



**Revue des Sciences humaines
et sociales, Lettres, Langues et
Civilisations**

**ISSN
(E) 2958-2814
(P) 3006-306X**

Volume 4, Numéro 3, Juin 2026

**Université Alassane Ouattara
UFR Communication Milieu et Société**

revue.akiri-uao.org



ISSN-L: 2958-2814
ISSN-P: 3006-306X

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Editeur

UFR Communication, Milieu et Société
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)



ISSN-L: 2958-2814
ISSN-P: 3006-306X

INDEXATIONS INTERNATIONALES

Pour toutes informations sur l'indexation internationale de la revue *AKIRI*, consultez les bases de données ci-dessous :



<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>



<https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>



<http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>



<https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>



<https://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2958-2814>



<https://www.ajol.info/index.php/akiri>



[https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-\(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations\)/2360](https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations)/2360)



<https://oaji.net/journal-detail.html?number=14071>

Impact factor : SJIF 2026 : 7.620

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

REVUE ELECTRONIQUE

AKIRI

Revue Scientifique des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations

E-ISSN 2958-2814 (Online ou en Ligne)

I-ISSN 3006-306X (Print ou imprimé)

Equipe Editoriale

Coordinateur Général : BRINDOUMI Kouamé Atta Jacob

Directeur de publication : MAMADOU Bamba

Rédacteur en chef : KONE Kiyali

Chargé de diffusion et de marketing : KONE Kpassigué Gilbert

Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen

Comité Scientifique

SEKOU Bamba, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

OUATTARA Tiona, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny

LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST,

ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly

SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro

BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville

DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I

N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny

BA Idrissa, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

KAMARA Adama, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

TOPPE Eckra Lath, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

M'BRA Kouakou Désiré, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

Comité de Lecture

BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches,
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 ALABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 DEDE Jean Charles, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara
 BAMBA Abdoulaye, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou
 GOMA-THETHET Roal, Maître-Assistant, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 GBOCHO Roselyne, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 SEKA Jean-Baptiste, Maître-Assistant, Université Lorognon Guédé,
 SANOGO Tiantio, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle
 ETTIEN N'doua Etienne, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny
 DJIGBE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara

Comité de rédaction

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 KONÉ Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 KONÉ Kiyali, Maître-Assistant, Histoire, Université Péléforo Gon Coulibaly
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de Conférences, Philosophie, Université Alassane Ouattara
 OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara
 MAMADOU Bamba, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara
 TOPPE Eckra Lath, Professeur titulaire, Etudes Germaniques, Université Alassane Ouattara,
 ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Félix Houphouët-Boigny,
 KONAN Koffi Syntor, Maître de Conférences, Espagnol, Université Alassane Ouattara
 SIDIBÉ Moussa, Maître de Conférences, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara
 ASSUÉ Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences, Géographie, Université Alassane Ouattara
 KAZON Diescieu Aubin Sylvere, Maître de Conférences, Criminologie, Université Félix Houphouët-Boigny
 MEITÉ Ben Soualiouo, Maître de Conférences, Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny
 BALDÉ Yoro Mamadou, Maître-Assistant, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar
 MAWA Miraille-Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda

Contacts

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Tél. : + 225 0748045267 / 0708399420/ 0707371291

Indexations internationales :

Auré HAL : <https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel : <https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

Sjifactor: <http://sjifactor.com/passport.php?id=23334>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

AJOL: <https://www.ajol.info/index.php/akiri>

IPIndexing: [https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-\(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations\)/2360](https://ipindexing.com/journal-details/AKIRI-(Revue-des-sciences-humaines-et-sociales,-lettres,-langues-et-civilisations)/2360)

OAJI: <http://oaji.net/journal-detail.html?number=14071>

Impact factor: SJIF 2026: 7.620

ISSN-L: 2958-2814

ISSN-P: 3006-306X

PRESENTATION DE LA REVUE AKIRI

Dans un environnement marqué par la croissance, sans cesse, des productions scientifiques, la diffusion et la promotion des acquis de la recherche deviennent un impératif pour les acteurs du monde scientifique. Perçues comme un patrimoine, un héritage à léguer aux générations futures, les productions scientifiques doivent briser les barrières et les frontières afin d'être facilement accessibles à tous.

Ainsi, s'inscrivant dans la dynamique du temps et de l'espace, la revue « **AKIRI** » se présente comme un outil de promotion et de diffusion des résultats des recherches des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités et de centres de recherches de Côte d'Ivoire et d'ailleurs. Ce faisant, elle permettra aux enseignants-chercheurs et chercheurs de s'ouvrir davantage sur le monde extérieur à travers la diffusion de leurs productions intellectuelles et scientifiques.

AKIRI est une revue à parution trimestrielle de l'Unité de Formation et de Recherches (UFR) : Communication, Milieu et Société (CMS) de l'Université Alassane Ouattara. Elle publie les articles dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations. Sans toutefois être fermée, cette revue privilégie les contributions originales et pertinentes. Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture.

PROTOCOLE DE REDACTION DE LA REVUE AKIRI

La revue **AKIRI** n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

Structure générale de l'article :

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

Présentation de l'article :

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. - 2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparaît en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («...»), mais sans italique.

N.B. : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :
Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.
- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.
Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzokru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.
Ex : BAMBA Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

NB : Les articles sont la propriété de la revue.

SOMMAIRE

LANGUES, LETTRES ET CIVILISATIONS

Anglais

1. **The Utopias of Toni Morrison's Paradise**
SORO Dolourou..... 1-11
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.1>
2. **Abjection and Desire: A Feminist Reading of Sarah Kane's Phaedra's Love and Eugene O'Neill's Mourning Becomes Electra**
Wandja Fatoumata TUO & Ouana Alassane SEKONGO..... 12-24
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.2>
3. **Émergence du sujet féminin et esthétique de l'oralité dans Their Eyes Were Watching God de Zora Neale Hurston**
Zié Bi Golé Eugène KOFFI & Bi Zoh Elisée GOLE..... 25-37
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.3>
4. **Black Renaissance and Baraka's Legacy**
Yao Katamatou Kouma..... 38-53
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.4>
5. **Influence des facteurs sociodidactiques sur l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais : cas du lycée Soundjata Keïta**
Yacouba Boubacar TOURE..... 54-66
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.5>
6. **Remote sensing monitoring and assessment of oil pollution from 2015 to 2020 in the Gulf of Guinea: The case of the two Congos and the Cabinda region (Angola)**
Marius MASSALA MBINDZOUKOU..... 67-81
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.6>

Études hispaniques

7. **El "muro de la vergüenza" en Chambacú, corral de negros de Manuel Zapata Olivella: entre opresión y expresión de la libertad**
Bonzallé Hervé SAKOUM..... 82-94
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.7>

Lettres Modernes

8. **Le fragmentaire : les modalités d'un mécanisme dramaturgique du théâtre d'Aristide Tarnagda**
Kan Mathieu KOUASSI 95-109
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.8>
9. **Poétique de la migration et reconfiguration postcoloniale du roman africain francophone chez Maurice Bandaman**
Kagnon Brahim SANOGO..... 110-124
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.9>

