

# EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE INCLUSIVE AU COMPLEXE SCOLAIRE EMMAÛS DE KINTELE (REPUBLIQUE DU CONGO) : FORCES ET FAIBLESSES

**NZOUZI MAKIESSE NTIAKOULOU Dorothée**

*Université Marien NGOUABI, Brazzaville, République du Congo*

*Nzouzidorothee06@gmail.com*

**EWAMELA Aristide**

*Université Marien NGOUABI, Brazzaville, République du Congo*

*bearistide2088@gmail.com*

## Résumé

*L'objectif de la présente étude est d'identifier les forces et les faiblesses de l'EPS inclusive au Complexe Scolaire Emmaüs de KINTELE en République du CONGO. A cet effet, 14 entretiens semi-directifs ont été effectués et 10 cours d'EPS pratiques ont été observés. Les données ont servi aux analyses de contenu et descriptive. Par ailleurs, les moyennes d'âge ont été comparées par le test de  $\mu$  Mann Withney. Les résultats ont révélé que l'âge et l'expérience professionnelle des enseignants constituent une force pour la mise en œuvre de l'EPS inclusive. Cependant, les représentations négatives de l'EPS inclusive et les pratiques enseignantes inadaptées en lien avec la qualité de formation continue des enseignants affectent la mise en œuvre de l'EPS inclusive. La durée limitée des cours d'EPS a également eu un impact négatif sur la mobilité et l'orientation des élèves en situation de handicap. De plus, les parcours antérieurs des élèves (situation d'intégration et éducation spécialisée) n'ont pas influencé l'EPS inclusive. Cette étude suggère l'augmentation du temps institutionnel du cours d'EPS et la mise en place des formations continues en Activités Physiques Adaptées en vue de l'inclusion en EPS.*

**Mots clés :** *Education Physique et Sportive inclusive, faiblesses, forces*

## Abstract

*The aim of this study is to identify the strengths and weaknesses of inclusive PES at the Emmaüs school of KINTELE in the Republic of Congo. To this end, 14 semi-structured interviews were conducted and 10 practical PES lessons were observed. The data was used for content and descriptive analyses. Age averages were compared using the  $\mu$  Mann Withney test. The results revealed that the age and professional experience of teachers are a strength for the implementation of inclusive PES. However, negative representations of inclusive PES and unsuitable teaching practices linked to the quality of in-service teacher training affect the implementation of inclusive PES. The limited duration of PES lessons has also, had a negative impact on the mobility and orientation of pupils with disabilities. In addition, the pupils' previous backgrounds (integration and special education) did not influence inclusive PES. This study suggests increasing the amount of institutional time spent in PES lessons and setting up in-service training in adapted physical activities with a view to inclusion in PES.*

*Key words: Inclusive Physical and Sports Education, weaknesses, strengths*

## **1. Introduction**

### ***1.1. Contexte et justification***

L'humanité s'est engagée dans la lutte contre les discriminations, les stigmatisations et est parallèlement en train de faire valoir l'équité. Ainsi, s'ouvre les voix pour l'égalité des chances en vue de l'épanouissement et le développement de tous les élèves. Depuis la mise en place de la loi du 11 Février 2005 sur l'égalité des droits et des chances plusieurs systèmes éducatifs ont subi des transformations dont la dernière est la mise en place de l'inclusion scolaire des Elèves en situation du handicap (ESH) en les milieux ordinaires (Prévost-Zuddas, 2021 ; p.171). L'inclusion des ESH dans les écoles ordinaires est un nouveau paradigme qui interroge les acteurs sur les politiques de sa mise en œuvre et les modalités d'atteintes des objectifs tant pour les systèmes scolaires en général que dans les disciplines d'enseignement en particulier. De ce fait, l'Education Physique et Sportive (EPS) étant une discipline d'enseignement basée sur les pratiques physiques doit prendre en compte la question du handicap et de l'inclusion scolaire.

En République du Congo, la scolarisation des élèves en situation du handicap suit le même processus que celui des pays pionniers. En effet, le système éducatif congolais est doté des écoles spéciales qui accueillent les ESH. L'inclusion scolaire à l'école spéciale est liée à l'environnement (Koubi, 2017 ; p.50).

Cependant, aucune étude sur l'inclusion scolaire précisément des élèves en situation du handicap visuel en milieu scolaire ordinaire n'a été réalisée dans ce pays. C'est dans cette perspective que nous avons mené l'étude intitulée «Education Physique et Sportive inclusive au Complexe scolaire Emmaüs de KINTELE (République du CONGO) : Forces et faiblesses».

### ***1.2. Cadre théorique***

Cette étude se repose sur une approche multidimensionnelle prenant en compte :1)- les représentations sociales des acteurs à travers l'influence de la politique éducative sur l'inclusion scolaire (Plaisance, 2020, pp.53-54), 2)- l'environnement agissant sur l'estime de soi globale

des ESH (Chévallier-Rodrigues et al., 2016, p.231), 3)- les pratiques enseignantes altérées par le déficit écologique de l'établissement, la faible capacité de transposition didactique, de régulation et d'adaptation des enseignants (Frangieh 2017, p. 12 ; Tant et al. (2018, p.71). Ces pratiques enseignantes sont corrélées au profil socio-professionnel, aux caractéristiques des enseignants et à la participation pendant les interactions en communauté d'apprentissage professionnelle (La Grenade, 2017 ; p.ii). Gaudreau et al. (2018, p.560-561), 4)- les conditions défavorables de travail qui peuvent influencer l'inclusion scolaire selon l'Observatoire National de la Qualité Scolaire (ONQS, 2018 ; p.12). Toutefois, la flexibilité pédagogique est un moyen de résolution des problèmes d'inégalités scolaires (Connac et al., 2022, p.11). En somme, l'inclusion scolaire des ESH est encore heurtée par plusieurs obstacles en lien avec les représentations sociales.

