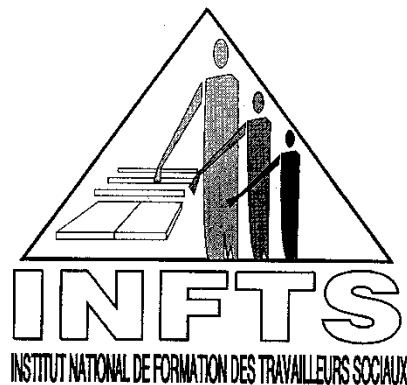




VOLUME 2, N°2

DÉCEMBRE 2025

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 2, Numéro 2, Décembre 2025

Maquette et mise en page : Dr. Issa OUATTARA, Maître-assistant

DIRECTEUR DE PUBLICATION : Dr Lamine SANDY, Maître de Recherche, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

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

RÉDACTEUR EN CHEF ADJOINT : Dr Issa OUATTARA, Maître-assistant, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

SECRÉTARIAT DE RÉDACTION

Dr Issa OUATTARA, Maître-assistant, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

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

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

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Pr Idrissa Soïba TRAORÉ, Professeur Titulaire des Universités du CAMES, Sociologie de l'Education, Université Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

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

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

Pr Bouréma KANSAYE, Sciences Criminelles, Université Kurukanfuga 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 Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

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

Pr Ibrahima TRAORÉ, Sociologie de l'Education, Université Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

Pr Seydou MARIKO, Géographie, Ecole Normale Supérieure de Bamako (Mali)

Pr Abdoulaye DIOP, Lettres, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)

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 DEMBÉLÉ, Droit, Université Kurukanfuga de Bamako (Mali)

Pr Ya Eveline TOURÉ, Psychologie de l'Education, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (Côte-d'Ivoire)

Pr Assane DIAKHATÉ, 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 Aboubacar Sidiki COULIBALY, Littérature Anglaise, Université Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

Pr Emmanuel BECHÉ, 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 Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

Pr Belko OUOLOGUEM, Philosophie, Université Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

Dr Maciré KANTE, Directeur de Recherche, Informatique, Université de Johannesburg (Afrique du Sud)

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

Dr Lamine Boubakar TRAORÉ, Maître de Conférences, Anthropologie, Université Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

COMITÉ 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)

Pr Ibrahima TRAORÉ, Sociologie de l'Education, Université Yambo Ouologuem de Bamako (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 TRAORÉ, Maître de Recherche, Sciences de l'Education, Institut National de Formation des Travailleurs Sociaux (Mali)

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

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

Dr Mohamed Oualy DIAGOURAGA, Maître de Recherche, Sociologie, Institut d'Etudes et de Recherche en Géroto-Gériatrie/Maison des Aînés (Mali)

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

Dr Kawélé TOGOLA, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Anthropologie, Université Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

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

Dr Fodié TANDJIGORA, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Sociologie, Université Yambo Ouologuem 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, Directeur de Recherche, Géographie, Institut des Sciences Humaines (Mali)

Dr Ichaka CAMARA, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Sociologie, Institut de Pédagogie Universitaire (Mali)

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

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

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

Dr Souleymane S. TRAORÉ, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Géographie de l'Environnement, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (Mali)

Dr Djakanibé Désiré TRAORÉ, 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 Hadji Ousmane BORÉ, 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 Abdoulaye GUINDO, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Anthropologie de la Santé, Université Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

Dr Ahmadou MAIGA, Maître de Conférences, Psychologie, Université Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

Dr Augustin BOMBA, Maître de Conférences, Philosophie, Université Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

Dr Alassane GAOUKOYE, Maître de Conférences, Sciences de l'Education, Université Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

Dr Moriké DEMBÉLÉ, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Sciences de l'Education, Université Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

Dr Almamy SYLLA, Maître de Conférences des Universités du CAMES, Anthropologie du Développement et du Changement Social, Université Yambo Ouologuem de Bamako (Mali)

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

Dr Hamed Baba SINGARÉ, Maître de Conférences, Sciences Economiques, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (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, Keywords, 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, Keywords, Introduction, Matériel et Méthodes, Résultats et Discussion (IMRaD), 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 (2,5 cm à gauche et à droite), 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 : 2^{de} 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 intransigente sur le plagiat qui discrédite la revue et déshonore à vie un scientifique. Ainsi, tous les articles reçus sont soumis au test anti-plagiat. A la suite de cette vérification, les articles qui seraient une reproduction partielle ou entière de travaux d'autrui, sont immédiatement rejetés avant leur soumission aux lecteurs.

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 12 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 250 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 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. Matériel 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.

NB : Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale, le texte doit comprendre : **Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.**

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 bilingue et 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 (2) 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 une révision à son auteur.

Le présent numéro est composé de sept (7) articles. La diversité des sujets traités illustre le caractère pluridisciplinaire et transdisciplinaire 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

Dr Lamine SANDY
Maître de Recherche

AVERTISSEMENT

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

SOMMAIRE

INCLUSION SCOLAIRE ET RÉUSSITE DES ÉLÈVES ATTEINTS DE DYSLEXIE DANS LES ÉCOLES DU FONDAMENTAL I, <i>Mohamed TOUNKARA</i>	1
PERCEPTION OF STUDENTS' PARENTS ON THE USE OF D ₅ G ₅ S ₅ IN FUNDAMENTAL SCHOOLS OF THE MUNICIPALITY OF KORO, <i>Aldiouma KODIO, Moulaye KONÉ, Balla DIANKA</i>	14
HABILITÉ CLINIQUE DES APPRENANTS ET BESOINS COMMUNAUTAIRES EN SANTÉ ET DROITS SEXUELS ET REPRODUCTIFS AU CENTRE DE SANTÉ DE RÉFÉRENCE DE KOUTIALA, <i>Moussa COULIBALY, Mamadou FOMBA, Mohamed TOGO</i>	25
LES DÉCHETS SOLIDES MÉNAGERS SUR LE LITTORAL DE NGOR (DAKAR/SENEGAL) : UN DÉFI D'ASSAINISSEMENT URBAIN, <i>Ramatoulaye MBENGUE</i>	35
DISTRIBUTION SPATIALE DE PAINS PAR MOTO ET RISQUE DE SANTÉ DES POPULATIONS A BADALABOUGOU EN COMMUNE V DU DISTRICT DE BAMAKO (MALI), <i>Charles SAMAKÉ, Harouna BAGAYOKO,</i>	47
DENIAL OF ALTERITY IN ANDRÉ BRINK'S NOVELS, <i>Oumarou DIABAGATÉ</i>	59
ENFANTS EN SITUATION DIFFICILE, ENTRE RÉINSERTION ET RETOUR DANS LA RUE : CAS DU CENTRE KANUYA, COMMUNE RURALE DE KALABAN-CORO (MALI), <i>Jacques Mawé DAKOULO, Moctar SIDIBE, Alou COULIBALY</i>	73

