Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

e-ISSN: 2790-1270
p-ISSN: 2790-1262



N°11, Juin 2026

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)

Université Marien Ngouabi (UMNG)

e-ISSN : 2790-1270

p-ISSN : 2790-1262

DOI : https://doi.org/10.55595/LAKISA

Contact

https://www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg revue.lakisa@umng.cg	Tél :	(+242) 05 674 61 82

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Éducation Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

BEOGO Joseph, Maître de Conférences (Politiques Éducatives), École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Professeur Titulaire (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maitre de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MBOE Gustave Georges, Maître de Conférences (Psychologie des Organisations), Université de Dschang (Cameroun)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa
https://search.crossref.org/?from_ui=&q=lakisa&sort=score	https://portal.issn.org/?q=api/search&search[]=MUST=allissnbis=%222790-1270%22&role[]=11&search_id=49258990#
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

SOMMAIRE

Étude sur l'adaptation du programme de formation en maraîchage au Togo aux besoins des personnes handicapées visuelles et auditives
Kossi Eli SENAYAH ……..……1

Effets de concept de soi et attitudes envers les mathématiques sur les aspirations d'études secondaires des élèves de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1 en RD. Congo
Noël BULA NDUNGU, Rabbi MASHITA KAMBUYA, Patrick BUESI MBUENE……15

La pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire à l'école primaire au Burkina Faso
Ahoubahoum Ernest PARDEVAN, Daniel OUEZZIN COULIBALY, Ousséni SORÉ, Wendnonga Gilbert KAFANDO…..……23

Exode rural des jeunes du sud tchadien vers N'Djamena : exploitation domestique et informelle, impacts éducatifs
Mbaïrenaye NAMBE, Urbain NDIGMBAYEL REOULAR, Kebkiba HINFIENE, Alhadji MAHAMAT, Abraham DAGUE……39

Motivation des enseignants des écoles catholiques privées et leur assiduité au travail à Kinshasa
Joël MAFU ELIKYA, Florentin AZIA DIMBU...……55

Les déterminants de l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle générative (IAG) par les étudiants du premier cycle universitaire
Benjamin SIA...……65

The Analysis of 'English for First Year' Textbook Explicit Nature for a Suitable English Learning in Burkina Faso
Eymard François de Paul Wendemi OUEDRAOGO, Yacouba BAMOGO, Moses Kwodwo KAMBOU...……79

Effet des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience sur l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels
Léonce RAMDE, Harouna DERRA, Maïmouna SIDIBÉ……93

Intersectionnalité et tri institutionnel de l'inclusion au secondaire : une étude mixte sur les parcours d'élèves en situation de handicap au Burkina Faso
Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA……107

La didactique des mathématiques : enjeux et apports pour la qualité de l'enseignement-apprentissage en République Démocratique du Congo
Benjamin MUGARU DAWA ……119

Transformations esthétiques maternelles et socialisation de genre chez l'enfant de 4 à 11 ans : une approche développementale
Louvrance Michèle MAKOUEGHA FOTSING, Serge-André BATIKALAK……129

Équité dans l'accès et l'allocation des ressources éducatives dans l'enseignement primaire public au Cameroun
Ronald Emery MINKA ……143

Le métier d'éducateur spécialisé au Cameroun : rôle institutionnel et déficit de reconnaissance sectorielle
Aimé MBOYANA NDONGO ……159

Contrôle parental en matière des TIC et performances scolaires des écoliers de la région des Savanes au Togo
Biriziwè HOULOUM ……167

Degré de maîtrise des concepts relatifs à l'éducation à l'environnement et au développement durable chez les enseignants des sciences de la vie et de la terre dans les écoles de Bukavu (RDC)
Basilwango Placide KIMENGELE, Charles NIYONKURU, Bahuga Paulin BAPOLISI..…179

Environnement physique de travail et adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation dans le département du Lom-et-Djerem (Cameroun)
SWALA ME MBEUL, Dorkas Octavia EYENGA NTONGA…….....…191

L'approche pédagogique intégratrice : la solution face à la faible performance des élèves ?
Maïmouna SIDIBÉ …….....…203

Effets du style incitatif et approche par situation sur l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques par les élèves des écoles secondaires de Goma
André Halerimana GIHANGA, Paulin BAPOLISI BAHUGA, Jah Ndovya MUNDALA, David MALALA NTAMBUE…….....…217

Communautés de pratique et consolidation mémorielle : transformations des pratiques didactiques en enseignement de l'économie à Bangui
Darius AZARIA HIMBAÏLE NDAÏ..……..…….....…231

L'innovation pédagogique frugale et qualité interne dans les Universités Publiques du Togo
Nassougou N'SILE, Candide Achille Ayayi KOUAWO, Bilakani TONYEME.....…241

L'utilisation professionnelle de WhatsApp par les chefs de circonscription d'éducation de base au Burkina Faso
Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ, Souleymane NIAMPA…….....…255

Analyse des difficultés de l'enseignement-apprentissage de la génétique au secondaire : cas de quelques établissements secondaires de la ville de Bongor
Reoular Urbain NDIGMBAYEL, Philippe MBAÏADOM..…….....…269

Topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso : entre prescriptions curriculaires et pratiques didactiques
Édouard BAKOAN..……..…….....…283

Le verdict de la note : analyse sociologique du décalage entre évaluation chiffrée et compétences effectives des étudiants à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan
Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE..……..…….....…295

Les fondements de la réforme LMD, source d'ambiguïtés conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités facultaires : zoom sur l'Université de Yaoundé 1
Joseph ELOUNDOU ANABA, Marcelline DJEUMENI TCHAMABE…….....….313

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%. Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Analyse de la perception sur l'efficacité des visites de classe par les acteurs de l'enseignement secondaire au Burkina Faso
Drissa Modeste SESSOUMA, Djiblirou KOLONGO……..……...…333