- 10. Migration et développement local dans le roman africain francophone**
Koudougou Frédéric KONTOGOM..... 125-138
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.10>
- 11. Écrire, créer et diffuser le théâtre de commande d'intervention sociale**
ZAGRÉ Issa..... 139-154
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.11>
- 12. Le sacré au risque de la déconstruction ou le discours de la
« désédéification » dans galerie infernale de Jean-Marie Adiaffi**
Zana Karim SORO..... 155-168
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.12>
- 13. La pratique stylistique à l'œuvre dans « larmes en pleurs »,
extrait de la mère rouge de C. Marshall Kissy**
Aby Emmanuel AKADJÉ..... 169-182
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.13>
- 14. Quête de l'altérité et dialogue interculturel dans l'attentat
de Yasmina Khadra : se réconcilier au-delà des extrêmes
et des frontières identitaires ?**
Mamadou KONATE..... 183-196
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.14>

COMMUNICATION, SCIENCE DU LANGAGE, ARTS ET ARCHITECTURE

Sciences du langage et de la communication

- 15. Essai de sémantique des mots onomatopéiques et idéophoniques**
Koffi Joël KOUAKOU & Koffi Yéboua Vincent KOUASSI 197-210
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.15>
- 16. Les difficultés des situations de transfert en activités de langage
et lecture à l'école élémentaire**
Oumar DIA..... 211-231
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.16>
- 17. Débats citoyens et vie sociopolitique en Côte d'Ivoire
à l'ère du numérique**
Konan Zagoh Martial YAO & Olive-Martial Kokoi ASSEU 232-248
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.17>

Architecture & urbanisme

- 18. Planifier, aménager et bâtir des « villes en mouvements » au Sahel :
cas de la ville moyenne de Pouytenga au Burkina Faso**
Pougwendé Léandre GUIGMA..... 249-273
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.18>

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Histoire

19. **Relire Cheikh Anta Diop : pour une critique historiographique de son assimilation à l'afrocentrisme**
Yves Victor NGONO..... 274-295
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.19>
20. **L'immigration libano-syrienne en AOF : des abords des Rivières du Sud à la constitution d'une diaspora robuste (XIX^e-XX^e siècles)**
Abdou Karim TANDJIGORA..... 296-316
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.20>
21. **L'histoire des Oubi, un peuple de l'ouest ivoirien peu connu, des origines à la période coloniale**
TOURE Tiegbe & GNETO Gbakre Jean-Patrice..... 317-330
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.21>
22. **Les arts plastiques contemporains burkinabè entre défis et survie**
Hyacinthe SANDWIDI, Adama TOURÉ & Patrick KABRÉ..... 331-348
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.22>
23. **Engagement des associations musulmanes dans la promotion du don de sang au Burkina Faso (1997-2025)**
Aboubakar Sidiki SEGDA & Adama KABORE..... 349-365
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.23>
24. **Désarmement, démobilisation et réintégration (DDR) au Mozambique et en Côte d'Ivoire : une approche des mobilités post-conflit**
KOUASSI Tehua Maizan & KOUASSI Noël Zouzou..... 366-384
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.24>
25. **Les « choses-dieux » chez les peuples de l'Est du Cameroun : matérialité du sacré et ontologies religieuses**
Jeannette Sylvie PILO ATTA..... 385-405
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.25>
26. **La musique traditionnelle au Burkina Faso à l'épreuve des dynamiques sociales : cas de la musique des Lyèla de la Province du Sanguié**
Emmanuel BAYALA & Jean Célestin KY..... 406-420
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.26>
27. **La diplomatie culturelle de la Côte d'Ivoire (1959-2021) : genèse, recompositions et enjeux d'un soft power africain**
Amenan Félicité Nadège DJAHA & Bakary TRAORÉ..... 421-440
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.27>
28. **L'impact de la présence de l'école occidentale sur les institutions de formation traditionnelles chez les Djimini, 1903-1960**
Drissa COULIBALY..... 441-453
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.28>

- 29. Les confréries religieuses au Sénégal : un facteur de solidarité et de cohésion sociale**
 Sadibou SEYDI..... 454-467
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.29>
- 30. L'État dans la gestion du hadj et du pèlerinage chrétien en Côte d'Ivoire**
 Fatoumata BAMBA & Kiyali KONE..... 468-481
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.30>

Géographie

- 31. De l'eau impure à l'eau potable à Legaïn/Lallé dans la région du Mayo-Kebbi-Est au sud-ouest du Tchad**
 BAYANG Sirbéle..... 482-495
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.31>
- 32. Analyse de l'engagement des populations dans la gestion des déchets plastiques sur les plages de la ville de Sassandra (Côte d'Ivoire)**
 Youto Elodie Ama DOUBA..... 496-513
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.32>
- 33. Le marketing territorial, nouveau levier du développement territorial du département de Rufisque (Dakar/Sénégal)**
 Moussa TAMBA, Abdourahmane Mbade SÈNE & Oumar SALL 514-530
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.33>
- 34. Évaluation des géopotentialités du département de Vavoua en faveur de la culture de l'anacarde à partir des SIG et l'analyse multicritère (AMC)**
 Kopeh Jean-Louis ASSI..... 531-548
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.34>
- 35. La filière manioc : un levier d'autonomisation des femmes rurales dans la sous-préfecture de Djebonoua**
 N'guessan Pascal KONAN, Watagaman Paul YEO,
 Koffi Landry DIBY & Dhédé Paul Éric KOUAMÉ..... 549-564
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.35>
- 36. Filières d'approvisionnement et stratégies commerciales des produits alimentaires dans les marchés urbains de Ziguinchor (Sénégal)**
 Yaya DIALLO, Djiby SOW, Sécou Omar DIEDHIOU & Oumar SY..... 565-582
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.36>
- 37. Perception des populations sur l'usage des passerelles piétonnes dans la ville de Bamako (Mali)**
 Charles SAMAKE..... 583-598
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.37>
- 38. Récurrence des inondations à Bamako, impacts de l'aménagement de Diafaranako**
 Adama SISSOKO & Moussa Mady KEITA..... 599-614
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.38>