INCLUSION SCOLAIRE ET RÉUSSITE DES ÉLÈVES ATTEINTS DE DYSLEXIE DANS LES ÉCOLES DU FONDAMENTAL I

Mohamed TOUNKARA

Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali

Email : touunkamo@yahoo.fr

Reçu : le 12 août 2025

Accepté : le 15 octobre 2025

Publié : le 30 décembre 2025

Résumé

Depuis 2017, l'inclusion scolaire, fondée sur les principes universels de respect des droits humains et de non-discrimination, constitue une priorité éducative au Mali. Toutefois, les élèves atteints de dyslexie, bien que dotés de capacités cognitives intactes, rencontrent des obstacles spécifiques dans leur parcours scolaire, notamment au niveau du Fondamental I. Cette étude, menée au sein du groupe scolaire de Kalaban-Coura en Commune V du District de Bamako, s'attache à analyser les facteurs influençant leur réussite éducative, en mettant en lumière les interactions entre les représentations des enseignants et l'estime de soi des élèves concernés. En adoptant une approche méthodologique mixte, la recherche s'appuie sur un échantillon de 78 participants, incluant élèves atteints de dyslexie, enseignants et membres de la communauté éducative. Les résultats révèlent une faible performance académique chez ces élèves, souvent corrélée à des représentations négatives persistantes dans le corps enseignant, à une faible estime de soi, à un déficit de formation spécifique sur les troubles d'apprentissage, ainsi qu'à l'absence de dispositifs pédagogiques différenciés dans les classes inclusives. Face à ces constats, l'étude souligne l'urgence de repenser les pratiques pédagogiques en faveur d'une véritable inclusion. Elle recommande la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, le renforcement de la formation continue des enseignants, et l'aménagement d'environnements d'apprentissage bienveillants et stimulants. Au-delà des enjeux techniques, cette recherche invite à une réflexion éthique et sociétale sur les représentations de la différence à l'école, afin que chaque élève, quelles que soient ses particularités, puisse progresser et s'épanouir dans un cadre éducatif équitable et inclusif.

Mots-clés : dyslexie, estime de soi, inclusion scolaire, pédagogie différenciée, réussite scolaire.

SCHOOL INCLUSION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS WITH DYSLEXIA IN FUNDAMENTAL CYCLE I SCHOOLS

Abstract

Since 2017, school inclusion (grounded in universal principles of human rights and non-discrimination) has been a central educational priority in Mali. Nevertheless, students with dyslexia, despite possessing intact cognitive abilities, face specific challenges in their academic journey, particularly within the Fundamental I cycle. This study, conducted at the Kalaban-Coura school complex in Commune V of the Bamako District, seeks to analyze the factors influencing their educational success, with a particular focus on the interplay between teachers' perceptions and the self-esteem of the affected students. Employing a mixed-methods approach, the research draws on a sample of 78 participants, including dyslexic students, teachers, and members of the educational community. The findings reveal low academic performance among these students, frequently linked to persistent negative perceptions within the teaching staff, diminished self-esteem, a lack of specialized training on learning disorders, and the absence of differentiated pedagogical strategies in inclusive classrooms. In light of these observations, the study underscores the urgent need to rethink pedagogical practices to foster genuine inclusion. It advocates for the implementation of differentiated instruction, the enhancement of ongoing teacher training, and the creation of nurturing and stimulating learning environments. Beyond technical considerations, this research calls for an ethical and societal reflection on how difference is perceived in schools, so that every student (regardless of individual characteristics) may thrive and progress within an equitable and inclusive educational framework.

Keywords : dyslexia, self-esteem, school inclusion, differentiated pedagogy, academic achievement.

Introduction

La dyslexie, trouble spécifique de l'apprentissage du langage écrit, se manifeste par des difficultés persistantes en lecture, indépendamment du niveau intellectuel global de l'enfant, et affecte selon l'Organisation mondiale de la santé (1991) entre 5 et 10 % des élèves. Pourtant, dans le système éducatif malien, ce trouble est fréquemment confondu avec un simple retard scolaire, voire interprété à tort comme un manque d'effort ou de volonté. Cette méconnaissance généralisée, tant chez les enseignants que dans l'environnement familial et social, engendre des attitudes inadaptées susceptibles de compromettre le développement cognitif, affectif et social des enfants concernés.

Dans une école inclusive, l'enseignant occupe une position stratégique dans la détection précoce des troubles d'apprentissage et l'adaptation des pratiques pédagogiques. Cependant, les représentations erronées qui persistent au sein du monde éducatif malien conduisent souvent à des pratiques d'exclusion ou de stigmatisation. Les élèves dyslexiques se retrouvent ainsi confrontés à des jugements négatifs, à une marginalisation implicite, et à une absence de soutien adapté, ce qui peut altérer leur estime de soi, leur motivation scolaire et leur sentiment d'appartenance au groupe classe.