Perceptions et attitudes des enseignants de l'École Nationale de Développement Sanitaire et Social sur l'universitarisation de la formation des infirmiers : une étude phénoménologique
Alioune TALL, Assane MBAYE, Michel TOURÉ, Sokhna Oumy SARR…..……...…343

L'Approche par les Compétences (APC) au Burkina Faso : fondements théoriques, enjeux pédagogiques et défis de mise en œuvre
Mandjin Adama SOULAMA ……..……...…355

Le développement émotionnel par le jeu sérieux et son apport à l'apprentissage chez les adultes
Fanjalalaina Nadia RAZAKAMBOLA, Sahondra Olivia RAKOTOSON, Omer ANDRIANARIMANANA, Cyrile MIHAMITSY, Andriniaina RASOANAIVO...……...…365

Résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels en contexte d'école inclusive en Côte d'Ivoire : le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire
Tointhé Olivier NYWLÉ, Kouakou Rodolphe MENZAN…….....……...…379

Une relecture de Dewey pour une réforme du système éducatif visant le progrès aux Comores
Bastoine CHADHOULI ……...…….....……...…391

L'enseignement de la philosophie au Togo : Genèse et état des lieux. Une étude exploratoire auprès des enseignants et étudiants de 1965 à 1975
Sougle-Man Yao IMOU, Bilakani TONYEME……...…….....……...…405

Formation professionnelle continue des enseignants de « Technique Industrielle » au Burkina Faso : l'analyse des pratiques enseignantes comme outil d'amélioration de la qualité
Wendkouni Jean Éric SAWADOGO……..……...…….....……...…417

Analyse des effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance des acteurs éducatifs des régions à forts défis sécuritaires au Burkina Faso : cas de la région des Koulsé
Beli Alexis NEBIE, Salamata SANA……..……...…….....……...…433

Rapport aux études et absentéisme des étudiants de première année en Sciences Humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
Marcel ZERBO, Touwindé MILOUNGOU BAMOGO, Koug-nongom BONKOUNGOU……447

Vers une médiation numérique de l'enseignement du hardware : développement d'un dispositif d'aide à l'identification des composants internes
Janvier NGNOULAYE ……...……459

Ernest Hemingway's *The Old Man and the Sea (1952): Educational Value and Universal Lesson*
Mouhamed Abdou Latif MBENGUE ……..……473

Entre difficultés sémiotiques et choix intuitif : analyse des pratiques enseignantes dans l'environnement papier-crayon et dans l'environnement informatique WIMS

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Espoir Joddrel MEMOUGAME ZEZONG, Joachna MEYA LOUA BOUAYI, Fernand Alfred MALONGA MOUNGABIO……..…….……479

Le confiage et son incidence sur les performances scolaires des enfants : une contribution théorique et psychopédagogique
Yasnoga Félicité BARRO COULIBALY...…….……493

Lien entre stéréotypes de genre en mathématiques et estime de soi chez les filles de l'enseignement secondaire général au Burkina Faso
Adama KÉRÉ, Voulbouè Bakiéma Casimir BAZONGO..…….……509

Dissonance structurelle et sécurité à l'employabilité : Une analyse transdisciplinaire de la tension entre logique comptable et service public au Cameroun
Jacques Yannick NGALLY NGALLY.....…521

Résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels en contexte d'école inclusive en Côte d'Ivoire : le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire

Tointhé Olivier NYWLÉ, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)
E-mail : demonsegnon@gmail.com

Kouakou Rodolphe MENZAN, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)
E-mail : mekorod@hotmail.fr

Résumé

Les élèves handicapés sensoriels (EHS) scolarisés dans les lycées ordinaires ivoiriens évoluent dans un environnement éducatif structurellement non adapté à leurs besoins. Pourtant, certains d'entre eux affichent une résilience scolaire remarquable. Si les stratégies cognitives mobilisées par ces élèves ont été identifiées dans des travaux récents, les mécanismes psychosociaux qui sous-tendent cette résilience restent peu étudiés. La présente étude, conduite auprès de 17 EHS du Lycée Moderne Lucien Yabarth 2 de San-Pedro de Côte d'Ivoire vise donc à examiner le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire dans la construction de cette résilience. En mobilisant la théorie de l'identité sociale (H. Tajfel et J. Turner, 1979), le concept de capital social scolaire (P. Bourdieu, 1980) et le modèle écosystémique de U. Bronfenbrenner (1979), l'étude montre que les interactions avec les enseignants (levier d'appartenance vertical) et les interactions avec les pairs (leviers d'appartenance horizontale), constituent des ressources psychosociales différenciées selon le type de handicap sensoriel. Ces résultats plaident pour une formation explicite des enseignants à la relation pédagogique inclusive et pour une politique d'établissement valorisant le sentiment d'appartenance de tous les apprenants.

Mots-clés : éducation inclusive, handicap sensoriel, interactions sociales, résilience scolaire, sentiment d'appartenance.

Sensory-impaired students' academic resilience in an inclusive school context: the role of social interactions and sense of school belonging

Abstract

Sensory-impaired students (SIS) enrolled in mainstream secondary schools in Côte d'Ivoire operate within an educational environment that is structurally ill-suited to their needs. Yet some of them display remarkable academic resilience. While the cognitive strategies mobilized by these students have been identified in recent studies, the psychosocial mechanisms underlying this resilience remain underexplored. The present study, conducted with 17 SIS from Lycée Moderne Lucien Yabarth 2 in San-Pedro, Côte d'Ivoire, therefore aims to examine the role of social interactions and sense of school belonging in the construction of this resilience. Drawing on social identity theory (H. Tajfel and J. Turner, 1979), the concept of academic social capital (P. Bourdieu, 1980), and the ecosystemic model of U. Bronfenbrenner (1979), the study shows that interactions with teachers (a vertical belonging lever) and interactions with peers (horizontal belonging levers) constitute differentiated psychosocial resources depending on the type of sensory impairment. These findings call for explicit training of teachers in inclusive pedagogical relationships and for an institutional policy that actively fosters a sense of belonging among all learners.