- 39. La province gabonaise de la Nyanga comme espace-frontière :
logiques sociospatiales et mécanismes de la circulation des stupéfiants**
Poliny NDONG BEKA II & Joa-Méline MAGANGA BOUSSOUGOU..... 615-635
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.39>
- 40. Diagnostic de la gestion foncière dans le périurbain de Bouaké
(Centre Côte d'Ivoire)**
Konan Norbert Koffi..... 636-653
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.40>
- 41. Impacts de la qualité de l'eau sur la santé des ménages à Koro, Mali**
Abdoulaye TOGO & Abdou BALLO..... 654-668
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.41>
- 42. Scolarisation au primaire dans la région du Gontougo
au nord-est de la Côte d'Ivoire : déterminants et
perspectives pour une scolarisation durable**
Kouadio Franck Olivier YAO, Tozan ZAH Bi & Ané Landry TANO..... 669-685
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.42>
- 43. Les marchés périphériques dans la connection de l'hinterland
agricole et la métropole Yaoundé**
Fridolin Brice Nicolas ATEKOA MBARGA..... 686-702
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.43>
- 44. Variabilité climatique et environnementale et incidence des infections
paludéennes en milieu urbain sahélien : cas des districts de sante
de Maroua (Extrême-nord, Cameroun)**
Daniel Valérie BASKA TOUSSIA, Maurice NDIKWE DOURWE &
François GONGA..... 702-720
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.44>
- 45. Le programme de « villagisation » dans l'Unité-SOCAPALM d'Eseka,
au Cameroun : Dynamiques des acteurs, pratiques socio-spatiales
et effets induits**
MBOUHNOUM Philippe Alexandre Emmanuel & NDJOGUI Thomas-Eric 721-742
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.45>
- 46. Défis et perspectives de formation des femmes dans les instituts
éducatifs du Département de Botro (Côte d'Ivoire)**
Maxime YAPI..... 743-757
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.46>
- 47. Polarisation urbaine des nuisances environnementales.
Les bruits et les odeurs dans le Grand-Libreville (Gabon)**
Jean-Kevin Aimé TSIBA..... 758-779
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.47>
- 48. Vulnérabilité des quartiers urbains face aux risques d'érosion
à Dikodougou (Côte d'Ivoire)**
SORO Seydou Kadodjomon..... 780-792
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.48>

- 49. The Bororo community: From the Decline of Pastoralism to the Challenges of Socio-economic Reintegration**
Sylvain TCHAGUI & Umaru HASSAN BUBA..... 793-809
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.49>
- 50. Activités artisanales et crise de l'assainissement urbain à Dimbokro (Centre de la Côte d'Ivoire)**
N'guessan Arsène KOUADIO & Akissi Ketsia KOIDJO..... 810-825
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.50>
- Philosophie**
- 51. La crise identitaire et l'apport de solution cartésienne pour la valorisation du droit humanitaire**
Kouassi Luc N'GOTTA..... 826-842
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.51>
- 52. Gouvernance des ressources naturelles et conflits intercommunautaires au Tchad : cas des conflits agriculteurs-éleveurs dans la sous-préfecture de Bologo/Tandjile-ouest**
OLAME HOUMINA Patrice..... 843-860
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.52>
- 53. Penser l'IA comme science auxiliaire en médecine avec Claude Bernard**
Tiasvi Yao Raoul AGBAVON..... 861-873
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.53>
- 54. La politique de l'équilibre régional au Cameroun : peut-on sortir de la controverse ?**
Gilbert Hippolyte MBENDA TOUM..... 874-892
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.54>
- 55. Parole de l'Être comme authenticité ek-sistentielle du Da-sein**
Yao Wilfried N'GUESSAN..... 893-910
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.55>
- 56. Travail, identité et reconnaissance dans la société de l'automatisation**
Bi Naga Landry BOTTY..... 911-918
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.56>
- 57. Orpaillage artisanal et migrations en Afrique : entre quête existentielle, crise écologique et exigence écosophique**
Méfègbé MÉITÉ..... 919-932
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.57>
- 58. Hobbes et les crises foncières en Afrique : cas de la Côte d'Ivoire**
Kouadio Louis N'GUESSAN..... 933-948
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.58>
- 59. De l'évidence à la pluralité : l'avènement des géométries non-euclidiennes comme rupture épistémologique**
Moctarou BALDÉ..... 949-961
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.59>

- 60. Architecture et urbanisme de l'Égypte pharaonique :
modèles du développement durable pour la Côte d'Ivoire**
Konan Lazard KOUADIO..... 962-977
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.60>
- 61. La liberté de philosopher à l'épreuve de la religion :
l'exemple de Fichte et Forber**
Julien YABRE..... 978-991
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.61>
- Anthropologie et sociologie**
- 62. Conservation of vegetated green spaces in the municipality
of Ouagadougou by 2050**
Roséline KAMBOULÉ, Pounyala Awa OUOBA &
Kpemame DJANKARI..... 992-1005
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.62>
- 63. Analyse du fonctionnement des structures socio-éducatives
en mode décentralisé dans le cercle de Bougouni/Mali**
Youssef Kolon COULIBALY..... 1006-1020
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.63>
- 64. Usages sociaux des MILDA et bien-être des populations dans les
communautés rurales de côte d'ivoire : cas des populations de Djébonoua**
Kouakou Luc N'GOTTA & Koffi Dermane KOUAKOU..... 1021-1031
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.64>
- 65. « Travail des enfants dans le transport routier à Daloa :
cas des minibus » Centre-ouest Côte d'Ivoire**
Nawan Issouf OUATTARA & Issiaka KONE 1032-1047
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.65>
- 66. Propagation des discours haineux et éducation aux médias :
Responsabilité individuelle face au tribalisme et à
la cohésion sociale au Cameroun**
Paulette Mappi Dzukou..... 1048-1074
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.66>
- 67. L'accès par l'exception : Modélisation du processus de sécurisation
foncière des femmes en milieu rural ivoirien**
Walo Monique GRAH Epouse SARAKA..... 1075-1092
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.67>
- 68. Gouvernance informelle et expérience des usagers
face à l'absentéisme administratif dans le Gbêkê**
Zanga Aboudramane TOURÉ..... 1093-1107
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.68>
- 69. Savoirs endogènes, techniques innovantes et gestion des pathologies
du cacao : cas de Téapleu (ouest de la Côte d'Ivoire)**
Siaky Motihé KAMARA..... 1108-1125
Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.69>

- 70. Assainissement productif et développement rural : analyse sociologique des enjeux économiques et environnementaux à Bouaflé**
 Jeannine Tchely GAUZE & YAPI Ellélé Aimé Marius..... 1126-1138
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.70>
- 71. Réseaux relationnels et recours maternels aux soins des enfants malnutris à Bouna (Côte d'Ivoire)**
 Kouassi Serge KOUADIO & Aka N'zi Jean-Vincent KOUA..... 1139-1151
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.71>
- 72. Violences sexuelles en Centrafrique : disparités sanitaires territoriales et résilience des survivantes**
 Kassanabin Diakaridia Frédéric SILUE & Aka N'zi Jean-Vincent KOUA...1152-1162
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.72>
- 73. Résistances et adaptations en contexte précaire : logiques de l'auto-emploi des jeunes conducteurs de taxis-motos à Bangui**
 Hyacinthe Anicet BEKPA..... 1163-1179
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.73>

Psychologie

- 74. Épisodes suicidaires en milieu universitaire : causes motivationnelles et stratégies de résilience chez un échantillon de huit étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny**
 Kinanya Donatien TOURE, BA Néné TRAORE,
 KONE née YEO Lokotianwa Sali & Grace Daniella AMAKON..... 1180-1201
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.74>

Criminologie

- 75. Enjeux de pouvoir et Gestion de risques miniers dans la carrière de Kalukuluku, à Lubumbashi**
 MULUNDA TSHIEYA Lucien..... 1202-1217
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.75>

