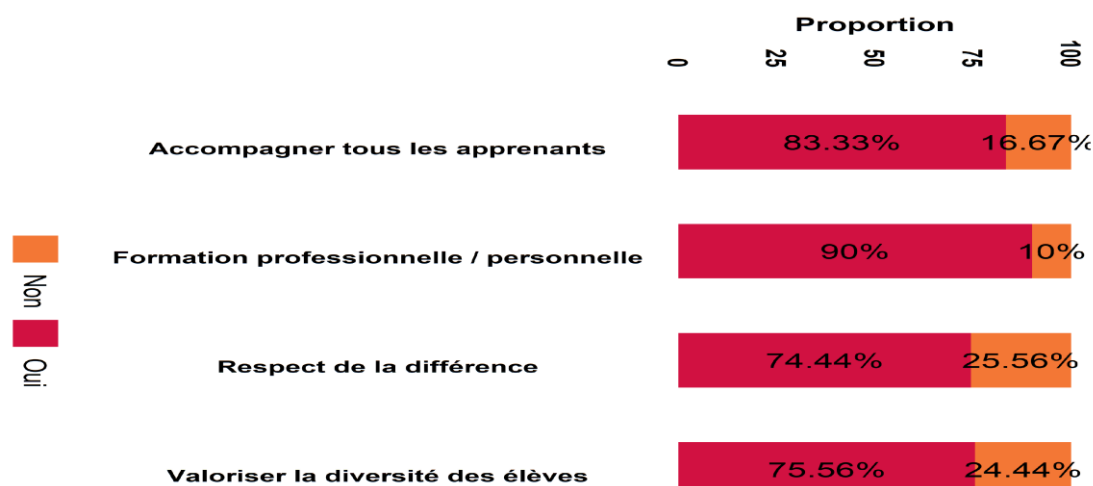
Ces valeurs promues par les sociétés africaines ne servent-elles pas de base à la construction des valeurs professionnelles indispensables à la tenue des classes inclusives ?

Ces valeurs promues par les sociétés africaines ne servent-elles pas de base à la construction des valeurs professionnelles indispensables à la tenue des classes inclusives ?

#### 2.1.1.6. Les valeurs professionnelles favorisant la mise en œuvre de l'inclusion

La majorité des enseignants enquêtés, pense qu'ils doivent développer certaines valeurs professionnelles telles que : la formation professionnelle/personnelle, l'accompagnement de tous les apprenants, le respect de la différence, la valorisation de la diversité des élèves (figure 4).

**Figure 4 : Valeurs professionnelles indispensables à la tenue des classes inclusives**



Source : Données de terrain, 2021

### 2.1.2. Résultats issus du questionnaire d'enquête administrés aux écoliers dits normaux

#### 2.1.2.1. Caractéristiques sociodémographiques des écoliers dits normaux

Les écoliers que nous avons interrogés dans le cadre de cette recherche sont ceux du niveau 3 de l'enseignement primaire, c'est-à-dire du Cours Moyen première et deuxième années (CM1-CM2), constitués de 55% de fille et de 45% de garçons. Majoritairement du CM2 (61,22%), ils sont dans la tranche d'âge de 8 à 14 ans.

#### 2.1.2.2. Attitudes augurant d'un ancrage culturel favorable à l'inclusion

Les écoliers dits normaux enquêtés reconnaissent avoir entendu parler des handicapés (93,88%). Une proportion importante (79,59%) avoue avoir vécu avec des handicapés et 97,96% autres déclarent avoir envie de faire la classe avec eux. De ces résultats, on peut déjà avoir une idée de l'ambiance de la bonne fraternité qui règne entre les différentes catégories d'enfants depuis la maison et prédit de la bonne camaraderie susceptible de prévaloir dans les classes hétérogènes à l'école.

Par ailleurs, ces élèves dits normaux déclarent qu'il existe des classes accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur école. Ils ont donc une connaissance plus ou moins claire d'une classe hétérogène et de l'ambiance qui y prévaut. 65,31% de ces élèves avouent que le rythme d'apprentissage est équitable et que tous les écoliers arrivent à comprendre l'enseignement qui est donné par le maître.

