



VOLUME 1, N°1

JUIN 2024

ISSN : 1987-1678



REVUE INTERNATIONALE MAAYA

*Revue Semestrielle de l'Institut National de
Formation des Travailleurs Sociaux (INFTS)*

Courriel : revuemaaya@revuemaaya.com

Site Web : www.revuemaaya.com

Bamako-Mali, Quartier : Hippodrome,

Rue : Amilcar Cabral

Tél : (+223) 73 16 68 24 / 73 10 48 27



ISSN : 1987 -1678

Revue Semestrielle de l'Institut National de Formation des
Travailleurs Sociaux (INFTS) du Mali

Volume 1, Numéro 1, Juin 2024

Maquette et mise en page : Dr. Issa OUATTARA

ADMINISTRATION DE LA REVUE

DIRECTEUR DE PUBLICATION : Pr Ahmadou Abdoulaye DICKO, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

REDACTEUR EN CHEF : Dr Lamine SANDY, Maître de Recherche, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

REDACTEUR EN CHEF ADJOINT : Dr Issa DIALLO, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

SECRETAIRES DE REDACTION

Dr Issa OUATTARA, Géographe-Environnementaliste, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

Dr Boureïma BAMADIO, Maître de Conférences, Informatique Appliquée aux Sciences Sociales, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

M. Ibrahima DIALLO, Informaticien, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

COMITE SCIENTIFIQUE

Pr Ahmadou Abdoulaye DICKO, Psychologie Clinique et Pathologique, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

Pr Idrissa Soïba TRAORE, Sociologie de l'Éducation, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Pr Essè AMOUZOU, Professeur Titulaire des Universités du CAMES, Sociologie du développement, Université de Lomé (Togo)

Pr Bouréma KANSAYE, Sciences Criminelles, Université des Sciences Juridiques et Politiques de Bamako (Mali)

Pr Souleymane COULIBALY, Psychologie Clinique, CHU du Point-G de Bamako (Mali)

Pr Abdoulaye NIANG, Professeur Titulaire, Sociologie, Université Gaston Berger (Sénégal)

Pr Ismaila Zangou BARAZI, Arabe, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Pr Afsata PARE, Professeur Titulaire des Universités du CAMES, Psychologie, Université Norbert Zongo (Burkina-Faso)

- Pr Seydou MARIKO, Géographie, Ecole Normale Supérieure (Mali)
- Pr Abdoulaye DIOP, Lettres, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)
- Pr Tamba DOUMBIA, Sciences de l'Education, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)
- Pr Augustin EMANE, Droit, Université de Nantes (France)
- Pr Akoye Massa ZOUMANIGUI, Sciences de l'Education, Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (Guinée)
- Pr Mamadou Lamine DEMBELE, Droit, Université des Sciences Juridiques et Politiques de Bamako (Mali)
- Pr Ya Eveline TOURE, Psychologie de l'Education, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (Côte-d'Ivoire)
- Pr Samba DIOP, Anthropologie Médicale et Ethique, Université des Sciences, des Techniques et des Technologies de Bamako (Mali)
- Pr Assane DIAKHATE, Sciences de l'Education, Université Gaston Berger (Sénégal)
- Pr Mamadou DIA, Didactique des Langues, Institut de Pédagogie Universitaire (Mali)
- Pr Joseph SAHGUI, Professeur Titulaire des Universités du CAMES, Linguistique, Université d'Abomey Calavi (Bénin)
- Pr Adama DIABATE, Sciences de Gestion, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)
- Pr Aboubacar Sidiki COULIBALY, Littérature Anglaise, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)
- Pr Emmanuel BECHE, Technologie Educative, Université de Maroua (Cameroun)
- Pr Angeline NANGA, Sociologie de la communication, Université Félix Houphouët Boigny (Côte-d'Ivoire)
- Pr Bréma Ely DICKO, Sociologie, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)
- Pr Belko OUOLOGUEM, Philosophie, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)
- Pr Sidy Lamine BAGAYOKO, Anthropologie, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Cheick-Oumar FOMBA, Directeur de Recherche, Sciences de l'Education, Institut de Pédagogie Universitaire (Mali)

Dr Issa DIALLO, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Sociologie de la Santé, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

Dr Amadou TRAORE, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Sociologie, Université de Ségou (Mali)

Dr Kawélé TOGOLA, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Anthropologie, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Bazoumana DIARRASSOUBA, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Géographie, Université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte-d'Ivoire)

Dr Ichaka CAMARA, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Sociologie, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Lamine Boubakar TRAORE, Maître de Conférences, Anthropologie, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

COMITE DE LECTURE

Dr Lamine SANDY, Maître de Recherche, Sociologie, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

Dr Issa DIALLO, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Sociologie de la Santé, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

Dr Yao Jean-Aimé ASSUÉ, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Géographie Sociale et Economique, Université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte-d'Ivoire)

Dr Oumar TRAORE, Maître de Recherche, Sciences de l'Education, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

Dr Seydou KEITA, Maître de Recherche, Anthropologie, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (Mali)

Dr Seydou LOUA, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Sciences de l'Education, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Aly TOUNKARA, Maître de Conférences, Sociologie, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Mohamed Oualy DIAGOURAGA, Maître de Recherche, Sociologie, Institut d'Etudes et de Recherche en Géronto-Gériatrie (Mali)

Dr Madjindayé YAMBAIDJE, Maître de Conférences, Littérature, Université de N'Djaména (Tchad)

Dr Ibrahima TRAORE, Maître de Conférences, Sociologie de l'Education, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Youssouf KARAMBE, Maître de Conférences, Anthropologie, Institut National de la Jeunesse et des Sports (Mali)

Dr Fodié TANDJIGORA, Maître de Conférences, Sociologie, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Afou DEMBELE, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Littérature Africaine, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Modibo DIARRA, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Littérature Africaine, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Baba COULIBALY, Maître de Recherche, Géographie, Institut des Sciences Humaines (Mali)

Dr Fatoumata MAIGA, Maître de Conférences, Géographie de l'Environnement, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

Dr Moussa dit Martin TESSOUGUE, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Géographie, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

Dr Abdoukadi Oumarou TOURE, Maître de Conférences, Population - Environnement, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

Dr Souleymane S. TRAORE, Maître de Conférences, Changements climatiques et Utilisation des Terres, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

Dr Djakanibé Désiré TRAORE, Maître de Conférences, Sciences Environnementales, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

Dr Kadidiatou COULIBALY, Maître de Conférences, Démographie-Migration, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

Dr Souleymane BENGALY, Maître de Conférences, Géomatique, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

Dr El Haj Ousmane BORE, Maître de Conférences, Histoire, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

Dr Sékou Mamadou TANGARA, Maître de Conférences, Gestion du Patrimoine, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

Dr Salif TOGOLA, Maître de Conférences, Anthropologie, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Abdoulaye GUINDO, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Anthropologie de la Santé, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Ahmadou MAIGA, Maître de Conférences, Psychologie, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Augustin BOMBA, Maître de Conférences, Philosophie, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Alassane GAOUKOYE, Maître de Conférences, Sciences de l'Éducation, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Moriké DEMBELE, Maître de Conférences, Sciences de l'Éducation, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Boureïma TOURE, Maître de Conférences, Anthropologie du Développement et du Changement Social, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Almamy SYLLA, Maître de Conférences, Anthropologie du Développement et du Changement Social, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr N'Gna TRAORE, Maître de Conférences, Anthropologie du Développement et du Changement Social, Institut des Sciences Humaines (Mali)

Dr Balla DIALLO, Maître de Conférences, Sociologie, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

Dr Hamed Baba SINGARE, Maître de Conférences, Sciences Économiques, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

Dr Ibrahim MALAM MAMANE SANI, Maître-assistant des Universités du CAMES, Sociologie, Université Abdou Moumouni (Niger)

Dr Yakouréoun DIARRA, Chargé de Recherche des Universités du CAMES, Sociologie de l'Environnement, Institut des Sciences Humaines (Mali)

Dr Drissa TRAORE, Maître-assistant des Universités du CAMES, Géographie, Université Jean Lorougnon Guédé de Daloa (Côte-d'Ivoire)

Dr Ibrahim MAIGA, Maître-assistant, Communication pour le Changement Social, Institut de Pédagogie Universitaire (Mali)

Dr Ahamadou DIYA, Chargé de Recherche, Géographie rurale, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

Dr Issa OUATTARA, Enseignant-Chercheur, Géographie de l'Environnement, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

Dr Abdoulaye KONE, Maître-assistant, Droit de la Santé, Inspection de la Santé (Mali)

Dr Boubacar SANOGO, Maître-assistant, Sciences de Gestion, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

Dr Fatoumata FOFANA, Maître-assistant, Communication pour le Changement Social, Ecole Supérieure de Journalisme et des Sciences de la Communication (Mali)

Dr Mariam MAIGA, Maître-assistant, Droit de la Santé, Université des Sciences Juridiques et Politiques de Bamako (Mali)

Dr Abdoulaye N'Tigui KONARE, Maître-assistant, Economie du développement, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

Dr Bréhima Chaka TRAORE, Maître-assistant, Sociologie de la Santé, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

Dr Amadou SOW, Enseignant-Chercheur, Droit Privé, Université des Sciences Juridiques et Politiques de Bamako (Mali)

Dr Seydou YALCOUYE, Enseignant-Chercheur, Sciences Politiques, Université des Sciences Juridiques et Politiques de Bamako (Mali)

Dr Adama KONE, Enseignant-Chercheur, Géographie Humaine, Université de Gestion et du Développement Durable (Mali)

INSTRUCTIONS AUX AUTEURS

Les textes soumis à la **Revue Internationale MAAYA (RIM)** doivent se conformer scrupuleusement aux recommandations aux auteurs, notamment les normes typographiques, scientifiques et de référencement. Ils doivent aussi être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication ou d'une publication dans une autre revue.