Keywords: academic resilience, inclusive education, sense of belonging, sensory disability, social interactions.

Introduction

La résilience scolaire, définie comme la capacité d'un apprenant à maintenir ou à retrouver un niveau de performance satisfaisant en dépit de conditions adverses significatives, constitue un objet d'étude important en psychosociologie de l'éducation. Introduite dans le champ du développement humain par les travaux longitudinaux de E. Werner et R. Smith (1982), puis diffusée dans l'espace francophone par B. Cyrulnik (2001), cette notion a été progressivement transposée au contexte scolaire pour désigner la capacité des élèves à persévérer et à réussir malgré des obstacles d'ordre cognitif, social ou institutionnel (A. Martin et H. Marsh, 2006). Les travaux de M. Anaut (2015) en confirment la pertinence analytique pour l'examen des trajectoires éducatives en situation de vulnérabilité. Loin d'être un simple trait de caractère, la résilience est aujourd'hui conçue comme une réalité dynamique, interactif et contextuel, dont les ressources sont distribuées entre l'individu et son environnement social.

Dans le champ de l'éducation inclusive, cette problématique est d'une complexité particulière. Les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), notamment ceux présentant un handicap sensoriel – malvoyance ou malentendance –, sont fréquemment scolarisés dans des environnements insuffisamment adaptés à leurs besoins spécifiques. Ce constat n'est pas propre à l'Afrique subsaharienne : de nombreuses études réalisées en contexte européen ont également mis en évidence les limites des dispositifs d'inclusion formelle lorsqu'ils ne s'accompagnent pas d'une transformation réelle des pratiques pédagogiques et des dynamiques relationnelles (E. Plaisance et *al*., 2007 ; J-P. Garel, 2018). En Côte d'ivoire, malgré des engagements institutionnels explicites en faveur de l'inclusion scolaire (Ministère de l'Éducation Nationale et al., 2017), plusieurs rapports de l'UNESCO (2019) attestent que la mise en œuvre effective de ces politiques demeure partielle et hétérogène. Les établissements ordinaires restent globalement sous-dotés en infrastructures adaptées, en dispositifs pédagogiques différenciés et en ressources humaines spécialisées. Ce décalage entre l'énoncé des politiques inclusives et leur application concrète constitue le premier ancrage contextuel de la présente étude.

Dans ce contexte structurel contraignant, la question de la réussite scolaire des élèves handicapés sensoriels ne saurait être réduite aux seuls déterminants institutionnels. Elle invite à interroger les processus psychosociaux qui, au sein des interactions quotidiennes, permettent à certains élèves de construire des trajectoires scolaires positives malgré des contraintes objectives persistantes. La résilience apparaît alors non comme un attribut individuel fixe, mais comme un processus dynamique, construit dans l'interaction entre l'individu et son environnement. Le modèle écosystémique de U. Bronfenbrenner (1979) offre à cet effet un cadre heuristique significatif en mettant en évidence l'imbrication de différents niveaux d'influence – microsystème (famille, classe), mésosystème (école), exosystème (politiques éducatives), macrosystème (culture) – dont les interactions façonnent les trajectoires développementales des individus. C'est précisément dans le microsystème scolaire que se jouent, au quotidien, les interactions susceptibles de nourrir ou d'entraver la résilience des élèves en situation de handicap.

Parmi les facteurs psychosociaux impliqués dans la construction de cette résilience, le sentiment d'appartenance scolaire occupe une place analytiquement centrale. Le sentiment d'appartenance scolaire est défini par C. Goodenow (1993) comme le degré auquel les élèves se sentent personnellement acceptés, respectés, inclus et soutenus par les autres membres de leur environnement scolaire. Cette sensation exerce un effet direct sur la motivation, l'engagement et la persévérance scolaire (K. Osterman, 2000). Pour les élèves en situation de handicap, cette impression est particulièrement fragile : la stigmatisation, l'isolement et la marginalisation sont des risques documentés par la littérature (A. Maillot, 2020 ; J-P. Garel, 2018).

L'analyse de ce sentiment peut être affinée en distinguant deux dimensions complémentaires : une appartenance verticale, construite dans la relation enseignant-élève, et

une appartenance horizontale, issue des interactions entre pairs. Ces deux formes d'appartenance renvoient à des ressources relationnelles différenciées, que l'on peut interpréter à la lumière de la théorie du capital social de P. Bourdieu (1980), bien que celle-ci soit sujette à des lectures divergentes selon les contextes d'application. Par ailleurs, la théorie de l'identité sociale de H. Tajfel et J. Turner (1070) souligne que l'estime de soi est en partie déterminée par l'appartenance à des groupes socialement valorisés. Dans le contexte scolaire ivoirien, cette dynamique est particulièrement sensible pour les élèves handicapés sensoriels, confrontés à une double appartenance : au groupe-classe ordinaire d'un côté, et à un sous-groupe potentiellement stigmatisé de l'autre. Les travaux de M. Rosenberg (1965) et de S. Coopersmith (1967) établissent à cet égard un lien robuste entre estime de soi, qualité des relations interpersonnelles et réussite scolaire.

Si la littérature internationale a largement documenté le rôle du sentiment d'appartenance dans les trajectoires scolaires, peu de travaux empiriques se sont intéressés à ce processus dans le contexte spécifique des lycées ordinaires africains accueillant des élèves handicapés sensoriels sans dispositif d'inclusion formalisé. À cet effet, la Côte d'Ivoire constitue un terrain d'investigation encore peu exploré, alors même que les conditions d'accueil de ces élèves y soulèvent des enjeux éducatifs et sociaux considérables. Les recherches disponibles portent majoritairement sur les aspects cognitifs et pédagogiques de la scolarisation des EBEP, laissant dans l'ombre les dimensions relationnelles et identitaires pourtant déterminantes dans la construction de la résilience.