L'apprentissage scolaire repose sur une dynamique complexe, impliquant l'interaction de capacités cognitives, motivationnelles et épistémiques. Dans ce cadre, la perception que l'élève a de ses propres compétences joue un rôle déterminant dans son parcours académique (Pajares & Schunk, 2001). Ces croyances, souvent stables et constitutives de la personnalité, influencent les comportements d'apprentissage et peuvent, en cas de perception négative, renforcer les obstacles à la réussite. L'enseignant, par ses interactions quotidiennes, ses consignes, ses encouragements et ses rétroactions, peut soit favoriser l'émergence de croyances motivationnelles positives, soit, au contraire, alimenter les doutes de l'élève et le conduire à une forme de résignation apprise.

Dans ce contexte, notre étude s'inscrit dans une volonté de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent la réussite scolaire des élèves atteints de dyslexie, dans un cadre inclusif. Elle se propose d'analyser, au sein du groupe scolaire de Kalaban-Coura en Commune V du District de Bamako, les facteurs pédagogiques, relationnels et représentationnels qui influencent le parcours éducatif des élèves dyslexiques au niveau du Fondamental I. L'objectif est de mettre en lumière le rôle des attitudes enseignantes et des croyances que ces élèves développent à propos d'eux-mêmes, afin de proposer des pistes d'intervention favorisant une inclusion scolaire effective et bienveillante.

- Compréhension en lecture et dyslexie : une approche cognitive des troubles du langage écrit

La lecture constitue une activité cognitive d'une grande complexité, mobilisant simultanément des connaissances déclaratives et procédurales (Coltheart, Rastle, Perry, & Ziegler, 2001 ; Frederiksen, 1981 ; Harm & Seidenberg, 1999 ; Rumelhart, 1977). Son objectif ultime est la compréhension des phrases et des textes, processus considéré comme l'une des réalisations cognitives les plus élaborées (Perfetti, 1985). Cette compétence repose sur une diversité de mécanismes langagiers tels que le traitement phonologique, l'identification lexicale, l'analyse syntaxique et l'extraction sémantique, ainsi que sur des processus extra-langagiers, notamment la mémoire de travail et le raisonnement.

Sur le plan linguistique, la compréhension en lecture s'opère à plusieurs niveaux d'analyse : celui des morphèmes, des mots et expressions, des syntagmes et des phrases, jusqu'à l'interprétation globale du texte. Toute altération dans ces processus peut compromettre la fluidité et la précision

de la lecture, comme c'est le cas dans les troubles spécifiques du langage écrit, notamment la dyslexie.

- **La dyslexie : définition et typologie**

La dyslexie est un trouble neurodéveloppemental spécifique du langage écrit, caractérisé par des difficultés persistantes dans l'acquisition et l'automatisation de la lecture. Elle ne résulte ni d'un déficit intellectuel ni d'une atteinte sensorielle, mais d'un fonctionnement atypique de certaines structures cérébrales impliquées dans le traitement du langage (HAS, France, 2018).

Trois formes principales de dyslexie sont généralement distinguées : la dyslexie phonologique, la dyslexie de surface et la dyslexie visuo-attentionnelle.

- **Formes principales de dyslexie**

Dyslexie phonologique

La dyslexie phonologique, forme la plus fréquemment observée, se manifeste par une altération du décodage phonémique. Les enfants concernés éprouvent des difficultés à établir les correspondances graphème-phonème, ce qui entrave la lecture de mots nouveaux ou inventés. Les erreurs typiques incluent des substitutions phonémiques (ex. : « poule » pour « boule »), révélant une conscience phonologique déficiente. Ce trouble est associé à un déficit dans le traitement phonologique, c'est-à-dire dans la capacité à percevoir, discriminer et manipuler les sons du langage oral (Harm & Seidenberg, 1999).

Dyslexie de surface

La dyslexie de surface se caractérise par une difficulté à reconnaître les mots dans leur globalité, sans recours systématique au décodage phonétique. Les enfants atteints lisent lentement, de manière laborieuse, et commettent des erreurs sur les mots irréguliers (ex. : « femme » lu comme « fèmm »). Leur lecture reste fortement dépendante de la phonétique, ce qui peut induire des erreurs de prononciation. Ce profil est lié à une faiblesse dans la mémorisation de l'orthographe visuelle des mots, empêchant l'accès à une lecture automatisée (Coltheart *et al.*, 2001).

Dyslexie visuo-attentionnelle

Moins connue, la dyslexie visuo-attentionnelle concerne les difficultés à maintenir l'attention visuelle sur les lettres et les mots. Les enfants présentent des inversions de lettres (ex. : « lire » lu comme « rle ») et des sauts oculaires fréquents, perturbant la fluidité de la lecture. Ce type de dyslexie est associé à un déficit dans le traitement visuel et attentionnel, affectant la capacité à percevoir correctement l'ordre des lettres et à maintenir une attention soutenue sur le texte (Frederiksen, 1981).

La compréhension fine des mécanismes cognitifs sous-jacents à chaque forme de dyslexie est essentielle pour élaborer des stratégies pédagogiques adaptées et des outils d'accompagnement efficaces. Une évaluation rigoureuse par des professionnels spécialisés tels que les orthophonistes ou les neuropsychologues constitue une étape indispensable pour proposer une prise en charge ciblée, tenant compte du profil cognitif spécifique de chaque enfant.

- **L'identification des troubles dyslexiques chez l'enfant : méthodes et outils de repérage**

La dyslexie constitue un trouble spécifique du langage écrit qui affecte significativement les capacités de lecture et d'orthographe chez l'enfant. Ce dernier se trouve confronté à une double difficulté : d'une part, l'articulation des structures sonores (signifiés) pour former des mots (signifiants) ; d'autre part, l'agencement syntaxique de ces mots pour construire des phrases cohérentes. Ce processus d'analyse et de synthèse requiert un passage à l'abstraction, souvent laborieux pour les enfants dyslexiques. Il en résulte une lecture hachée, syllabée, parfois lente,

parfois précipitée, marquée par des coupures inappropriées et un regroupement erroné des mots. Le sens des lettres demeure fréquemment mal interprété.

