



Éducation inclusive et pratiques communautaires à l'École spéciale de Brazzaville (Congo)

Rufin Koubi

Chercheur associé EA 6311 FRED
Réseau ALEC

L'éducation inclusive émerge dans le champ éducatif comme une panacée, afin d'atteindre l'Éducation Pour Tous. La littérature confère à ce concept une double dimension traduisant l'inclusion au sein des établissements scolaires ordinaires, des élèves vivant avec handicap et, plus généralement, des apprenants présentant un contexte socioéducatif spécifique. Les pratiques d'inclusion développées par l'École spéciale de Brazzaville offrent une vision pluri dimensionnelle de l'éducation inclusive, tant du point de vue des acteurs, des stratégies pédagogiques, de l'accompagnement, de l'organisation spatiale que de sa cohérence sociale. Cet article expose les caractéristiques de ce modèle inclusif singulier, son adaptabilité, son efficacité et sa faculté à générer des liens communautaires.

Mots-clés : inclusion, communauté, interactions, handicap, stratégie pédagogique

The inclusive education emerges in the educational field as a panacea for achieving Education For All. The literature gives this concept a double dimension reflecting in the inclusion in the ordinary special schools of students with disabilities and generally beginners with specific socio-educational context. The inclusion practices developed by the special school of Brazzaville offer a multi-dimensional vision of exclusive education, both from author's point of view, the pedagogic strategies, the accompaniment, the special organization as of its social coherence. This article discusses the characteristics of this unique inclusive model, its adaptability, its effectiveness and its ability to generate community links.

Keywords: inclusion, community, interactions, disability, educational strategy

Introduction

L'éducation inclusive se présente dans les recommandations internationales et dans les politiques nationales d'éducation comme une panacée pour réaliser l'Éducation Pour Tous. Elle s'identifie de façon récurrente à l'inclusion de personnes vivant avec un handicap au sein d'un établissement scolaire ordinaire ; elle se décline également en l'inclusion des élèves d'origines sociales et de conditions scolaires difficiles ou défavorables.

L'École spéciale de Brazzaville¹ développe l'éducation inclusive depuis quarante ans sur la base de ces deux approches. Bien que le qualificatif « spéciale » peut suggérer l'uniformité du public d'élèves, il signifie ici que cette école « n'est pas comme les autres » dites ordinaires, fréquentées par un public standard et caractérisées par une normalité officielle rigide et contraignante. Au contraire elle accueille les exclus du système scolaire officiel pour raisons d'âge, de pauvreté, de handicap, de difficulté d'apprentissage, etc.

Ses activités s'organisent autour de quatre sections pédagogiques dédiées respectivement aux « personnes vivant avec handicap », « enfants et jeunes en réinsertion scolaire », « adolescents pour l'alphabétisation avec préprofessionnalisation » et « adultes recherchant une ouverture intellectuelle ».

Cet article se propose d'analyser les apports des interactions générés par la très forte diversité des élèves au sein de l'École spéciale de Brazzaville. En outre, nous montrons que ses pratiques pédagogiques et administratives reproduisent, tant soit peu, les formes d'organisation sociale, familiale et communautaire qui lui permettent de soutenir l'inclusion éducative dans ce pays en développement où la solidarité institutionnelle demeure quasi inexistante. Mais, avant de procéder à cette présentation, il importe de saisir la notion d'« éducation inclusive ».

1. Concept de l'éducation inclusive : entre spécificité du handicap et globalité des difficultés

L'organisation et la pratique de l'éducation inclusive sont favorisées par un cadre légal et institutionnel qui confère à ce concept moult acceptions tantôt larges tantôt réductrices. À son origine, l'éducation inclusive met un accent particulier sur les personnes en situation de handicap, victimes de marginalisation ; elle constitue de ce fait une émanation de l'éducation spécialisée. « Le concept d'inclusion telle que nous le connaissons aujourd'hui trouve ses origines dans l'éducation spéciale » (Unesco, 2006 :9).