Dans ce cadre, la problématique de cet article se formule comme suit : dans un contexte d'éducation inclusive structurellement sous-dotée, dans quelle mesure les interactions sociales et le sentiment d'appartenance scolaire contribuent-ils à la résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels scolarisés dans un lycée ordinaire ivoirien ?

Cette problématique suscite trois hypothèses essentielles capables d'orienter l'analyse :

- Hypothèse générale (HG) : Le sentiment d'appartenance scolaire – construit dans et par les interactions sociales – constitue un déterminant psychosocial significatif de la résilience scolaire des élèves handicapés sensoriel en contexte d'école ordinaire ivoirienne ;
- H1 : Les élèves handicapés sensoriels qui bénéficient d'interaction fréquentes et bienveillantes avec leurs enseignants développent un sentiment d'appartenance verticale plus élevé, associé à de meilleures performances scolaires ;
- H2 : Les élèves handicapés sensoriels qui entretiennent des interactions positives avec leurs pairs développent un sentiment d'appartenance horizontale plus élevé, favorisant leur engagement scolaire et leur résilience.

Pour vérifier ces hypothèses, le point suivant présente le dispositif méthodologique retenu – fondé sur une triangulation d'instruments qualitatifs et quantitatifs – avant que ne soient exposés puis discutés les résultats empiriques à la lumière du cadre théorique mobilisé.

1. Méthodologie

1.1. Nature et statut épistémologique de l'étude

Le présent article repose sur une enquête empirique conduite selon un protocole méthodologique rigoureux articulant cadrage théorique, collecte de terrain et analyse des données. Les données ont été collectées au cours de l'année scolaire 2024-2025 auprès de 17 élèves en situation de handicap sensoriel – 9 malvoyants et 8 malentendants, dont 10 garçons et 7 filles, scolarisés de la 5^{e} à la terminale – au sein du Lycée Lucien Yebarth 2 de San-Pedro.

Ce corpus a été constitué dans le cadre d'une recherche portant sur les déterminants de la réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Le travail actuel constitue la publication inaugurale, centrée sur la dimension psychosociale des parcours scolaires. L'on examine les données d'interaction sociale à travers le prisme de la psychosociologie de

l'éducation, en nous appuyant sur un dispositif méthodologique mixte permettant une appréhension à la fois structurelle et compréhensive des phénomènes étudiés.

Sur le plan épistémologique, cette étude s'inscrit dans une posture compréhensive et interprétative, au sens que lui donne M. Weber (1922) : elle vise à saisir le sens que les acteurs accordent à leurs expériences scolaires, sans renoncer à une rigueur de collecte et d'analyse qui garantit la validité des interprétations produites. La combinaison d'un questionnaire structuré, d'observations directes en classe et d'entretiens semi-directifs répond à cette double exigence : quantifier les régularités tout en accédant à la signification subjective des interactions sociales pour les élèves handicapés sensoriels.

1.2. Terrain, population et instruments

L'établissement retenu – le Lycée Moderne Lucien Yebarth 2 de San-Pedro – est représentatif des lycées ordinaires ivoiriens dans leur configuration actuelle : effectif pléthorique estimé à 2 908 élèves, absences de dispositifs d'accessibilité adaptés aux EBEP, et absence de formation spécifique des enseignants à la prise en charge du handicap en milieu scolaire ordinaire. Ce contexte institutionnel constitue en lui-même une variable analytique pertinente pour l'étude des interactions sociales. San-Pedro est, par ailleurs, la deuxième ville économique de Côte d'Ivoire ce qui confère à cet établissement une position sociologiquement représentative des grands lycées urbains ivoiriens, distincts à la fois des petits lycées ruraux et des établissements de la capitale.

La constitution de l'échantillon a suivi une procédure d'échantillonnage non probabiliste raisonnée, fondée sur trois critères cumulatifs : être officiellement recensé comme EBEP au sein de l'établissement, présenter un handicap sensoriel avéré (visuel ou auditif), et avoir suivi deux trimestres complets au cours de l'année scolaire 2024-2025. Ces critères visent à garantir la stabilité des situations observées et la comparabilité des profils retenus. Cette démarche rejoint ce que A. Pires (1997) désigne comme un échantillonnage par cas multiples à variation maximale, dans la mesure où la diversité des niveaux scolaires (5^{e} à la terminale) et des profils de handicap (visuel et auditif) est recherchée délibérément afin d'enrichir la portée analytique des données.

La collecte des données a mobilisé trois instruments complémentaires. Le premier est un questionnaire structuré, comportant des items portant sur la fréquence et la qualité perçue des interactions sociales au sein de la classe et de l'établissement. Organisé en sous-échelles correspondant aux deux types d'appartenance identifiés dans la littérature (verticale et horizontale), ce questionnaire a permis de constituer une base de données quantitatives permettant d'objectiver les patterns d'interaction. Le deuxième instrument est une grille d'observation directe en classe, dans des situations pédagogiques variées (cours magistral, travaux dirigés, travaux de groupe). Chaque séance d'observation a donné lieu à une fiche descriptive structurée, permettant de repérer les indicateurs comportementaux de l'appartenance et de la stigmatisation. Le troisième instrument est un guide d'entretien semi-directif individuel, orienté vers le vécu subjectif des interactions sociales. Le sentiment d'appartenance scolaire perçu, et les stratégies individuelles de gestion de la stigmatisation. Ces entretiens, d'une durée moyenne de 35 minutes, ont été enregistrés et retranscrits intégralement.

La triangulation systématique entre ces trois sources de données constitue le principal dispositif de validation interne de la recherche : lorsqu'une même dynamique est observable dans les données quantitatives du questionnaire, dans les observations de classe et dans les verbatims d'entretiens, sa robustesse analytique est renforcée. L'analyse qualitative a été conduite selon la méthode d'analyse thématique de contenu telle que formalisée par L. Bardin (2003), à travers trois phases successives : pré-analyse et lecture flottante, codage thématique ouvert, puis catégorisation axiale permettant de dégager les structures récurrentes.