Dans le cadre d'une démarche d'identification des élèves présentant des signes de dyslexie, une épreuve de lecture courante a été administrée aux enfants sélectionnés dans les classes visitées, en présence des enseignants titulaires. Cette évaluation visait à apprécier le niveau de lecture des élèves sans recourir systématiquement aux tests cliniques et psychométriques reconnus tels que le test de lecture Alouette-R, le dessin du bonhomme (outil psychologique non verbal), ou encore les examens médicaux auditifs et visuels.

Une approche fondée sur l'observation des erreurs caractéristiques de la dyslexie a été privilégiée. Ces erreurs incluent notamment :

- la confusion entre les consonnes sourdes et sonores ;
- la déformation des mots par suppression de la dernière syllabe ;
- la confusion entre les consonnes dites « soufflées » et celles qualifiées d'« explosives » ;
- la confusion entre les consonnes labiales et dentales ;
- la confusion entre certaines voyelles ;
- les confusions phonétiques ;
- l'inversion des lettres ;
- les déformations de mots par permutation ou suppression de lettres ou de syllabes.

Dans cette optique, le Repérage Orthographique Collectif (ROC) s'est révélé être un outil pédagogique pertinent pour le dépistage rapide des élèves en difficulté de lecture et d'orthographe, notamment ceux susceptibles de présenter une dyslexie ou un trouble du langage écrit. Principalement utilisé en CM1 et CM2 (correspondant à la 5e et 6e année du Fondamental I), le ROC peut être adapté à d'autres niveaux scolaires.

Ce test repose sur l'idée que les difficultés en lecture et en orthographe peuvent être mises en évidence à travers des épreuves simples, rapides et standardisées. Il permet aux enseignants de repérer les élèves nécessitant un accompagnement spécifique ou une évaluation approfondie par un professionnel qualifié, tel qu'un orthophoniste ou un psychologue scolaire.

Ainsi, l'identification précoce des troubles dyslexiques, fondée sur une observation rigoureuse et des outils adaptés comme le ROC, constitue une étape essentielle dans la mise en place de stratégies pédagogiques et thérapeutiques efficaces, visant à favoriser l'inclusion scolaire et le développement harmonieux des enfants concernés.

- Sémiologie de la dyslexie : étude des erreurs caractéristiques de la dyslexie.

Tableau 1 : Erreurs caractéristiques de la dyslexie

Confusion entre les consonnes sourdes et sonores. Exemples :			
Consonnes sourdes	Consonnes sonores	Mots corrects	Mots écorchés
f v	p b	Ventre	Fendre
Confusion des consonnes « soufflées » entre elles et des « explosives » Exemples :			
Consonnes « soufflées »	Consonnes « explosives »	Mots corrects	Mots écorchés
f , ch / v , j	p , t b , d	Chaise	Fève
		Tapis	Papi
		Maison	maivon
Confusion entre les consonnes labiales, et les consonnes dentales. Exemples :			
Consonnes labiales	Consonnes dentales	Mots corrects	Mots écorchés
m , n / b , d	p t	Maman	Manan

Confusion entre certaines voyelles. Exemples :			
Consonnes nasales	Consonnes orales	Mots corrects	Mots écorchés
a	an	Ereinté	Arété
o	on		
Consonnes ouvertes	Consonnes fermées		
é	è		
Confusions phonétiques L'enfant écrit comme il parle et l'écriture apparaît sur un mode phonétique. Ex : j'aime devient JEME			
Difficultés de différenciation visuelle des signes (lettres) Confusion des lettres symétriques Exemple :			
u, n	b, d	p, q	Déboire..... Béboire
Inversement des lettres			
Exemple : c devient O	e devient Θ		
Difficultés à distinguer l'ordre de succession des lettres Déformations de mots dues à des permutations ou à des suppressions de lettres ou de syllabes Exemple :			
Consonnes oubliées ou permutées	Graphies fréquemment permutées	Mots corrects	Mots écorchés
p, r et s	an, on, in, en, ain, ein, oin, oin, ier	Car Fil Piano	Cra Fli Panio
Suppressions de lettres ou de syllabes	Train Médicament	Tin Mécament	
Déformations de mots dues à la suppression de la dernière syllabe			
Suppression de la dernière syllabe des mots (finales caduques)	Voiture	voitu	
Difficultés d'évocation rapide de la réalité symbolisée par les sons lus			
Incompréhension du système d'écriture alphabétique			

Source : NOËL, J.-M. (1976). *La dyslexie en pratique éducative*. Doin.

1. Matériel et méthodes

La méthodologie choisie pour mener cette étude à la fois qualitative et quantitative, a consisté à l'administration d'un certain nombre d'instruments dont le questionnaire, le guide d'entretien, la grille d'observation (pour constater la pratique de l'inclusion scolaire et l'identification des élèves atteints de dyslexie) et les tests de français et en mathématiques pour mesurer leurs performances scolaires.

La recherche documentaire et l'enquête de terrain ont constitué les deux étapes de la démarche méthodologique.

La recherche documentaire a concerné la bibliothèque de l'ENSup, la Bibliothèque Nationale, et l'Internet.

L'enquête de terrain a consisté à identifier les élèves atteints de dyslexie, avant de procéder à l'enquête proprement dite.

1.1. L'enquête proprement dite

Le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Kalaban-Coura comprend dix-neuf écoles de l'enseignement fondamental I, réparties entre Kalaban-Nord (10 écoles), Kalaban-Sud (5 écoles) et Kalaban-ACI (4 écoles). Dans le cadre de la présente recherche, l'attention a été portée spécifiquement sur les établissements de Kalaban-Nord.

La population étudiée se compose de l'ensemble des élèves des classes de cinquième et de sixième années des dix écoles retenues pour l'année scolaire 2023-2024. À cette population s'ajoutent les parents des élèves identifiés comme dyslexiques, les enseignants des classes concernées, ainsi que le Directeur du Centre d'Animation Pédagogique et les conseillers pédagogiques. Afin de garantir la pertinence et la fiabilité des données recueillies, il a été nécessaire de définir avec précision les critères d'inclusion retenus pour l'échantillon.