Elle permet d'explorer des voies différentes pour répondre aux besoins des enfants handicapés et des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. L'inclusion sous-entend tout au moins le partage d'un espace commun d'apprentissage entre les enfants handicapés et des élèves dits ordinaires dans un esprit de diversité. Comme le rappelle J-P Garel (2010), lors de la conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous en 1990 à Jomtien (Thaïlande), le terme d'« inclusion » a été préféré à celui d'« intégration » car il « exprime mieux la volonté de mettre un terme aux discriminations et ségrégations... ». Ce qui permet de « rendre l'éducation universellement accessible à tous, enfants, jeunes et adultes, et promouvoir l'équité » (Unesco, 2009 : 8). En effet :

« L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la

¹ Brazzaville est la capitale de la République du Congo ; elle est située en Afrique centrale.

responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. L'inclusion a pour objet d'apporter des réponses adéquates aux besoins d'apprentissage très divers qui s'expriment dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle ». (Unesco, 2006 : 15)

Par conséquent l'éducation inclusive connote la prise en compte de la diversité et l'exigence d'offrir un service de qualité qui tient compte du potentiel de chaque élève, quel que soit son contexte social, psychologique et intellectuel. Elle se réfère également à l'adaptation des structures et stratégies pédagogiques permettant un meilleur rapport aux besoins des élèves. Pour Eberdsold (2009 :73) l'éducation inclusive se formalise « en développant des programmes d'enseignement se préoccupant de la diversité des profils et des besoins ». Elle exprime aussi un processus qui atteint les cultures et les communautés, comme le spécifie l'Unesco citée par Zay (2012 :4) :

« C'est un processus qui s'adresse et répond à la diversité des besoins de tous les apprenants en augmentant la participation à la connaissance des cultures et des communautés, et en réduisant l'exclusion au sein de l'éducation (...) L'inclusion consiste à fournir les réponses appropriées au spectre le plus large des besoins d'apprentissage dans des dispositifs éducatifs formels et informels ».

Cet article se construit sur le fil conducteur de l'éducation de qualité inclusive :

« fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale ». (Unesco, cité par Pierre Escudé, 2016 : 80)

2. Cadre légal et institutionnel de développement de l'éducation inclusive à l'École spéciale

L'École spéciale développe l'éducation inclusive dans un contexte multiple alliant les recommandations internationales en matière d'éducation, le cadre légal éducatif congolais et l'institutionnalisation des pratiques internes propices au renforcement de la diversité.

2.1 Les recommandations internationales

L'éducation inclusive résulte ou se justifie par un cadre institutionnel entraînant. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948 confirme, en son article 26 le droit de tous à l'éducation, l'obligation d'accès à certains niveaux d'enseignement, le plein épanouissement de la personnalité humaine :

« 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et

tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants ».

Plus précise, la Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous, adoptée en 1990 à Jomtien, confirmée dans la déclaration de Salamanque, en 1994, formule l'idée de passer d'une éducation traditionnelle dite « spéciale » destinée aux élèves déficients, à une éducation « inclusive » pour des enfants considérés comme ayant des « besoins éducatifs particuliers » :

« Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ». (Déclaration de Salamanque, article 2, citée par Unesco, 2006 : 13).

Cette approche basée sur les droits se résume en trois principes directeurs pour l'inclusion : a) Accès à une éducation gratuite et obligatoire b) Égalité, inclusion et non-discrimination c) Droit à une éducation, à des contenus et à des processus de qualité. (Unesco, 2006 : 13).

Pour sa part, la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006 :17) préconise en son article 24 alinéa 2 l'éducation inclusive, non excluant pour les personnes handicapées :

« les États Parties veillent à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ».

D'une éducation inclusive orientée sur les personnes handicapées à la prise en compte de la diversité de besoins éducatifs, l'Unesco (2009, p. 4) détermine les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, en définissant l'éducation inclusive comme :

« un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants - notamment les garçons, les filles, les élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, ceux issus de populations rurales, ceux affectés par le VIH et le sida, qui sont handicapés et qui ont des difficultés à apprendre -, et offrir à tous, jeunes et adultes, des possibilités d'apprentissage ».

De façon renouvelée les rapports mondiaux de suivi sur de l'Éducation Pour Tous formulent des recommandations pour une démocratisation de l'éducation. Ils réaffirment la nécessité d'une éducation de base et pour tous.