1.3. Considérations éthiques

La conduite de cette recherche auprès d'élèves mineurs en situation de handicap a impliqué le respect de principes éthiques stricts. Le consentement éclairé des parents ou tuteurs légaux a été recueilli préalablement à toute collecte de données, via un formulaire explicatif précisant la nature, les objectifs et les modalités de l'étude. Les élèves eux-mêmes ont été informés oralement de leur droit à ne pas participer ou à interrompre leur participation à tout moment, sans conséquence pour leur situation scolaire. Les données nominatives ont été anonymisées dès la phase de retranscription : les élèves sont désignés dans l'analyse par leur niveau scolaire, leur type de handicap et leur moyenne, sans qu'aucune donnée permettant une identification individuelle ne soit rendue publique. La direction de l'établissement a été informée des objectifs de la recherche et a fourni son accord institutionnel par écrit. Ce préalable éthique rempli a permis d'aboutir à certains résultats.

2. Résultats

2.1. Profils des interactions sociales déclarées

Le tableau ci-dessous synthétise les fréquences d'usage des principales ressources d'interaction sociale identifiées par le questionnaire.

Tableau 1 : Fréquences des interactions sociales déclarées par les EHS (n = 17)

Dimensions psychosociales	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Total actif
Aide domestique aux devoirs	3	10	3	1	13/17
Recours à un pair ou à un proche	1	12	3	1	13/17
Aide de l'enseignant	7	9	0	1	16/17
Étude en groupe	0	5	9	3	5/17
Interaction verticale (enseignant)	8	7	2	0	**15/17**
Interaction horizontale (pairs)	2	8	5	2	**10/17**

Source : O. Nywlé et R. Menzan (2025)

Ce tableau révèle une asymétrie significative entre les deux types d'interactions. L'interaction verticale avec les enseignants est mobilisée de manière régulière — toujours ou souvent — par 15 élèves sur 17, ce qui en fait la ressource sociale la plus fréquemment activée. En revanche, l'interaction horizontale sous forme d'étude en groupe est peu pratiquée : 12 élèves sur 17 déclarent y recourir rarement ou jamais. Ce contraste entre la solidité de la relation pédagogique et la fragilité de l'intégration au groupe-classe élargi constitue un premier résultat analytiquement important, qui oriente l'ensemble de l'interprétation subséquente.

Le recours à un pair spécifique — un ami de confiance — est cependant fréquent (13/17). Cette distinction entre appartenance au groupe élargi, globalement faible, et appartenance dyadique, nettement plus forte, est analytiquement décisive. Elle suggère que les élèves handicapés sensoriels développent des stratégies relationnelles sélectives et ciblées, plutôt que des formes d'intégration diffuse au collectif-classe. Ce résultat anticipe déjà l'un des apports originaux de l'étude, développé dans les sections suivantes.

2.2. L'appartenance verticale : l'enseignant comme tuteur de résilience

Les données d'entretien révèlent que la relation avec les enseignants occupe une place essentielle dans la construction du sentiment scolaire des EHS interrogés. Plusieurs élèves expriment spontanément que le fait qu'un enseignant les interpelle, les encourage ou adapte ponctuellement son discours à leur situation constitue un signal fort d'appartenance au groupe-classe. Cette reconnaissance par la figure d'autorité pédagogique agit comme un mécanisme de

validation identitaire au sens de H. Tajfel et J. Turner (1979) : elle signale à l'élève qu'il est un membre légitime du groupe scolaire, et non un intrus toléré.

Un élève malvoyant de terminale A (moyenne de 15/20 en français) décrit ainsi sa relation à l'un de ses enseignants : il indique que lorsque l'enseignant prend le temps de vérifier qu'il a bien vu le tableau ou de lui reformuler une consigne, cela lui donne l'impression d'exister vraiment dans la classe. Un élève malentendant de 5e (moyenne 12/20) évoque de son côté la pratique consistant à se placer au premier rang avec l'accord tacite de l'enseignant comme une forme de reconnaissance informelle de sa situation. Ces témoignages corroborent les travaux de P. Bressoux (1994) sur l'effet-maître : au-delà de la transmission des savoirs, l'enseignant façonne le sentiment de valeur et d'appartenance de l'élève.

À l'inverse, les trois élèves de l'échantillon présentant les moyennes les plus basses (inférieures à 9/20) expriment tous un sentiment de mise à l'écart ou d'invisibilité dans la relation pédagogique. Une élève de terminale A (moyenne 8/20) déclare ne jamais avoir signalé à ses enseignants sa difficulté visuelle, par crainte d'être perçue comme une source de complications. Ce mutisme défensif, documenté dans la littérature sur la stigmatisation scolaire (E. Goffman, 1963), illustre le coût psychosocial de l'absence d'un environnement pédagogique inclusif.

Il est notable que les effets positifs observés se produisent en l'absence de toute formation spécialisée des enseignants concernés. La bienveillance informelle – un regard attentif, une question posée directement à l'élève, une adaptation ponctuelle à la distance physique ou à l'angle de vision – suffit à déclencher un mécanisme de validation identitaire aux effets mesurables sur la performance scolaire. Ce constat est porteur d'une implication pratique forte : une sensibilisation minimale des enseignants aux enjeux psychosociaux de l'inclusion pourrait produire des effets significatifs sans nécessiter d'investissement institutionnel majeur en pédagogie spécialisée.

2.3. L'appartenance horizontale : les pairs entre ressource et distance sociale

La relation aux pairs constitue une dimension plus ambivalente du sentiment d'appartenance des EHS interrogés. Si l'étude en groupe est peu pratiquée par la majorité, le recours à un pair spécifique – un ami, un camarade de confiance – est en revanche fréquent (souvent pour 12 élèves sur 17). Cette distinction est analytiquement importante : elle suggère que l'appartenance horizontale ne passe pas par le groupe élargi mais par des liens dyadiques élaborés, sélectifs et stables.

