



Evaluation de la qualité de service offert par les écoles d'enseignement inclusif et ordinaire à Kinshasa

 Floribert PHAKA NIMY*

* Chercheur indépendant

Résumé

Cette réflexion est une lecture par 175 parents d'enfants à besoins spécifiques sur l'évaluation de la qualité de service offert par certaines écoles qui organisent l'enseignement inclusif versus à celles organisant l'enseignement ordinaire à Kinshasa.

Une enquête par questionnaire avec des questions fermées et ouvertes a été diligentée sur un échantillon de 175 sujets composés des parents d'enfants à besoins spécifiques recrutés au sein de trois institutions organisant l'enseignement inclusif.

L'analyse des données issues d'une enquête auprès de 175 sujets a indiqué que la satisfaction de la qualité du personnel enseignant est de 88 % au total dont 30,7% de très satisfaits et 57,3% de satisfaits, donc très bon résultat (note positive).

Mots clés : Inclusion, enfants à besoins spécifiques, évaluation, satisfaction et parents.

Abstract

In this research, 175 parents of children with special needs read an evaluation of the quality of services provided by some inclusive and mainstream schools in Kinshasa.

Using both closed and open-ended questions, a questionnaire was administered to a sample of 175 parents of children with special needs, recruited from three organizations offering inclusive education.

The results show that the overall satisfaction with the quality of the teaching staff is 88%, with 30,7% very satisfied and 57,3% satisfied, a very good result (positive rating).

Parents of children with special needs attending these two types of schools show no correlation between their socio-professional characteristics and their level of satisfaction.

Keywords: inclusion, children with special needs, parents, evaluation and satisfaction.

Introduction

La République démocratique du Congo (RDC) expérimente depuis plusieurs années les mesures de l'Education pour Tous (EPT) qui incitent, entre autres, les partenaires éducatifs à appliquer l'approche inclusive.

Elle procède à l'inclusion de tous les enfants à l'école en vue d'atteindre l'universalité de l'enseignement selon l'OMD (l'Objectif du Millénaire pour le Développement) appuyé par le Plan Intermédiaire de l'Education de novembre 2011 de son Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel.

Afin de soutenir l'engagement politique en faveur de l'EPT et d'accélérer les progrès sur la voie des objectifs de 2015, l'UNESCO a créé plusieurs dispositifs de coordination gérés par l'équipe des partenariats mondiaux pour l'EPT. Suite à un grand examen de la coordination de l'EPT en 2010-2011, l'UNESCO a réformé l'architecture de coordination de l'EPT.

Ainsi, les enfants à besoins spécifiques peuvent intégrer les structures ordinaires et bénéficier de la même éducation que d'autres enfants suivant les principes de l'approche dite *inclusive* articulée sur la pédagogie différenciée.

Aujourd'hui, ce paradigme est convainquant parce qu'il ouvre les horizons ainsi que l'accès à l'enseignement inclusif en faveur des enfants à besoins spécifiques par leur inclusion dans le groupe de ceux qui sont considérés comme valides.

Cependant, la question qui peut se poser est celle d'apprécier le niveau de satisfaction des parents du service offert par ces deux types d'école.

Notre préoccupation, dans cette étude, consiste à répondre à la question suivante :

- Quel est le niveau de satisfaction des parents envers le service offert par les systèmes d'enseignement inclusif et ordinaire ?

Pour répondre à la question, nous présupposons que le niveau de satisfaction des parents envers le personnel enseignant du système inclusif et ordinaire serait ni satisfaisante et ni insatisfaisante.

L'objectif assigné à l'étude est d'apprécier le niveau de satisfaction des parents du service offert par ces deux types de système d'enseignement.

Méthodologie

Pour atteindre l'objectif assigné à cette étude, nous avons fait usage de la méthode d'enquête appuyée d'un questionnaire. Ce questionnaire a été administré à 175 sujets, ciblés sur la base de deux possibilités suivantes :

- i) La première a consisté à recourir à la table calculée d'échantillon randomisé pour une population donnée de 10 à 100 000 avec 95 % de degré de confiance (Kreje et Morgan, 1970) ;
- ii) La deuxième a consisté à recourir à la formule de Fisher qui s'applique lorsque la taille de la population est < à 10 000, à l'aide de la formule :

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q}{d^2}$$

Ces 175 parents dont les enfants sont inscrits dans des écoles inclusives à Kinshasa.