Les normes rédactionnelles de la revue sont essentiellement celles du CAMES pour les Lettres et Sciences Humaines connues sous l'appellation de NORCAMES/LSH adoptées par le CTS/LSH, le 17 juillet 2016 à Bamako, lors de la 38^{ème} session des Comités Consultatifs Interafricains (CCI).

STRUCTURE DE L'ARTICLE

La structure d'un article, doit être conforme aux règles de rédaction scientifique, selon que l'article est une contribution théorique ou résulte d'une recherche de terrain.

La structure d'un article scientifique en lettres et sciences humaines se présente comme suit :

- Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale, la structure suivante est recommandée : **Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.**
- Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain, la structure suivante est recommandée : **Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction, Matériel et Méthodes, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.**

Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, des références bibliographiques, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres arabes jusqu'à 3 niveaux, pas plus. Seule la première lettre des titres et sous-titres doit être en majuscule (exemples : 1. ; 1.1. ; 1.1.1 ; 1.2 ; 1.2.1 ; 2. ; 2.1 ; 2.1.1 ; 3. ; 3.1 ; 3.1.1., etc.).

CITATIONS ET NOTES DE BAS DE PAGE

Les passages cités sont présentés en italique et entre guillemets. Toutefois, les citations de plus de trois lignes sont renvoyées à la ligne avec une interligne de 1 et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point sans guillemets. Les références de citations sont intégrées au texte citant selon la norme APA suivant les cas, de la façon suivante : **Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur, Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées.**

Exemples :

- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

Le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères (M. Diakité, 1985, p. 105).

- Parlant des itinéraires thérapeutiques suivis par les patients après une fracture osseuse, I. Diallo (2022, p.211) écrit :

La plupart des patients commencent par la médecine moderne pour terminer au niveau de la médecine traditionnelle. Certains se consacrent entièrement à la médecine traditionnelle. Ces itinéraires se caractérisent par leurs tracasseries dans l'accès aux soins adéquats. La cherté des structures sanitaires, leur inaccessibilité et l'inefficacité de leurs soins conduisent le plus souvent les patients à changer d'itinéraires.

Les références bibliographiques en notes de bas de page ne sont pas acceptées. Elles doivent être insérées dans le texte suivant la norme APA : **Nom auteur, Année, Pages.**

Exemple 1 : La cherté des structures sanitaires, leur inaccessibilité et l'inefficacité de leurs soins conduisent le plus souvent les patients à changer d'itinéraires (I. Diallo, 2022, p.211).

Exemple 2 : Selon I. Diallo (2022, p.211) : « La cherté des structures sanitaires, leur inaccessibilité et l'inefficacité de leurs soins conduisent le plus souvent les patients à changer d'itinéraires. »

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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 Editeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Editeur, 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 : 2nde éd).

Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur :

- Pour un ouvrage

Exemple : AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

- Pour un ouvrage collectif ou chapitre d'ouvrage

Exemple : KONE Félix-Yaouaga, 2005, La décentralisation à Katiola : jeux et enjeux, in FEY Claude (dir. ou éd), *La décentralisation au Mali*, Paris, L'Harmattan, p.160-200.

- Pour un article

Exemple : OUATTARA Issa, DIAKITE Abdoulaye, DIALLO Issa, 2023, « Modes de gestion, effets environnementaux et sanitaires des boues de vidange en Commune I du District de Bamako », *KURUKAN FUGA - La Revue Africaine des Lettres, des Sciences Humaines et Sociales*, vol 2, n°6, pp. 156-167.

- Pour une thèse ou un mémoire

Exemple : N'DIAYE Baba Faradji, 2015, *Changements climatiques et dynamiques des systèmes de production agricole dans le Cercle de Banamba, Région de Koulikoro au Mali*, Thèse de doctorat, Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA), Bamako, Mali.

- Pour les sources Internet

Exemple : DURAND Michel, 2012, La gestion des déchets dans une ville en développement : comment tirer profit des difficultés actuelles à Lima, *Flux*, n°87, pp.18-28, [en ligne], <http://www.cairn.info/revue-flux>, consulté le 12/1^{er}/2016.

REGLES D'ETHIQUE ET DE DEONTOLOGIE DE L'EDITION SCIENTIFIQUE

La revue est particulièrement intransigeante sur le plagiat qui discrédite la revue et déshonore à vie un scientifique. A cet effet, la revue dispose d'un logiciel anti-plagiat auquel tous les articles sont soumis. A la suite de cette vérification, les articles qui seraient une reproduction partielle ou entière de travaux d'autrui, seront immédiatement rejetés avant leur soumission aux lecteurs anonymes.

DIRECTIVES DE PRESENTATION DES MANUSCRITS

Format général du manuscrit

Le fichier doit être au format Word (.doc ou .docx) avec une marge haut/bas ; gauche/droite de 2,5 cm de format A4, et en caractères Times New Roman.

Volume du texte

Le volume du texte doit être compris entre 15 000 et 35 000 signes y compris l'espace. L'article doit être compris entre 10 et 15 pages.

Titre

Le titre doit être original, spécifique, informatif, concis, et compréhensible par des lecteurs qui ne sont pas du domaine de l'auteur. Il doit être centré avec une police de taille 14 en gras, en majuscule et à l'interligne 1. Le titre ne doit pas dépasser 15 mots dans la mesure du possible. Il doit être en français suivi de sa traduction en anglais, et en anglais suivi de sa traduction en français en fonction de la langue d'écriture de l'article.

Auteurs et Institutions d'affiliation

Les prénoms et noms complets des auteurs doivent être indiqués et séparés par une virgule. Ils doivent être suivis par l'affiliation des auteurs comme suit : nom de l'institution, ville, pays.

Le prénom (en minuscule, sauf première lettre) suivi du nom (en majuscule) et l'adresse de l'auteur, doivent être à la taille 12 points et à l'interligne 1 et en gras. Le titre de l'article, le prénom et nom de l'auteur ainsi que son adresse doivent être dans des paragraphes différents et séparés par un espace.

Pour les articles collectifs, l'auteur correspondant doit être marqué en Astérisque (*) avec son adresse exacte, e-mail et numéro de téléphone dans un paragraphe différent.

Ces informations ne sont pas transmises aux lecteurs.

Titres et sous-titres

Les titres et sous titres sont autorisés jusqu'à 3 niveaux, pas plus. Seule la première lettre des titres et sous titres doit être en majuscule.

Résumé et mots clés

Le résumé doit exposer brièvement : le contexte, la problématique et l'objectif de l'étude, la méthodologie utilisée, les résultats majeurs de la recherche, et ouvrir le sujet vers d'autres perspectives. Il ne doit pas dépasser 300 mots et cinq (5) mots-clés classés par ordre alphabétique. Les auteurs sont invités à minimiser l'utilisation des abréviations dans le résumé.

Illustrations (tableaux, graphiques, images, cartes, schémas)

Les tableaux, graphiques, cartes, images, schémas doivent être faits dans des formats simples et numérotés en chiffres arabes. Les titres doivent être placés au-dessus (exemple : Tableau 1 : titre) et leurs sources en-dessous. Les références aux tableaux, graphiques, images, cartes dans le texte doivent être placées entre parenthèses à la fin de la phrase.

Les images doivent être au format JPEG ou PNG avec une résolution d'au moins 200 dpi, 10×15 cm et un minimum de 1 000 pixels de large.

CORPS DU TEXTE

Le corps du texte doit être en police de taille 12, Times New Roman avec une interligne de 1.5 sans espacement de paragraphe.

Le manuscrit soumis doit être présenté sous le format IMRaD, comme suit :

Introduction**Matériel et méthodes****Résultats et****Discussion**

Références bibliographiques

Le corps du texte doit inclure :

Introduction

Elle doit présenter le contexte du sujet, faire le point sur la revue de la littérature à partir de références bibliographiques, et énoncer les objectifs/hypothèses de l'étude. A ce niveau, l'auteur doit privilégier la démarche en entonnoir en traitant de l'état de la question à l'échelle mondiale, continentale, nationale et locale.