### ***1.3. Problématique***

L'EPS de qualité est déterminé par l'inclusion reconnue pour lutter contre les inégalités sociales récurrentes dans différents parcours scolaires (Plan d'action KAZAN, 2017 ; p.8). Les parcours scolaires n'ont pas d'impact sur les représentations de soi des ESH et leurs expériences scolaires (Chevallier-Rodrigues et al., 2019 ; p. 105). Cependant, la complexité de l'inclusion des ESH du handicap est attribuable à l'âge des élèves, à la conduite des enseignants et à l'environnement d'accueil (Tant et Watelain, 2014, p. 1 ; Binet et Gaborit, 2018, p.6 ; Meziani et Séguillon, 2018, p.198), aux obstacles des disciplines scolaires du point de vue de leurs pratiques sociales de référence associées à leurs logiques internes (UNESCO, 2020 ; p.8).

Au Complexe scolaire Emmaüs de KINTELE en République du CONGO dépourvu des installations sportives, des médias et d'enseignants formés en Activités Physiques Adaptées (APA), il n'y a pas d'aménagement matériel et pédagogique conséquent laissant ainsi persistées les inégalités et l'antipathie dans les apprentissages d'une part créant une incompatibilité entre les finalités éducatives et les besoins particuliers des ESH d'autre part. Cela a constitué une préoccupation fondamentale qui a suscité la question de recherche suivante : Quels sont les forces et les faiblesses de la programmation et du processus dans la mise en œuvre de l'Education Physique et Sportive inclusive au

Complexe scolaire Emmaüs de KINTELE en République du CONGO ?

#### ***1.4. Hypothèse et objectif de l'étude***

L'hypothèse de cette question est que : l'EPS inclusive au Complexe scolaire Emmaüs de KINTELE en République du CONGO est rehaussée par les représentations sociales positives de l'inclusion scolaire des acteurs, limitées par le déficit des habiletés motrices des élèves en situation de handicap visuel, le temps alloué au cours d'EPS et la qualité des pratiques enseignantes.

#### ***1.5. Objectif de l'étude***

L'objectif de ce travail est d'identifier les forces et les faiblesses de l'EPS inclusive au Complexe Scolaire Emmaüs de KINTELE en République du CONGO.

#### ***1.6. Approche méthodologique***

La méthode mixte a été réalisée au moyen de l'analyse qualitative (entretien et observation assortie d'analyses de contenu et descriptive) et de l'analyse quantitative (question relative aux variables socio-professionnelles).

#### ***1.7. Résultats***

Cette étude a permis de montrer les facteurs déterminant favorablement l'EPS inclusive au Complexe scolaire Emmaüs de KINTELE. Par contre, les freins de l'EPS inclusive au Complexe scolaire Emmaüs de KINTELE sont : les représentations négatives de l'EPS inclusive, l'inadaptation de l'intervention pédagogique liée à la qualité de formation continue des enseignants, la durée réduite des cours d'EPS. Cette étude n'a pas établi le lien entre les parcours antérieurs des élèves et l'EPS inclusive dans cet établissement.

#### ***1.8. Structuration du travail***

Le présent travail comprend : la démarche méthodologique, la présentation et l'analyse des résultats, la discussion, la conclusion et les références bibliographiques.

## **2. Méthodologie**

### ***2.1. Cadre de l'étude et approche***

Cette étude s'est déroulée en République du Congo, précisément au Complexe scolaire Emmaüs de KINTELE en République du CONGO. Dans ce pays, les ESH sont soumis à l'apprentissage de toutes les disciplines y compris l'EPS dans des écoles d'enseignement spécialisé (Institut National des Aveugles du Congo, l'Institut des Jeunes Sourds de Brazzaville, ...). D'autres sont dans les écoles d'intégration (la case Dominique, l'Ecole spéciale, l'Institut Psychopédagogique, ...). Il y a à peine trois ans que le Complexes Scolaires s'est engagée dans une phase expérimentale de l'Education inclusive. Cette initiative a suscité l'intérêt de mener l'étude sur l'EPS inclusive qui s'inscrit dans l'EPS de qualité.

### ***2.2. Approche méthodologique***

Cette étude est de type mixte, exploratoire et analytique. En effet, elle a consisté en : l'enregistrement des variables socio-professionnelles, des entretiens semi-directifs, une observation. Les données des professionnelles ont été traitées par les statistiques (descriptive et inférentielle), celles des entretiens semi-directifs ont subi une analyse de contenu et celles de l'observation ont été transférées et traitées dans l'ordinateur portatif au moyen d'un logiciel.