## **2.2. Données issues des grilles d'entretien**

Les grilles d'entretien ont été administrées aux membres du corps d'encadrement (CP et inspecteurs) et aux apprenants présentant des besoins spécifiques.

### *2.2.1. Données issues de l'entretien avec les membres du corps d'encadrement*

Avec les membres du corps d'encadrement, il a été question d'échanger sur les questions afférentes aux valeurs traditionnelles africaines, les valeurs professionnelles favorables à l'inclusion et leur place dans un système éducatif inclusif.

#### *2.2.1.1. Valeurs fondamentales indispensables pour une pratique inclusive réussie*

Les membres du corps reconnaissent à 100% que les enseignants du département du Zou s'approprient des valeurs traditionnelles propres à leur société. Ces valeurs permettent d'asseoir celles professionnelles qui favorisent la mise en œuvre de l'approche inclusive.

Pour les cadres interviewés, l'inclusion peut développer chez l'élève handicapé les sentiments et les valeurs comme le sentiment d'appartenance à un groupe social, la tolérance, l'acceptation de l'autre, l'entraide, l'esprit d'équipe, la curiosité, la confiance en soi, le goût du travail bien fait, l'amour du prochain, le respect de l'autre, le sentiment d'égalité, la joie, la quiétude, la paix, l'esprit de responsabilité, la fraternité, la créativité, l'estime de soi, l'épanouissement social.

Pour 64% des cadres de l'enseignement primaire ayant subi l'entretien, l'éducation inclusive (IE) était mise en œuvre dans nos sociétés traditionnelles africaines.

Ils expliquent qu'au clair de la lune, autour des aînés, ces enfants étaient tous mis ensemble sans discrimination lors de la diction de contes et pour les rituels initiatiques. Un responsable pédagogique natif de la cité royale d'Abomey précisait que « *Pour raconter les contes le soir dans nos sociétés traditionnelles, les grands-parents n'excluaient pas les enfants handicapés. Ils n'étaient pas non plus exclus des lieux ou couvents sacrés et/ou initiatiques* » Par contre, 36%, soit neuf (09), pensent que l'éducation inclusive n'était pas mise en œuvre dans nos sociétés traditionnelles africaines.

#### *2.2.1.2. Les valeurs professionnelles indispensables à la mise en œuvre de l'EI*

Les membres du corps de contrôle pensent que, au regard des valeurs traditionnelles dont ils disposent, les enseignants peuvent aisément construire des valeurs

professionnelles telles que la tolérance, l'esprit de compréhension, l'esprit de sacrifice, la patience, l'amour pour les apprenants, la conscience professionnelle, la maîtrise de soi, l'esprit d'équité, la volonté, l'engagement, le courage, le goût du travail bien fait et l'esprit d'écoute indispensables à l'exercice de leur métier.

Selon ces responsables pédagogiques, ces valeurs peuvent être acquises ou développées lors de la formation initiale, en cours de carrière à travers les formations continues et recyclages périodiques. Pour d'autres, l'enseignant pourrait développer ces valeurs à toutes les occasions indiquées pour la mise en œuvre de l'approche inclusive : situation de classe, relations enseignants-parents, les séances de sensibilisation et d'information organisées à son intention sur le handicap.

#### *2.2.1.3. Données recueillies au moyen de la grille adressée aux apprenants handicapés*

Les apprenants handicapés interrogés sont ceux des Cours Moyens et appartiennent à la tranche d'âge de 10 à 13 ans. Ils sont trisomiques 21, déficients visuels, déficients auditifs (malentendants) et handicapés moteurs.

Dix-huit (18) élèves handicapés, soit 48,64%, ont laissé entendre qu'ils sont régulièrement désignés et prennent une part active dans le déroulement des activités pédagogiques.

Par contre, quinze (15) des élèves handicapés, soit 40,54%, déclarent ne pas être associés à l'acte d'enseignement/apprentissage/évaluation, même s'ils en expriment le désir. « *Tout est fait sans nous et nous sommes là seulement pour recopier les leçons* », a confié un élève malentendant. Cet état de chose semble traduire une inaptitude des enseignants à les encadrer et nécessiter le recours aux valeurs inclusives.

Trois (03) élèves handicapés disent qu'ils ne comprennent les cours que grâce à l'accompagnement de leurs parents à la maison. L'environnement familial et l'ancrage culturel seraient disposés à accepter la différence. Les résultats ainsi recueillis, présentés et analysés méritent d'être débattus.