Présentation de la population générale et de l'échantillon

Tableau 3. Ecoles inclusives, nombre d'EBS et parents ciblés et non ciblés

N	Écoles inclusives accueillant les enfants à besoins spécifiques	Nombre de parents d'EBS par école		
		Parents ciblés	Parents non ciblés	Total
1	CEIEHMA-Bandal / Ecole ELITE	26 (8,5%)	21(6,8%)	47 (15,3%)
2	EPGA (INAV)	14 (4,6%)	10 (3,3%)	24 (7,8%)
3	ESGA (INAV)	19(6,2%)	13 (4,2%)	32 (10,4%)
4	EPESK (KIKESA)	79 (25,7%)	61 (19,9%)	140 (45,6%)
5	ITPSK (KIKESA)	37 (12,1%)	27 (8,8%)	64 (20,8%)
Total		175 (57%)	132 (43%)	307 (100%)

Nous avons répertorié 5 écoles qui organisent l'enseignement inclusif en faveur des enfants à besoins spécifiques. Ensuite, il y a 175 parents ciblés (57%) et 132 non ciblés (43%) sur un total général de 307 parents (100%).

Les parents ciblés sont ceux dont les enfants à besoins spécifiques étudient dans l'enseignement inclusif et ordinaire et qui ont bien voulu se soumettre à notre enquête de satisfaction sur les services offerts par ces deux types d'école, tandis que les non ciblés sont ceux qui ont refusé de répondre à notre questionnaire d'enquête.

Il s'observe une majorité (45,6%) issue de l'EPESK (KIKESA) dont 25,7% ciblés et 19,9% non ciblés ; 20,8% issus de l'ITPSK (KIKESA) dont 12,1% ciblés et 8,8% non ciblés ; 15,3% recrutés au CEIEHMA Bandal fonctionnant au sein de l'école Elite dont 8,5% ciblés et 6,8% non ciblés. Ensuite, 10,4% issus de l'ESGA (INAV) dont 6,2% ciblés et 4,2% non ciblés.

Enfin, la minorité a été recrutée à l'EPGA (INAV) (7,8%) dont 4,6% ciblés et 3,3% non ciblés.

Notre travail se limite à certaines écoles inclusives à Kinshasa dont le Centre d'Evaluation et d'Intervention pour Enfants avec Handicap Mental et/ou Autisme – CEIEHMA, le centre Kikesa et l'Institut National pour Aveugles – INAV.

Résultats

Rappelons que l'objectif principal de cette étude est d'apprécier le niveau de satisfaction des parents du service offert par les systèmes d'enseignement inclusif et ordinaire. Cet objectif permettra d'attester les différentes hypothèses compte tenu des questions de la recherche selon les méthodes d'analyse.

Traitement et analyse des données

Les analyses suivantes ont été faites :

Analyse uni variée

Le masque de saisie a été élaboré avec Excel, et l'analyse a été faite avec SPSS 20.

Cette analyse consiste à présenter avec détail les résultats obtenus dans l'échantillon par rapport à une seule variable.

Question1. Pour quelles raisons votre enfant étudie-t-il dans une école d'enseignement inclusif ?

Tableau II. Raison de l'inscription de l'enfant dans une école inclusive

Variable	ni	%
Raison d'étude dans une école inclusive		
Améliorer son langage et sa communication	16	9,3
Handicap auditif	12	6,7
Handicap mental	86	49,3
Handicap visuel	23	13,3
Hyperactivité	5	2,7
Remonter ses capacités intellectuelles	9	5,3
Retard de mémoire	12	6,7
Sortir de son autisme	12	6,7
a) Difficulté d'apprentissage scolaire	42	24,0
b) Langage/communication	84	48,0
c) Comportement	37	21,3
d) Socialisation	12	6,7
e) Autre (à préciser)		
Total	175	

Il ressort, de ce tableau II que la plupart d'enfants (49.3%) étudient dans une école inclusive pour une raison d'handicap mental, suivi de 13.3% pour raison d'handicap visuel et 2.7% admis dans ces écoles pour Hyperactivité.

Quant aux difficultés d'adaptation scolaire observées aux enfants, les résultats nous montrent que la majorité d'enfants (48.0%) avaient des difficultés de langage et communication, suivis de 24% des enfants ayant des difficultés d'apprentissage scolaire, 21.3% des cas avaient des difficultés de comportement et 6.7% avaient des difficultés de socialisation.