### ***2.3. Participants***

L'étude a porté sur 14 sujets sélectionnés par choix raisonné. Il s'est agi de : cinq (05) enseignants d'EPS constituant un échantillon systématique pour avoir tous accepté de participer à l'étude et neuf (9) élève dont : deux (02) élèves en situation du handicap visuel (ESHV) ayant été scolarisés antérieurement l'Institut National des Aveugles de Congo, deux (02) provenant de l'intégration dans les écoles ordinaires et cinq (05) élèves sans handicap perceptible. Quant aux élèves, ils ont été retenus en fonction de leur régularité au cours d'EPS et de l'autorisation parentale par le remplissage et la signature du formulaire de consentement.

### ***2.4. Outils et méthodes de collecte des données***

L'étude a consisté en deux volets, à savoir : les entretiens semi-

directifs et l'observation. Des entretiens semi-directifs individuels ont été réalisés à l'aide de deux guides d'entretien et un dictaphone. Le premier destiné aux enseignants a compté 11 questions liées : à l'âge, au diplôme, à l'expérience professionnelle, aux installations sportives adaptées, au matériel didactique adéquat, à la formation aux Activités Physiques Adaptées (APA), à la connaissance de l'EPS inclusive, aux dispositifs pédagogiques d'EPS inclusive, aux ressources à mobilier dans la classe inclusive en EPS, aux difficultés rencontrées lors de l'intervention pédagogiques et à la perception de l'EPS Inclusive au Complexe scolaire Emmaüs. Le second adressé aux élèves comprenait 09 questions en rapport avec : l'âge, le parcours scolaire antérieur, l'accessibilité à la pratique des APA, le contenu reçu, les situations d'apprentissage, le lien entre les tâches d'apprentissage et les besoins spécifiques des élèves, les interactions, la perception de l'inclusion en EPS. Les données qualitatives provenant des entretiens des enseignants et des élèves en situation du handicap et leurs pairs sans handicap perceptible ont subi l'analyse catégorielle de contenu (Niang, 2023 ; pp.2-3). En effet, les informations ont été intégralement retranscrites sur les papiers, subies une lecture flottante, une codification et une détermination du sens.

L'observation a été effectuée au moyen de deux caméras (JVC GY-HM 750E) placées à 5 m de chaque diagonale et une caméra mobile utilisée avec le micro-cravate. L'usage de ce dispositif numérique a permis de couvrir le filmage des activités se déroulant dans tous le plateau. Aussi, le dispositif carré de 10 mètres placé de chaque côté dans le plateau d'échauffement a servi à l'observation des habiletés motrices (psychomotrices et sociales). Les données de l'observation ont été transférées dans un ordinateur portable équipé du logiciel KINOVEA 0.8.15 en vue d'une analyse. L'analyse vidéographique a consisté en : la sélection du mode « capture de vidéo, l'usage des outils, la lecture des séquences enregistrées, le résumé desdites séquences en fonction de la vue d'ensemble et le commentaire des images clés. Les moyennes d'âges ont été comparées par le test de  $\mu$  Mann Withney.

### **3. Résultats**

Dans le but d'analyser les forces et les faiblesses de l'Education Physique et Sportive inclusive au Complexe Scolaire Emmaüs de KINTELE en République du Congo, il a été indispensable de présenter

les caractéristiques sociodémographiques des enseignants et des élèves, les représentations de l'EPS inclusive, l'environnement d'accueil, les pratiques enseignantes et les habiletés motrices des élèves en situation du handicap.

### **3.1. Caractéristiques sociodémographiques des enseignants**

Les enseignants ont présenté l'âge variant entre 34 ans et 42 ans soit une moyenne d'âge de 38 ans. Par ailleurs, l'un de ces enseignants a un diplôme de baccalauréat, deux (02) sont des titulaires du Diplôme d'Etat de Maître d'Education Physique et Sportive, 01 détenteur du Certificat d'aptitude au Professorat Adjoint d'Education Physique et Sportive et un (0) autres est possesseur du Certificat d'aptitude au Professorat Education Physique et Sportive. Celui-ci est perceptible à travers les évocations suivantes :

*« Je suis bachelier, sportif et chargé de dispenser le cours d'EPS (enseignant N°1). Je suis titulaire d'un diplôme d'état de maître d'EPS pour l'enseignant N°2, je suis maître d'EPS tel que laisser entendre l'enseignant N°3, je suis professeur adjoint d'EPS pour l'enseignant N°4 et enfin, je suis professeur d'EPS du lycée pour l'enseignant N°5 ».*

Leur expérience professionnelle a été de 5 à 15 ans soit une moyenne de 10 ans. Les enseignants diplômés d'EPS ont bénéficié des formations initiales et continues de type général. Il ressort de leurs révélations que :

*« je n'ai jamais suivi une formation d'intervention pédagogique auprès des élèves vivant avec handicap en général et visuel en particulier révélé par de l'enseignant N°1 , je n'ai bénéficié que des formations pédagogiques d'EPS pour les enfants dits normaux selon l'enseignant N°2 , pendant les stages de formations et des animations pédagogiques, je n'ai jamais connu des situations d'enseignement spécialisés dit de l'enseignant N°3, N°4 et N°5 ».*

### **3.2. Représentations de l'EPS inclusive chez les enseignants du Complexe Scolaire Emmaüs**

Les avis des enseignants d'EPS du complexe scolaire Emmaüs relatif à la définition de l'EPS inclusive sont orientés vers l'enseignement prenant compte tous les élèves sans distinction d'état moteur, sensoriel,

cognitif, mental et psychique selon les révélations ci-après : « *l'EPS inclusive c'est le fait de placer l'ensemble d'élèves normaux et en situation du handicap dit l'enseignant n°1 (bachelier), c'est enseigner dans la même classe des élèves de toutes situation socio-sanitaire indiqué par les enseignants n°2, n°3, n°4 et n°5* ».

