



HAL
open science

Représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais : de la parole des décideurs de la politique éducative et des acteurs enseignants

Révérien Nshimirimana

► **To cite this version:**

Révérien Nshimirimana. Représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais : de la parole des décideurs de la politique éducative et des acteurs enseignants. Education. Université de Bordeaux, 2023. Français. NNT : 2023BORD0066 . tel-04119999

HAL Id: tel-04119999

<https://theses.hal.science/tel-04119999>

Submitted on 7 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Bordeaux

Année universitaire 2022-2023

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
**DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX**

ÉCOLE DOCTORALE : SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE
SPÉCIALITÉ : SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Rédigée par :

Révérien NSHIMIRIMANA

Thèse réalisée en partenariat avec :



INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR DE FORMATION ET DE RECHERCHE
POUR L'ÉDUCATION DES JEUNES HANDICAPÉS ET LES ENSEIGNEMENTS ADAPTÉS
GROUPE DE RECHERCHE SUR LE HANDICAP, L'ACCESSIBILITÉ
ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES ET SCOLAIRES

Titre de la thèse

Représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais : De la parole des décideurs de la politique éducative et des acteurs enseignants

Sous la direction de : **Jacques MIKULOVIC**

Soutenue le 20 mars 2023

Membres du jury

Mme Isabelle QUEVAL, Professeure des Universités- INSHEA (Présidente)

M. Fabien SABATIER, Professeur des Universités- Université de Bordeaux (Examineur)

M. Gislain Carlier, Professeur émérite, Université de Louvain (Rapporteur)

M. Joseph NDAYISABA, Professeur des Universités- Université du Burundi (Rapporteur)

Mme Murielle MAUGUIN, Maîtresse de conférences- INSHEA (Examinatrice)

Mme Isabelle JOING, Maîtresse de conférences - Université de Bordeaux (Examineur)

M. Jacques MIKULOVIC, Professeur des Universités- Université de Bordeaux (Directeur)

Table des matières	
Dédicace.....	v
Remerciements.....	vi
RESUME.....	vii
SIGLES	viii
Introduction	1
I ^{re} PARTIE : PROCESSUS D’INCLUSION SCOLAIRE DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP : ETAT DES LIEUX	5
Chapitre 1. Système éducatif burundais et processus d’inclusion scolaire des élèves en situation de handicap	6
1.1. Présentation générale du Burundi et historique de son système éducatif.....	6
1.1.1. Présentation générale du Burundi.....	6
1.1.2. Historique du système éducatif burundais.....	7
1.2. Le système éducatif burundais	9
1.2.1. L’enseignement supérieur	14
1.2.2. Enseignement des métiers et de la formation professionnelle.....	15
1.2.3. De l’enseignement élitiste à l’exclusion scolaire	16
1.2.4. Quelques disparités dans le système éducatif burundais	17
1.3. Vers l’éducation inclusive au Burundi	19
1.3.1. Institutions spécialisées au Burundi	21
1.3.2. Réalisations du ministère de l’éducation et perspectives	22
1.3.3. Formation des enseignants	24
1.4. Synthèse du chapitre 1.....	28
Chapitre 2. De la scolarisation des personnes en situation de handicap dans le monde.....	30
2.1. Comprendre le contexte du handicap	31
2.1.1. Situation de handicap et besoins éducatifs spéciaux	35
2.1.2. Evolution de la notion de handicap et ses transformations	36
2.1.3. Classification Internationale des Handicaps (CIH)	38
2.2. Modèles du handicap.....	39
2.2.1. Le modèle individuel.....	39
2.2.2. Le modèle social.....	40
2.2.3. L’approche biopsychosociale	42
2.3. Scolarisation des enfants en situation de handicap et fondements sociologiques à l’échelle internationale.....	51
2.4. Expérience historique : Cas d’Italie	53
2.5. La perception et la gestion du handicap au Burundi	54
2.6. Synthèse du chapitre 2.....	58