2.2 Opportunité du cadre légal éducatif congolais

Le cadre légal congolais, quant à lui, favorise le développement de l'éducation inclusive. D'abord la loi scolaire n° 32/65 du 12 août 1965 promet une « école démocratique, obligatoire et gratuite favorisant l'accès de tous à l'instruction ». Plus tard, la loi du 25-95 du 17 novembre 1995 portant sur l'organisation du système de l'éducation au Congo met en exergue trois principes : a) le développement intégral de la personne par le biais de l'éducation... b) l'insertion sociale... c) l'insertion économique, en insistant sur l'initiation à la production, à la démarche de projet, à la vie coopérative.

Cette dernière loi présente de façon explicite des articles renforçant l'initiative et le développement de l'éducation inclusive : « toute personne a droit à l'éducation... » (Article

1) ; l'article 2 précise que le droit à l'éducation n'est sujet à aucune distinction et lui assure « le plein développement de ses aptitudes intellectuelles artistiques, morales et physiques ainsi que sa formation civique et professionnelle » ; l'article 3 dispose que « la scolarité est obligatoire pour tout enfant à l'âge de six ans. Des écoles spécialisées doivent être créées pour certaines catégories de handicapées qui nécessitent un enseignement et un traitement spécifiques. »

Dans ce cadre, l'École spéciale d'appartenance confessionnelle catholique fut autorisée par le Ministère de l'éducation nationale en 1980 à mener des activités d'éducation, dites inclusives aujourd'hui².

3. Diversité des publics et unicité spatiale de l'offre éducative inclusive

L'offre d'éducation inclusive proposée par l'École spéciale se réalise au sein d'un même établissement scolaire ; elle se caractérise par les enseignements primaires classiques, l'éveil intellectuel de certains déficients mentaux, la scolarisation des handicapés physiques, l'alphabétisation des adultes, les activités préprofessionnelles et l'accompagnement. Aussi retrouve-t-on une diversité d'élèves³ se distinguant par les origines sociales, le niveau scolaire, la difficulté intellectuelle et le handicap, répartis en quatre sections pédagogiques :

- Les adultes analphabètes de plus de 20 ans, en difficulté d'insertion sociale et professionnelle intègrent un programme intensif d'apprentissage du français et des mathématiques qui favorise leur insertion sociale et professionnelle.
- Les adolescents de plus de 14 ans, exclus du système scolaire normal bénéficient des cours d'alphabétisation ainsi que des formations techniques et préprofessionnalisantes qui leur permettent d'accéder au collège technique ou à une formation en alternance.
- Les jeunes de moins de 14 ans suivent une scolarité primaire marquée par l'intensification des apprentissages fondamentaux ; la finalité de ce programme demeure la réinsertion scolaire.
- Les enfants, jeunes et adultes handicapés mentaux et/ou physiques sont regroupés au sein de la section pratique pour bénéficier des activités d'éveil et des activités pratiques susceptibles de favoriser leur insertion en famille et dans la société⁴.

² La République du Congo, marxiste, nationalisa dès 1965 toutes les écoles. Pourtant, le Ministère de l'Éducation Nationale ne fit aucune difficulté pour donner l'autorisation de Fonctionnement, le 17 octobre 1975. À la suite d'une Inspection gouvernementale ce Ministère autorisa, le 28 janvier 1980, l'extension de l'École spéciale, ayant vocation d'alphabétisation des adultes mais aussi de récupération des retards scolaires avec organisation d'activités techniques : jardinage, menuiserie, couture, etc. Cette faveur découle de l'incapacité du système éducatif congolais à admettre l'inclusion, étant préoccupé par le développement des modèles standards ou traditionnels, marqués par la rigidité des normes scolaires et des curricula ; ce contexte fut générateur d'exclusion. L'École spéciale se présente alors comme un système complémentaire au système scolaire officiel.

³ Ce public résulte d'une demande sociale éducative croissante depuis plus de quarante ans. De 80 élèves en 1975, l'École spéciale compte plus de 2600 élèves en 2013. Plus de 70% des élèves y sont inscrits pour suivre un programme d'alphabétisation, 15% éprouvent des difficultés de scolarisation ou sont exclus du système scolaire officiel pour des raisons d'âge... alors que 13% sont de handicapés mentaux ou physiques.

⁴ D'après le Centre d'actualités des Nations unies (2008), la majorité des enfants handicapés vivent dans les pays en développement et représentent un tiers des enfants non scolarisés. Même quand ils le sont, leur scolarité est souvent inachevée. De façon générale, l'éducation des enfants vivant avec un handicap continue de se dérouler dans un cadre distinct du milieu scolaire « normal », ce qui renforce le caractère excluant ou discriminant de l'éducation officielle.