1. Matériels et méthodes

Cette section doit présenter la zone d'étude : géographiquement, socio-économiquement et culturellement, la période de l'étude, les approches utilisées pour conduire l'étude incluant les matériels utilisés, la description des outils utilisés pour la collecte des données. Les techniques de collecte, de traitement et d'analyse des données doivent être précisées à ce niveau. La population cible de l'étude, l'échantillon retenu : taille, composition, critères de choix, et les variables de l'étude doivent être clairement précisés et justifiés.

2. Résultats

A ce niveau, il s'agit d'exposer de façon claire, rigoureuse et objective les résultats, les interpréter et les analyser.

3. Discussion

Elle doit rappeler l'essentiel des résultats, établir leurs liens avec l'objectif de l'étude et faire une analyse critique de la validité des résultats. Elle comparera les résultats obtenus à ceux de travaux déjà effectués qui les confirment ou les infirment.

Conclusion

Elle doit rappeler ce qui a été fait comme travail à la lumière de la problématique et indiquera si la problématique posée dans l'introduction a été répondue ou pas. Elle devra également indiquer à la fin la portée, les limites de l'étude et les perspectives.

Références bibliographiques

Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités dans le corps de l'article. Ces références doivent être classées par ordre alphabétique des noms d'auteurs.

Remerciements (s'il y a lieu) : les remerciements seront placés à la fin de l'article.

ÉDITORIAL

La création de la **Revue Internationale MAAYA (RIM)**, témoigne de l'engagement scientifique de l'Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (INFTS) du Mali à contribuer à la diffusion des connaissances scientifiques. Revue pluridisciplinaire à comité de lecture, la **RIM**, publie les articles en ligne dans le domaine des Lettres et Sciences Humaines. La revue ne peut publier un article que s'il se conforme aux normes CAMES pour les Lettres et Sciences Humaines connues sous l'appellation de NORCAMES/LSH adoptées par le CTS/LSH, le 17 juillet 2016 à Bamako, lors de la 38^{ème} session des Comités Consultatifs Interafricains (CCI). Les articles soumis à la revue sont anonymement instruits par deux spécialistes. Sur la base des avis de ces deux instructeurs, le comité de rédaction décide de la publication du manuscrit, de son rejet ou demande à l'auteur de le réviser.

Le présent numéro est composé de 17 articles. Certains auteurs ont traité : l'employabilité des jeunes diplômés en Sociologie au Mali, l'autonomisation économique des femmes à Odienné en Côte-d'Ivoire, la prise en charge de la malnutrition à Ouahigouya au Burkina Faso, le sport comme facteur de relance post-COVID. D'autres auteurs se sont penchés sur les questions d'éducation inclusive, d'intégration des élèves en situation de handicap au Mali et sur la contribution de l'ONG World Vision à l'éducation des enfants au Mali. La question environnementale est traitée à travers : l'exploitation artisanale de l'or et ses implications dans l'accès aux ressources renouvelables dans le cercle de Kéniéba au Mali, la dynamique spatio-temporelle des végétaux aquatiques envahissants dans le lit du fleuve Niger à Bamako, l'impact des activités agropastorales sur la dynamique des ressources forestières dans la commune de Benkadi-Founia (cercle de Kita) au Mali, la gestion des déchets à Bamako et dans la ville de Macina. Un autre groupe d'auteurs s'est intéressé à la gouvernance migratoire au Mali, à l'implication des conducteurs de motos-taxis dans les accidents routiers à Bamako, à la gouvernance décentralisée et à la question de l'intersubjectivité discursive.

La diversité des thématiques illustre le caractère pluridisciplinaire de la revue.

En ma qualité de Directeur de publication, j'exprime ma profonde gratitude au Comité scientifique et de lecture, au Comité de rédaction qui, ont rendu possible ce numéro.

Agréable lecture !

Le Directeur de publication

Pr Ahmadou Abdoulaye DICKO

Chevalier de l'Ordre National

AVERTISSEMENT

Les opinions émises dans les contributions n'engagent que leurs auteurs.

SOMMAIRE

▪ SOCIOLOGIE / ANTHROPOLOGIE

EMPLOYABILITE DES JEUNES DIPLOMÉS EN SOCIOLOGIE AU MALI, *Mohamed A. HAÏDARA*.....1

POTERIE TRADITIONNELLE ET AUTONOMISATION SOCIOÉCONOMIQUE DES FEMMES A ODIENNE (CÔTE-D'IVOIRE), *Drissa DIARRASSOUBA, Lacina COULIBALY*.....13

FACTEURS SOCIOCULTURELS ET IMPLICATION DES MÈRES DANS LA PRISE EN CHARGE DE LA MALNUTRITION À OUAHIGOUYA (BURKINA FASO), *Koana Jacques LOMPO, Nabonswindé François Dieudonné SAWADOGO, Miyemba LOMPO*.....27

LE SPORT, FACTEUR DE RELANCE POST- COVID-19 EN FAVEUR DU DÉVELOPPEMENT DURABLE AU MALI, *Mahamadou N. KEITA, Abdoulaye DOUMBIA, Abba MAHAMANE*.....43

▪ SCIENCES DE L'ÉDUCATION / PSYCHOLOGIE

EFFETS DU REGARD D'AUTRUI SUR L'INTEGRATION ET L'INCLUSION SCOLAIRES DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP MOTEUR DANS LES LYCÉES PUBLICS DU MALI : CAS DE L'ACADEMIE D'ENSEIGNEMENT DE BAMAKO RIVE-GAUCHE, *Gouanson dit Daouda DIARRA, Tiégué DEMBELE*.....57

ANALYSE DES DÉFIS ET ENJEUX LIÉS A L'ÉDUCATION INCLUSIVE AU MALI : CAS DE LA DÉFICIENCE VISUELLE DANS HUIT ÉCOLES FONDAMENTALES DU DISTRICT DE BAMAKO, *Oumou TRAORÉ*.....72

ESTIME DE SOI DANS UNE PERSPECTIVE D'INCLUSION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP VISUEL À L'INSTITUT NATIONAL DES AVEUGLES DU MALI, *Abocar MAHAMANE, Guida Séyo WAÏGALO*.....89

CONTRIBUTION DE L'ONG WORLD VISION A L'ÉDUCATION DES ENFANTS DANS LA COMMUNE RURALE DE SAFO AU MALI, *Moïse DAGNOKO*.....103

▪ ENVIRONNEMENT

EXPLOITATION ARTISANALE DE L'OR ET GESTION DURABLE DES RESSOURCES NATURELLES RENOUVELABLES DANS LE CERCLE DE KENIEBA AU MALI, *Baba Faradji N'DIAYE, Abdoukadi Oumarou TOURE, Issa OUATTARA*.....118

MODES DE GESTION DES DÉCHETS SOLIDES MENAGERS DE LA VILLE DE MACINA, REGION DE SEGOU (MALI), *Seydou A. TOGOLA, Baba COULIBALY, Idrissa KELLY, Souleymane LELENTA*.....135

EFFETS ENVIRONNEMENTAUX ET SANITAIRES DU DÉPÔT D'ORDURES DE DAOUDABOUGOU EN COMMUNE V DU DISTRICT DE BAMAKO, <i>Yakouréoun DIARRA, Issa DIALLO, Lamine SANDY</i>	150
ACTIVITÉS AGROPASTORALES ET DYNAMIQUE DES RESSOURCES FORESTIÈRES DANS LA COMMUNE RURALE DE BENKADI-FOUNIA, CERCLE DE KITA, <i>Gabriel DIAKITÉ, Modibo Zoumana COULIBALY, Bakari SANOGO</i>	166
DYNAMIQUE SPATIO-TEMPORELLE DES VÉGÉTAUX AQUATIQUES ENVAHISSANTS DANS LE LIT DU FLEUVE NIGER À BAMAKO (MALI), <i>Abou TANGARA, Baba Faradji N'DIAYE, Issa OUATTARA</i>	182
▪ GEOGRAPHIE	
LES ENJEUX DES INTERVENTIONS DES ORGANISATIONS DES MIGRANTS DANS LA GOUVERNANCE MIGRATOIRE AU MALI, <i>Boulaye KEITA, Soumana A. MAÏGA</i>	197
IMPLICATION DES CONDUCTEURS NALENW DE MOTOS-TAXIS DANS LES ACCIDENTS ROUTIERS À BAMAKO, <i>Niagna dite Salimatou DIAKITÉ, Issa FOFANA</i>	212
▪ DÉCENTRALISATION ET DÉVELOPPEMENT LOCAL	
GOUVERNANCE DÉCENTRALISÉE ET DÉVELOPPEMENT LOCAL AU MALI : CAS DE LA COMMUNE RURALE DE DIOUNGANI, <i>Youssefou OUATTARA</i>	226
▪ LETTRES	
LA QUESTION DE L'INTERSUBJECTIVITÉ DISCURSIVE : DE LA COMMUNICATION AUX STATUTS DES SUJETS, <i>Papa Lamine SARR, Adama SANOGO</i>	239