Science de l'éducation

- 76. Manifestations de la pédagogie active dans les pratiques ordinaires des enseignants en classe de géographie**
 Mamadou THIARE & Ismaila MBODJI..... 1218-1236
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.76>
- 77. Jeux sérieux et humanité numérique : Vers une éducation contextualisée en Afrique**
 THIAM Aboubekr, MAIGA Alhoudourou,
 DIOP Alassane & HOTTE Richard..... 1237-1252
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.77>
- 78. Les obstacles de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel au Tchad »**
 Ali Moussa & Ousmane Hassane Ousmane..... 1253-1270
 Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.78>

79. Approche inclusive et différenciation pédagogique pour les apprenants de l'école primaire burkinabè présentant un bégaiement

Dasmané MOGMENGA, Oumou DIALLO &

Wenkuuni Désiré POUDIOUGO..... 1271-1284

Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.79>

Sciences juridiques et politiques

80. Les dynamiques des migrations climatiques en Afrique

Saad CHAFIK..... 1285-1303

Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.80>

Approche inclusive et différenciation pédagogique pour les apprenants de l'école primaire burkinabè présentant un bégaiement

Dasmané MOGMENGA

*Université Norbert Zongo,
Koudoudou- Burkina Faso,*

Email : dasmanemogmenga@gmail.com ;

Oumou DIALLO

*Université Aube Nouvelle,
Bobo-Dioulasso - Burkina Faso,*

Email : oumoudiallo1609@yahoo.fr

&

Wenkuuni Désiré POUDIOUGO

*Institut National des Sciences des Sociétés,
Ouagadougou - Burkina Faso,*

Email : desirepoudiougou@yahoo.com

Date de soumission : 15-05-2026

Date de publication : 30-06-2026

Doi : <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v4i3.79>

Résumé

Dans le contexte de la promotion de l'éducation inclusive au Burkina Faso, la prise en compte des besoins éducatifs des apprenants présentant des troubles de la communication, notamment le bégaiement, demeure un défi pour l'école primaire. Malgré les orientations nationales et internationales en faveur d'une éducation pour tous, les pratiques pédagogiques adaptées à cette catégorie d'élèves restent encore peu documentées. Cette étude analyse les représentations des acteurs éducatifs sur le bégaiement, les pratiques d'approche inclusive et de différenciation pédagogique mises en œuvre, ainsi que les conditions institutionnelles qui influencent l'inclusion scolaire des apprenants concernés. Une approche qualitative a été adoptée. Les données ont été recueillies dans la commune de Pouytenga auprès de 20 enseignants et 05 encadreurs pédagogiques, sélectionnés par échantillonnage raisonné, à l'aide d'entretiens individuels semi-directifs. Elles ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique. Les résultats montrent que les représentations du bégaiement demeurent globalement imprécises et sont parfois influencées par des croyances socioculturelles. Les actions de sensibilisation restent informelles et insuffisamment structurées. Les pratiques de différenciation pédagogique se limitent à des ajustements ponctuels plutôt qu'à une planification pédagogique systématique. En outre, l'accompagnement des enseignants par l'encadrement pédagogique apparaît peu opérationnalisé et plusieurs contraintes institutionnelles limitent la mise en œuvre effective de l'éducation inclusive. Toutefois, les enseignants manifestent une réelle volonté d'adapter leurs pratiques, ce qui constitue un levier important pour renforcer l'inclusion scolaire des apprenants présentant un bégaiement.

Mots clés : Bégaiement, Burkina Faso, école primaire, éducation inclusive, différenciation pédagogique.

Inclusive Approach and Differentiated Instruction for Primary School Learners with Stuttering in Burkina Faso

Abstract

In the context of promoting inclusive education in Burkina Faso, addressing the educational needs of primary school learners with communication disorders, particularly stuttering, remains a major challenge. Despite national and international commitments to education for all, pedagogical practices tailored to these learners are still insufficiently documented. This study examines educational stakeholders' perceptions of stuttering, the inclusive and differentiated teaching practices implemented, and the institutional conditions influencing the school inclusion of learners who stutter. A qualitative research approach was adopted. Data were collected in the municipality of Pouytenga from 20 primary school teachers and 5 pedagogical supervisors selected through purposive sampling. Semi-structured individual interviews were conducted, and the data were analyzed using thematic analysis. The findings reveal that participants' understanding of stuttering remains generally limited and is sometimes influenced by sociocultural beliefs. Awareness-raising initiatives are mostly informal and lack a structured framework. Furthermore, differentiated instructional practices are still at an early stage and rely mainly on occasional classroom adjustments rather than systematic instructional planning. In addition, pedagogical support provided by educational supervisors appears to be insufficiently operationalized, while several institutional constraints hinder the effective implementation of inclusive education. Nevertheless, teachers demonstrate a strong willingness to adapt their teaching practices, which represents a valuable opportunity to strengthen the educational inclusion of primary school learners who stutter.

Keywords : Stuttering, Burkina Faso, primary education, inclusive education, differentiated instruction.

Introduction

L'éducation inclusive constitue aujourd'hui un impératif mondial, inscrit dans les engagements internationaux visant à garantir une éducation de qualité pour tous les apprenants, sans discrimination. Selon l'UNESCO (2020), près de 10 à 15 % des enfants dans le monde présentent des besoins éducatifs particuliers, dont une proportion non négligeable est concernée par des troubles de la communication orale. Parmi ceux-ci, le bégaiement, qui affecte environ 1% de la population mondiale (E. Yairi et N.G. Ambrose, 2013), représente un défi spécifique dans les contextes scolaires, en particulier à l'école primaire où les apprentissages fondamentaux reposent largement sur l'expression orale et les interactions verbales.

Dans les pays d'Afrique subsaharienne, et notamment au Burkina Faso, la mise en œuvre de l'éducation inclusive reste confrontée à de multiples contraintes structurelles, pédagogiques et culturelles. Les classes souvent surchargées, le manque de formation spécialisée des enseignants et l'insuffisance de ressources didactiques adaptées limitent la prise en compte effective des besoins spécifiques des apprenants. Dans ce contexte, les élèves présentant un bégaiement sont particulièrement vulnérables aux difficultés d'apprentissage, à la

stigmatisation sociale et à la marginalisation scolaire. Pourtant, la littérature souligne que des pratiques pédagogiques adaptées, notamment fondées sur la différenciation pédagogique (C.A. Tomlinson, 2014), peuvent favoriser leur participation active et leur réussite scolaire. Dès lors, une question centrale se pose : dans quelle mesure les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants du primaire burkinabè répondent-elles aux besoins spécifiques des apprenants présentant un bégaiement ? Cette problématique interroge à la fois les compétences professionnelles des enseignants, les dispositifs pédagogiques mobilisés et leur adéquation avec les principes de l'éducation inclusive. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude, dont l'objectif général est d'analyser les pratiques d'approche inclusive et de différenciation pédagogique en faveur des apprenants du primaire burkinabè présentant un bégaiement. L'étude adopte une démarche qualitative basée sur des entretiens individuels semi-directifs menés auprès des enseignants ayant dans leur classe des élèves atteints de bégaiement et des encadreurs pédagogiques.