Question 2. Depuis sa scolarisation dans l'enseignement inclusif, s'adapte-t-il convenablement sur le plan ?

Tableau III. Accord des parents selon l'adaptation des enfants dans l'enseignement inclusif

Variable	ni	%
b) Adaptation /apprentissage scolaire		
en désaccord	7	4,0
ni en accord ni en désaccord	7	4,0
en accord	48	27
en total accord	113	65
c) Adaptation /langage et communication		
en total désaccord	0	0,0
en désaccord	21	12,0
Ni en accord ni en désaccord	56	32,0
en accord	70	40,0

en total accord	28	16,0
d) Adaptation/comportement		
en total désaccord	7	4,0
en désaccord	35	20,0
ni en accord ni en désaccord	49	28,0
en accord	61	34,7
en total accord	23	13,3
e) Adaptation/socialisation		
en total désaccord	9	5
en désaccord	65	37
ni en accord ni en désaccord	33	19
en accord	44	25
en total accord	24	14
f) Autre (à préciser)		
Total	175	

Il découle de ce tableau III. Que 65% des parents sont en total accord sur l'adaptation par rapport à l'apprentissage scolaire de leurs enfants et 4% sont en désaccord ; 40% des parents sont en accord sur l'adaptation de leurs enfants par rapport au langage et la communication de leurs enfants, 32% sont ni en accord ni en désaccord et 12% sont en désaccord et aucune personne n'est en total désaccord ; 34.7% des parents sont en accord sur l'adaptation de leurs enfants par rapport au comportement suivi de 28% des parents ni en accord ni en désaccord et 4% des parents sont en total désaccord ; Quant à l'adaptation par rapport à la socialisation, 37% sont en désaccord, 25% sont en accord suivi de 19% des parents ni en accord ni en désaccord et 5% en total désaccord.

Question 3. Depuis qu'il est dans l'enseignement inclusif, êtes-vous satisfait (e), des améliorations observées dans sa conduite à l'école ?

Tableau IV. Niveau de satisfaction des parents sur l'enseignement inclusif

Variable	ni	%
très satisfait	63	36,0
Satisfait	79	45,3
Ni satisfait ni insatisfait		
peu satisfait	31	17,3
pas du tout satisfait	2	1,3
1. Depuis qu'il est dans l'enseignement inclusif, êtes-vous satisfait(e), des améliorations observées dans sa conduite à la maison ?		
très satisfait	61	34,7
satisfait	66	37,3
ni satisfait ni insatisfait	2	1,3
peu satisfait		
pas du tout satisfait	23	13,3
2. Depuis qu'il est dans l'enseignement inclusif, êtes-vous satisfait(e) des améliorations observées dans ses		

relations avec les autres au quartier ?		
très satisfait	72	41,3
satisfait	52	29,3
ni satisfait ni insatisfait		
peu satisfait	37	21,3
pas du tout satisfait	14	8,0
3. Au regard des progrès observés actuellement chez votre enfant concernant son adaptation scolaire, seriez-vous satisfait s'il intègre l'enseignement ordinaire aujourd'hui ?		
très satisfait	52	29,3
satisfait	64	37,3
ni satisfait ni insatisfait	36	20,0
Peu satisfait	16	9,3
Pas du tout satisfait	7	4,0
4. Etes-vous en mesure de recommander les autres parents de scolariser leurs enfants dans l'enseignement inclusif ?		
en total désaccord	28	16,0
en désaccord	7	4,0
Neutre	12	6,7
en accord	48	28,0
en total accord	78	45,3
5. Etes-vous satisfait(e) du programme d'enseignement de l'enfant ?		
Très satisfait	52	29,3
Satisfait	93	53,3
Ni satisfait ni insatisfait		
peu satisfait	30	17,3
pas du tout satisfait		
6. Etes-vous satisfait(e) de l'organisation générale de l'école ?		
Très satisfait	35	20,0
Satisfait	115	66,7
Ni satisfait / Ni insatisfait	2	1,3
peu satisfait	18	10,7
pas du tout satisfait	2	1,3
7. Etes-vous satisfait(e) de la qualité du personnel enseignant de l'école ?		
Très satisfait	53	30,7
satisfait	101	57,3
Ni satisfait / Ni insatisfait	2	1,3
peu satisfait	17	9,3
pas du tout satisfait	2	1,3