### **3. Discussion**

Cette recherche s'intéresse aux caractéristiques personnelles ou valeurs qui prédisposent l'enseignant à développer l'aptitude à inclure les élèves handicapés en situation ordinaire.

Le Rapport mondial sur le handicap (2011, p. 222) en a été clair en soulignant que : « *La formation adéquate des enseignants ordinaires est indispensable s'ils doivent être compétents et avoir confiance en eux lorsqu'ils s'occupent d'enfants avec des besoins diversifiés* ». Il met, en outre, l'accent sur la nécessité que cette formation soit axée sur les comportements et les valeurs et pas seulement sur les connaissances et les compétences. C'est ce à quoi s'intéressent les présentes réflexions qui traitent des valeurs personnelles et professionnelles de l'instituteur.

### ***3.1. Des résultats de terrain aux sources des valeurs***

Logées à la même enseigne que les compétences professionnelles dans un processus d'enseignement/apprentissage/évaluation selon l'approche inclusive, les valeurs représentent (Monster, 2021), le compas, la boussole ou le déclinatoire qui oriente les prises de décisions et influence les comportements et les interactions avec les autres.

J.Palazzolo(2020, p. 14-38), quant à lui, trouve que les valeurs sont associées aux intentions et motivations, déterminent les comportements et les choix des individus et sont construites en interaction avec les autres et l'environnement de l'individu. Ainsi, les valeurs sont des outils indispensables à l'entretien des relations interpersonnelles et sociales.

A l'enseignement primaire où l'activité de l'instituteur conditionne l'instruction, la formation, et l'épanouissement bref l'éducation de la postérité, il importe de s'assurer si les valeurs qui s'y développent sont susceptibles de favoriser l'émergence des apprentissages et la promotion d'un climat de sécurité et de confiance pour les apprenants dont il a la charge.

Surtout, dans un contexte inclusif qui implique l'adoption de pratiques pédagogiques tant variées, différenciées que contraignantes, l'intervention de la dimension axiologique des connaissances serait d'une importance avérée. Les présentes recherches en ont particulièrement fait une préoccupation au point d'interroger une variété d'acteurs praticiens de fonction et de profils divers.

Les résultats auxquels sont parvenues les recherches permettent d'établir un répertoire de valeurs catégorisées selon leur finalité et les domaines d'intervention.

Selon les enseignants et les membres du réseau d'Animation Pédagogique questionnés, le développement des valeurs est inhérent à l'exercice du métier de

l'instituteur, Pour eux, l'inclusion peut développer chez l'élève handicapé les sentiments et valeurs que sont : le sentiment d'appartenance à un groupe social, la tolérance, l'acceptation de l'autre, l'entraide, l'esprit d'équipe, la curiosité, la confiance en soi, le goût du travail, l'amour du prochain, le respect de l'autre, le sentiment d'égalité, la joie, la quiétude, la paix, l'esprit de responsabilité, la fraternité, la créativité, l'estime de soi, l'épanouissement social etc...

A analyser de près, ces acteurs estiment que l'inclusion est promotrice de valeurs et est elle-même une valeur. C'est ce que voulait dire aussi MA. Château Reynaud et C. Piot (2022, p. 1) lorsqu'il pense que l'inclusion comme valeur et mode de pensée exige plus que cela. L'inclusion signifie être accepté par la société, interagir positivement avec ses pairs et être apprécié pour ce que l'on est. L'inclusion doit donc être "intrinsèquement motivée" et découler de la conviction que chacun a de la valeur et le droit d'être inclus dans un groupe. L'inclusion valorise la diversité et permet aux personnes (avec ou sans handicap) d'avoir de véritables opportunités de construire des relations significatives.

Ainsi, l'éducation inclusive étant une approche qui promeut des valeurs sociales, l'enseignant chargé de sa mise en œuvre doit en être pétri. Il doit s'appropriier les valeurs personnelles liées à son ancrage culturel et à son environnement sur la base desquelles il construira celles que lui exige l'exercice de sa profession.