Ainsi, l'article est bâti autour de trois points. Le premier point est consacré à la description des matériels et des méthodes tandis que le second point traite des résultats de l'étude. La discussion des résultats est réservée au dernier point.

1. Matériels et méthodes

La présente étude a été menée dans la commune de Pouytenga, située au Burkina Faso. Ce choix se justifie par le fait que cette localité présente une diversité d'écoles primaires caractérisées par des effectifs élevés et une hétérogénéité des profils d'apprenants, incluant des élèves à besoins éducatifs particuliers tels que ceux présentant un bégaiement. À ce titre, elle constitue un terrain pertinent et relativement représentatif des réalités éducatives observées dans plusieurs Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB) du pays. La population cible est constituée des enseignants du primaire ayant dans leur classe des élèves atteints de bégaiement et des encadreurs pédagogiques de la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Pouytenga 2, en raison de leur rôle central dans la mise en œuvre et le suivi des pratiques pédagogiques inclusives.

L'étude s'inscrit dans une approche qualitative, privilégiant la compréhension approfondie des pratiques et des perceptions des acteurs. À cet effet, des entretiens individuels semi-directifs ont été réalisés. Le recours à cette méthode se justifie par sa capacité à explorer en profondeur les expériences vécues et les logiques d'action des participants dans des contextes éducatifs spécifiques. L'échantillon a été constitué selon une méthode d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné. Ce type d'échantillonnage est adapté aux études qualitatives, car il permet

de sélectionner des participants disposant d'une expérience avérée avec des apprenants présentant un bégaiement. Ainsi, 25 participants ont été retenus, dont 20 enseignants et 5 encadreurs pédagogiques. Les entretiens, d'une durée moyenne de trente (30) à quarante-cinq (45) minutes, ont été réalisés dans les écoles primaires et dans la CEB de Pouytenga 2. Avec le consentement éclairé des participants, les échanges ont été enregistrés à l'aide d'un portable Android, puis intégralement retranscrits pour analyse. Le respect des principes éthiques a été assuré tout au long du processus de recherche. Les participants ont été informés des objectifs de l'étude, de leur droit de retrait à tout moment, ainsi que des mesures de confidentialité. Les données collectées ont été anonymisées à travers un système de codage (E1 à E20 pour les enseignants et EP1 à EP5 pour les encadreurs pédagogiques), garantissant ainsi la protection de leur identité et de leurs propos. La collecte des données s'est poursuivie jusqu'à l'atteinte de la saturation de l'information, déterminée lorsque les entretiens supplémentaires n'apportent plus d'éléments nouveaux ou significatifs en lien avec les thématiques étudiées.

Enfin, le traitement des données a été réalisé à l'aide d'une analyse de contenu de type thématique. Cette méthode a permis d'organiser et d'interpréter les données autour de six (06) axes principaux : « Représentations et perceptions du bégaiement en milieu scolaire » ; « Pratiques de sensibilisation et climat inclusif » ; « Pratiques de différenciation pédagogique » ; « Rôle de l'encadrement pédagogique » ; « Contraintes et leviers de l'inclusion scolaire » ; « Perspectives d'amélioration des pratiques inclusives ».

2. Résultats de la recherche

Cette sous-section fait ressortir les opinions des enseignants et des encadreurs pédagogiques sur les pratiques d'approche inclusive et de différenciation pédagogique en faveur des apprenants du primaire burkinabè présentant un bégaiement.

2.1. Représentations et perceptions du bégaiement en milieu scolaire

L'analyse des discours des enseignants et des encadreurs pédagogiques révèle une diversité de représentations du bégaiement, oscillant entre perceptions empiriques, interprétations socioculturelles et compréhensions pédagogiques encore limitées.

D'une part, plusieurs enseignants associent le bégaiement à une difficulté individuelle d'expression orale, souvent perçue comme un trouble passager ou lié à l'émotivité de l'enfant. À ce propos, un enseignant affirme : « Ce sont des enfants qui ont peur de parler ou qui manquent de confiance en eux, surtout quand ils doivent répondre devant la classe » (E3).

Cette perception tend à réduire le bégaiement à une dimension psychologique, sans toujours reconnaître sa complexité en tant que trouble de la communication pouvant nécessiter un accompagnement spécifique. De même, certains encadreurs pédagogiques soulignent une connaissance encore insuffisante du phénomène chez les enseignants : « Beaucoup d'enseignants ne sont pas formés pour comprendre le bégaiement, donc ils le confondent avec la timidité ou un manque d'apprentissage » (EP2).

D'autre part, les résultats mettent en évidence la persistance de représentations sociales parfois négatives au sein du milieu scolaire. Certains enseignants rapportent que les élèves qui bégaiant sont fréquemment victimes de moqueries ou de stigmatisation de la part de leurs pairs : « Les autres élèves se moquent souvent d'eux quand ils parlent difficilement, ce qui les décourage davantage » (E7). Ces attitudes contribuent à renforcer l'isolement des apprenants concernés et à limiter leur participation aux activités pédagogiques, notamment celles impliquant la prise de parole. Dans ce sens, un encadreur pédagogique note : « Le regard des autres élèves est un facteur important, car il peut soit encourager, soit bloquer complètement l'enfant qui bégai » (EP4).

Par ailleurs, quelques enseignants développent des perceptions plus nuancées et inclusives, reconnaissant la nécessité d'adapter leurs pratiques pour favoriser la participation de ces apprenants : « Ce n'est pas parce qu'un enfant bégai qu'il ne comprend pas la leçon ; il faut juste lui laisser le temps de s'exprimer » (E1).

Ces discours traduisent une prise de conscience progressive de l'importance de l'inclusion, bien que celle-ci demeure encore inégalement intégrée dans les pratiques. Globalement, les représentations du bégaiement influencent fortement les attitudes pédagogiques : une perception réductrice ou stigmatisante tend à limiter les initiatives inclusives, tandis qu'une compréhension plus informée favorise des pratiques plus adaptées. Ainsi, il y a une nécessité de renforcer la formation initiale et continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques sur les troubles de la communication, afin de promouvoir des représentations plus justes et de soutenir efficacement l'inclusion scolaire des apprenants présentant un bégaiement.

2.2. Pratiques de sensibilisation et climat inclusif

L'analyse des données met en évidence que les pratiques de sensibilisation en milieu scolaire restent globalement limitées, peu structurées et souvent dépendantes des initiatives individuelles des enseignants. Néanmoins, certaines actions ponctuelles contribuent à instaurer un climat relativement favorable à l'inclusion des apprenants présentant un bégaiement. En effet, plusieurs enseignants déclarent recourir à des stratégies informelles de sensibilisation

visant à réduire les moqueries et à encourager le respect entre les élèves. Ces actions prennent généralement la forme de rappels à l'ordre ou de discussions en classe sur les valeurs de tolérance et d'entraide. À ce sujet, un enseignant souligne : « Quand je vois que les autres se moquent, je prends le temps d'expliquer que chacun a ses difficultés et qu'il faut respecter son camarade » (E5).