Cependant, ils n'ont pas évoqué les ressources à mobiliser et la procédure dans le contexte de l'inclusion en EPS. Par ailleurs, l'inexistence d'installations sportives et du matériel didactique adaptés dans cet établissement ont été révélés unanimement. De plus, le temps réduit alloué au cours d'EPS a constitué une difficulté d'intervention en lien avec la difficulté de mobilité et orientation des élèves en situation du handicap visuel. La difficulté de gestion de la classe et des enseignements due à la qualité de formation initiale et continue a été révélée en ces termes :

*« Dans ma carrière sportive et pendant les cours d'EPS, je me déplace avec les élèves pour utiliser un espace libre pour l'enseignant n°1. Il n'y a pas d'installations sportives dans le complexe scolaire Emmaüs, du matériel didactique et non plus du temps suffisant. Pendant la formation et les leçons d'essai, il n'y a des informations sur les Activités pour les élèves en vivant avec handicap selon les enseignants n°2, n°3 et n°4. L'enseignant n°5 a dit : le complexe scolaire Emmaüs est dépourvu d'installations et d'équipements sportifs au point où nous utilisant un espace proximal, nous nous débrouillant dans nos interventions pédagogiques, ce pendant deux heures hebdomadaire qui sont réduites car il faut se déplacer avec des élèves dont ceux vivant avec handicap visuel présente des limites de mobilité et d'orientation ».*

### **3.3. Caractéristiques sociodémographiques des élèves**

Les ESHV ont été plus âgés que leurs homologues sans handicap perceptible ( $19,00 \pm 2,00$  vs  $14,00 \pm 0,63$  ;  $p < 0,001$ ). Des élèves en situation du handicap, il y en a deux (02) qui ont commencés à l'institut National des Aveugles du Congo et deux autres ont été d'abord en intégration scolaire. Après ces parcours antérieurs, ils se sont tous retrouvés au Complexe Scolaire Emmaüs dans le contexte de d'inclusion scolaire. L'ensemble d'élèves sans handicap visible et ceux en situation du handicap visuel n'ont pas pratiqué le sport scolaire ou extrascolaire.

### **3.4. Représentations de l'EPS inclusive chez les élèves**

Les élèves dans l'ensemble n'ont jamais connu l'EPS inclusive.



Cinq (05) ont révélé « *n'avoir pas entendu parler de l'EPS inclusive, ni observé cela* ». Quatre (04) ont dit que « *l'EPS inclusive vient de nous être indiqué maintenant et nous ne savons pas comment cela se passe* ».

De l'appréciation de l'EPS inclusive, la majorité d'élèves en situation du handicap visuel et ceux sans handicap ont trouvé que c'est un apprentissage convivial et social. En effet, trois ESHV ont dit que « *ça ne dérange pas* » tandis que, les autres ont dit que « *ce n'était pas possible* ». Aussi, l'ensemble d'élèves ont ajouté « *qu'ils préfèrent travailler dans les groupes classes hétérogènes* ».

Des difficultés, des élèves sans handicap visible ont soulevés les problèmes de lenteur d'action de leurs homologues en situation du handicap visuel et de manque d'empathie des élèves sans handicap. À titre d'illustration, ils ont révélé que « *les collègues en situation du handicap apprennent lentement et ont du mal à se déplacer* ». Quant aux ESHV, la difficulté de leur accompagnement par certains homologues sans handicap perceptible a été ressortie à partir des propos suivants : « *certaines collègues normaux ne veulent pas nous tenir, nous aider pendant les déplacements e lors des certains apprentissages* ».

### ***3.5. Environnement d'accueil***

L'environnement d'accueil des élèves du complexe scolaire Emmaüs lors des cours d'EPS est constitué d'un espace nu et privé de 90 m de long et 40m de large. Cet espace s'est situé à plus de 1000 mètres du complexe scolaire et séparé du complexe par la seconde sortie de la route nationale N°2 que la majorité d'élèves doivent traverser pour y arriver. Par ailleurs, il a été clôturé par une fondation en béton de 30 cm de hauteur que tous les élèves ont été dans l'obligation de franchir avant d'y accéder. Dans cet espace on n'a pu qu'adapter de façon alternative un mini-terrain de football, un praticable de gymnastique, un sautoir et non un terrain de Céci-foot et de Goalball. Celui-ci n'a pas été adapté aux Elèves en Situation d'Handicap Visuel et n'a pas disposé de vestiaires.

Le matériel didactique de l'enseignement de l'EPS du complexe scolaire Emmaüs a été composé de : deux ballons ordinaires de football dont l'un en bon état et l'autre en mauvaise état, 10 plots et une planche d'appel. Tous ce matériel didactique a été inadapté à l'EPS inclusive. Le complexe scolaire Emmaüs n'a pas disposé de : ballons de Céci-foot, de ballons de Goalball et d'autres matériels adaptés à l'enseignement de l'EPS tenant compte des besoins spécifiques et diversifiés des élèves.