- Ont ainsi été inclus dans l'étude : les élèves du Fondamental I inscrits au Groupe scolaire de Kalaban-Coura, les enfants reconnus comme dyslexiques par leurs enseignants, les élèves bénéficiant d'une scolarisation en classe ordinaire dans le cadre de l'inclusion scolaire, ainsi que les enfants dont les parents et l'établissement ont donné leur accord pour participer à la recherche.
- N'ont donc pas été retenus dans l'étude les élèves du Fondamental II, les enfants présentant des déficits sensoriels, moteurs ou intellectuels associés, les élèves non identifiés formellement comme dyslexiques, ceux inscrits dans des classes spécialisées ou dans des institutions hors du cadre inclusif, ainsi que les élèves dont la participation a été refusée.

1.2. Technique d'échantillonnage

Un échantillon de 300 élèves a été constitué à partir de l'échantillonnage aléatoire simple.

Pour vérifier si le regard que les enfants dyslexiques portent sur eux-mêmes peut influencer leur réussite scolaire, nous les avons testés à des tâches académiques. Sur 300 élèves (185 garçons et 115 filles) rencontrés 45 dont 15% sont élèves atteints de dyslexie, nous avons mesuré le jugement que ces élèves portent sur eux-mêmes, en leur demandant de réaliser différentes tâches, en français (lecture, vocabulaire, compréhension), et qui sont diagnostiques de la dyslexie. Des exercices de mathématiques classiques n'impliquant pas de lecture de consignes, c'est-à-dire des tâches contrôles, non diagnostiques de la dyslexie ont également été introduites.

1.3. Taille et statut de l'échantillon

Tableau 2 : Taille de l'échantillon selon le statut

Statut	Effectif	Pourcentages
Elèves de 5 ^e et 6 ^e années	45	58
Parents d'élèves	5	6
Enseignants	20	26
Directeurs d'écoles	5	6
Conseillers pédagogiques généralistes	2	3
DCAP	1	1
Total	78	100

Source : enquête personnelle, février 2024 à Bamako

L'échantillon compte au total 78 enquêtés constitués de 45 élèves dyslexiques, 5 parents d'élèves, 20 enseignants, 5 directeurs d'école, 2 Conseillers pédagogiques généralistes et le DCAP.

2. Résultats

Ici nous allons procéder à l'analyse et à l'interprétation des données de notre enquête sur le terrain.

2.1. Analyse quantitative

2.1.1. Fréquence d'interrogation des élèves atteints de dyslexie par l'enseignant

Tableau 3 : fréquence d'interrogation des élèves dyslexiques par l'enseignant

Interrogez-vous les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture ?	Effectifs	Pourcentages
Toujours	2	10
Très souvent	4	20
Souvent	3	15
Rarement	11	55
Total	20	100

Source : enquête personnelle, février 2024, Bamako

Le tableau révèle une pratique majoritairement prudente voire restrictive des enseignants vis-à-vis des élèves dyslexiques. Plus de la moitié des enseignants enquêtés (55%) interrogent rarement les élèves qu'ils estiment dyslexiques. Par contre sur les 20 enseignants enquêtés, seuls 2 enseignants, soit 10% interrogent toujours les élèves dyslexiques. La proportion d'enseignants qui interrogent très souvent les élèves dyslexiques s'élèvent à 20%. Tandis que 15 % déclarent interroger souvent les élèves atteints de dyslexie. Si cette prudence vise à protéger l'élève, elle peut aussi contribuer à son isolement. Une pédagogie inclusive devrait encourager une participation régulière, mais adaptée, afin de soutenir l'automatisation de la lecture et l'estime de soi.

2.1.2. Attitudes de l'enseignant face à la lecture de l'élève atteint de dyslexie

Tableau 4 : Attitudes de l'enseignant face à la lecture de l'élève atteint de dyslexie

Qu'est-ce que vous ressentez quand l'élève dyslexique lit ?	Effectif	Pourcentage
Amertume	5	25
Découragement	8	40
Empathie	4	20
Culpabilité	3	15
Autres (à préciser)	0	0
Total	20	100

Source : enquête personnelle, février 2024, Bamako

Le tableau met en évidence une prépondérance des ressentis négatifs chez les enseignants face à la lecture des élèves dyslexiques. Ils sont nombreux à être découragés face à la lecture de l'élève présentant une dyslexie. Cette proportion d'enseignants s'élève à 40%. Un effectif de 5 enseignants, soit 25% ressentent de l'amertume, tandis qu'une proportion de 20% des enseignants adoptent une attitude empathique à l'endroit de l'enfant en difficulté de lecture. Certains enseignants (15%) se sentent responsables des difficultés de l'élève. Aucun enseignant (0%) n'a exprimé une autre émotion ou ressenti.

2.1.3. Causes de la dyslexie

Tableau 5 : Causes de la dyslexie

A quoi attribuez-vous ces difficultés ?	Effectif	Pourcentage
Inintelligent	4	20
Distract	5	25
Manque de motivation à s'investir dans la lecture	10	50
Autres (à préciser)	1	5
Total	20	100

Source : enquête personnelle, février 2024, Bamako

Le tableau met en évidence une méconnaissance des causes réelles de la dyslexie. Les enquêtés ont également été interrogés sur les causes éventuelles de la dyslexie des élèves. Sur un effectif de 20 enseignants, un effectif de 10 enseignants, soit 20 % attribuent la dyslexie à un manque d'intelligence, 25 % pensent que la distraction est une cause, ce qui renvoie à des difficultés d'attention. La moitié des participants (50%) attribuent les difficultés de lecture à un manque d'investissement ou de motivation. Tandis qu'une minorité de répondants (5%) évoque des causes diverses.