Cependant, ces initiatives restent ponctuelles et ne s'inscrivent pas toujours dans une démarche pédagogique structurée ou planifiée. Un autre enseignant précise : « On sensibilise souvent sur le moment, mais il n'y a pas vraiment d'activités prévues spécialement pour ça » (E8).

Du côté des encadreurs pédagogiques, il ressort que la sensibilisation à l'éducation inclusive, notamment en lien avec le bégaiement, n'est pas systématiquement intégrée dans les dispositifs d'accompagnement des enseignants. Comme l'indique un encadreur pédagogique : « Les formations que nous faisons abordent l'inclusion de manière générale, mais les cas spécifiques comme le bégaiement ne sont pas toujours développés » (EP1).

Par ailleurs, le climat de classe apparaît comme un facteur déterminant dans le processus d'inclusion. Dans certaines classes, les enseignants parviennent à instaurer un environnement bienveillant favorisant la participation des élèves concernés. Cela passe notamment par l'encouragement, la valorisation des efforts et la régulation des interactions entre pairs. Un enseignant affirme ainsi : « J'encourage les autres élèves à applaudir quand il réussit à s'exprimer, cela lui donne confiance » (E2).

Toutefois, dans d'autres contextes, le climat reste marqué par des attitudes de rejet ou d'indifférence, liées en partie à l'absence de dispositifs formels de sensibilisation. Un encadreur pédagogique observe à cet effet : « Sans un travail préalable sur les mentalités des élèves, il est difficile d'avoir une véritable inclusion » (EP3).

Ces résultats montrent que, bien que des efforts existent pour promouvoir un climat inclusif, ceux-ci demeurent insuffisamment systématisés et institutionnalisés. L'absence de programmes structurés de sensibilisation limite l'efficacité des actions menées et laisse persister certaines formes de stigmatisation. Ainsi, il y a une nécessité de renforcer les pratiques de sensibilisation à travers des approches pédagogiques planifiées et intégrées au fonctionnement de la classe, ainsi qu'un accompagnement plus soutenu des enseignants par les encadreurs pédagogiques, afin de consolider un climat scolaire véritablement inclusif.

2.3. Pratiques de différenciation pédagogique

L'analyse des entretiens réalisés met en évidence une reconnaissance globale de la nécessité de la différenciation pédagogique pour les apprenants atteints de bégaiement, mais révèle des niveaux d'appropriation et de mise en œuvre contrastés.

Les résultats montrent que la majorité des enseignants adoptent des pratiques de différenciation de manière empirique, sans s'appuyer sur des référentiels structurés. Plusieurs enseignants déclarent adapter leur posture pédagogique de façon spontanée pour soutenir les élèves concernés. E3 souligne par exemple : « Quand l'enfant bégaye, je lui donne plus de temps pour répondre et j'évite de le brusquer devant les autres ». Ces pratiques, bien que pertinentes, restent ponctuelles et non systématiquement intégrées dans une planification pédagogique différenciée. Les enseignants privilégient principalement des ajustements liés au temps de parole et à la gestion des interactions en classe. La réduction de la pression communicative apparaît comme une stratégie dominante. E7 indique : « Je laisse l'élève finir son idée même si ça prend du temps, et je demande aux autres de patienter ». Les encadreurs pédagogiques confirment cette tendance, tout en soulignant ses limites. EP2 note : « Les enseignants font des efforts pour adapter le rythme, mais la différenciation reste souvent limitée à la tolérance et non à une réelle adaptation des situations d'apprentissage ». Ainsi, la différenciation est davantage perçue comme une posture bienveillante que comme un ensemble structuré de dispositifs pédagogiques.

L'analyse révèle également une faible mobilisation de supports variés ou de modalités alternatives (travail en petits groupes, supports visuels, etc.). E15 reconnaît : « Nous n'avons pas vraiment de matériels spécifiques, donc on fait avec les moyens de bord ». Cette contrainte matérielle, combinée à un manque de formation spécialisée, limite la mise en œuvre d'une différenciation plus approfondie. EP4 souligne à cet effet : « La différenciation pédagogique nécessite des compétences spécifiques que beaucoup d'enseignants n'ont pas encore développées ».

Un autre résultat important concerne l'importance accordée au climat inclusif comme levier de différenciation. Plusieurs enseignants insistent sur la sensibilisation des pairs pour éviter les moqueries et favoriser l'acceptation. E1 déclare : « J'explique aux autres élèves qu'il faut respecter leurs camarades et ne pas se moquer d'eux ». Cette dimension relationnelle contribue à sécuriser l'élève bègue et à faciliter sa participation, même si elle ne remplace pas des adaptations didactiques plus élaborées.

Enfin, les enseignants et les encadreurs pédagogiques convergent sur la nécessité d'un renforcement des capacités en matière de différenciation pédagogique adaptée aux troubles de la parole. EP1 affirme : « Il est indispensable de former les enseignants sur des stratégies concrètes pour prendre en charge ces élèves ». E9 renchérit : « Nous avons la volonté, mais il nous manque les techniques appropriées ».

En somme, les pratiques de différenciation pédagogique observées se caractérisent par une volonté manifeste d'adaptation et une sensibilité aux besoins des apprenants présentant un bégaiement. Toutefois, elles demeurent majoritairement informelles, centrées sur des ajustements interactionnels et limitées par des contraintes structurelles et formatives. Cette situation met en évidence un écart entre les principes de l'approche inclusive et leur opérationnalisation effective en contexte de classe, appelant ainsi à des dispositifs de formation continue et à un accompagnement pédagogique plus structuré.

2.4. Rôle de l'encadrement pédagogique

L'exploitation des entretiens réalisés met en lumière un rôle reconnu, mais encore insuffisamment opérationnalisé de l'encadrement pédagogique dans la promotion des pratiques inclusives en faveur des apprenants présentant un bégaiement. Les encadreurs pédagogiques apparaissent aux yeux des enseignants, comme des acteurs clés dans l'orientation des pratiques pédagogiques. Ils interviennent principalement à travers des conseils généraux sur la gestion de la classe et l'attention portée aux élèves en difficultés. EP3 affirme : « Nous insistons auprès des enseignants sur la nécessité de prendre en compte les différences individuelles des élèves ». Dans le même sens, E5 déclare : « Lors des visites de classe, les encadreurs nous rappellent souvent d'être patients avec les élèves qui ont des difficultés d'expression ».

L'analyse des discours met en évidence un déficit d'accompagnement ciblé sur les troubles de la parole, notamment le bégaiement. Les enseignants expriment un besoin d'appui plus concret et contextualisé. E12 souligne : « Les encadreurs nous donnent des conseils, mais ce n'est pas toujours adapté aux cas des enfants qui bégayent ». De son côté, EP 1 reconnaît : « Nous n'avons pas toujours les outils nécessaires pour accompagner efficacement les enseignants sur des problématiques aussi spécifiques ». Ainsi, l'encadrement pédagogique, bien qu'existant, peine à répondre de manière précise aux besoins liés à l'inclusion des élèves présentant un bégaiement.