ANALYSE DES DÉFIS ET ENJEUX LIÉS A L'ÉDUCATION INCLUSIVE AU MALI : CAS DE LA DÉFICIENCE VISUELLE DANS HUIT ÉCOLES FONDAMENTALES DU DISTRICT DE BAMAKO

Oumou TRAORE

Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (I.N.F.T.S), Bamako, Mali

E-mail : dilyoumoutraore68@gmail.com

Résumé

La question de la scolarisation des enfants déficients visuels pose d'énormes défis au système éducatif malien. L'école qui facilite la vie sociale et participe à la formation citoyenne n'est pas toujours accessible à ces enfants. Les essais de scolarisation venus des Organisations de Personnes Handicapées (OPHs) bien que soutenues par l'Etat, n'arrivent toujours pas à combler le déficit de scolarisation des enfants déficients visuels. Pour ces OPHs, on pouvait maintenir les enfants déficients visuels ensemble dans des structures spéciales qui ont montré plus tard leurs limites. Nombre d'instruments juridiques ont été adoptés, signés et ou ratifiés par le pays en vue de favoriser leur inclusion qui, malheureusement n'ont pu être adaptés aux pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants des écoles d'accueil. L'objectif du présent article est d'étudier les défis et enjeux liés à la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans le cas de la déficience visuelle. L'approche mixte a été adoptée. Les résultats de l'étude montrent que les enfants déficients visuels qui sont dans les écoles ordinaires sont confrontés à des défis spécifiques en plus de ceux auxquels fait face le système éducatif en général. Ces défis doivent amener les décideurs à repenser en vue de rendre le système éducatif plus inclusif pour une meilleure prise en charge éducative de ces enfants. En matière d'inclusion, c'est le système éducatif qui doit s'adapter à la différence, aux besoins spécifiques des apprenants et non le contraire. Le rôle de l'école est de trouver les moyens de réussir l'éducation de tous les enfants, y compris de ceux qui sont gravement défavorisés.

Mots clés : Déficience visuelle, Défis, Education inclusive, Enjeux.

ANALYSIS OF CHALLENGES AND ISSUES RELATED TO INCLUSIVE EDUCATION IN MALI: THE CASE OF VISUAL IMPAIRMENT IN EIGHT BASIC SCHOOLS IN THE BAMAKO DISTRICT

Abstract

The issue of schooling for visually impaired children poses enormous challenges for the Malian education system. School, which facilitates social life and contributes to citizenship training, is not always accessible to these children. Attempts at schooling come from Disabled People's Organizations (OPHs), which, although supported by the State, are still unable to make up the shortfall in schooling for visually impaired children. For these OPHs, it was possible to keep visually impaired children together in special structures, which later showed their limitations. Numerous legal instruments have been adopted, signed and/or ratified by the country with a view to promoting their inclusion, but unfortunately these have not been adapted to the pedagogical and didactic practices of teachers in host schools. The aim of this article is to examine the challenges and issues involved in implementing inclusive education in the case of visual impairment. A mixed-methods approach was adopted. The results of the study show that visually impaired children in mainstream schools face specific challenges in addition to those faced by the education system in general. These challenges must lead decision-makers to rethink how to make the education system more inclusive, so as to provide better educational care for these children. When it comes to inclusion, it's the education system that has to adapt to the differences and specific needs of learners, not the other way round. The role of the school is to find ways of successfully educating all children, including those who are severely disadvantaged.

Key words: Visual impairment, Challenges, Inclusive education, Issues.

Introduction

L'éducation est l'ensemble des actions visant à l'acquisition des valeurs morales, des connaissances intellectuelles, professionnelles et des bons usages d'une société. On ne saurait tout dire de l'impact de l'éducation sur l'équilibre et le développement d'une nation. A travers le temps, les sociétés humaines ont montré que l'enfant est et doit être le premier bénéficiaire de l'éducation si bien que celle-ci devient ipso facto un droit inaliénable pour lui. Ce droit est partout dit. Partout il semble combler l'enfant mais le plus souvent en théorie. L'expression « Education Pour Tous » n'est-il pas le leitmotiv de la grande famille des nations ? Toutes les parties prenantes de l'éducation doivent à présent s'employer à relever le défi et à œuvrer pour que l'éducation soit véritablement pour tous, en particulier, les plus vulnérables et ceux qui ont les plus gros besoins.

La constitution du Mali du 22 juillet 2023 dans son article 11 stipule que « *tout citoyen a droit à l'instruction. L'enseignement public est obligatoire, gratuit et laïc. L'enseignement privé est reconnu et s'exerce dans les conditions définies par la loi.* Aussi, la loi n° 99-046 AN-RM du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation stipule dans son article 4 ceci : *le droit à l'éducation est garanti à chaque citoyen, il s'exerce à travers l'accès à l'éducation et la fréquentation des établissements d'enseignement publics ou privés.*

A ce titre, partout, l'instruction doit être inclusive sans aucune discrimination liée au genre, à la religion, à la situation sociale, économique, au handicap...

Malgré cela, l'éducation des enfants handicapés reste confrontée à d'énormes défis d'ordre institutionnel et juridique, de l'accès (quantitatif et qualitatif), de l'orientation pédagogique et stratégique, et financier (l'Etat et ses partenaires). Cette situation n'est pas propre seulement au Mali. Ailleurs comme en France des mesures idoines sont prises pour permettre la compensation des inégalités induites par le handicap à travers la loi n°2005-102 du 11 février 2005. Cette loi énonce le principe du droit à compensation du handicap et de l'obligation de solidarité de l'ensemble de la société à l'égard des personnes handicapées. C'est autour du projet formulé par chaque personne handicapée que la cité doit s'organiser pour le rendre possible.

Le droit d'inscrire à l'école tout enfant qui présente un handicap constitue une des évolutions fondamentales de la loi. Celle-ci reconnaît la responsabilité de l'Éducation Nationale vis-à-vis de tous les enfants et adolescents. L'école ou l'établissement scolaire le plus proche du domicile constitue l'établissement de référence de l'enfant.

Selon l'UNESCO, l'inaction face aux inégalités, à la stigmatisation et à la discrimination liées au revenu, au sexe, à l'origine ethnique, à la langue, au lieu de résidence et au handicap, retarde les progrès vers l'éducation pour tous. Toutes les personnes doivent avoir la même chance d'accéder à l'éducation, indépendamment de leur situation, après l'année 2015, qui était la première échéance du programme Education Pour Tous. (Atteindre les marginalisés : rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010). Bien que des données fiables et internationalement comparables soient, on le sait, difficiles à obtenir, on estime que 93 millions d'enfants de moins de 14 ans, soit 5,1 % des enfants dans le monde, vivent avec un handicap modéré à grave. Parmi eux, 13 millions, soit 0,7 % des enfants du monde, souffrent de graves handicaps (Global Monitoring Report GMR, 2013-2014). Environ quatre enfants handicapés sur cinq vivent dans les pays en développement. Tous âges confondus, les niveaux de handicap, aussi bien modéré que grave, sont plus importants dans

les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire que dans les pays riches, c'est en Afrique subsaharienne qu'ils sont les plus élevés (GMR, 2010).

Au Sénégal, l'institut National des Jeunes Aveugles de Thiès (INEFJA), créé en 1982, accueille des enfants non-voyants pour leur scolarisation. Cette institution offre des formations professionnelles dans des métiers comme le tissage ou le service de standard téléphonique. Toutes choses qui favorisent leur insertion socio professionnelle et leur autonomie (FALL Ousmane Thiendella, 2012, p.142)

Cependant au Mali, des efforts ont été consentis depuis 1962 avec l'initiative de l'Etat malien de reformer son système éducatif. Une initiative qui a été récompensée par le prix international de la paix Lénine décerné au président Modibo KEITA dont le montant (US \$ 27 500) sera consacré, à la demande du récipiendaire, à la construction d'un centre de rééducation pour jeunes poliomyélites en vue d'assurer leur prise en charge éducative.

Malgré cette volonté du Président Modibo KEITA à vouloir donner la chance à ces couches vulnérables d'être scolarisées depuis les années 1963, elles n'arrivent tout de même pas à se faire une place au sein du système éducatif malien.

Au regard du nombre d'institutions d'éducation spéciale au Mali à savoir 18 au total et leur inégale répartition, dont seulement quatre dans la région de Ségou (IRJA, EDA, CRHP, CMPE) deux à Kayes (CMPE, EDA), deux à Sikasso (EDA, CMPE), un à Koutiala(EDA) trois à Gao (CMPE, IRJA,CRHP), un à Tombouctou (EDA) et cinq dans le District de Bamako (EDA, INAM, CMPE, CRHP, Jigiya Kalanso), du nombre d'écoles rendues accessibles pour accueillir les élèves handicapés, nous constatons un manque de soutien des initiatives de 1963 qui pouvaient propulser le Mali au rang des Nations allant vers un système éducatif inclusif.