### ***3.6. Pratiques enseignantes***

Il ressort de l'analyse des leçons observées que : les enseignants ont tracé des aires inadaptée de pratique de l'EPS. Par ailleurs, la majorité des groupes mise en place par les enseignants ont été équitable du point de vue du genre. Par contre, les enseignants ont eu à donner plus des consignes, explications et de démonstrations générales bien qu'ils ont été souvent proches des ESHV dans l'ensemble de leurs déplacements pendant les différentes leçons.

Les méthodes d'enseignement et les tâches mis en place ont été souvent de types naturels et individuels. Aussi, ces enseignants ont plus réalisé les régulations sous forme de feedbacks verbaux chez les Elèves en Situation de Handicap Visuel et chez les Elèves sans handicap visible.

### ***3.7. Habiletés motrices des élèves en situation du handicap.***

Les résultats ont permis de constater plus de dérive de la mobilité et de l'orientation tant chez les ESHV dont le parcours scolaire est Institut National des Aveugles du Congo puis le Complexe Scolaire Emmaüs et ceux du parcours intégration scolaire puis le complexe scolaire Emmaüs. Cette dérive d'habiletés psychomotrices a occasionné l'absence d'interactions entre les Elèves en Situation de Handicap Visuel et leurs collègues sans handicap perceptible.

## **4. Discussion**

L'étude est réalisé dans le dessein d'identifier les forces et les faiblesses de l'EPS inclusive au Complexe Scolaire Emmaüs de KINTELE en République du CONGO. Au début de cette étude, il a été supposé que l'EPS au Complexe scolaire Emmaüs de KINTELE en République du CONGO inclusive est rehaussée par les représentations sociales positives de l'inclusion scolaire des acteurs, limitées par le déficit des habiletés motrices des élèves en situation de handicap visuel, le temps alloué au cours d'EPS et la qualité des pratiques enseignantes. A cet effet, des entretiens semi-directifs et l'observation des leçons d'EPS ont été réalisées au cours de cette étude. L'entretien et l'observation étant des outils valides en recherche scientifique notamment en Didactique de l'EPS, les résultats obtenus ne sont pas de moindre intérêt.

Les résultats obtenus montrent que l'âge et le nombre d'années de service montrent que la l'âge moyen est de 38 ans et compris entre

de 34 ans et 42 ans. Cet écart d'âges n'influe pas sur le comportement des enseignants. Selon Benoit (2016, p.66) dans une étude sur les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire a fait savoir que les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire ne diffèrent pas de manière significative selon l'âge des enseignants.

L'expérience professionnelle des enseignants ayant participé à cette étude varie entre 5 à 15 ans soit une moyenne de 10 ans. Ces résultats traduisent la catégorisation de ces enseignants en plusieurs types, à savoir : les débutants de 0 à 5 ans, chevronnés de 5 à 10 ans et expert de 10 ans à plus. De ce point de vue, Ambroise et al. (2017 ; p.2) déclarent que l'enseignant est considéré comme débutant durant les cinq et sept premières années d'enseignement. Aussi, la norme de l'UNESCO indique que l'enseignant est déclaré expert après avoir atteint ces 10 ans de service (Piéron et al., 2000 ; p.176).

En bref, les résultats de cette étude permettent de dire sans risque de se tromper que l'âge et l'expérience professionnelle des enseignants constituent les forces pour la mise en œuvre de l'EPS inclusive au Complexe Scolaire Emmaüs de KINTELE. Les facteurs sociodémographiques ne sont pas les ultimes déterminants de l'EPS inclusive. C'est la raison pour laquelle l'analyse d'autres facteurs est indispensable.

La formation dans ces modalités initiales et continue est fondamentalement utile dans la mise en œuvre de l'EPS de qualité qui est approprié pour l'inclusion éducative à connotation motrice.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus sont révélateurs des formations initiales et continues sont de type général et limitent les connaissances des enseignants sur le handicap visuel et leur intervention dans le cadre de l'Education Physique et Sportive inclusive. Face à cela, la formation des enseignants d'Education Physique et Sportive est envisageable pour leur doter des compétences éthiques et professionnelles qui constituent une base de l'intervention adéquate dans ce contexte de l'inclusion éducative. Ndikusamabo (2018 ; p. 27) indique que la formation initiale des enseignants est une clé de voûte pour être capable de dispenser et d'assurer une éducation de qualité. Leblanc (2016, p. 103) a fait remarquer que la formation des enseignants devrait les préparer à accueillir la diversité et à différencier leurs pratiques pédagogiques pour que les « besoins de chaque élève ne soient noyés dans l'uniformité des pratiques pédagogiques et que la diversité devienne

un thème central et positif». La Grenade (op. cit.) a identifié la formation en pédagogie parmi les facteurs qui influencent l'ouverture à une approche pédagogique marquée par la flexibilité et l'ouverture à la diversité. La qualité de la formation se répercute inmanquablement sur l'action pédagogique.

La qualité des formations initiales et continues de nos enseignants de type général constituent un obstacle. Ces résultats corroborent avec ceux de Prévost-Zuddas (2021, p.330), de Macaire, (2020, p.2) et Behra et Macaire (2018, pp. 21-23) qui ont démontré que la formation initiale et continue des enseignants en France figure parmi les obstacles de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Cette formation de faible valeur en Activités Physiques Adapté ne permet pas la différenciation pédagogique ou pédagogie différenciée qui consiste en une prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations, acquis, non acquis et difficultés, modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement, etc.) ; de potentialités à exploiter, de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable (Tournour, 2020 ; p.13).