8. Etes-vous satisfait(e) des infrastructures scolaires ?		
très satisfait	7	4,0
satisfait	113	65,3
ni satisfait / Ni insatisfait	13	6,7
peu satisfait	40	22,7
pas du tout satisfait	2	1,3
9. Bénéficiez-vous d'un accueil personnalisé toutes les fois que vous accompagnez votre enfant à l'école ?		
Tout à fait d'accord	45	25,3
d'accord	121	69,3
ni d'accord ni pas d'accord		
peu d'accord	2	1,3
pas du tout d'accord	7	4,0
10. Quelle note sur dix (/10) attribuerez-vous à la qualité de la prise en charge ?		
1/10	6	2,7
2/10	7	4,0
5/10	39	22,7
6/10	7	4,0
7/10	39	22,7
8/10	75	42,7
9/10	2	1,3

Il dérive de ce tableau IV que 81.3% des parents sont satisfaits de l'amélioration observée dans la conduite de leurs enfants à l'école parmi lesquels 45.3% sont satisfaits et 36% très satisfaits donc très bon résultat (note positive).

72% des parents sont satisfaits de l'amélioration observée dans leur conduite à la maison dont 37.3% satisfaits et 34.7% des parents très satisfaits donc bon résultat (note moyenne).

70,6% des parents sont satisfaits de l'amélioration observée dans les relations de leurs enfants avec les autres au quartier parmi lesquels 29,3% sont satisfaits et 41,3 très satisfaits donc bon résultat (note moyenne).

66.6% se disent être satisfaits que leurs enfants intègrent l'enseignement ordinaire dont 29,3% sont très satisfaits et 37,3% sont satisfaits donc résultat moyen (note négative).

73.3% sont d'accord de recommander d'autres parents à scolariser leurs enfants dans les écoles inclusives dont 28% sont d'accord et 45.3% totalement d'accord donc bon résultat (note moyenne).

La majorité des parents (82.6%) sont satisfaits du programme d'enseignement de l'école parmi lesquels 29.3% très satisfaits et 53.3% satisfaits donc très bon résultat (note positive).

Quant à la qualité de l'organisation générale de l'école, la plupart (86.7%) des parents sont satisfaits dont 20% satisfaits et 66.7% très satisfaits donc bon résultat (note positive).

Pour la qualité du personnel enseignant de l'école, la satisfaction est de 88% au total dont 30.7% très satisfaits et 57.3% satisfaits donc bon résultat (note positive).

Pour les infrastructures 69.3% des parents sont satisfaits des infrastructures scolaires parmi lesquels 4% sont très satisfaits et 65,3% satisfaits donc résultat moyen (note moyenne).

94.6% des parents déclarent être d'accord de bénéficier d'un accueil personnalisé parmi lesquels 25,3% sont tout à fait d'accord et 69,6% d'accord lorsqu'ils vont à l'école donc très bon résultat (note positive).

Pour la note attribuée à la qualité de prise en charge, 44% ont très bien cotés dont 42,7% : 8 / 10 et 1,3% : 9 / 10 ; 22,7% ont bien coté : 7 / 10 ; 4% ont coté moyennement 6 / 10 et 29, 4% ont négativement coté dont 22,7% : 5 / 10, 4% : 2 / 10 et 2,7% : 1 / 10 donc résultat moyen.

Tableau V. Enfants améliorés par l'enseignement inclusif

Variable	ni	%
11. Qu'est-ce qu'il est en mesure de faire actuellement ?		
bien communiquer et raconter des histoires	31	17,3
Bricolage	18	10,7
exprimer ses besoins par des courts mots	5	2,7
formuler et lire des courtes phrases	2	1,3
lire seul, calculer, bien écrire, cohérence des mots	47	26,7
manier sa tablette	2	1,3
prendre seul son bain, s'habiller et bien utiliser les installations	40	22,7
prendre seul son petit déjeuner	2	1,3
se prendre en charge	26	14,7
se prendre en charge, la communication gestuelle	2	1,3
12. Qu'est-ce qu'il n'est pas en mesure de faire actuellement ?		
aller seul à la toilette	33	18,7
bien fermer les boutons et les lacets	2	1,3
bien lire et bien écrire	1	1,3
communiquer correctement	59	33,3
formuler des phrases, communiquer	7	4,0
prendre des initiatives	47	26,7
rester concentré	21	12,0
se laver et s'habiller correctement	5	2,7
Total	175	

Il ressort du tableau V, que 26,7% des enfants sont en mesure actuellement de lire seul, de calculer et de bien écrire suivi de 22,7% qui peuvent prendre seul leur bain, s'habiller et bien utiliser les sanitaires.