Les entretiens permettent d'affiner cette lecture. Un élève malentendant de 3e explique qu'il a un camarade de classe qui lui résume oralement les passages de cours qu'il n'a pas bien perçu, et que cette relation lui permet de se sentir comme n'importe quel autre élève. Ce type de relation dyadique de soutien constitue ce que P. Bourdieu (1980) nommerait de capital social de liaison (bonding capital) : un lien fort, interne au groupe immédiat, qui fonctionne comme une ressource d'accès aux biens scolaires. À l'inverse, l'isolement dans le groupe élargi – évoqué par plusieurs élèves qui signalent ne pas participer aux travaux de groupe – témoigne d'une appartenance horizontale fragmentée, limitée à quelques dyades protectrices.

Les données d'observation directe en classe confirment cette dynamique : les EHS qui réussissent sont systématiquement positionnés à proximité d'un pair bienveillant, avec lequel ils entretiennent une interaction silencieuse mais régulière (échange de notes, vérification de consignes, regard de confirmation). Ce micro-réseau de proximité constitue une forme informelle de soutien à l'inclusion, palliative à l'absence de dispositifs institutionnels.

Cette organisation relationnelle soulève une question théorique de fond, développée dans la discussion : faut-il considérer ces relations dyadiques comme une forme pleinement satisfaisante d'appartenance scolaire, ou comme une solution de repli révélant les limites de l'inclusion groupale effective ? Les données disponibles penchent vers la seconde

interprétation, sans pour autant nier la valeur fonctionnelle de ces dyades pour les élèves qui en bénéficient.

2.4. Estime de soi, stigmatisation et résilience

L'analyse des verbatims révèle un troisième mécanisme psychosocial : la gestion active de la stigmatisation liée au handicap. Plusieurs élèves EBEP qui réussissent décrivent des stratégies d'auto-présentation visant à minimiser la visibilité de leur handicap : s'asseoir devant sans attirer l'attention, demander des éclaircissements en dehors des heures de cours, reformuler leurs questions de manière à ne pas révéler leur difficulté sensorielle. Ces comportements s'inscrivent dans ce que E. Goffman (1963) appelle la gestion de l'information stigmatisante : l'individu contrôle les informations qu'il divulgue sur lui-même afin de préserver une identité sociale positive.

Ce mécanisme a une double face. D'un côté, il témoigne d'une forme de résilience active : l'élève ne se laisse pas définir par son handicap et construit une identité scolaire positive. De l'autre, il révèle le coût psychique d'une inclusion non aménagée : l'énergie cognitive et émotionnelle mobilisée pour gérer la stigmatisation est autant d'énergie soustraite à l'apprentissage. Cette tension est particulière et visible chez les élèves dont le handicap est plus sévère : leur niveau d'estime de soi scolaire – tel qu'il ressort des entretiens – est inversement corrélé à la sévérité de leur handicap perçu par les pairs.

Ces résultats confirment partiellement les deux hypothèses spécifiques émises ci-haut. H1 est validée : la fréquence et la qualité des interactions avec les enseignants sont associées positivement au sentiment d'appartenance verticale et aux performances scolaires. H2 est partiellement validée : les interactions positives avec les pairs – lorsqu'elles existent, sous forme dyadique – renforcent l'engagement scolaire, mais l'appartenance horizontale au groupe élargi reste fragile pour la majorité des EHS de l'échantillon. L'hypothèse générale est confirmée dans sa formulation principale : le sentiment d'appartenance scolaire, construit dans et par les interactions sociales, constituent bien un déterminant psychosocial significatif de la résilience scolaire.

3. Discussion

3.1. La relation pédagogique comme tuteur de résilience

Les résultats de cette étude confirment, en précisant ce que la littérature internationale désigne sous le nom de tuteur de résilience (B. Cyrulnik, 2001) : dans le contexte scolaire des EBEP, l'enseignant occupe une fonction de tuteur lorsqu'il signale – même informellement et sans dispositif institutionnel – la présence et la légitimité de l'élève handicapé dans la classe. Ce résultat converge avec les travaux de P. Bressoux (1994) sur l'effet-maître et avec ceux de E. Plaisance et *al.* (2007) sur les conditions relationnelles de l'inclusion authentique.

Il est remarquable que cet effet se produise en l'absence de toute formation spécialisée des enseignants à la prise en charge des EBEP. La bienveillance informelle — un regard, une question posée directement à l'élève, une adaptation ponctuelle à la distance physique — suffit à déclencher un mécanisme de validation identitaire aux effets mesurables sur la performance scolaire. Ce constat est analytiquement important, car il suggère que la relation inclusive ne requiert pas, d'avance, des compétences techniques en pédagogie spécialisée, mais une disposition relationnelle fondamentale : la reconnaissance de l'élève comme sujet scolaire à part entière.

Cette interprétation entre en résonance avec la notion de sollicitude pédagogique développée par N. Noddings (1984), selon laquelle la qualité de la relation de *care* dans l'espace scolaire constitue une condition première de l'engagement des élèves en situation de vulnérabilité. Elle rejoint également les travaux de L. Vygotski (1978) sur la zone proximale de développement : la relation enseignant–élève n'est pas seulement un vecteur d'acquisition de

savoirs, mais un espace intersubjectif dans lequel se construit la confiance cognitive de l'apprenant. Pour les élèves handicapés sensoriels, cette dimension intersubjective prend une valeur redoublée, dans la mesure où leur accès aux savoirs dépend en partie de la qualité des adaptations informelles que l'enseignant consent à mettre en place.

Cette conclusion plaide donc pour une réorientation des politiques de formation des enseignants : plutôt que de réserver la prise en charge des EBEP à des spécialistes de l'éducation adaptée — ressource rare et coûteuse dans le contexte ivoirien —, il est envisageable d'intégrer dans la formation initiale de tous les enseignants un module consacré à la psychosociologie de l'inclusion, centré sur les dynamiques relationnelles plutôt que sur les techniques pédagogiques. Les ENS, et en particulier l'ENS d'Abidjan, disposent à cet égard d'un rôle de premier plan.