A l'instar de (E. Monster, 2021) qui établit un rapport étroit et intrinsèque entre les valeurs professionnelles et celles personnelles, nos résultats révèlent à plus de 64% que les valeurs personnelles transmises par nos sociétés africaines constituent un socle fondamental pour le renforcement des valeurs professionnelles.

Selon nos enquêtes, ce sont ces valeurs personnelles qui permettront de construire et d'entretenir le « vivre-ensemble » en vue de la construction des organisations politiques, économiques, sociales et culturelles sans iniquité.

En outre, ces membres du RAP pensent que les valeurs promues par les cultures africaines peuvent être d'un grand renfort pour la mise en œuvre et la réussite de l'éducation inclusive.

Ils en énumèrent, dans leur majorité, quelques-unes comme la patience, le travail bien fait, le respect mutuel, la coopération, la courtoisie, la non-discrimination, le respect à



la différence, l'équité etc.... Ces valeurs identifiées, permettent, selon ces cadres, de comprendre que les valeurs traditionnelles inculquées par les sociétés africaines constituent en réalité les fondements même de l'éducation inclusive. L'inclusion était donc au cœur de l'action socioéducative depuis les temps immémoriaux en Afrique noire.

### *3.2. Les sociétés traditionnelles africaines comme source de valeurs favorables à l'inclusion*

L'éducation traditionnelle africaine est un processus d'inculcation de connaissances et de valeurs basée sur les traditions africaines et transmises d'une génération à une autre depuis l'Afrique précoloniale jusqu'à nos jours (C. Coquery-Vidrovitch, 2004, p. 41). Quant aux valeurs, elles sont des éléments culturels conformes à la raison, à la nature de l'homme et aux besoins fondamentaux de la société. L'éducation traditionnelle en Afrique se caractérise par une éducation pratique et pragmatique centrée sur le vécu quotidien. C'est un apprentissage des savoir-faire et des savoir-être, transmis de manière orale d'une génération à une autre au sein de la famille, de la communauté et du groupe d'âge. Ces valeurs traditionnelles africaines incluent principalement le respect pour l'autorité, l'honnêteté, l'équité, la justice, le respect de la différence, le partage, le dévouement, l'humilité, la coopération, la collaboration, la soumission, l'audace, la persévérance et bien d'autres.

Dans les sociétés dites traditionnelles en Afrique, une priorité est faite aux valeurs morales, spirituelles et culturelles, telles que la responsabilité, l'honnêteté, la discrétion, la sagesse, l'équité, la justice, la tolérance et le pardon etc... A. Paré-Kaboré (2013, p.20), dira que l'éducation traditionnelle africaine est une approche éducative qui repose sur les valeurs communautaires, où l'individu est placé au sein d'un groupe. Cette approche se caractérise par une éducation holistique, qui englobe à la fois les aspects académiques, sociaux, culturels et spirituels.

Les résultats issus des travaux de terrain ne s'en écartent guère. Les enseignants (64%) et les membres du RAP enquêtés (100%) estiment que les valeurs promues et véhiculées par les sociétés africaines peuvent être d'un grand soutien pour la mise en œuvre et la réussite de l'éducation inclusive. Cela semble être possible au regard des

valeurs qu'elle développe dans son fonctionnement quotidien, qu'elle véhicule et inculque à sa postérité.

Une étude menée par A. Sene (2020, p. 102) a révélé que les valeurs africaines sont promotrices de l'inclusion scolaire. L'étude a montré qu'en partageant ces valeurs, les communautés africaines peuvent contribuer à la création d'un environnement bienveillant, sécurisé et inclusif. De plus, il convient de reconnaître que les valeurs africaines telles que le respect de la différence, l'équité et le travail bien fait sont reconnues comme étant des valeurs importantes pour l'enseignement selon l'approche inclusive.

### ***3.3. Des valeurs professionnelles favorables à l'inclusion***

Pour Cadremploi (2022, p. 2), « *les valeurs professionnelles sont finalement des valeurs propres à chaque individu qui, au-delà de leur vie personnelle, s'expriment dans leur travail* ».

Ainsi, les personnes qui prônent l'humanisme et la philanthropie à l'égard de leur famille et de leurs amis en font également usage au service. Les valeurs professionnelles sont donc un prolongement naturel de la personnalité d'une personne, quel que soit son métier ou son rôle au sein de l'entreprise.