Tandis que 33, % des cas ne sont pas en mesure de communiquer correctement suivi de 26,7% qui ne prennent pas des initiatives.

Discussion

Il dérive de ce **tableau IV** que 88% des parents sont satisfaits de la qualité du personnel enseignant observée dans la conduite de leurs enfants à l'école parmi lesquels 57.3% sont satisfaits et 30,7% très satisfaits donc très bon résultat (note positive).

L'objectif de cette étude était d'apprécier le niveau de satisfaction des parents du service offert par les écoles qui organisent l'inclusion et les écoles d'enseignement ordinaire. Les résultats, à la fois quantitatifs et qualitatifs, indiquent que les parents sont satisfaits de l'enseignement inclusif. Ils ont, en effet, jugé le service offert et ont eu le sentiment d'avoir progressé dans leur rôle parental. Ce constat est en accord avec la littérature qui indique que les parents sont souvent demandeurs de ce type d'intervention et qu'ils en sont généralement satisfaits. (Dababnah et Parish, 2016 ; Kuravackel et al., 2018 ; Sankey et al., 2019).

Les résultats quantitatifs issus de l'étude attestent que les parents se sont sentis compris, entendus et respectés dans leurs idées et sentiments. Ils montrent aussi que les parents ont eu le sentiment que leur participation leur a permis d'acquérir de nouvelles connaissances et habilités, ainsi que de changer leur façon d'agir avec leur enfant et face à ses difficultés.

Ces différents points sont particulièrement importants, car ils participent à la qualité de la collaboration parents-professionnels. En effet, le respect mutuel et la confiance (Blue-Banning, Sumers, Frankland, Nelson et Beegle, 2004 ; La Barbera, 2017), ainsi qu'un engagement fort et éclairé de chacun (Dunlap et Fox, 2007) forment le socle d'une bonne collaboration entre parents et professionnels qui permet la définition d'objectifs communs d'intervention, ainsi que le partage d'informations et de stratégies essentielles au bon déroulement des interventions.

De plus, selon Pelchat et Lefebvre (2005), l'appropriation de compétences et l'autodétermination sont les principes fondamentaux de la collaboration parents-professionnels. Le premier point correspond à l'acquisition de connaissances sur la situation et sur la manière d'y faire face qui doit être favorisée par les professionnels, afin de renforcer le sentiment de contrôle des parents et de les encourager à s'engager activement.

L'autodétermination découle de l'appropriation de compétences qui amène les parents à agir et à participer au changement, à se sentir autonome, et à avoir confiance en leurs propres ressources. Or, les parents d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ont un sentiment de compétence moins important que ceux d'enfants au développement typique (Meirsschaut, Roeyers et Warrey, 2010) ou ceux d'enfants présentant un syndrome de Down (Smart, 2016).

Les parents qui se sentent moins compétents sont plus à risque d'éprouver du stress et de l'anxiété, de présenter des symptômes dépressifs, et ils s'engagent moins dans les interventions proposées à leur enfant (Khun et Carter, 2006 ; Rezendes et Scarpa, 2011 ; Smart, 2016). Ainsi, il est absolument primordial de développer des interventions pour permettre aux parents d'enfants ayant un TSA d'acquérir de nouvelles

connaissances et de développer des habiletés et de se sentir plus compétents dans l'exercice de leur rôle parental.