Surtout que l'éducation spéciale n'est pas la panacée à la scolarisation des enfants handicapés. L'impérieuse nécessité d'aller vers les écoles ordinaires s'impose alors, si nous savons que certains enfants handicapés peuvent être scolarisé non pas dans une structure spéciale, mais une école ordinaire. Au Mali, beaucoup d'expériences d'intégration en la matière ont vu le jour. La première expérience a été initiée en 1987 par l'Institut National des Aveugles du Mali (INAM), la deuxième en 1993 par l'Association Malienne de Lutte contre la Déficience Mentale chez l'Enfant (AMALDEME), la troisième en 1994 par l'Association Malienne pour la Promotion Sociale des Sourds et Sourds-Muets (AMPSOM) devenue AMASOURDS et enfin la quatrième

expérience d'intégration a été mise en œuvre par la Direction Nationale de l'Education Préscolaire et Spéciale (version 1993).

Après tant d'expériences en la manière, l'intégration aussi avait montré des limites. Le Mali a donc opté pour la signature, l'adoption et/ou la ratification d'un certain nombre d'instruments juridiques nationaux et internationaux qui, en dépit de leur caractère général, font référence à l'éducation des Enfants à Besoins Educatifs Spéciaux (EBES), dont les enfants et adolescents en situation de handicap

La nouvelle réforme du système éducatif dénommée Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC) a favorisé la promulgation de la loi n° 99-046 du 28 décembre 1999, portant loi d'orientation sur l'éducation. La 1^{ère} phase date de 2002 et la 2^{ème} a débuté en 2019 (PRODEC II), avec un focus sur le volet enfants à besoins éducatifs spéciaux (EBES). Aussi, dans cet ordre d'idée des actes de haute portée ont été pris, comme entre autres la Loi N°2011-001/ du 29 Avril 2011 portant création de la Direction Nationale de l'Education Préscolaire et Spéciale (DNEPS) et l'adoption, le 1^{er} juin 2011, de la Politique Nationale en matière d'Education Spéciale.

L'éducation Inclusive a débuté au Mali depuis 1962. Avec les partenaires de l'éducation, il y'a eu l'expérience de Handicap International (HI) Mali avec le projet Agir pour la Pleine Participation des Enfants Handicapés par l'Education (APPELH). Actuellement HI, met en œuvre avec l'appui de l'AFD, l'USAID, la Fondation Orange, Loch Maddy et NORAD cinq (05) projets sous régionale d'éducation inclusive dans les régions de Sikasso, Tombouctou, Gao et le District de Bamako. Aussi plusieurs ONG dans leurs programmes de développement ont pris en compte l'Education Inclusive (EI) comme Sightsavers International, Save The Children et Plan Mali.

Certes, ces projets ont permis de booster les effectifs des enfants handicapés dans les écoles ordinaires qui n'étaient présents que dans les Institutions d'Education Spéciale (IES) dont le total s'élevait à 1971 élèves (source IES). Avec une couverture de 56 écoles ordinaires, 1067 élèves ont pu être inscrits dont 848 élèves handicapés. A l'INAM, l'effectif total des élèves était de 713 avec seulement 120 déficients visuels (INAM, 2019-2020). Avec les projets HI et Sight savers, 512 enfants ont pu être scolarisés dans les écoles ordinaires (HI/Projet Norad, Sight savers) notamment dans les zones d'intervention. Cependant, il reste essentiellement des projets pilotes qui ne sont jamais allés à l'échelle nationale.

L'objectif du présent article est d'étudier les défis et enjeux liés à la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans le cas de la déficience visuelle. Il s'agit d'une étude contributive pour favoriser l'accès d'un grand nombre d'enfants handicapés notamment les enfants déficients visuels dans les écoles ordinaires pour la promotion de l'éducation inclusive (EI). La question essentielle qui réside au cœur de l'EI est le respect du droit à l'Education de tous les enfants d'où la nécessité de leur prise en compte dans le système éducatif. Nous partons de l'hypothèse que la mise en œuvre de l'éducation inclusive, dans le cas de la déficience visuelle dans les huit (08) écoles fondamentales du District de Bamako est en inadéquation avec les défis et les enjeux assignés au système éducatif malien.

1. Matériel et méthodes

1.1. Présentation de la zone d'étude

Situé sur les rives du fleuve Niger dans le sud-ouest du Mali en Afrique Occidentale, la ville de Bamako (le District) est la capitale économique du Mali. Elle s'étend d'ouest en est sur 22 km et du nord au sud sur 12 km pour une superficie de 267 km², avec une population de 3.007.122 habitants (RGPH5, INSTAT, 2022) Suite au nouveau découpage administratif la capitale Bamako est érigée en District et compte désormais dix communes urbaines au lieu de six (Mairie du District /bamako.ml.district-de-bamako, février 2023).

1.2. Démarche méthodologique

1.2.1. Techniques et instruments de collecte

Pour cette étude, nous avons fait recours à la recherche documentaire, aux questionnaires, aux entretiens et aux récits de vie pour collecter des données quantitatives et qualitatives.

La recherche documentaire a été conduite dans le cadre d'une consultation des documents sur l'éducation inclusive. Il s'agissait de réunir des documents officiels (rapports, articles, divers textes législatifs, thèses, communications...) et d'en sortir des données essentielles intéressant l'étude afin d'en faire des analyses et des interprétations. Dans le cadre de la présente étude, le questionnaire a été adressé aux directeurs d'écoles et aux maîtres des écoles concernées par l'enquête d'une part. Les guides d'entretiens, présentés sous forme de questions ou d'items, ont été adressés aux responsables des services centraux, aux OPHs et ONGs. Aux élèves déficients visuels, des entretiens ont été menés afin de constituer des récits de vie, d'autre part. Les réponses obtenues se présentent sous forme de discours, ou de notes enregistrées. Le récit de vie occupe une place centrale dans les sciences sociales telles que l'Ethnologie, l'Anthropologie, la

Sociologie ou les Sciences de l'Éducation. Toutes ces narrations sont analysées et mises en ordre en fonction de nos besoins.

1.2.2. Méthodes et techniques d'échantillonnage

La population cible correspond à l'ensemble des directeurs d'école, des maîtres, des élèves, ainsi que les responsables techniques intervenant dans le domaine de l'EI et dans le cas de la déficience visuelle. En ce qui concerne l'échantillonnage pour les entretiens, il s'est agi de recueillir des données qualitatives avec un échantillon réduit selon l'échantillonnage intentionnel, défini par A. Gilles (1994), comme « un échantillonnage non probabiliste dans lequel les unités sont choisies suivant un profil bien défini ».

En définitive, la taille de l'échantillon est de 110 personnes, constitué de deux sous-échantillons comprenant les directeurs d'écoles et les maîtres, les élèves soumis au récit de vie, au nombre de 90 personnes d'une part, provenant de 08 écoles et un autre sous-échantillon de 20 personnes ayant été spécifiquement interviewées.

Cet échantillon, composé de 110 individus dont 81 hommes et 30 femmes est réparti comme suit : pour le questionnaire 80 personnes, pour l'entretien 20 personnes et pour les récits de vie 10 élèves déficients visuels. Ne pouvant pas visiter toutes les écoles pratiquant l'éducation inclusive, le choix de l'échantillon s'est porté sur huit (08) écoles à savoir : Dianeguella A et B, Quartier Mali B, INAM, Kalaban coura B et C, Prosper Camara, Yirimadjo A. Pour la simple raison que l'éducation inclusive se pratique dans ces écoles. Beaucoup d'enseignants ont reçu au moins deux formations en la matière dans le cadre de la mise en œuvre du projet inclusif « Norad » de Handicap et Inclusion et les projets « basse vision et Education Inclusive pour enfants déficients visuels à l'école primaire » de Sight savers, de même que les intervenants dans le domaine de l'EI qui participent pleinement au processus de l'inclusion et dont les voix peuvent porter.

2. Résultats

2.1. Analyse des données quantitatives

Par rapport à la formation reçue en Education Inclusive (EI), les résultats montrent que les 72 maîtres et les 08 directeurs des écoles cibles desdits projets ont tous été formés au moins deux fois sur le module de l'éducation inclusive destiné aux élèves-maitres des Instituts de Formation des Maitres (IFM) comme indiqué dans le tableau 1.

Tableau 1 : formation reçue en EI par les maîtres et les directeurs d'école

Fonction	Formation reçue	
	Effectifs	Pourcentage (%)
Maître	72	90
Directeur	08	10
Total	80	100

Source : enquêtes personnelles, 2023

Malgré cet état de fait, 62 enquêtés (soit 77,5%) n'utilisent qu'une seule stratégie de la pédagogie active et ont des difficultés à mettre en œuvre les pratiques éducatives inclusives (tableau 2).