2.1.4. Attitudes des élèves atteints de dyslexie par rapport à la lecture

Tableau 6 : Attitudes des élèves atteints de dyslexie face à la lecture

Que ressens-tu quand le maître t'interroge ?	Effectif	Pourcentage
Peur	18	40
Honte	5	11
Dégoût	9	20
Colère	10	22
Tristesse	3	7
Autres (à préciser)	0	0
Total	45	100

Source : enquête personnelle, février 2024, Bamako

Pour comprendre un peu ce que ressentent les enfants dyslexiques quand ils sont soumis à l'épreuve de lecture, demandons-nous d'abord à travers Marie DE MAISTRE, ce qu'implique l'action de lire. Elle affirme que « lire » :

Est une activité complexe qui met en jeu des mécanismes auditifs, visuels et moteurs et lorsqu'il s'agira non plus de connaître simplement des sons, mais de comprendre la signification des mots, demandera la participation de l'intelligence générale et même fera appel à toute l'expérience de l'individu.

En effet, les élèves dyslexiques interrogés sur ce qu'ils ressentent quand ils sont désignés pour lire un texte, ont émis différentes réponses. Sur un effectif de 45 élèves dyslexiques ciblés, 18 élèves, soit 40% ressentent de la peur, 10 élèves, soit 22% expriment une réaction de rejet ou de frustration (la colère), 9 élèves, soit 20% associent l'interrogation à une expérience désagréable (le dégoût), contre 11% qui ressentent une atteinte à l'estime de soi (la honte) et 7% qui éprouvent de la tristesse. Il faut rappeler qu'aucune autre émotion n'a été mentionnée.

En définitive le tableau met en évidence que toutes les réponses relèvent d'émotions désagréables (peur, honte, colère, dégoût, tristesse). Cela montre que l'interrogation en lecture est vécue comme une situation anxiogène et stigmatisante.

2.1.5. Résultats aux tests de performances

Il s'agit d'examiner les performances des élèves aux épreuves de français et de mathématiques, en vue de procéder à des comparaisons. Le test ANOVA (Test de Variance) a été utilisé dans la

comparaison des performances pour déterminer l'ampleur des différences d'acquisition entre les groupes d'élèves.

Les résultats indiquent que les élèves dyslexiques s'attribuent moins de compétences que leurs camarades. Les faibles niveaux de performance, observés chez ces élèves testés dénotent l'ampleur des difficultés d'apprentissage dans les classes, et résultent probablement des difficultés d'apprentissage accumulées dans les niveaux précédents.

Les scores moyens en français et en mathématiques représentent respectivement 28 et 48 sur 100 pour les classes de 5^e et 6^e années.

Les compétences acquises en mathématiques sont légèrement supérieures au seuil moyen de 40 sur 100. C'est dire que les compétences de mathématiques apparaissent relativement meilleures que celles de français dans les deux catégories de classes. D'où, des difficultés d'apprentissage plus prononcées en français qu'en mathématiques.

De manière encore plus intéressante, lorsque l'on s'intéresse à l'impact de la dyslexie sur les performances aux tâches, en tenant compte du pouvoir explicatif du jugement de soi, les résultats indiquent que la présentation de la tâche a une influence sur les performances des élèves dyslexiques. Quand les tâches sont présentées dans un format scolaire, les élèves dyslexiques réussissent moins bien que leurs camarades de classe en français, mais également les tâches de mathématiques.

L'importance de ces résultats confirment tout d'abord l'importance du jugement que les élèves construisent sur eux-mêmes dans leur parcours académique.

2.1.6. Résultats des séances d'observation

Au total dix (10) séances d'observation ont été réalisées dans 10 classes de 5^e année et 10 classes de 6^e année, soit un échantillon total de 300 élèves, afin d'analyser, d'une part, les pratiques inclusives mises en œuvre par les enseignants, et d'autre part, d'identifier les signes potentiels de dyslexie chez les élèves.

- Grilles d'observation élaborées

Elles sont au nombre de deux (2) :

- la première, relative aux pratiques inclusives de l'enseignant, comportait cinq domaines (accessibilité des supports, différenciation pédagogique, valorisation, participation, coopération).
- la seconde, centrée sur les signes de dyslexie chez l'élève, incluait cinq domaines (lecture, écriture, compréhension, mémoire, expression orale).

- Pratiques inclusives de l'enseignant

L'analyse des pratiques pédagogiques a porté sur plusieurs domaines clés. Concernant l'accessibilité des supports, il a été constaté que certains enseignants recourent à des schémas, mais que la simplification des consignes écrites demeure limitée.

La différenciation pédagogique s'est révélée présente dans douze classes, où des activités variées ont été proposées en fonction des besoins des élèves, tandis que dans les autres classes, les pratiques sont restées homogènes. La valorisation des efforts s'exprime principalement par des encouragements oraux. En matière de participation, dix-huit classes favorisent la prise de parole des élèves. Enfin, la coopération est encouragée dans quinze classes.

- Signes possibles de dyslexie chez l'élève

L'analyse menée sur un échantillon de 300 élèves a permis de mettre en évidence plusieurs indicateurs caractéristiques de la dyslexie. Sur le plan de la lecture, 7,33 % des élèves présentent

des confusions fréquentes de lettres, notamment entre (b/d et p/q). Concernant l'écriture, 6 % manifestent des inversions de lettres, des omissions ainsi qu'une orthographe instable. Par ailleurs, 5 % des élèves rencontrent des difficultés à saisir le sens global des textes. Sur le plan mnésique, 4 % éprouvent des difficultés à retenir les consignes écrites ou des séquences de mots. Enfin, 6,7 % des élèves peinent à restituer les explications données de manière adéquate par écrit.

En somme, les résultats mettent en évidence une mise en œuvre partielle des pratiques inclusives. Par ailleurs, la proportion d'élèves présentant des signes de dyslexie (15 % de l'échantillon) souligne l'importance d'un dépistage précoce et d'un accompagnement adapté.