Les résultats qualitatifs montrent, en effet, que les parents brisent l'isolement, relativisent leur vécu quotidien tout en se sentant compris. Dans une revue de documentation, Mytton, Ingram, Manns et Thomas (2004) rapportent d'ailleurs que l'expérience de groupe s'avère une modalité très appréciée par les parents. La formule de groupe offre la possibilité de procéder à des enseignements magistraux à l'intérieur desquels des connaissances uniformes sont transmises tout en permettant des échanges entre les participants. En plus, d'être potentiellement plus rentables (Schultz, Schmidt et Stichter, 2011 ; Steiner, Koegel et Ence, 2012), les programmes de groupes apportent une valeur ajoutée en termes de promotion d'un soutien mutuel (encouragements) et la possibilité semblable (Farmer et Reupert, 2013 ; Rousseau, Paquet et Clément, 2016). Cet intérêt pour la formule de groupe s'inscrit dans la perspective où les parents semblent privilégier le savoir développé via l'expérience d'échanges auprès d'autres parents plutôt que le savoir provenant des professionnels (Porter et Ispa, 2013), puisque ces échanges avec les parents répondraient davantage à leurs besoins (Niela-Vilen, Axelin, Salantera et Melender, 2004).

L'acquisition de nouvelles connaissances concerne essentiellement, d'après les parents, le processus d'adaptation. Par contre, le fait que le parent ne reconnaisse pas d'emblée l'importance de revoir de l'information déjà connue, ne veut pas dire que cela soit inutile. En effet, le fait de réactiver des contenus emmagasinés dans des contextes variés (Terry, 2017), à travers le temps (Penner et al., 2012), contribue à une plus grande accessibilité des informations mémorisées dans la vie quotidienne.

Les résultats de cette étude, qui s'appuie sur deux méthodes complémentaires, confirment la nécessité de proposer un accompagnement un soutien aux parents d'enfant ayant un TSA après l'annonce du diagnostic. Néanmoins, cette étude comporte plusieurs limites. Tout d'abord, les deux méthodes de l'étude ont été conduites sur une population originaire de quatre zones linguistiques (lingalaphone, swahiliphone, lubaphone et kongophone), mais culturellement identiques, dans des communes de la ville de Kinshasa (Bandalungwa, Kintambo, Gombe, Lemba, Lingwala, Ngiri-Ngiri et Ngaliema).

Les parents n'avaient pas d'autres comparatifs expérientiels sur lesquels se baser pour évaluer leurs niveaux de satisfaction et de sentiment de progression, qui sont très élevés. De plus, les résultats ont peut-être aussi été influencés par un biais de désirabilité sociale, qui se manifeste par un souhait du parent à vouloir donner une bonne impression de lui. Ainsi, il est possible que les réponses données ne soient pas totalement authentiques, mais certainement influencées par ce que le parent croit que le chercheur voulait entendre. Le parent donne ainsi des réponses qui sont socialement désirables. En effet, les familles touchées par le TSA ne reçoivent pas toujours des services à la hauteur de leurs besoins (Poirier et des Rivières-Pigeon, 2013 ; Sankey et al., 2019), ce qui peut influencer leur façon de répondre aux questionnaires ou aux entretiens. Pour toutes ces raisons, les conclusions de l'étude doivent être considérées avec prudence.

Après confrontations de nos résultats entre eux et avec ceux des études antérieures, nous concluons que même s'il n'existe pas de solution miracle, il faut tenir compte quand même des solutions complémentaires des unes envers les autres. Car dans ces études sur l'éducation inclusive, soit c'est l'enseignant qui occupe le centre d'intérêt ou bien alors c'est l'enfant à besoins spécifiques sans oublier les parents.

Conclusion

Notre étude avait pour objectif d'apprécier le niveau de satisfaction des parents du service offert par ces deux types d'école.

L'étude postule que la satisfaction des parents envers la qualité du personnel enseignant de ces deux types d'école est ni satisfaisante et ni insatisfaisante.

La population cible était constituée de l'ensemble des parents dont les EBS étudient dans l'enseignement inclusif et ordinaire à Kinshasa qui ont bien voulu se soumettre à notre enquête. La taille de l'échantillon était de 175 enseignants.

Nous avons recouru à la méthode d'enquête, à la technique d'interview et revue documentaire et à l'échantillonnage non probabiliste. L'étude est transversale descriptive. Le traitement des données a été fait en SPSS 20 où les données ont été saisies, codifiées, nettoyées pour l'analyse.

Compte tenu de nos résultats, notre hypothèse n'est pas confirmée, car la satisfaction de la qualité du personnel enseignant est de 88% au total dont 30,7% de très satisfaits et 57,3 % de satisfaits, donc très bon résultat (note positive).