Sous cette diversité d'apprenants se développe un maelstrom de liens sociaux qui institutionnalisent les pratiques inclusives à l'École spéciale. D'abord, la découverte de l'établissement se réalise dans la pure traduction communautaire, de bouche à oreille, de l'adulte à l'enfant, de l'individu ordinaire à la personne vivant avec handicap. L'adulte analphabète qui sollicite l'ouverture intellectuelle nécessaire à son intégration sociale et professionnelle entraîne dans ce processus son enfant ou membre de sa famille en difficulté d'apprentissage ou vivant avec handicap. Ainsi, une diversité naturelle d'élèves se crée au fil du temps : déscolarisés, filles-mères, orphelins, enfants abandonnés (« enfants de la rue »), maladifs, enfants vivant dans l'extrême pauvreté, etc.⁵ C'est sur cet élan que les enfants, jeunes et adultes handicapés sont inscrits à l'École spéciale. Dans ce pays encore marqué par une forte relation sociale familiale ou communautaire, l'inclusion scolaire d'un enfant handicapé peut exiger une présence familiale dans la structure scolaire ; son inscription peut entraîner celle d'un de ses frères, sœurs, cousins... qui l'entourent quotidiennement⁶.

Par l'effet d'enchaînement de son processus extrêmement inclusif, l'École spéciale constitue continuellement une diversité de public, anticipant ou renforçant les multiples recommandations internationales sur l'éducation inclusive. Nous éluciderons ultérieurement les conséquences de la gestion de cette diversité sur les stratégies pédagogiques, l'accompagnement des élèves et l'organisation administrative.

4. Efficacité d'une inclusion composite

L'activité éducative de l'École spéciale induit des résultats probants sur l'éveil et l'insertion sociale des élèves handicapés mentaux, l'insertion/réinsertion scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage, l'alphabétisation des adultes, etc.⁷

Le Taux d'éveil des élèves handicapés mentaux⁸, se situant entre 60 % et 75 %, exprime la réussite de leur prise en charge. La majorité des élèves présentant une déficience intellectuelle moins profonde s'éveille ou intègre progressivement le cursus scolaire normal. Ces résultats émanent, entre autres, de la politique scolaire privilégiant le développement d'interactions entre apprenants : interactions socioscolaires entre les élèves dits normaux et ceux vivant avec un handicap. Dans ce contexte, l'estime de soi se développe plus vite chez ces derniers. De même, les élèves dont le handicap est lié à une situation sociale douloureuse retrouvent la sécurité affective qui amène peu à peu le réveil de l'intelligence, etc.

Le taux d'insertion et de réinsertion scolaire, c'est-à-dire le pourcentage d'élèves qui accèdent effectivement à la fin du cycle primaire normal et qui obtiennent le certificat d'accès au cycle supérieur (collège), se situe entre 75 % et 100 %. Alors que le taux d'alphabétisation des adultes, se situe entre 80 % et 100 %. Plusieurs élèves accèdent aux

5 Le « social » demeure le critère fondamental dans la philosophie et les pratiques au sein de l'École spéciale. Il s'inscrit dans un choix délibéré susceptible de favoriser l'accueil des élèves démunis venant de milieux pauvres ou de familles en situation précaire. L'ancrage social de l'inclusion se confirme par le fait que plus de 60% des élèves proviennent des milieux pauvres, sachant que la pauvreté est l'une des causes majeures de l'exclusion.

6 La présence d'un enfant handicapé au sein d'une famille congolaise engendre une difficulté sociale voire professionnelle pour les parents, notamment la mère qui devrait assurer sa sécurité et son accompagnement de façon quotidienne. Dans ces conditions, son inclusion à l'École spéciale constitue un double acte éducatif et social, car elle contribue au soulagement des parents.

7 En près de 40 ans, plus de 25000 apprenants ont été scolarisés à l'École spéciale de Brazzaville.

8 Il s'agit ici de la déficience intellectuelle, notamment celle de l'intelligence, exprimée au titre de la classification internationale des handicaps en termes de « retard mental profond », « retard mental sévère », « retard mental moyen » et « retard mental léger ».