3.2. La fragmentation de l'appartenance horizontale

Le fait que l'appartenance horizontale passe principalement par des liens dyadiques plutôt que par l'intégration au groupe-classe élargi est un résultat analytiquement important. Il indique que la socialisation scolaire des EBEP se joue dans des micro-espaces relationnels protecteurs, soustraits à la pression du groupe. Ce résultat entre en tension avec la vision normative de l'éducation inclusive, qui postule une inclusion dans le groupe et non simplement dans des dyades. Il invite à distinguer deux niveaux d'analyse que la littérature tend à confondre : l'intégration physique dans la classe ordinaire (présence) et l'appartenance sociale effective au groupe-classe (reconnaissance).

Pour la psychosociologie de l'éducation, ce constat ouvre une question de fond : faut-il considérer ces relations dyadiques comme une forme suffisante d'appartenance scolaire, ou comme un pis-aller révélant l'échec de l'inclusion groupale ? Notre analyse penche vers la seconde interprétation : si ces dyades sont fonctionnellement efficaces pour soutenir l'apprentissage, elles ne permettent pas de construire une appartenance sociale pleine et entière, et n'offrent pas la même protection contre la stigmatisation que l'appartenance à un groupe valorisé. La théorie de l'identité sociale (H. Tajfel et J. Turner, 1979) suggère en effet que c'est l'appartenance au groupe – et non à la dyade – qui confère une identité positive, dans la mesure où c'est le groupe qui porte les représentations sociales valorisantes.

Ce résultat invite donc à repenser les pratiques d'animation de classe pour favoriser une intégration groupale effective des EBEP. La désignation de pairs-tuteurs volontaires, l'organisation de moments de cohésion explicitement inclusifs, ou encore le travail sur les représentations du handicap au sein de la classe sont autant de leviers d'action accessibles aux enseignants et aux chefs d'établissement. Ces dispositifs n'exigent pas de moyens supplémentaires : ils requièrent une intentionnalité pédagogique et une conscience accrue des dynamiques psychosociales à l'œuvre dans la classe inclusive.

3.3. Limites et perspectives de recherche

La première limite de cette étude tient à la taille restreinte de l'échantillon (n=17), qui interdit toute prétention à la généralisation des résultats. Si ce choix se justifie par la nature exploratoire et compréhensive de la démarche, il appelle nécessairement un prolongement par des études à plus grande échelle. Une enquête comparative multi-sites — mobilisant plusieurs lycées ordinaires ivoiriens, voire d'autres établissements d'Afrique subsaharienne francophone — permettrait de tester la robustesse des hypothèses formulées ici dans des contextes institutionnels et socioculturels variés.

Une seconde limite tient à l'absence d'instruments psychosociaux standardisés dans le dispositif de collecte. Le recours à des échelles validées — telles qu'une échelle d'appartenance scolaire, une mesure de l'estime de soi ou une grille d'évaluation de la stigmatisation perçue — renforcerait la rigueur des mesures et faciliterait les comparaisons inter-études. Les conclusions présentées ici conservent donc un caractère exploratoire et appellent une validation par une enquête spécifiquement conçue à cet effet.

Ces limites ouvrent plusieurs pistes de recherche prometteuses. Il serait pertinent d'examiner l'effet différentiel du type de handicap sensoriel — malvoyance versus malentendance — sur les patterns d'interaction sociale observés, deux profils qui se distinguent déjà dans les données mais dont l'analyse systématique dépassait le cadre de cette étude. Le rôle de la famille élargie comme microsystème de soutien à la résilience scolaire constitue également un angle d'investigation encore peu exploré dans le contexte ivoirien, malgré l'importance structurelle de ce réseau dans les sociétés d'Afrique subsaharienne. Enfin, l'impact des politiques d'établissement — climat scolaire, règles de vie collective, culture inclusive — sur le sentiment d'appartenance des EBEP mériterait une attention empirique spécifique.

4. Implication et recommandations

Les résultats de cette étude génèrent des recommandations adressées à trois niveaux articulés du système éducatif ivoirien, en cohérence avec le modèle écosystémique de U. Bronfenbrenner (1979) qui structure le cadre analytique.

Au niveau de la formation des enseignants, les ENS – et en particulier l'ENS d'Abidjan – ont un rôle stratégique à jouer dans la transformation des pratiques relationnelles. L'intégration d'une unité d'enseignement consacrée à la psychosociologie de l'inclusion scolaire dans les curricula de formation initiale permettrait aux futurs enseignants de comprendre les mécanismes du sentiment d'appartenance, de la stigmatisation et de la résilience, et d'adapter en conséquence leurs pratiques relationnelles. Cette formation ne requiert pas de compétences en pédagogie spécialisée : elle porte sur la posture relationnelle et la conscience des dynamiques psychosociales à l'œuvre dans la classe inclusive. Elle pourrait être dispensée dans le cadre des cours de psychosociologie de l'éducation, sans nécessiter la création d'une unité d'enseignement supplémentaire.

Au niveau de l'école, le chef d'établissement et le comité de gestion (COGES) disposent de leviers concrets pour renforcer le sentiment d'appartenance des EBEP. Plusieurs mesures peu coûteuses agissent directement sur les deux dimensions de l'appartenance identifiées dans cette étude : l'affectation préférentielle au premier rang dès la rentrée scolaire, la désignation de pairs-tuteurs volontaires par classe et la sensibilisation des délégués de classe aux enjeux de l'inclusion. L'organisation de moment de cohésion incluant explicitement les EBEP s'inscrit dans la même logique. Leur efficacité est conditionnée à une intentionnalité institutionnelle claire, qui dépasse le registre de la bonne volonté individuelle pour s'inscrire dans une politique d'établissement explicite.