Il ressort de l'analyse des résultats des représentations de l'EPS inclusive des enseignants du Complexe Scolaire Emmaüs, que leurs représentations sont négatives du fait que la définition de l'EPS inclusive, les ressources à mobiliser et la procédure de l'inclusion d'un élève en situation du handicap sont males connues. Aussi, des pratiques enseignantes sont inadaptées à l'EPS inclusive. En effet, les aires tracées par ces enseignants pour l'organisation et la conduite des leçons d'EPS inclusive ne sont pas adéquates dans un contexte de prise en compte des besoins spécifiques et de l'univers diversifié des élèves. De plus, les consignes, les explications et les démonstrations sont plus générales que spécifiques. Ces résultats traduisent les obstacles de l'EPS inclusive en lien avec les pratiques enseignantes. Tant et al. (2018, p. 6) ont dénoncé les attitudes des enseignants d'éducation physique et les pratiques enseignantes comme les obstacles majeurs à l'inclusion des élèves en situation de handicap. Les pratiques enseignantes ont une incidence sur les apprentissages des élèves aux besoins spécifiques différents.

Les ESHV sont plus âgés que ceux sans handicap perceptible ( $19,00 \pm 2,00$  vs  $14,00 \pm 0,63$  ;  $p < 0,001$ ). Cela peut se comprendre par la situation socio-culturelle en République du Congo et la différence des parcours scolaires antérieurs des élèves dépendamment de leur stigmatisation, marginalisation et retard de scolarisation (Le Laidier, 2017, pp.42-43). Il été rapporté qu'en Angola, les âges d'achèvement des études primaire et de fréquentation au secondaire des ESH sont respectivement de 14 à 16 ans et de 24 ans (UNESCO, 2020 ; p.245). Les facteurs socio-culturels et le parcours antérieur sont sans doute responsables de la limite de l'EPS inclusive au Complexe Scolaire Emmaüs de KINTELE.

L'ensemble d'élève ne pratiquent pas les Activités Physiques Sportives Adaptées à l'école et Activités Physiques Sportives extrascolaires du fait de l'inexistence des infrastructures sportives de proximité et de la réservation de celles qui existent au sport d'élite. Cela va à l'encontre de la recommandation de l'ONU-Habitat selon laquelle un minimum de 15% des zones urbaines doit être consacré aux espaces ouverts et verts et aux installations publiques (Plan d'action de KAZAN, 2017 ; p.9) et ce en faveur de l'éducation et de l'activité physique. Ce manque de pratique de l'Education Physique et du sport extrascolaire a des effets négatifs sur l'inclusion scolaire des élèves (Toula Sara ; 2017, p. 32). Ces résultats s'accordent avec ceux de Lieberman et al. (2010 ; p.350) qui ont montré qu'au moins 42 % des élèves souffrant de déficiences visuelles n'avaient aucun accès ou avaient un accès limité à l'éducation physique et sportive et 58,9 % des participants n'avaient pas la possibilité de participer à des sports locaux avec d'autres. Ainsi, le manque des contacts antérieurs de ces ESHV peut entraver les effets bénéfiques de la pratique sportive, entre autres : l'amélioration les interactions, l'état de santé perçue, le bien-être psychologique des élèves.

L'ensemble de ces ESHV se représentent positivement de l'EPS inclusive bien qu'ils aient des parcours scolaires antérieurs différents. Ces représentations positives sont dues à la pratique de l'activité physique dans leurs parcours antérieurs (Chevallier-Rodrigues et al., op. cit. ; Marescaux , 2023 ; p.4). A l'inverse, les élèves sans handicap visible soulèvent les problèmes de lenteur d'action de leurs homologues en situation du handicap visuel dépendamment de leur déficit de mobilité et l'orientation tandis que leurs homologues ESHV évoquent la difficulté de leur accompagnement par certains homologues normaux. Cette

difficulté d'accompagnement est étroitement liée à l'environnement d'accueil.

Le complexe scolaire Emmaüs ne dispose pas du matériel didactique et des installations sportives suffisants et adaptés à l'EPS inclusive. Cela constitue l'ensemble d'obstacles que les ESHV doivent surmonter, à savoir : le manque d'équipements d'aide à la mobilité, mauvaise qualité des infrastructures de transport et du réseau routier, la conception inappropriée des bâtiments et l'absence d'outils pédagogiques (UNESCO, 2020 ; p.191).

## **5. Conclusion**

La présente étude avait pour objectif : identifier les forces et les faiblesses de l'EPS inclusive en milieu ordinaire au Congo. L'hypothèse de départ était que l'EPS inclusive au Complexe scolaire Emmaüs de KINTELE en République du CONGO est rehaussée par les représentations sociales positives de l'inclusion scolaire des acteurs, limitées par le déficit des habiletés motrices des élèves en situation de handicap visuel, le temps alloué au cours d'EPS et la qualité des pratiques enseignantes. A cet effet, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des enseignants et des élèves de cet établissement. Par ailleurs, l'observation des leçons d'EPS a été réalisée à l'aide des caméras. Les données des deux techniques ont été traitées respectivement par l'analyse de contenu et l'analyse vidéographique dans un ordinateur équipé du logiciel KINOVEA version 0.8.15.