Dans l'enseignement, les valeurs professionnelles sont celles qui prédisposent l'enseignant à répondre sans contrainte à ces obligations pédagogiques et administratives.

Dans le cadre de notre recherche sur les valeurs enseignantes favorables à l'éducation inclusive, les données recueillies dans le cadre de cette recherche révèlent à 100% que les enseignants doivent construire des valeurs telles que la tolérance, l'esprit de compréhension, l'esprit de sacrifice, la patience, l'amour pour les apprenants, la conscience professionnelle, la maîtrise de soi, l'esprit d'équité, la volonté, l'engagement, le courage, le goût du travail bien fait et l'esprit d'écoute. Ces valeurs proposées bien que professionnelles sont aussi sociales.

A scruter, ces cadres supposent que l'intervention en milieu inclusif requiert non seulement l'appropriation des valeurs facilitant la mise en œuvre des activités mais aussi celles favorisant la création et l'entretien des relations sociocommunitaires.

Les enseignants quant à eux, ont identifié, dans leur majorité, comme valeurs professionnelles : la formation professionnelle personnelle, l'accompagnement des

apprenants, le respect de la différence et la valorisation de la diversité des élèves. Contrairement à leurs responsables pédagogiques, les enseignants n'ont proposé pour la plupart que des valeurs relevant du domaine pédagogique. Ce qui montre qu'ils perçoivent moins l'importance de la dimension socioculturelle des réalités scolaires.

Le référentiel et le programme de formation initiale des instituteurs (2016) au Bénin évoquent trois catégories de valeurs importantes que sont : les valeurs intellectuelles, les valeurs socioculturelles et les valeurs morales et éthiques. Mais à analyser de près, ce référentiel de valeur semble ne pas prendre en compte certaines valeurs intimement liées à l'approche inclusive comme les valeurs pédagogiques. Cela s'explique par l'absence de ce référentiel des potentielles valeurs de l'inclusion telles que l'équité, l'empathie, la coopération, la collaboration, le respect de la différence et de diversité et autres, indispensables à la tenue d'une classe hétérogène.

Dans la même veine, les travaux de M. F. Viegas (2015, p. 93), sur la FIE « Formation des Enseignants à l'Inclusion" recensent quelques valeurs fondamentales qui doivent servir de base au travail de tout enseignant. Ces valeurs sont essentielles pour garantir une éducation de qualité, inclusive et équitable à tous les apprenants.

La première de ces valeurs est l'empathie. Les enseignants doivent être capables de se mettre à la place de leurs élèves afin de comprendre leurs difficultés et y répondre convenablement. La deuxième valeur fondamentale est la collaboration.

Les enseignants doivent travailler en étroite collaboration avec les élèves, les familles, les autres enseignants et les professionnels de la santé et de l'éducation pour s'assurer que tous les élèves ont accès aux ressources et aux services dont ils ont besoin pour réussir. La troisième valeur est l'acceptation de la diversité.

Les enseignants doivent être convaincus que tous les élèves ont le droit de recevoir une éducation de qualité, indépendamment de leur origine ethnique, de leur langue, de leur handicap ou de leur statut socio-économique. Enfin, la quatrième valeur fondamentale est la flexibilité. Les enseignants doivent être en mesure de s'adapter aux besoins individuels de leurs élèves et de modifier leurs stratégies pédagogiques en fonction de leur niveau de développement, de leurs difficultés et de leurs intérêts.

A titre récapitulatif, quatre domaines ou catégories de valeurs sont évoquées à savoir les catégories des valeurs pédagogiques, socioculturelles, morales et

intellectuelles. Ce sont ces catégories de valeurs que S. H. Schwartz (2006, p. 952) appelle "*système de valeurs*". Autant qu'elles sont, les différentes catégories de valeurs sont toutes nécessaires voire indispensables pour l'aboutissement du processus d'inclusion scolaire des apprenants.

### **Conclusion**

De tout ce qui précède, il est avéré que les valeurs comme caractéristiques personnelles sont indispensables et occupent une place prépondérante dans l'exercice du métier de l'instituteur notamment en milieu inclusif. Au regard de cette réalité, il est une obligation certaine que le système éducatif béninois mette à profit toutes les occasions de formation, qu'elle soit initiale ou continue, afin de transmettre aux enseignants et à d'autres acteurs à la base les valeurs fondamentales et professionnelles favorables à la promotion d'une inclusion véritable dans l'éducation.