Le taux d'éveil des élèves handicapés est déterminé par le rapport entre le nombre d'élèves inscrits au programme d'éveil et le nombre d'élèves qui parviennent à intégrer le cycle primaire.

Le taux d'alphabétisme est obtenu par le rapport entre les élèves adultes capables de lecture, d'écriture et de calcul et le nombre total d'adultes inscrits au programme d'alphabétisation.

cycles lycéen et universitaire, d'autres intègrent la formation professionnelle. On compte aujourd'hui des ingénieurs informaticiens, administrateurs, enseignants, etc. Quant aux adultes, le processus d'alphabétisation continue de favoriser leur insertion sociale et professionnelle, en devenant couturière, infirmière, commerçante, hôtesse d'accueil, coiffeuse, menuisier, mécanographe, jardinier, etc. En outre ce processus facilite l'accompagnement social de groupes familiaux inscrits dans les sections pédagogiques. À l'instar de la famille « Ngoma » qui a bénéficié de l'insertion sociale et professionnelle, par le biais des processus éducatifs : la mère et ses deux filles fréquentent la section d'alphabétisation ; une autre fille bénéficie de la rescolarisation avec préprofessionnalisation ; leur jeune frère poursuit le cursus scolaire avec un apprentissage intensif de la lecture.

Cette réussite scolaire résulte de plusieurs innovations pédagogiques par rapport aux pratiques en vigueur dans l'éducation nationale. Par exemple, la méthode phonomimique associant l'image et le son ainsi que la « pédagogie pratique » appliquée dans les apprentissages scientifiques (mathématiques, physiques, sciences naturelles, etc.) s'adaptent aisément à la diversité du public. Cette adaptation pédagogique intègre une stratégie plus globale fondée sur un cursus scolaire incluant des classes intermédiaires.

Premièrement, les classes pédagogiques sont moins discontinues entre elles, se reliant les unes aux autres par des niveaux tampon ou de zones d'apprentissage hybride. En guise d'exemple le système crée une classe intermédiaire au sein de la Section pratique qui regroupe les élèves déficients intellectuels en instance d'éveil sur la lecture et l'écriture ; ils rejoindront en fin du processus les classes techniques consacrées aux enseignements primaires avec préprofessionnalisation⁹.

De même la section technique contient une classe intermédiaire charnière entre l'acquisition des fondamentaux en français et en calcul et les apprentissages plus scientifiques. Cette configuration se retrouve également dans la section des élèves dits jeunes (moins de 14 ans) et chez les adultes. Au niveau de la formation préprofessionnelle, certes les groupes se constituent par niveau de classes mais les tâches accomplies par les élèves ordinaires sont présentées dans une moindre mesure aux élèves handicapés, indistinctement de leur handicap.

En premier lieu, ces classes intermédiaires constituent de passerelles mouvantes et dynamiques, car au cours de l'année scolaire, avant la fin du processus, les apprenants peuvent y entrer ou en sortir selon le niveau d'apprentissage acquis. Leur intérêt pédagogique est multiple : intégrer la classe supérieure avec des pré requis essentiels, rapprocher les besoins spécifiques des apprenants, améliorer les interactions enseignants-élèves et élèves-élèves¹⁰, établir la cohérence des curricula. En second lieu, les classes se composent d'élèves de niveau intellectuel moins homogène et d'âges très variés. Elles regroupent souvent des apprenants d'origine scolaire différente ou rencontrant des difficultés particulières, rassemblés pour un objectif précis et/ou commun du programme : apprentissage du français, acquisition de compétences en lecture, préprofessionnalisation en couture, préparation de l'examen d'entrer au collège, etc.

Ces pratiques inclusives montrent la souplesse et l'adaptabilité des programmes instaurés par l'École spéciale, relativement à la diversité et aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Cette conception d'offre éducative contraste fondamentalement avec les

9 À titre comparatif, en France, les CLIS (Classes pour l'inclusion scolaire) et le dispositif Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) qui les ont succédées permettent de scolariser au sein des établissements dans des classes ordinaires les élèves porteurs de handicap. A l'École spéciale, le parcours d'éveil et d'insertion sociale des élèves déficients intellectuels est sujet à des adaptations spécifiques continues.