Les résultats obtenus ont permis de montrer que l'âge, l'expérience professionnelle des enseignants et les représentations positives de l'EPS inclusive des élèves sont qualifiés comme une force pour la mise en œuvre de l'EPS inclusive. Par contre, les formations initiales et continues des enseignants de type général, leurs représentations négatives, leur intervention pédagogique inadaptée aux besoins spécifiques diversifiés des élèves, le manque des contacts antérieurs, le temps réduit des cours d'EPS et le déficit de mobilité et l'orientation ont une incidence négative sur la mise en œuvre de l'EPS inclusive. Cette influence négative de l'EPS inclusive est renforcée par l'environnement d'accueil caractérisé par l'insuffisance des installations sportives et du matériel didactique. Cette étude a fait un état de lieu et de se rendre compte des limites de l'EPS inclusive au Complexe Scolaire

Emmaüs de KINTELE. Elle a questionné le contexte, l'intervention pédagogique, les interactions durant les leçons d'EPS inclusive en vue d'identifier les forces et faiblesses, d'envisager des aménagements permettant de réduire les inégalités sociales, de contribuer à l'EPS de qualité. Elle gagnerait en abordant le processus d'intervention collectif et d'apprentissage coopératif dans un cadre expérimental si l'on veut atteindre l'objectif d'une EPS inclusive.

## Références bibliographiques

- Ambroise Corinne, Toczek Marie-Christine et Brunot Sophie** (2017). « Les enseignants débutants : vécu et transformations », *Éducation et socialisation* [En ligne], n°46, pp.1-17, URL : <http://journals.openedition.org/edso/2656> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2656>. Consulté le 16 juillet 2024
- Behra Séverine et Macaire Dominique** (2018). Quelques enjeux du plurilinguisme à l'école primaire : vers une formation des enseignants davantage inclusive. *Mélanges CRAPEL n°42/3*, pp.15-30, <https://www.atilf.fr> Consulté le 30 juin 2024 à 15h20
- Benoit Valérie** (2016). *Les attitudes des enseignants en vers l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Fribourg (Suisse) URL : <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4000> Consulté le 19 juillet 2024 à 18h25
- Binet Apolline et Gaborit, Jonathan.** (2018). *Coopération et inclusion en EPS. Apprentissage coopératif et inclusion en Éducation Physique et Sportive*. Mémoire de Master en Métier de l'Enseignement et de la Formation en Éducation Physique et Sportive. ESPE de l'Académie de Nantes (France). *Revue Ressources*, n°20, pp.6-21
- Chevallier-Rodrigues Émilie, Courtinat-Camps Amélie et De Léonnardis Myriam** (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? *Carrefour de l'Éducation*. Vol.2, n°42, pp.215-239, <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0215> Consulté le 12 février 2022
- Chevallier-Rodrigues Émilie, Rodriguez Nancy et Courtinat-Camps Amélie** (2019). Expérience scolaire et représentations de soi chez des élèves en situation de handicap. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 29, 88–110 [doi.org/10.7202/1066868ar](https://doi.org/10.7202/1066868ar). Consulté le 2 mai 2023

**Chollet Angie** (2016). *Sport et handicap et alors ! Un duo gagnant face aux attentes ?* Mémoire professionnel de Formation primaire Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE

**Connac Sylvain., Hueber Catherine et Lanneau Laurent.** (2022). Aménagements flexibles et coopération entre élèves. *Didactique*, vol.3, n°1, pp. 11-36. <https://doi.org/10.37571/2022.0102> , Consulté le 16 juillet 2024

**Ebersold Serge, Plaisance Eric et Zander Christophe** (2016) École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Conférence de Comparaisons Internationales. CNESCO p.1112. <https://shs.hal.science/halshs-01445378> Consulté le 10 août 2021 à 5h15

**Frangieh Basma** (2017). Analyse de l'activité des enseignants face à la diversité des élèves dans une école inclusive au Liban. Centre de Recherche et de Développement Pédagogique Liban- ACTé Clermon Université, Université Blaise Pascal, EA 4281 France *Éducation comparée / nouvelle série*, n°18, pp.173 -192 <https://hal.science/hal-01652521> Consulté le 20 juin 2021 à 5h07

**Gaulot Céline** (2018). *Inclusion et handicap à dominante visible ou invisible au collège : représentations du handicap, pratiques d'inclusion en contexte scolaire et construction individuelle et interactionnelle d'adolescents en situation de handicap.* Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Bordeaux. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02117112v2> Consulté le 3 avril 2024

**Gaudreau Nancy, Verret Claudia, Massé Line, Nadeau Marie-France et Picher Marie Josée** (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*. Vol.41, n°2, pp.555-583. <https://xxx.cje-rce.ca> Consulté le 21 janvier 2023

**Koubi Rufin** (2017). Éducation inclusive et les pratiques communautaires à l'école spéciale de Brazzaville (Congo). *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, N°2, pp.50-60. <http://www.unilim.fr/trahs> - ISSN : 2557-0633, <https://doi.org/10.25965/trahs.532> Consulté le 10 juin 2023 à 05h 10

**La Grenade Carole B.** (2017). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial.* Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation option



psychopédagogie. Université de Montréal.