La détention de ces ressources personnelles et professionnelles par l'enseignant lui permet de traiter avec beaucoup plus de professionnalisme les formes d'exclusion et de marginalisation, de disparité, de vulnérabilité et d'inégalité dans l'accès à l'éducation, ainsi que dans les processus et les résultats d'apprentissage en vue d'une pleine participation de tous les apprenants aux activités pédagogiques, parascolaires et de la vie quotidienne.

### **Références bibliographiques**

- Bachmann Hunziker, Karin & Pulzer-Graf Patricia, 2012, Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière : Une étude de dix situations d'intégration dans des classes vaudoises : Karin Bachmann Hunziker, Patricia Pulzer-Graf,
- Belmont Brigitte, & Vérillon, Aliette, 2003, Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous,
- Bergeron Léna, Rousseau Nadia, & Leclerc Martine, 2011, « La pédagogie universelle : Au cœur de la planification de l'inclusion scolaire », *Éducation et francophonie*, 39(2), p. 87-104.
- Cadremploi, 2022, Connaître ses valeurs professionnelles pour s'épanouir au travail, Cadremploi, <https://www.cadremploi.fr/editorial/conseils/conseils-carriere/connaitre-ses-valeurs-professionnelles-pour-sepanouir-au-travail>
- Coquery-Vidrovitch Catherine, 2004, « De la périodisation en histoire africaine. Peut-

- on l'envisager ? À quoi sert-elle ? » *Afrique & histoire*, 2(1), p. 31-65.
- Gombert Anne., & Roussey Jean-Yves, 2007, « L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : Adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire » *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35(1), p. 233-251.
- Hubert Humphrey, Neil, Paul Bartolo, Peter Ale, Colin Calleja, Thomas Hofsaess, Vera Janikova, Annemieke MolLous, Vida Vilkiene, and Gun-Marie Wetson, 2006, « Understanding and responding to diversity in the primary classroom: An international study », *European Journal of Teacher Education*, 29(3), p. 305-318.
- Marie-Anne Château Reynaudet Céline Piot, 2022, « Introduction. Penser l'inclusion au prisme du plurilinguisme », *Tréma* [En ligne], 58 | 2022, mis en ligne le 30 septembre 2022, consulté le 28 septembre 2023.
- Expert Monster, 2021, L'importance des valeurs professionnelles, Monster, Consulté 23 août 2023 à l'adresse <https://www.monster.fr/conseil-carriere/article/importance-et-limites-de-l-exemplarite>.
- Murray Frank, 1996, *The Teacher Educator's Handbook: Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*. The Jossey-Bass Education Series. ERIC.
- Ndikumasabo Josias., Evin Agathe, & Saury Jacques, 2018, L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : Ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif. *Recherches en éducation*, p. 31.
- Palazzolo Claudia, 2020, *Rave, dystopie du populaire ? Crowd*, de Gisèle Vienne. *Recherches en danse*
- Paré-Kaboré Afsata, 2013, « L'Éducation traditionnelle et la vie communautaire en Afrique : Repères et leçons d'expériences pour l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui », *McGill Journal of education*, 48(1), p. 15-33.
- Prud'Homme Luc, 2007, *La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Université du Québec à Montréal.
- Ramel Serge, & Lonchamp Sandrine, 2009, *L'intégration au quotidien : Les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire*.
- Schwartz Shalom, 2006, « Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications » *Revue française de sociologie*, 47(4), p. 929-968.
- Segil Lorraine, 2002, *Dynamic Leader Adaptive Organization: Ten Essential Traits for Managers*. John Wiley & Sons.
- Sène Ismaïla, 2020, *L'éducation à l'entrepreneuriat : Enjeux dans la réussite des projets entrepreneuriaux des jeunes au Sénégal*.
- Unesco, 1990, *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour*

répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990, Paris, Unesco, 25 p.

Viegas Moacir Fernando, 2015, s « Économie informationnelle et élargissement de la formation scolaire des travailleurs : Étude de cas de dix entreprises brésiliennes », Travail et Apprentissages, 16(2), p. 84-100.