Tableau 2 : méthodes pédagogiques utilisées par les enquêtés selon la fonction

Fonction	Méthode pédagogique	Pédagogie active (travaux de groupes)	Pédagogie différenciée	Total	
				Effectif	%
Maître		57(71,25%)	15(18,75%)	72	90
Directeur		05(6,25%)	03(3,75%)	08	10
Total		62(77,5%)	18(22,5%)	80	100

Source : enquêtes personnelles, 2023

Les résultats du tableau 2 montrent que les maîtres n'ont pas changé leur façon de faire en intégrant d'autres pédagogies telles que la pédagogie différenciée, coopérative, l'utilisation des intelligences multiples. Ce défi interpelle le système éducatif qui doit intégrer les pédagogies inclusives dans la formation initiale des élèves maîtres pour prendre en compte les spécificités de tous les apprenants dans les curricula afin de les rendre inclusifs.

De même, les résultats indiquent qu'il existe une inadéquation des dispositifs pédagogiques et des pratiques éducatives pouvant impacter négativement sur la qualité de l'enseignement-apprentissage. Ce qui est attesté par le fait que sauf deux écoles sur huit disposent de salles pédagogiques inclusives (tableau 3).

Tableau 3 : préconisation de l'existence de salle pédagogique inclusive dans les écoles cibles selon la fonction

Fonction	Existence salle pédagogique		Total	
	Oui	Non	Effectif	%
Maître	30(37,5%)	42(52,5%)	72	90
Directeur	02(2,5%)	06(7,5%)	08	10
Total	32(40%)	48(60%)	80	100

Source : enquêtes personnelles, 2023

Le constat est que les 30 maîtres et les 02 directeurs sont de l'INAM et du cours Prosper CAMARA deux écoles où intervient l'ONG Sight savers à travers ces projets inclusifs ils ont bénéficié de malles pédagogiques inclusives à cet effet.

Ainsi, les maîtres ont des difficultés à tous les niveaux, de la stratégie au contenu en passant par la méthodologie et les évaluations (tableau 4).

Tableau 4 : difficultés à mettre en œuvre l'EI par les enquêtés selon la fonction.

Reconnaissance des difficultés Fonction	Oui	Non	Total	
			Effectif	%
Maître	57(71,25%)	15(18,75%)	72	90
Directeur	05(6,25%)	03(3,75%)	08	10
Total	62 (77,5%)	18(22,5%)	80	100

Source : enquêtes personnelles, 2023

Les 62 enquêtés qui ont des difficultés attribuent cela à une incompréhension de l'EI en pratique, à l'absence de matériels didactiques. Les 18 sujets n'ayant pas de difficultés à mettre en œuvre l'EI se justifie par leur expérience dans le domaine, ils ont eu à participer à la mise en œuvre de projets inclusifs.

Les conseillers pédagogiques qui doivent assurer le suivi pédagogique auprès des maîtres ne sont pas suffisamment outillés pour répondre à toutes les sollicitations. Raison pour laquelle 50% des maîtres font recours à d'autres sources en cas de difficultés d'ordre pédagogique (tableau 5).

Tableau 5 : recours des enquêtés en cas de difficultés pédagogiques selon la fonction

Recours Fonction	Conseiller Pédagogique	Collègue	Maître itinérant	ONG	Total	
					Eff.	%
Maître	32(40%)	10 (12,5%)	25(31,25%)	05(6,25%)	72	90
Directeur	08(10%)	-	-	-	08	10
Total	40 (50%)	10(12,5%)	25(31,25%)	05(6,25%)	80	100

Source : enquêtes personnelles, 2023

Par rapport au type d'apport, les parents contribuent dans divers domaines mais de façon timide (tableau 6).

Tableau 6 : types d'apport des parents dans le processus d'inclusion selon la fonction des enquêtés

Fonction	Types d'apport					Total	
	Accompagnement	Suivi à domicile	Sensibilisation Plaidoyer	Soutien matériel	Aucun apport	Eff	%
Maître	08(6,25%)	12(15%)	23(28,75%)	-	29(36,25)	72	90
Directeur	-	02(2,5%)	06(7,5%)	-	-	08	10
Total	08(6,25%)	14(17,5%)	29(36,25%)	-	29(36,25)	80	100

Source : enquêtes personnelles, 2023

Huit enquêtés (soit 6,25 %) disent qu'il y a un accompagnement de la part de certains parents à travers la mise en place des associations de parents d'enfants déficients visuels, 12 maîtres (soit 15%), et 02 directeurs (soit 2,5%) affirment que certains enfants sont suivis à domicile par les parents au regard de leur résultat scolaire, 23 maîtres (soit 28,75%) et 06 directeurs (soit 7,5%) affirment que les parents participent aux activités de sensibilisation et de plaidoyer au sein de leur communauté et à l'échelle nationale.

Par rapport au soutien matériel, aucun apport de la part des parents n'a été signalé.

2.2. Analyse des données qualitatives

Les entretiens ont été menés avec les services techniques de l'éducation (les directions nationales et les services déconcentrés). Au total, 30 personnes ont été ciblées dont, 03 chefs de division et 04 chefs de section exerçant dans les directions suivantes : DNEPS, DNEN, DNP, cinq (05) DCAP et quatre (4) points focaux (EI) relevant des CAP de Torokobougou, Sogoniko, Lafiabougou, Banankabougou, Faladiè, et Kalaban coura, dix (10) élèves déficients visuels de l'INAM, deux (02) représentants des OPHs et deux (02) des ONGs.

Des discours des interviewés relatifs aux défis de l'éducation inclusive, il ressort un certain nombre de difficultés qui constituent de véritables barrières à la scolarisation des EDV dans les écoles ordinaires. Cependant, les défis formulés ne sont pas visibles sur le terrain. Les différents discours sont présentés et analysés dans cette partie.

BM, chef de division à la Direction Nationale de la Pédagogie (DNP) affirme :

Les défis par rapport à l'inclusion des élèves déficients visuels sont nombreux et variés, cependant ce qui retient le plus mon attention est l'aspect institutionnel. Le niveau de rattachement du sous-secteur de l'éducation spéciale incluant l'éducation intégratrice et l'éducation inclusive (un type d'enseignement se trouvant avec un ordre d'enseignement pendant que tous les autres types d'enseignement ont été érigé en Direction Nationale). Je

vois mal l'éducation inclusive faire du chemin sans ligne directrice c'est-à-dire un document de politique en la matière. Pour terminer je dirais que ce sous-secteur n'a jamais été une priorité pour les décideurs au regard des différents instruments juridiques y afférents et qui restent sans effet.

Selon MS chef de section à la DNEPS :

En tant que chef de section, le défi que je relève ici est fondamental car en tout état de cause, il faut que les acteurs comprennent sur quel terrain on veut les amener. Ce qui pose problème pour moi c'est que le concept n'a pas été disséminé à l'échelle nationale. Cette insuffisance de sensibilisation des acteurs d'autres départements qui méconnaissent l'Education Inclusive est une des raisons qui fait que l'approche tarde à s'installer. Pour moi, le préalable devrait être la disponibilité de statistiques au niveau du département (Cellule de Planification des Statistiques du secteur de l'éducation) concernant les enfants déficients visuels en âge d'aller à l'école, hors école, déscolarisés et non scolarisés toutes choses qui pouvait permettre pas de faire de bonne planification pour une meilleure prise en charge.

YC, Directeur du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Torokobougou déclare :

Je crois que le premier défi que j'ai identifié est le manque de préparation du personnel enseignant et administratif à l'accueil des EDV ce qui est une entrave au processus. Je crois aussi que les préalables tout comme la sensibilisation, la formation et la disponibilité du matériel didactique et pédagogique inclusif ont été occulté. A cela, j'ajouterai la rigidité du système éducatif dans son ensemble qui ne laisse aucune voie à l'inclusion.

MT, CAP de Faladiè a laissé entendre ce qui suit :

Je suis le point focal EI au CAP de Faladiè et conseiller pédagogique en charge d'assurer le suivi des enseignants des classes inclusives. J'ai d'énormes difficultés à suivre les enseignants car ils n'ont pas reçu la formation adéquate pour prendre en charge une classe inclusive. Aussi en tant que point focal j'ai besoin de formation continue sur l'E.I, je reconnais avoir aussi des problèmes. Je ne suis pas bien outillé pour cerner tous les contours de l'EI. Avec l'absence de malle pédagogique inclusive la concrétisation des leçons notamment dans les disciplines scientifiques est difficile. Je déplore l'absence d'un dispositif qui ne nécessite pas de coût à savoir les aménagements à l'intérieur des salles de classes.