Au niveau du ministère de l'Éducation nationale, les résultats plaident pour l'élaboration d'un référentiel national de climat scolaire inclusif, intégrant des indicateurs de sentiment d'appartenance et de qualité des interactions sociales pour les EBEP. Ce référentiel pourrait s'inspirer des outils développés en contexte québécois par le Centre de Recherche et d'Intervention sur la réussite Scolaire (CRIRES), en les adaptant aux réalités institutionnelles et culturelles ivoiriennes. À terme, son intégration dans les dispositifs d'évaluation des établissements scolaires contribuerait à faire du sentiment d'appartenance un indicateur de qualité éducative à part entière, aux côtés des taux de réussite et d'accès aux examens.

Conclusion

Cette étude a examiné, à travers une analyse psychosociologique secondaire de données d'enquêtes, le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire dans la résilience des élèves handicapés sensoriels de Lycée Moderne Yebarth 2 de San-Pedro. En mobilisant la théorie de l'identité sociale (H. Tajfel et J. Turner, 1979), le concept de capital social (P. Bourdieu, 1980) et le modèle écosystémique de U. Bronfenbrenner (1979), elle a montré que deux types d'interactions sociales structurent différemment la résilience des élèves.

L'appartenance verticale – construite dans la relation enseignant-élève – constitue le levier psychosocial le plus puissant : même en l'absence de dispositif institutionnel adapté, la reconnaissance informelle par l'enseignant agit comme tuteur de résilience, au sens où l'entend B. Cyrulnik (2001). L'appartenance horizontale – construite dans la relation aux pairs – est plus fragile : elle reste limitée à des dyades protectrices qui soutiennent l'apprentissage sans garantir une interaction sociale pleine et entière au groupe-classe.

Deux résultats originaux émergent de cette enquête. D'une part, le sentiment d'appartenance scolaire se construit prioritairement à l'échelle de la dyade protectrice plutôt que du groupe élargi, ce qui invite à réviser les critères d'évaluation de l'inclusion effective dans les établissements ivoiriens. D'autre part, l'enseignant agit comme tuteur de résilience à travers des signaux informels et non institutionnalisés, ce qui déplace la question de l'inclusion du registre des ressources structurelles vers celui des postures relationnelles.

Ces conclusions dessinent une feuille de route réaliste pour une amélioration des conditions de résilience des EBEP dans les lycées et collèges ordinaires ivoiriens : non pas par des investissements structurels massifs et inaccessibles dans le contexte actuel, mais par une transformation des pratiques relationnelles des enseignants et des politiques de vie scolaire des établissements. La psychosociologie de l'éducation dispose ici d'un rôle de premier plan à jouer, tant dans la production de connaissances que dans leur traduction en dispositifs de formation et d'action. La réussite scolaire des élèves en situation de handicap n'est pas qu'une question de moyens, c'est aussi, et peut-être d'abord une question de regards.

Références bibliographiques

ANAUT Marie, 2015, *Psychologie de la résilience*, Paris, Armand Colin.

BARDIN Laurence, 2003, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.

BOURDIEU Pierre, 1980, « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 31, p. 2–3.

BRONFENBRENNER Urie, 1979, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press.

BRESSOUX Pascal, 1994, « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91–137.

COOPERSMITH Stanley, 1967, *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco, Freeman.

CYRULNIK Boris, 2001, *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob.

FAVAZZA Paddy C. et ODOM Samuel L., 1996, « Use of the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten-age children », *Journal of Early Intervention*, vol. 20, n° 3, p. 232–248.

GAREL Jean-Pierre, 2018, « Élèves à BEP en EPS à l'école ordinaire : intérêt et limites des types de groupement », *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, n° 81, p.81–97.

GOFFMAN Erving, 1963, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de Minuit. (traduction française, 1975).

GOODENOW Carol, 1993, « The psychological sense of school membership among adolescents », *Psychology in the Schools*, vol. 30, n° 1, p. 79–90.

HEATON Janet, 2004, *Reworking Qualitative Data*, Londres, SAGE Publications.

MAILLOT Anaïs, 2020, *Les performances scolaires chez les élèves atteints de surdité en situation d'inclusion scolaire*, Mémoire MEEF, Université de Bourges.

MARTIN Andrew J. et MARSH Herbert W., 2006, « Academic resilience and its psychological and educational correlates », *Psychology in the Schools*, vol. 43, n° 3, p. 267–281.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE et MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT

SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE-RÉPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE, 2017, *Plan sectoriel éducation/formation 2016–2025*, Abidjan.

NODDINGS Nel, 1984, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press.

OSTERMAN Karen F., 2000, « Students' need for belonging in the school community », *Review of Educational Research*, vol. 70, n° 3, p. 323–367.

PIRES Alvaro P., 1997, « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », in Jean POUPART et al. (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 113–169.

PLAISANCE Éric, BELMONT Brigitte, VERILLON Aliette et SCHNEIDER Colette, 2007, « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 37, p. 159–164.

ROSENBERG Morris, 1965, *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton, Princeton University Press.

TAJFEL Henri et TURNER John C., 1979, « An integrative theory of intergroup conflict », in AUSTIN William G. et WORCHEL Stephen (dir.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, Brooks/Cole, p. 33–47.

UNESCO, 1994, *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*, Paris, UNESCO.

UNESCO, 2019, *Rapport mondial de suivi de l'éducation 2019*, Paris, UNESCO.

VYGOTSKI Lev S., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

WEBER Max, 1922, *Économie et société*, Paris, Plon. (traduction française, 1971).

WERNER Emmy E. et SMITH Ruth S., 1982, *Vulnerable, but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*, New York, McGraw-Hill.

ZAGRÉ Dih Alain, 2025, *Stratégies d'apprentissage et réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cas des élèves handicapés sensoriels du Lycée Moderne Lucien Yebarth 2 San-Pedro*, Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation, ENS-Abidjan / UNIVAC.

LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine de la recherche. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation…). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/ LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue LAKISA sont en libre accès sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
1 avenue des premières jeux africains (Brazzaville- Congo)
Éditeur : LARSCED
https://doi.org/10.55595/LAKISA
www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg
BP : 237, Brazzaville-Congo