10 Cette stratégie est très porteuse pour les élèves en difficulté d'apprentissage et handicapés mentaux qui s'éveillent par la prise en charge et le développement de liens sociaux internes au sein d'une diversité d'acteurs.

pratiques officielles en vigueur dans les écoles publiques, privées, confessionnelles ordinaires qui demeurent trop normées, moins évolutives et peu enclines à l'adaptation.

Aussi, l'éducation inclusive recouvre des caractéristiques singulières que ne sauraient assimiler l'éducation ordinaire, ce malgré sa prétention de s'adresser à tout citoyen. Dans la même veine, le souci légal d'apporter l'éducation à tous, sans discrimination, caractérise fondamentalement l'éducation inclusive ; mais, la recherche des moyens par lesquels cette pratique déclenche une réussite scolaire chez tous les élèves (incluant les exclus de l'enseignement ordinaire) est tout autant légitime. L'analyse des bienfaits de l'éducation inclusive révélés au sein de l'École spéciale de Brazzaville peut contribuer à cette réflexion. En effet leur justification repose considérablement sur la nature et l'intensité des interactions¹¹ qui se développent entre une diversité d'acteurs.

5. Les apports interactionnels dans l'éducation inclusive

L'éducation inclusive pratiquée à l'École spéciale de Brazzaville, *in fine*, génère moult interactions qui facilitent la réalisation des objectifs prédéfinis. Elles se manifestent sur tous les plans du processus d'apprentissage : administration, enseignement, vie scolaire, accompagnement, formation, etc. Elles émergent souvent en reproduisant les pratiques communautaires.

5.1 L'École spéciale, un tout communautaire

Cet établissement fonctionne sur l'idée du « Tout » qui génère des interactions éducatives, sociales et professionnelles entre une diversité d'acteurs enseignants, encadreurs, éducateurs, apprenants, administratifs et spécialistes du social, au profit d'une diversité d'élèves. Il reproduit un modèle de vie communautaire en considération dudit « Tout » puisé des pratiques sociohistoriques des Congolais, comme s'il paraissait nécessaire d'assurer une continuité entre le milieu éducatif informel et l'espace éducatif formel ; comme si l'éducation inclusive s'épanouissait dans ce contexte, en tenant compte de cultures et traditions.

En effet, les pratiques d'éducation communautaire traditionnelles, tout en étant informelles, se caractérisent par une multiplicité d'acteurs « éducateurs » exerçant une autorité sur les membres de la communauté, en l'occurrence ceux concernés par le processus d'apprentissage ou d'éducation. Il y a une double transmission de l'acte éducatif opérée respectivement par la famille nucléaire et la communauté sous forme de partage de légitimité et de responsabilité. L'acquisition des connaissances et des habiletés par l'un de ses membres devrait profiter à l'ensemble de la communauté, ce qui contribue à son développement individuel et collectif.

La reproduction sociale de ses pratiques à l'École spéciale se manifeste par imitation des règles communautaires telles : « l'adulte aide le jeune », « le fort protège le faible », « la personne handicapée doit être assistée et protégée », « le handicapé physique réalise les mêmes tâches que les personnes ordinaires dans la mesure du possible », « l'enseignant apporte les connaissances à l'apprenant adulte comme lors d'une transmission familiale », etc. En réalité, cette culture sociale environnante exerce une influence sur le développement des pratiques inclusives.

¹¹ L'éducation inclusive implique l'adoption de quelques principes fondamentaux : « méthodes didactiques et pédagogiques souples adaptées aux divers besoins & styles d'apprentissage ; réorientation de la formation des enseignants ; programme d'études souple, adapté à la diversité des besoins sans surcharge du contenu théorique ; attitude positive vis-à-vis de la diversité ; implication des parents et de la communauté ; détection et intervention précoces auprès des enfants en risque d'échec. » Unesco (2009 :15). En général, l'éducation doit tenir compte de la personnalité et du potentiel de chaque enfant ».

5.2 L'évidence d'une continuité entre l'école et la société

L'École spéciale se fonde généralement sur l'évidence d'une continuité entre la société et l'école, sans toutefois travestir ses missions traditionnelles et spécifiques. C'est-à-dire que les formes sociales de la vie quotidienne sont reprises ou adaptées qu'elles proviennent de l'apprentissage informel, des interactions familiales ou communautaires.