Nous pensons que ces indicateurs serviront de base pour prendre de décisions et orienter des informations nécessaires sur la qualité de service offert par les écoles qui organisent l'inclusion et les écoles d'enseignement ordinaire afin que l'approche inclusive soit généralisé du fait que les enfants en difficultés scolaires se recrutent à tous les niveaux.

Références

- Blue-Banning, M., Summers, J.A., Frankland, C., Nelson, L.L. et Beegle, G., 2004; Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70 (2), 167-184.
- Dababnah et Parish, S.L., 2016; Incredible years program tailored to parents of preschoolers with autism :Pilot results. *Research on Social Work Practice*, 26 (4), 372 -385.
- Dunlap, G. et Fox, L., 2007; Parent-professional partnerships: A valuable context for addressing challenging behaviours, *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (3), 273-285.
- Kuhn, J.C. et Carter, A.S., 2006 ; Maternal self-efficacy and associated parenting cognitions among mothers of children with autism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 7.6 (4), 564-575. doi: 10.1037/0002-9432.76.456.
- Meirsschaut, M., Roeyers, H. et Warreyn, P., 2010; Parenting in families with autism spectrum disorder and typically developing child: Mothers'experiences

- and cognitions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4 (4), 661-669.
Doi: 10.1016 / j. rasd. 2010.01.002 .
- Pelchat et Lefebvre, H., 2005 ; *Apprendre ensemble. Le PRIFAM, programme d'intervention interdisciplinaire et familiale*. Montréal, QC : Chenelière / Mac Graw-Hill.
- Rezendes, D.L. et Scarpa, A., 2011 ; Associations between parental anxiety / depression and child problems related to autism spectrum disorders : The roles of parenting self-efficacy. *Autism Research and Treatment*, 2011, 1-10.
- Sankey, C., Derguy, C., Clément, C., Ilg, J. et Cappe, E., 2019; Supporting parents of a Child with autism spectrum disorder : the French awakening. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49 (3), 1142-1153.
- Thomazet S., Merini C., 2014; Le travail collectif, outil d'une école inclusive. *Questions Vives* (revue virtuelle), n°21, [http :questionsvives.revues.org/1509](http://questionsvives.revues.org/1509) (consultation : 3 mai 2022).
- Zuriff, G. E., 2006; The Myths of Learning disabilities. *Public Affairs Quartely*, 10 (4), 395-405.

- | | |
|--|----------------|
| 01. Commercialisation de la viande de brousse à Kinshasa : « Etude de chaine de valeur de la production à la consommation »

<i>Derby MVOVI MIKANDA</i> | 1 – 13 |
| 02. Impact de l'intermédiation bancaire sur la performance de la banque commerciale RAWBANK

<i>Antoine BULU KABUK et Glinschert NYAFE</i> | 15 – 28 |
| 03. Evaluation de la qualité de service offert par les écoles d'enseignement inclusif et ordinaire à Kinshasa

<i>Floribert PHAKA NIMY</i> | 29 – 40 |
| 04. Opinions des enseignants des écoles primaires pilotes ciblées par handicap international face à l'inclusion des enfants à besoins spécifiques à Kinshasa

<i>Floribert PHAKA NIMY</i> | 41 – 49 |
| 05. Pratiques de communication dans la cérémonie du mariage coutumier chez les Bambagani Babindji du Kasai central, RDC Congo

<i>Robert KAMAMBA wa KAMAMBA</i> | 51 – 60 |
| 06. Usage des parémies dans le mariage traditionnel mbagani. Approche ethnographique.

<i>Robert KAMAMBA NA KAMAMBA</i> | 61 – 71 |
| 07. Production artisanale de chaux et son impact environnemental dans la commune rurale de luozi au Kongo Central de 2016 à 2024

<i>Félix MATONDO MIALUNDAMA</i> | 73 – 83 |
| 08. La gestion de la flore fluviale et ses conséquences environnementales sur le tronçon Luhela-Lubata dans la commune rurale de Luozi Kongo Central

<i>Félix MATONDO MIALUNDAMA</i> | 85 – 95 |

- 09. Participation des comités des parents dans le système éducatif en RDC 97 – 115**
Désiré MPUTU BABOBO
- 10. Erreurs d'emploi des connecteurs pragmatiques dans la production écrite des apprenants de 4^{ème} année des humanités de la province éducationnelle du Mont Amba : Analyse et implications didactiques 117 - 128**
Willy MALEKANI MUNGANI