Les visites de supervision pédagogique constituent un cadre privilégié d'intervention des encadreurs. Toutefois, leur potentiel en matière de promotion de la différenciation pédagogique reste sous exploité. E8 indique : « Les visites sont souvent centrées sur le respect des

programmes et la gestion du temps, mais pas vraiment sur les cas particuliers comme le bégaiement ». EP4 confirme cette tendance : « Nous sommes parfois contraints par le temps et les priorités institutionnelles, ce qui limite notre accompagnement individualisé des enseignants ». Cela traduit une certaine tension entre les exigences administratives et le soutien pédagogique individualisé.

Les résultats révèlent également que les encadreurs eux-mêmes expriment un besoin de formation continue pour mieux accompagner les enseignants. EP2 déclare : « Nous avons besoin de formations spécifiques sur les troubles du langage pour mieux guider les enseignants ». E17 renchérit : « Si les encadreurs sont mieux formés, ils pourront mieux nous aider sur le terrain ». Ce constat met en évidence un effet en cascade : la qualité de l'encadrement pédagogique dépend étroitement des compétences des encadreurs eux-mêmes.

En définitive, le rôle de l'encadrement pédagogique dans la prise en charge des apprenants présentant un bégaiement se caractérise par une fonction d'orientation, de sensibilisation et de soutien moral, reconnue par les enseignants. Toutefois, cet encadrement reste limité par des contraintes institutionnelles et une insuffisance de formation continue. Pour renforcer son efficacité, il apparaît nécessaire de doter les encadreurs pédagogiques de compétences spécifiques et d'outils adaptés, afin de faire de leurs interventions un véritable levier de transformation des pratiques inclusives en milieu scolaire.

2.5. Contraintes et leviers de l'inclusion scolaire

L'analyse des données issues des entretiens met en évidence un ensemble de contraintes structurelles, pédagogiques et socioculturelles qui entravent l'inclusion scolaire des apprenants présentant un bégaiement, mais également des leviers significatifs susceptibles de favoriser une école plus inclusive.

L'une des principales contraintes relevées concerne les conditions d'enseignement, notamment les effectifs pléthoriques et le manque de ressources pédagogiques adaptées. Ces facteurs limitent la capacité des enseignants à individualiser les apprentissages. E6 déplore : « Avec plus de 80 élèves dans la classe, il est difficile de s'occuper spécifiquement d'un enfant qui bégaye ». Dans le même sens, E14 ajoute : « Nous n'avons pas de supports spécifiques pour aider ces élèves, on improvise souvent ». Les encadreurs pédagogiques confirment ces difficultés structurelles. EP3 affirme : « Les conditions de travail des enseignants ne facilitent pas la mise en œuvre effective de l'inclusion ».

Les représentations sociales du bégaiement et les attitudes des pairs constituent un autre frein à l'inclusion. Les moqueries et la stigmatisation affectent la participation des élèves concernés. E4 observe : « Certains élèves se moquent de leurs camarades qui bégayent, ce qui pousse à se taire ». Ces éléments soulignent l'importance du climat scolaire dans la réussite de l'inclusion.

Malgré ces contraintes, les résultats mettent en évidence des leviers importants, notamment l'engagement et la sensibilité des enseignants aux principes de l'inclusion. E1 affirme : « Même sans moyens, nous essayons de faire participer tous les élèves ». Cette disposition favorable constitue un point d'appui essentiel pour le développement de pratiques inclusives.

La création d'un environnement bienveillant et respectueux apparaît comme un levier déterminant. Les enseignants qui sensibilisent les élèves à la tolérance constatent une amélioration de l'intégration des apprenants concernés. E2 explique : « Quand on explique aux autres élèves, ils deviennent plus compréhensifs et soutiennent leurs camarades ». Enfin, l'appui des encadreurs pédagogiques et des politiques éducatives est identifié comme un levier clé, bien que perfectible. EP1 souligne : « Si l'encadrement est renforcé et mieux structuré, les enseignants pourront mieux appliquer les principes de l'inclusion ».

2.6. Perspectives d'amélioration des pratiques inclusives

La nécessité d'une formation spécifique sur les troubles du langage et les pratiques inclusives apparaît comme une priorité majeure. Les enseignants expriment un besoin explicite d'acquisition de compétences pratiques et contextualisées. E10 affirme : « Si nous sommes formés sur le bégaiement, nous saurons mieux comment aider ces enfants en classe ». Les encadreurs pédagogiques partagent ce constat. EP2 souligne : « La formation continue est essentielle pour permettre aux enseignants de mieux adapter leurs pratiques aux besoins spécifiques des élèves ».

Les enquêtes mettent en avant la nécessité de disposer de ressources pédagogiques facilitant la différenciation. Cela inclut des supports visuels, des activités adaptées et des guides pratiques. E14 déclare : « Avec des supports adaptés, nous pourrions mieux impliquer les élèves qui ont des difficultés d'expression ». EP3 précise : « Il est important de proposer aux enseignants des outils simples et accessibles pour mettre en œuvre l'inclusion ». La disponibilité de tels outils constituerait un levier opérationnel pour passer d'une différenciation intuitive à une pratique structurée.

Les enseignants insistent sur l'importance d'un encadrement pédagogique plus régulier et plus ciblé. E7 affirme : « Nous avons besoin que les encadreurs pédagogiques nous montrent

concrètement comment faire en classe ». EP1 reconnaît : « L'accompagnement de proximité, avec des démonstrations pratiques, est plus efficace que les simples recommandations théoriques ». Cela implique une évolution des pratiques d'encadrement vers des approches plus collaboratives.

Le développement d'un environnement scolaire inclusif passe également par la sensibilisation des élèves, des parents et de la communauté éducative. E2 déclare : « Il faut sensibiliser non seulement les élèves, mais aussi les parents pour qu'ils comprennent ces difficultés ». EP5 souligne : « L'inclusion est une affaire de tous, elle nécessite un changement de mentalités ». Cette perspective met en avant l'importance d'une approche systémique de l'inclusion.

En définitive, les perspectives d'amélioration des pratiques inclusives reposent sur une combinaison de leviers pédagogiques, institutionnels et socioculturels. Le renforcement des capacités des enseignants et des encadreurs, l'accès aux ressources adaptées, l'amélioration des conditions d'enseignements et la promotion d'une culture inclusive apparaissent comme des axes prioritaires. Ces résultats montrent que l'évolution vers une école pleinement inclusive nécessite une approche intégrée et concertée, impliquant l'ensemble des acteurs du système éducatif.

3. Discussion des résultats

Les résultats obtenus de la présente étude mettent en évidence des interactions étroites entre représentations sociales, pratiques pédagogiques et cadre institutionnel, conformément aux approches systémiques de l'éducation inclusive.