2.2. Analyse qualitative des données thématiques

L'entretien a concerné les parents des enfants dyslexiques (5), le DCAP (1) et les Conseillers pédagogiques (2) et les directeurs d'école (5). Ils ont été soumis au guide d'entretien dans le but de répondre à certaines thématiques en lien avec la dyslexie et l'inclusion de l'élève dyslexique dans les classes de 5^e et 6^e des écoles retenues.

Nous vous proposons quelques discours :

2.2.1. Thématique 1 : attitudes et jugements des enseignants vis-à-vis des élèves atteints de dyslexie

Enquête n°3, 35 ans.

A mon avis, l'élève dyslexique est un mauvais élève. L'enseignant n'est nullement responsable de son incapacité à lire. C'est les parents qui doivent plutôt le soutenir en le confiant à quelqu'un qui pourrait le renforcer en lecture. D'ailleurs, quand on considère les grands effectifs qui existent actuellement dans les classes, il est très difficile pour les enseignants de s'intéresser à tous les élèves.

L'enquête n°3, estime que la dyslexie n'est ni un trouble instrumental ni un trouble affectif. C'est parce qu'un élève est mauvais qu'il ne parvient pas à lire. Cette faiblesse de l'élève dans l'apprentissage de la lecture ne relève pas de l'enseignant, mais plutôt de l'élève qui n'est pas prêt à coopérer et du système éducatif qui peine à réduire les effectifs dans les classes. Il met également l'accent sur la responsabilité des parents dans l'accompagnement de leurs enfants présentant des difficultés d'apprentissage. Pour faire d'eux des lecteurs experts comme le préconisent certains auteurs : « Pour devenir un lecteur expert, l'enfant doit apprendre à décoder tous les mots. Il doit donc parvenir à mémoriser l'orthographe spécifique des mots (et donc acquérir la procédure orthographique) afin de pouvoir identifier tous les mots connus correctement, avec aisance et rapidité (VERONIS, 1986 ; ZIEGLER et al., 1996).

2.2.2. Thématique 2 : regard que les élèves atteints de dyslexie portent sur eux-mêmes et leur réussite scolaire

L'enquête n°6, 50 ans.

La dyslexie empêche l'enfant d'apprendre efficacement. Elle provoque chez lui une faible estime de soi, le sentiment de culpabilité et le sentiment d'impuissance face à la lecture et aux différents apprentissages. Par ailleurs, il me semble que la difficulté de lecture des élèves est aussi sujette à la nature de la langue française qui, de mon point de vue est une langue alphabétique. En français, la forme écrite est une retranscription relativement fidèle de sa forme orale. Ainsi, deux formes oralement proches possèdent des écritures voisines. Comme par exemple, poisson et boisson.

L'analyse du discours de l'enquête n°6 laisse apparaître qu'il reconnaît les méfaits de la dyslexie sur l'élève qui en souffre. Selon lui, la dyslexie peut constituer un obstacle sérieux aux

apprentissages scolaires. Le même enquêté souligne également la difficulté que peut éprouver les élèves à apprendre le français dans la mesure où celui-ci est qualifié de langue alphabétique. Et l'objectif ultime de la lecture étant d'accéder au sens et de communiquer, ces aspects constituent des difficultés. Car après avoir compris le sens du mot, le lecteur devra aussi être capable de comprendre la phrase, le paragraphe, le texte dans son intégralité, traiter les anaphores et réaliser des inférences.

2.2.3. Thématique 3 : accompagnement des élèves atteints de dyslexie et leur réussite scolaire

Enquête n°1, 42 ans.

Le lecteur dyslexique inverse les syllabes, mutile les mots et les phrases. Or, la lecture défectueuse entraîne la mauvaise orthographe, déclenche le découragement, occasionne parfois des troubles de la personnalité. Il importe donc pour le maître d'aborder l'apprentissage de la lecture avec beaucoup de précaution.

On remarque dans son discours que l'enquêté n°1 possède une connaissance solide sur la dyslexie, ses manifestations et son influence négative sur les résultats scolaires et le développement personnel de l'élève se trouvant dans cette situation.

Les enfants dyslexiques peuvent rencontrer différentes difficultés à l'école en raison de leur trouble. La dyslexie affecte principalement la lecture, l'orthographe et la compréhension de texte, ce qui peut avoir un impact sur la performance scolaire de l'enfant dans divers domaines d'apprentissage.

C'est pour cela qu'il exhorte les enseignants à faire preuve de vigilance et de patience dès qu'il s'agit de l'apprentissage de la lecture avec les apprenants.

3. Discussion des résultats

La présente étude met en évidence le rôle déterminant de la qualité de l'enseignement dans le rendement scolaire des apprenants, en soulignant que la maîtrise des savoirs disciplinaires, l'efficacité des méthodes pédagogiques et la richesse de la culture générale de l'enseignant constituent des leviers essentiels de réussite. Ces résultats rejoignent les travaux de PATTARO (2023), qui insistent sur la nécessité de différencier l'enseignement afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves dyslexiques, confirmant ainsi que l'efficacité pédagogique repose sur l'adaptation et la flexibilité des pratiques.

Par ailleurs, l'analyse des facteurs aggravants des difficultés d'apprentissage révèle que la surcharge des classes, le manque de flexibilité méthodologique et l'hétérogénéité des niveaux de maturité intellectuelle et affective constituent des obstacles majeurs. Ces constats trouvent un écho dans le guide pratique du Collège ERROBI (2025), lequel recommande de réduire la surcharge cognitive par l'usage de supports visuels simplifiés et de polices adaptées, rejoignant ainsi l'idée que les contraintes matérielles et psychopédagogiques doivent être atténuées pour favoriser l'inclusion.

La définition de la dyslexie proposée par LAUNAY et HOUZEL (1968), qui la considèrent comme un trouble intrinsèque du langage écrit chez des enfants au développement intellectuel normal, confirme la spécificité de cette difficulté. Les travaux antérieurs convergent sur ce point, en soulignant que la dyslexie ne relève pas d'un déficit intellectuel mais nécessite la mise en œuvre d'outils compensatoires, tels que les logiciels de lecture ou les approches multisensorielles, afin de soutenir l'apprentissage.