Du point de vue administratif une forme de gestion participative s'instaure au sein de laquelle administratifs, encadreurs, enseignants, éducateurs, assistante sociale, infirmière participent à la définition du projet d'établissement, à l'accueil et orientation des élèves dans des diverses sections pédagogiques. Les parents d'élèves collaborent sous forme associative en finançant les projets ponctuels scolaires et extrascolaires (formation, acquisition de matériel de psychomotricité, excursions, etc.) au profit des élèves déficients mentaux.

Ce cadre administratif demeure rassurant et sécurisant pour les apprenants qui redoutent la hiérarchie administrative institutionnelle pyramidale des établissements scolaires congolais. Cette forme administrative communautaire favorise l'inclusion des élèves en créant des processus stratégiques complets ; par exemple, en participant à l'inscription et l'orientation scolaire de nouveaux élèves, les enseignants et encadreurs s'approprient directement leurs contextes scolaires antérieurs et leurs conditions psychosociologiques.

Du point de vue pédagogique, les enseignants, encadreurs et éducateurs développent une double relation avec les élèves : une première, directe, caractérisée par des activités d'apprentissage inhérentes aux programmes scolaires prédéfinis et qui se développe sur le principe de « liberté pédagogique », afin d'apporter l'innovation dans la stratégie d'apprentissage pour s'adapter aux besoins des apprenants. L'innovation pédagogique est également édictée par la prise en charge complexe de la diversité d'élèves ; elle demeure le maître-mot des enseignants, encadreurs, qui sans cesse adoptent de nouvelles stratégies d'apprentissage issues de l'environnement professionnel ou de leurs propres expériences informelles ou communautaires.

La seconde relation, moins officielle, relève des interactions humaines, suivant l'idée institutionnalisée : « L'École spéciale ne peut pas marcher sans vous, professeurs, mais elle n'est pas pour vous, elle est pour les enfants ». Ce slogan guide toute activité, en considération d'une mission prioritaire au profit des élèves. Ainsi, l'enseignant agit de façon spontanée comme un membre de la famille ou de la communauté ; il apporte naturellement un supplément de réconfort pour l'épanouissement intellectuel et le développement psychosociologique des élèves, qu'ils soient enfants, jeunes, adultes, handicapés mentaux ou physiques.

Dans cet esprit l'École spéciale réemploie ses anciens élèves comme enseignants, encadreurs... afin d'assurer notamment la philosophie d'une transmission communautaire de l'acte éducatif. Ces interactions se repèrent également dans la relation élèves-élèves, notamment entre adultes et jeunes, élèves ordinaires et élèves handicapés.

Pour favoriser une meilleure socialisation des élèves déficients mentaux, leurs salles de classes sont placées délibérément au milieu du bâtiment scolaire, entre les classes des élèves ordinaires, ce qui facilite leur inclusion tout en préservant leur sentiment de sécurité et d'assurance, autrement l'environnement serait plus discriminant à leur égard. De plus, l'élève ordinaire fait preuve d'attention particulière à l'égard de son camarade handicapé comme il le bénéficierait au sein de son foyer. Ce conformisme moralisant se déploie à l'École spéciale, à l'instar du slogan « Le plus fort protège le plus faible... on s'aide ». Aussi, pour l'élève en difficulté d'apprentissage, la présence d'élèves déficients mentaux au sein de l'établissement lui permet de croire en son potentiel, se rendant compte « qu'il y a plus faible que lui ». La joie et la fierté de faire quelque chose pour quelqu'un de plus faible améliore l'estime de soi et stimulent l'envie d'apprendre.

Voulant confirmer la généralisation de cette bienveillance en faveur des élèves handicapés, la directrice de l'école organisa une enquête auprès des élèves dits normaux,

autour de la question : « êtes-vous d'accord pour qu'il y ait des élèves déficients mentaux à l'école ? » ; les élèves répondirent par l'affirmative de façon unanime.

C'est dans ce cadre que l'élève déficient mental retrouve réconfort familial au sein des groupes scolaires bienveillants et entraînants, ce qui accélère son insertion socioéducative. La coexistence des deux catégories d'élèves génère des interactions positives qui tirent vers le haut les élèves déficients mentaux.