MS, membre de la Fédération Malienne des Associations des Personnes Handicapées (EMAPH) déclare :

Je condamne l'insuffisance de représentativité des personnes handicapées dans les instances où le plaidoyer doit être fait pour des arbitrages financiers en faveur de l'éducation inclusive « rien pour nous sans nous » (slogan FEMAPH). A cela, j'ajouterai le défi de la non priorisation du financement des programmes inclusifs par l'Etat et les partenaires. Un des défis non moins importants pour moi est la mise en place de données désagrégées afin d'intégrer les personnes handicapées dans le système d'information. Cependant, le Mali a adopté des normes d'accessibilité pour les personnes handicapées aux bâtiments et édifices publics à travers la loi n° 02-016 du 03 juin 2002 fixant les règles générales de l'urbanisme de même que l'article 9 de la Convention Internationale des Droits des Personnes Handicapées (CIDPH), je vois mal des écoles spéciales et « inclusives » inaccessibles, inadaptées surtout les toilettes pour les filles aveugles qui peut impacter négativement sur leur fréquentation. Je dirais que face à ces défis nous devons interpellés l'Etat.

TT, agent à Handicap International déclare :

Je pense que les collectivités méconnaissent leur rôle car elles ne participent pas à l'accompagnement des EDV issus de familles démunies. Je crois que l'Etat n'est pas très motivé pour la cause et leur rôle reste très timide dans la mise en œuvre du processus d'inclusion. J'expliquerai cela par le manque de dissémination de l'approche, de sensibilisation et de plaidoyer à l'échelle nationale. Je crois que les décideurs ne se sont pas appropriés le concept comme le cas au Burkina faso et au Togo où nous avons aujourd'hui un noyau d'enseignants itinérants formé à toutes les pratiques inclusives pour suivre les enseignants titulaires en classe. Certes, toutes leurs attentes ne sont pas comblées mais ils ont su faire des adaptations grâce à l'accompagnement de l'Etat.

D.G, élève, affirme :

Je suis un élève de la 9^{ème} année d'une famille de 5 enfants. Je suis venu à l'INAM en 2009 parce que je suis devenu aveugle cette même année quand je faisais la 2^{ème} année. Après une année préparatoire, j'ai repris la 1^{ère} année. C'est ce qui explique mon âge 19 ans. Pour moi, l'inclusion doit profiter à tous les élèves si elle est bien comprise par les enseignants et les élèves clairvoyants. Malheureusement, certains camarades clairvoyants surtout les nouveaux nous tiennent des propos souvent gênant mais au fil du temps ils arrivent à se ressaisir et nous accompagnent beaucoup. Selon ma compréhension, l'inclusion doit normalement être une opportunité pour tous, mais aucune. Rien n'a été amélioré dans notre condition d'études. De la première année jusqu'en 9^{ème} j'utilise toujours la tablette et le poinçon ce qui me met en retard dans la dictée des leçons à l'heure des Ntic. A cause du système qui n'est pas adapté, du manque de matériel et de formation des enseignants, j'ai des camarades non-voyants qui étaient prédisposés à faire les séries scientifiques, ces derniers ont vu leur rêve s'éteindre car aucun non voyant ne participe aux cours des disciplines scientifiques au lycée. Le système a fait de moi un littéraire par la force des choses et que dire d'un élève aveugle littéraire qui ne lit pas ? Ce qui me fait le plus mal c'est quand un texte à étudier est disponible pour les élèves clairvoyants le lundi, les non-voyants doivent attendre jusqu'au vendredi car tout se fait à la seule machine à transcrire. L'on ne saurait parler ici d'égalité de chance ou d'égalisation de chance, l'écart est parfois très grand entre ce qui est prescrit et la réalité que nous vivons. J'aimerais vivre une véritable école inclusive. Si l'éducation est un droit, tous les enfants doivent être égaux en droit et en devoir. Je demande aux décideurs de tout faire pour bannir les inégalités, car nous sommes complémentaires. Je n'ai aucun manuel transcrit en braille, seulement mon poinçon et ma tablette. Il faut que le département de l'éducation prenne en charge notre situation car je sais que mon seul salut c'est l'école au risque d'être caché dans la maison ou brimé par mes parents. Au-delà de tout ça, l'emploi ne fait pas de faveur à une personne aveugle.

D.K, élève de 18 ans affirme :

Je fais la 9^{ème} année. Ressortissant de Ségou, j'habite avec ma grand-mère à Niamakoro. Mon père est commerçant, ma mère est ménagère. Je suis devenu aveugle en 7^{ème} Année. Je vis les mêmes difficultés que mes pairs avec mon tuteur qui se lasse souvent dans la dictée des leçons. Mais, je le comprends car ils ne sont que 5 clairvoyants pour 15 non-voyants. Pour les manuels j'ai seulement un livre d'anglais et un livre de mathématique en braille que mon père m'a acheté. Mes parents sont à Niono, personne ne me soutient dans mes études. Ma grand-mère est très retissant pour mes études c'est ma tante qui insiste. Je ne vois mes parents que pendant les vacances faute de transport. Ce que je demande à l'Etat et ses

partenaires c'est la dotation de l'INAM, en matériels didactiques et pédagogiques. J'ai une tablette, un poinçon et mon cubarythme que je garde depuis ma première année. Ils ne sont offerts qu'une seule fois durant toute la scolarité.

D.C, écolière en 9^{ème} année déclare :

J'ai 14 ans, mon père est boutiquier et ma mère vendeuse de fruits. Je suis née aveugle et j'ai commencé à fréquenter l'INAM depuis le préscolaire. Depuis ce temps je suis à l'internat et ne rejoins mes parents seulement pendant les congés et les vacances. Je n'ai jamais redoublé une classe. Cependant mes parents me manquent et je n'ai aucun moyen pour communiquer avec eux pendant qu'ils ne sont qu'à moins de 30 km de Bamako (Sonotiègni). Sur le plan accessibilité, les toilettes ne sont pas adaptées, surtout pour une fille DV et la cours manque d'aire de circulation. Sur le plan scolaire, je n'ai pas de problème à me faire des tuteurs car j'ai fait les petites classes avec beaucoup d'entre eux (les clairvoyants). Cependant, lorsqu'il y a trop de choses à dicter ils refusent, surtout qu'ils ne sont pas à l'internat. Dans de telle situation si un EDV arrive à recopier la leçon, je lui prête sa feuille braille pour recopier aussi. J'ai des problèmes pour acquérir le matériel didactique surtout les manuels dont disposent les camarades clairvoyants. Je veux faire de longues études mais les conditions ne sont pas favorables aussi l'insertion professionnelle demeure un défi pour moi.

Si le système éducatif tout entier doit subir des changements en vue de l'adapter aux spécificités dans un contexte inclusif, les enquêtés pensent que les enjeux sont loin d'être gagnés. Un système éducatif qui tient compte de la différence peut favoriser le développement de la personnalité qui est un enjeu majeur dans la prise en charge du handicap ou au contraire se transformer en dépersonnalisation, voire la résilience face à la situation de handicap en dépendance.

Les défis évoqués par les différents interviewés par rapport à l'éducation inclusive revêt une incohérence apparente au regard des actions menées sur le terrain et la non prise en compte des différentes dispositions comme indiquées dans les conventions. L'Etat doit honorer ses engagements vis-à-vis des droits des EDV et mettre les moyens adéquats pour faire face à ces défis. Ainsi, nous gagnerons en enjeux. Si l'inclusion ne profite pas à tous les apprenants, spécifiquement au EDV en vue de leur assurer un avenir meilleur les atouts souhaités se transformeront en désavantages.

Pour BM chef de division à la DNP, « *les enjeux sont les suivants : le développement de la personne ou dépersonnalisation, l'intégration socioéconomique ou discrimination, la résilience face à la situation de handicap ou dépendance* ». MS, chef de section déclare : « *je suis un peu pessimiste par rapport aux enjeux car, s'ils ne sont pas gagnés c'est le contraire qui se produira : intégration des EDV ou exclusion, épanouissement ou isolement* ».

Pour MT, Point focal EI, « *c'est soit l'intégration sociale des EDV ou exclusion, l'autonomie ou la dépendance, la confiance en soi ou manque d'estime* ». YC, Directeur de CAP affirme pour sa part que :

En tant que DCAP, j'ai des inquiétudes par rapport aux enjeux ou c'est : l'apaisement du climat social ou conflit, la réduction du nombre de mendiants ou augmentation de la vulnérabilité, l'amélioration de la qualité des relations école – famille ou rupture, le changement du regard ou rejet, la socialisation ou inadaptation.

Pour MS, membre de la FEMAPH : les enjeux de l'éducation inclusive sont l'apaisement du climat social ou conflit, l'autonomie ou dépendance. Quant à TT, agent d'ONG, les enjeux sont le changement du regard ou rejet, la réduction du nombre de mendiants ou augmentation de la vulnérabilité.