Les représentations et perceptions du bégaiement relevées chez les enseignants et les encadreurs pédagogiques confirment une compréhension partielle et souvent réductrice de ce trouble. L'assimilation fréquente du bégaiement à la timidité ou à un manque de confiance en soi rejoint les constats de J. Panico et al. (2018), selon lesquels les enseignants disposent généralement de connaissances limitées sur le bégaiement, ce qui influence négativement leurs attitudes et leurs pratiques en classe. Dans une perspective inclusive, ces représentations constituent un obstacle majeur, car elles orientent les réponses pédagogiques vers des ajustements empiriques plutôt que vers des stratégies fondées sur des connaissances scientifiques (J.S. Yaruss et R.W. Quesal, 2004).

En ce qui concerne les pratiques de sensibilisation et le climat inclusif, les résultats révèlent des initiatives essentiellement informelles et non systématisées. Bien que ces pratiques contribuent ponctuellement à réduire les moqueries, leur portée reste limitée en l'absence d'un cadre

structuré. Ces observations corroborent les travaux de H. Kathard et al. (2014), qui montrent que des interventions planifiées de sensibilisation sont nécessaires pour modifier durablement les attitudes des pairs. Par ailleurs, les principes de l'éducation inclusive, tels que promus par l'UNESCO (2017), insistent sur la nécessité de construire des environnements scolaires bienveillants reposant sur des valeurs explicites de respect et de diversité.

Par ailleurs, les pratiques de différenciation pédagogique apparaissent encore embryonnaires. Les enseignants interrogés adoptent principalement des ajustements spontanés, tels que l'octroi de plus de temps de parole, sans véritable planification pédagogique différenciée. Cette situation est en décalage avec le modèle de différenciation pédagogique de C.A. Tomlinson (2014), qui préconise une adaptation systématique des contenus, des processus et des productions en fonction des besoins des apprenants. Elle confirme également les résultats de J.H. Davidow et al. (2016), qui soulignent le manque de formation des enseignants concernant les stratégies spécifiques à mettre en œuvre pour les élèves qui bégaiement.

Le rôle de l'encadrement pédagogique, bien que reconnu, demeure insuffisamment opérationnalisé. Les encadreurs pédagogiques interviennent peu sur des problématiques spécifiques telles que le bégaiement, ce qui limite leur impact sur les pratiques enseignantes. Or, la littérature met en évidence l'importance d'un accompagnement professionnel continu pour soutenir l'inclusion scolaire (L. Florian et J. Spratt, 2013). L'absence de dispositifs structurés de suivi et de formation contribue ainsi à maintenir des pratiques peu adaptées.

Les contraintes identifiées, notamment les effectifs pléthoriques, le déficit de formation et le manque de ressources pédagogiques, sont caractéristiques des systèmes éducatifs en contexte de ressources limitées. Toutefois, certains leviers émergent, en particulier l'engagement des enseignants et leur volonté d'adapter leurs pratiques. Ces résultats s'inscrivent dans la perspective de l'éducation inclusive comme processus évolutif, nécessitant une mobilisation progressive des acteurs et des ressources (M. Ainscow, 2020).

Les perspectives d'amélioration dégagées par les participants convergent vers la nécessité de renforcer la formation initiale et continue, de structurer les actions de sensibilisation et de promouvoir des pratiques pédagogiques différenciées. Ces recommandations sont en cohérence avec les orientations internationales qui préconisent une transformation des systèmes éducatifs afin de répondre à la diversité des besoins des apprenants (UNESCO, 2020).

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'analyser les pratiques d'approche inclusive et de différenciation pédagogique en faveur des apprenants de l'école primaire burkinabè présentant un bégaiement. Les résultats mettent en évidence que, malgré une volonté manifeste des acteurs éducatifs de favoriser l'inclusion, les pratiques restent largement influencées par des représentations approximatives du bégaiement, un déficit de formation spécifique et un encadrement pédagogique encore insuffisamment structuré. En effet, les perceptions réductrices du bégaiement, souvent assimilé à une simple difficulté d'expression ou à un manque de confiance en soi, constituent un frein à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées. Par ailleurs, les actions de sensibilisation, bien que présentes, demeurent informelles et peu systématisées, limitant ainsi leur impact sur le climat inclusif de la classe. De même, les pratiques de différenciation pédagogiques observées reposent davantage sur des ajustements ponctuels que sur une planification structurée répondant aux besoins spécifiques des apprenants concernés. Toutefois, l'étude met également en lumière des leviers importants, notamment l'engagement des enseignants, leur ouverture à l'adaptation pédagogique et leur reconnaissance progressive de la nécessité d'une école inclusive. Ces éléments constituent des points d'appui essentiels pour le développement de pratiques plus efficaces. Au regard de ces résultats, il apparaît nécessaire de renforcer la formation initiale et continue des enseignants et des encadreurs pédagogiques, en intégrant des modules spécifiques sur les troubles de la communication, dont le bégaiement. Il convient également de structurer les actions de sensibilisation en milieu scolaire et de promouvoir des dispositifs d'accompagnement pédagogique favorisant la différenciation et l'inclusion. À cet effet, une approche collaborative impliquant enseignants, encadreurs pédagogiques, spécialistes du langage et communautés éducatives est fortement recommandée.

Références bibliographiques

- AINSCOW Mel, 2020, « Promoting Inclusion and Equity in Education : Lessons from International Experiences », *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. vol.6, n°1, p.7-16.
- AMBROSE Nicoline G. et YAIRI Ehud, 2013, « Epidemiology of Stuttering : 21st Century Advances », *Journal of Fluency Disorders*, vol.38, n°2, p.66-87.
- DANIELS Dana E., HUGUES Sara, PANICO James et SMITH Rachel, 2018, « Comparing Perceptions of Student Teachers and Regular Education Teachers Towards Students who stutter », *Speech, Language and Hearing*, vol.21, n°3, p.175-185.

DAVIDOW Jason H., GARCIA-BARRERA Mauricio A. et ZAROOGIAN, Lauren, 2016, « Classroom Management of Stuttering : A call for Teacher Training », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol.47, n°4, p.253-265.

FLORIAN Lani et SPRATT Jennifer, 2013, « Enacting Inclusion : A framework for Interrogating Inclusive Practice », *European Journal of Special Needs Education*, vol.28, n°2, p.119-135.

FRIESLAAR Kealeboga, KATHARD Harsha et WALTERS Fatima, 2014, « Classroom Intervention to Change Peers' Attitudes Towards Children who stutter », *South African Journal of Communication Disorders*, vol. 61, n°1, p.1-7.

QUESAL Robert W. et YARUSS J. Scott, 2004, « Stuttering and the International Classification of Functioning, Disability and Health ; An Update », *Journal of Communication Disorders*, vol.37, n°1, p.35-52.

TOMLINSON Carol Ann, 2014, *The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria (Virginie), ASCD, 168 p.

UNESCO, 2017, *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, Paris, UNESCO Publishing, 83 p.

UNESCO, 2020, *Global Education Monitoring Report 2020 : Inclusion and Education – All Means All*, Paris, UNESCO Publishing, 499 p.