De son côté, l'adulte inscrit en alphabétisation dépasse souvent son statut d'élève pour revendiquer un rôle social familial en prodiguant des conseils aux jeunes « impétueux » sur le respect des normes et valeurs... en lieu et place de l'enseignant ou encadreur, comme il le ferait dans son foyer. Ce même contexte rehausse l'estime de soi des élèves en difficulté d'apprentissage et constitue une motivation pour les adultes en recherche d'ouverture intellectuelle.

Ces interactions révèlent une construction socio-scolaire qui privilégie donc le lien humain plus que le lien professionnel. Mais l'inclusion de la diversité à l'École spéciale engendre de nouveaux défis pour les enseignants et encadreurs qui doivent s'adapter en conséquence. Aussi, est-ce par la formation continue qu'ils trouvent des réponses scientifiques institutionnelles sur les caractéristiques et besoins spécifiques de cette diversité, qu'ils acquièrent de compétences nouvelles dans les domaines spécifiques : accompagnement, pédagogie, évaluation, etc. d'autant que l'élève est considéré, ici, comme un tout dans une « approche systémique » de l'éducation inclusive, c'est-à-dire, comme l'affirme Daniel Zay (2012 :3) :

« une conception qui ne pense pas chaque élément, matériel ou humain, isolément du tout dont il fait partie mais dans ses relations avec les autres composantes constituant le tout. Par exemple, cela signifie qu'un enseignant ne considère pas seulement l'élève comme ayant une nature propre, mais aussi comme étant en relation avec d'autres élèves ayant d'autres caractéristiques personnelles, et tous à la fois à prendre en charge avec les moyens du bord, ceux offerts par la classe et l'établissement, qui lui-même comporte d'autres ressources humaines et matérielles, tels qu'un centre de documentation ou une bibliothèque et d'autres membres du personnel ».

Conclusion

L'éducation inclusive mise en œuvre par l'École spéciale de Brazzaville traduit le caractère contextuel de ce paradigme. Elle confirme son adaptation aux conditions sociales des communautés. La coexistence d'une diversité (sociale, économique, ethnique...) d'apprenants au sein d'un même établissement scolaire, au-delà de la réflexion sur la qualité de l'éducation inclusive et de son efficacité, pose la question de son apport en termes de développement humain, d'insertion sociale et économique.

La multiplicité de relations interpersonnelles et intergénérationnelles améliore l'estime de soi, permet l'ouverture d'esprit et l'ouverture à l'autre pour son propre bien-être, favorise la mutualisation des efforts, accroît le potentiel humain, ce qui participe de l'ascension sociale individuelle ou collective. L'analyse des interactions générées par l'éducation inclusive montre qu'elle constitue une approche très humaine de l'éducation, car « c'est le lieu de confrontation des situations personnelles, à l'opposé du renfermement dans un cadre uniforme ».

Références

Centre d'actualités de l'ONU (2008). Prochaine Semaine mondiale d'action de l'UNESCO en faveur de l'éducation pour tous. Repéré à <http://www.un.org/apps/news/fr/storyF.asp?NewsID=16338#.WghrvGjWzIU> Récupéré le 15/11/2017

- EBERSOLD, S. (2009). Autour du mot « Inclusion ». Recherche et formation pour les professions de l'éducation, n° 61/73, 71-83. Repéré à file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/rechercheformation-522.pdf_Récupéré le 18/11/2017
- ESCUDE, P. (2016). Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Paris, Éditions des archives. Accessible sur <https://books.google.fr> Consulté le 05/11/2017
- FIDH-Mouvement Mondial des Droits Humains, Déclaration universelle des droits de l'Homme. Repéré à <https://www.fidh.org/fr/qui-sommes-nous/archives-qui-sommes-nous/Declaration-universelle-des-droits#> Récupéré le 11/11/2017
- GAREL, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. Journal des anthropologues, 122/123, 143-165. Repéré à <http://jda.revues.org/5397> Récupéré le 20/10/2017
- ONU (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapés et Protocole facultatif. Repéré à <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf> Récupéré le 09/10/2017
- Unesco (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf> Récupéré le 12/10/2017
- Unesco (2006). Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous ». ED.2006/WS/45(Fre). Repéré à <http://www.unesco.org>, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf> Récupéré le 12/10/2017
- ZAY, D. (2012). Qu'est-ce qu'une éducation inclusive : Enjeux, dérives, obstacles. Repéré à <http://www.aede-france.org/Zay-Ecole-Inclusion.html> Récupéré le 10/10/2017