Dans le prolongement de cette réflexion, MORAIS et ROBILLARD (1998) rappellent l'importance de sensibiliser l'enfant aux fonctions sociales et cognitives de l'écrit avant

l'apprentissage formel de la lecture. Cette observation est corroborée par le guide de lecture interactive (2024), qui démontre que l'interaction adulte-enfant autour des albums jeunesse favorise la conscience des usages sociaux de l'écrit et prépare l'élève à aborder la lecture dans une posture active et engagée.

Enfin, l'étude met en avant la lecture interactive comme stratégie pédagogique prometteuse, en ce qu'elle instaure une dynamique dialogique et favorise la compréhension précoce des fonctions de l'écrit. Les travaux antérieurs confirment cette orientation : le Collège ERROBI (2025) propose l'apprentissage multisensoriel pour renforcer la mémorisation, PATTARO (2023) insiste sur la différenciation pédagogique dans les exercices et évaluations, et le guide ELODI-II (2024) démontre que la lecture interactive améliore la compréhension et l'engagement des élèves présentant des besoins complexes.

Ainsi, cette recherche s'inscrit dans la continuité des travaux antérieurs en confirmant que la réussite des élèves dyslexiques repose sur une pédagogie inclusive, différenciée et interactive. Elle enrichit ces perspectives en soulignant la nécessité d'un encadrement pédagogique réfléchi et d'une sensibilisation précoce aux fonctions sociales de l'écrit, conditions indispensables pour permettre aux apprenants de développer des compétences cognitives et métacognitives favorisant l'autonomie dans l'acquisition et la production des connaissances.

Conclusion

L'inclusion scolaire des élèves atteints de dyslexie constitue un enjeu central pour le système éducatif malien, à la fois sur les plans pédagogique, social et humain. Les résultats de cette étude montrent que la réussite de ces apprenants repose avant tout sur la qualité de l'enseignement, la posture professionnelle de l'enseignant et l'adoption de stratégies pédagogiques différenciées et interactives. La maîtrise des savoirs disciplinaires, l'efficacité des méthodes, ainsi que la capacité à instaurer une dynamique dialogique et multisensorielle apparaissent comme des leviers essentiels pour favoriser l'engagement et l'autonomie des élèves en difficulté.

Il s'avère indispensable de dépasser une approche normative de l'apprentissage pour promouvoir des pratiques inclusives, souples et adaptées, capables de répondre à l'hétérogénéité des profils et de réduire les obstacles liés à la surcharge cognitive ou aux contraintes matérielles. La sensibilisation précoce aux fonctions sociales de l'écrit, la formation continue des enseignants et l'aménagement réfléchi des environnements d'apprentissage constituent autant de conditions nécessaires pour instaurer une pédagogie véritablement inclusive.

Au-delà des aspects strictement pédagogiques, cette recherche invite à une réflexion plus large sur les représentations de la différence à l'école. Elle souligne l'importance de construire un cadre éducatif bienveillant et stimulant, où chaque élève, quelles que soient ses particularités, peut apprendre, progresser et s'épanouir. En ce sens, l'inclusion des élèves atteints de dyslexie ne doit pas être perçue comme une contrainte, mais comme une opportunité d'enrichir la communauté éducative et de renforcer les valeurs de solidarité, d'équité et de justice scolaire.

Références bibliographiques

- ALBARES, C. J. (1998). *Cent ans de méthodes de lecture*. Albin Michel Éducation.
- BERGERET, J., et al. (1976). *Psychologie pathologique* (2e éd.). Masson.
- BOUQUET, G. (1968). *L'apprentissage de la lecture. Carnet de pédagogie pratique*, Colin.
- COLTHEART, M., RASTLE, K., PERRY, C., LANGDON, R., & ZIEGLER, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- CRAHAY, M., & DUTREVIS, M. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires* (1re éd.). De Boeck.

- DELOUVEE, S., & WAGNER-EGGER, P. (2022). *PSYCHOLOGIE SOCIALE* (3E ED.). DUNOD.
- FREDERIKSEN, J. R. (1981). Understanding reading performance without eye movements: An information processing analysis of reading. *Cognitive Psychology*, 13(3), 379–442. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(81\)90016-9](https://doi.org/10.1016/0010-0285(81)90016-9)
- GOBET, J. (1976). *Les tests démystifiés : comprendre, analyser, utiliser les tests*. Aubrier.
- HARM, M. W., & SEIDENBERG, M. S. (1999). Phonology, reading acquisition, and dyslexia: Insights from connectionist models. *Psychological Review*, 106(3), 491–528. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.491>
- Haute Autorité de Santé, HAS, 2018, France.
- JADOULE, A. (1968). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. PUF.
- LYON, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14.
- MEDINA, J. (2014). *Les pouvoirs cachés de votre cerveau* (2e éd.). LEDUC.S.
- MIALARET, G. (1966). *L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE*. PUF.
- MORAIS, J., & ROBILLARD, A. M. (1998). *L'éveil à la conscience de l'écrit*. De Boeck.
- NOËL, J.-M. (1976). *La dyslexie en pratique éducative*. Doin.
- PAJARES, F., & SCHUNK, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239–266). Ablex Publishing.
- PERRENOUD, P. (1996). *Se former pour enseigner*. Dunod.
- SALOU, C. (1998). *Les difficultés scolaires de votre enfant*. Éditions du Rocher.
- SAMACHER, R., et al. (1998). *Psychologie clinique et psychopathologie*. Bréal.
- SAMAKE, Y. (2024). Inclusion scolaire des élèves dyslexiques : Approches psychopédagogiques. *Revue internationale Maaya*, Bamako, Mali.
- VERONIS, J. (1986). *Le traitement automatique du langage*. Masson.
- ZIEGLER, J. C., PERRY, C., MA-WYATT, A., LADNER, D., & RAYNER, K. (1996). Orthographic depth and reading in children. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 22(1), 1–20.