En synthèse générale des interviews et récits, nous constatons que les enquêtés partagent les mêmes inquiétudes par rapport aux défis et aux enjeux. Les quatre principes directeurs à l'inclusion à savoir l'accueil de la diversité, le changement de mentalité, l'éducation par les pairs, la responsabilité du système éducatif édictés par l'UNESCO ne sont pas pris en compte dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans nos écoles cibles. Cependant, l'objectif assigné à ces principes est de veiller à ce que ces obligations soient effectivement respectées et appliquées. « *Ne pas résumer l'inclusion à la présence de l'enfant handicapé à l'école, car la logique inclusive suppose la participation et la prise en compte des besoins spécifiques de tous les apprenants à l'école* ».

A l'analyse des défis et enjeux évoqués, nous constatons que les différents enquêtés ont une bonne compréhension du concept d'éducation inclusive.

3. Discussion

L'adjectif inclusif révèle que le processus éducatif intéresse toute personne et s'étend en principe du préscolaire au niveau post universitaire. Cette nouvelle tendance n'exclut personne et demeure une attitude qui engage toute personne non handicapée ou handicapée à suivre un processus éducatif toute la vie. Selon le quatrième principe directeur de l'inclusion de l'UNESCO (2009) : *la responsabilité de l'éducation revient à l'ensemble du système éducatif. « Ce ne sont pas nos systèmes éducatifs qui ont droit à un certain type d'enfants, c'est le système scolaire de chaque pays qui doit s'efforcer de répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants »*. Cependant, au regard des résultats de notre étude, nous pouvons affirmer que le système éducatif malien n'est

pas inclusif car ne prend pas en compte les défis spécifiques aux élèves déficients visuels. Le financement qui demeure la clé de tous les défis à savoir la formation des enseignants aux pratiques inclusives, le matériel didactiques et pédagogiques adaptés, les curricula, les aménagements à l'intérieur de la cour et dans les salles de classes sont présentés de façon générale dans la vision et les orientations stratégiques du PRODEC. L'engagement du Ministère en faveur de l'éducation inclusive se retrouve de façon très timide au niveau des stratégies élaborées. Les activités ne sont pas inscrites sur une ligne budgétaire autonome.

Les résultats du questionnaire indiquent qu'il existe une inadaptation des dispositifs pédagogiques et des pratiques éducatives pouvant impacter négativement sur la qualité de l'enseignement-apprentissage. Ce qui est attesté par le fait que sauf deux écoles sur huit disposent de salles pédagogiques inclusives. Le préalable qui devrait être la formation des enseignants à l'échelle nationale a été occulté ce qui explique l'utilisation d'une seule technique de la pédagogie active au détriment des pédagogies inclusives telles que la pédagogie différenciée, coopérative, l'utilisation des intelligences multiples...

Pour les élèves déficients, il n'existe au niveau du département aucun document transcrit en braille. Aussi, ils ne sont pas pris en compte dans la politique nationale de manuels scolaires et de matériels didactiques. Pourtant, tous ces élèves déficients visuels sont contraints d'aller vers les séries littéraires faute de maîtres formés et de matériels adéquats pour l'enseignement des disciplines scientifiques.

L'éloignement des élèves déficients visuels de leurs familles constitue aussi un défi car dans le cadre de l'inclusion l'EDV doit être scolarisé dans l'école la plus proche de son domicile.

Enfin, de l'avis des enquêtés, les réalités du terrain montrent que malgré l'adoption, la signature et ou la ratification des instruments juridiques faisant référence à la scolarisation de tous les enfants sans discrimination, ceux-ci ne sont ni connus des vrais acteurs, ni reflétés dans les différentes interventions en faveur de l'éducation inclusive.

Cet état de fait emmène les enquêtés à déplorer l'inexistence de document de Politique Nationale en matière d'éducation inclusive.

Unanimement, dans toutes mes lectures, il ressort les mêmes inquiétudes. Serge Ebersold dans « *l'inclusion : limites et questions* » dira que l'augmentation d'élèves handicapés ne signifie pas pour autant une inclusion pleine et entière. Aussi, le rapport sur l'EI publié par l'UNESCO en 2016 confirme les obstacles qui pèsent aujourd'hui sur cet idéal d'inclusion. Les comparaisons

des parcours montrent que les enfants en situation de handicap connaissent davantage d'échec scolaire, de redoublement et d'orientation. A ce sujet, M. Coulibaly (2005) rapporte les propos d'un directeur d'une école francophone du Nouveau-Brunswick au Canada s'écriait :

L'inclusion ? C'est faisable. Il n'y a pas de solutions miracles. Ça ne se trouve pas dans les livres. Personne de l'extérieur n'a la réponse non plus ; il faut la trouver nous-mêmes. On fait du cas par cas, puis on finit par trouver des solutions. Il faut se préparer à l'échec, quand ça ne marche pas, on essaie autre chose, puis à la fin, on finit par trouver une solution.

Certes l'inclusion est possible, car c'est à chaque pays de la définir et la mettre en œuvre en fonction des ressources dont il dispose. De mon point de vue et au regard de tous les défis, je peux affirmer que le Mali est loin des aspirations souhaitées pour l'inclusion (accès, formation, respect des droits, adaptation des curricula...). Nous sommes à présent dans une phase d'intégration où c'est l'apprenant qui doit tout faire pour se conformer au système éducatif en place. Ce qui est contraire à l'inclusion (4^{ème} principe directeur de l'UNESCO).

Conclusion

Notre recherche a porté sur l'analyse des défis et enjeux liés à l'éducation inclusive dans le cas de la déficience visuelle et la nécessité pour une meilleure prise en charge des EDV dans huit (08) écoles fondamentales de Bamako. Ce travail a permis de mieux cerner les défis et enjeux de l'EI dans le cas de la déficience visuelle et la mise en œuvre à travers les pratiques éducatives, les infrastructures scolaires... Les enfants handicapés ont moins de chance que les autres de fréquenter les bancs de l'école. Cette exclusion due au système éducatif en place réduit les possibilités d'accéder à un apprentissage des compétences nécessaires pour développer leur potentiel et participer à la vie de leur communauté. Ils se trouvent ainsi privés de leurs droits civiques, politiques et économiques.

L'inexistence d'une politique en matière d'Education inclusive impacte négativement sur les pratiques inclusives en cours dans les écoles fondamentales cibles de notre enquête, qui ont constitué le champ d'étude de cette recherche. C'est ce qui explique essentiellement les défis et enjeux qui se posent.

Les principaux résultats obtenus ont permis de constater une insuffisance dans la formation des maîtres, notamment aux méthodes inclusives comme la pédagogie différenciée, coopérative, multi-sensorielle entre autres. La synergie famille-école à manquer de même que la collaboration entre les maîtres des écoles ordinaires/inclusives et aussi avec ceux des écoles spéciales. En ce

qui concerne les enjeux, il s'agit avec la promotion de l'EI de développer des compétences d'une large partie des enfants pour qu'ils puissent acquérir une certaine autonomie et participer pleinement à la vie de leur communauté donc au développement de leur pays. Au regard de toutes ces difficultés et l'importance de l'EI sur le terrain, tous les intervenants du domaine se voit interpellé pour relever les défis. Toutefois, c'est l'Etat malien qui a la responsabilité de développer le système éducatif. Une éducation inclusive réussie demande à relever tous les défis qui se posent à sa mise en œuvre.

Références bibliographiques

- COULIBALY Mamoutou 2005, *L'intégration scolaire des enfants handicapés dans les pays sous-développés : cas du Mali*. Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA), Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA), Bamako, Mali
- EBERSOLD Serge 2009, présentation diapos. Education Inclusive en France : tendances, défis et enjeux. Conférence de comparaisons internationales CCI_Handicap 28 et 29 janvier 2016.
- FALL Ousmane Thiendella, 2012, *L'école participe-t-elle à l'intégration des handicapés moteurs au Sénégal*. Mémoire de Master II, Université Cheick Anta DIOP, Dakar.
- LOUA Seydou, 2017, « *Les grandes réformes de l'école malienne de 1962- 2016* ». Article ; Revue : Revue internationale d'éducation de Sèvres (en ligne) 75, P.34-40
- Principes directeurs de l'UNESCO*. ED 2009 Ouvrage, publié par l'UNESCO www.mediatorre.org Afrique- ouest p.38
- République du Mali. Loi N° 99-046 du 28 décembre 1999, portant loi d'orientation sur l'éducation.
- République du Mali. Constitution du 22 juillet 2023 : un préambule,14 titres,191 articles.
- République Française. Loi n°2005-102 du 11 février 2005, loi qui énonce le principe du droit à compensation du handicap et de l'obligation de solidarité de l'ensemble de la société à l'égard des personnes handicapées.
- VILLEY P, *Livre diététique. Le monde des aveugles : essai de psychologie*, Paris. Flammarion.
- ZAY Danielle, 2012, *L'Education Inclusive, Une réponse à l'échec scolaire ?* Collection savoir et formation, Paris, l'Harmattan.