<https://hdl.handle.net/1866/20061> Consulté le 24 juin 2024 à 21h05

**Le Laidier Sylvie.** (2017). Les enfants en situation de handicap : Parcours scolaires à l'école et au collège. Éducation & formations, 2017, Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif, 95, pp.33-57. [ff10.48464/halshs-01760773ff](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01760773). [ffhalshs-01760773](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01760773) Consulté le 5 juin 2024 à 07h19

**Leblanc Mireille, Prud'homme Luc, Aucoin Angèle, Guay Marie-Hélène, Mainardi Michele et Forest Nicole** (2016). Le formateur en enseignement face aux défis de l'école inclusive : pistes de réflexion et d'action. Dans Prud'Homme Luc, Duchesne Hermann, Bonvin Patrick et R. Vienneau Raymond (2016), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 104- 115). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Lauren J. Lieberman, Heidi Byrne, Craig O. Matière,

Célia UN. Watt, et Margarita Fernà N'Dez-Vivo

Lauren J. Lieberman, Heidi Byrne, Craig O. Matière,

Célia UN. Watt, et Margarita Fernà N'Dez-Vivo

**Lieberman Lauren J, Byrne Heidi, Mattern Craig O., Watt, Celia A. and Fernández-Vivó, Margarita** (2010). Health-related fitness of youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. Vol.104, n°6, pp. 349-359.

**Macaire Dominique** (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures*.vol.17, n°2, pp.1- URL :

<http://journals.openedition.org/rdlc/7697> ;

<https://doi.org/10.4000/rdlc.7697> consulté le 14 juillet 2024

**Marescaux Mathilde** (2023). Gestion de l'effort à travers l'éducation à la santé en EPS en CM2. Mémoire de Master en Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation. Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education. Académie de Lille (France) <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04157657> Consulté le 12 juin 2024 à 8h58

**Meziani Martial et Séguillon Didier** (2018). Paroles des acteurs et histoire. Les enseignant d'éducation physique face à l'inclusion des élèves à Besoins éducatifs particuliers. *La Nouvelle Revue-Education et Société inclusive*. Vol.81, n°1, pp.185-200

**Ndikumasabo Josias** (2018) Agathe Evin et Jacques Saury, « 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*, consulté le 26 octobre 2020. URL <http://journals.openedition.org/ree/2572> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2572> Consulté le 10 janvier 2022 à 10h00

**Niang Marietou.** (2023). Analyses de contenu (documentaire, entrevues, etc.) – Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-danalyse-de-contenu/> Consulté le 16 juillet 2024 à 15h09

**Observatoire National de la Qualité Scolaire (ONQS, 2018).** Orientation pour une réduction de l'impact des inégalités d'origine sociale dans le système éducatif. <https://www.onqs.lu> Consulté le 20 janvier 2023

**Piéron, Maurice, Delfosse Catherine P. Charline, Ledent Maryse. et Close Marc** (2000). Les caractéristiques de l'enseignant expert. *Revue de l'Éducation Physique*. Vol. 40, n°4, pp.173-180

**Plan d'action de KAZAN** (2017). Education Physique de qualité. 6<sup>ème</sup> Conférence internationale des ministres et hauts fonctionnaires responsables de l'éducation physique et du sport (MINEPS VI), Kazan (Azerbaïdjan) du 13 au 15 juillet 2017

**Plaisance Éric** (2020). L'inclusion comme théorie pratique. *Revue Education spéciale*. Vol. 33, pp.50-60, Santa Maria Disponible en : <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>, <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X55337>. Consulté le 14 juillet 2024 à 13h34

**Prévost-Zuddas Julie** (2021). Obstacles et facilitateurs à l'inclusion scolaire des élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France et incidences didactiques. Thèse de Doctorat en Sciences du langage et Didactique de langues. Université de Lorraine (France). <https://hal.univ-lorraine.fr> Consulté le 11 juin 2024 à 7h29

**Rousseau Nadia, Point Mathieu et Vienneau Raymond** (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. Rapport de recherche dans le cadre de la mise en œuvre du programme actions concertées. Fond de recherche Société et culture du Québec

**Tant Maxime, Amaël André et Watelain Éric** (2018) Représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 44, numéro 1, pp.40-71. DOI : <https://doi.org/10.7202/1054157ar> Consulté le 5 octobre 2022 à 7h10

**Tant Maxime et Watelain Eric** (2014). Attitudes des enseignants d'Éducation Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975-2015), *STAPS*, vol.4, n°106, p.37-53, doi. 10.3917/sta.106.0037 Consulté le 13 mai 2021 à 19h15

**Toula Sara.** (2017). *Effet de l'activité physique sportive sur L'estime de soi des adolescents handicapés moteur et leur inclusion en EPS*. Mémoire de Master en STAPS/Activité Physique et Sportive Scolaire. Université de Bejaï (Algérie).

**Tournour Vincent** (2020). *L'inclusion des élèves en situation de handicap moteur lors des leçons d'EPS*. Mémoire de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, Parcours : EPS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03156843> Consulté le 13 juillet 2024 à 23h09

**UNESCO** (2020). Inclusion et Education : tous sans exception. Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020: Inclusion et éducation : tous, sans exception, 455 pages, DOI : <https://doi.org/10.54676/BIEV1074>, ISBN : 978-92-3-200221-1, Consulté le 14 juillet 2024 à 16h13