Chapitre 3. L'École inclusive au Burundi : Quelle pratique éducative pour tous ?.....	60
3.1. Inclusion : Définitions et objectifs de l'Education Inclusive	61
3.2. Textes structurants au niveau national	62
3.3. Quelle pédagogie pour la réussite de l'école inclusive ?.....	63
3.3.1. Accueil et orientation	64
3.3.2. Orientation.....	65
3.4. Que faut-il apprendre de la France sur la procédure de scolarisation ?.....	65
3.5. Qui sont accueillis en école inclusive (typologie de handicap) ?.....	66
3.6. Quels dispositifs faut-il adapter pour la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH) au Burundi ?	67
3.7. Synthèse du chapitre 3.....	70
Chapitre 4. Des représentations sociales du handicap à l'exclusion scolaire	72
4.1. Les représentations sociales et leur évolution	72
4.2. L'objet des représentations sociales.....	75
4.2.1. Représentations sociales dans le champ du handicap.....	77
4.2.2. Théorie des représentations sociales dans le champ éducatif.....	77
4.2.3. Fonctions des représentations sociales dans une dynamique éducative	80
4.3. La représentation sociale du handicap.....	81
4.3.1. Représentation du handicap dans les sociétés africaines	83
4.3.2. Représentations sociales du handicap suivant les cultures différentes.....	86
4.4. De l'exclusion à l'inclusion scolaire (les formes d'exclusion).....	87
4.5. Synthèse du chapitre 4.....	90
Chapitre 5. Problématique de recherche.....	92
5.1. Éléments motivationnels de l'étude.....	92
5.1.1. Manque d'une offre de formation adaptée aux enjeux de l'école inclusive	93
5.1.2. Présence des enfants « inhabituels » dans le milieu scolaire ordinaire	94
5.1.3. Absence d'un service de gestion dédié aux accompagnants des élèves en situation de handicap	95
5.1.4. Ignorance de la psychologie de l'élève handicapé par les enseignants	95
5.2. Pertinence du problème de l'étude	96
5.3. Questions de recherche.....	98
5.4. Hypothèses de recherche	98
5.5. Synthèse du chapitre 5.....	101
II ^e PARTIE : APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES ET ETUDES EMPIRIQUES	103
Chapitre 6 : Le terrain d'enquête.....	104
6.1. Description du terrain d'enquête	104
6.2. Effets de la covid-19 et le terrain d'enquêtes	105

6.3. Approche d'étude des représentations sociales	106
6.4. Description des techniques de recueil des données	107
6.4.1. Enquête par questionnaires écrits, adressés aux enseignants	107
6.4.2. Entretiens semi-structurés conduits avec certains responsables	117
6.5. Synthèse du chapitre 6.....	122
Chapitre 7. Étude 1 sur les représentations sociales chez les enseignants des écoles ordinaires	124
7.1. Contexte et rappel de la question de recherche	124
7.2. Objet de l'étude et hypothèse de recherche	124
7.3. Méthodologie de l'étude 1	125
7.3.1. Participants	125
7.3.2. Procédure	126
7.4. Résultats de l'étude 1	128
7.4.1. Formation pour l'accompagnement des enfants en situation de handicap	128
7.4.2. Formation pour l'accompagnement des enfants en situation de handicap	130
7.4.3. Divergence de conception de l'école inclusive au Burundi	133
7.4.4. Leviers à actionner pour améliorer la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu ordinaire	137
7.5. Discussions des résultats de l'étude 1	149
7.6. Synthèse du chapitre 7.....	153
Chapitre 8. Etude 2 sur les représentations sociales des enseignants des centres spécialisés	155
8.1. Contexte	155
8.2. Objectifs et hypothèse de l'étude 2	156
8.3. Méthodologie de recherche de l'étude 2	157
8.3.1. Participants	157
8.3.2. Terrain d'enquête	157
8.4. Résultats de l'étude 2	158
8.4.1. Formation et expérience en enseignement aux enfants en situation de handicap (ESH) ..	158
8.4.2. Organisation des activités au sein des centres d'enseignement spécialisé	161
8.4.3. Position des enseignants spécialisés quant à la scolarisation des enfants en situation de handicap	164
8.4.4. Conception de l'école inclusive au Burundi.....	166
8.4.5. Accueil des enfants en situation de handicap dans les milieux ordinaires	167
8.4.6. Influence de certaines variables du questionnaire sur les représentations sociales des enseignants des centres spécialisés.....	173
8.5. Discussion des résultats de l'étude 2	182
8.6. Synthèse du chapitre 8.....	186
Chapitre 9 : Représentations sociales des responsables du système éducatif burundais : Etude 3 sur la scolarisation des enfants en situation de handicap	188

9.1. Contexte de l'étude 3.....	188
9.2. Objectifs de l'étude 3	188
9.3. Méthodologie de l'étude 3.....	189
9.3.1. Participants à l'étude	189
9.3.2. Terrain d'enquête et difficultés rencontrées	189
9.4. Résultats de l'étude	189
9.4.1. Représentations de l'école inclusive et types de handicap	189
9.4.2. Formation des enseignants	191
9.4.3. Milieu d'accueil des ESH dans les écoles ordinaires (infrastructure)	194
9.4.4. Modalités d'enseignement/apprentissage et d'évaluation	197
9.4.5. Textes légaux.....	199
9.4.6. Implication des acteurs dans l'éducation inclusive	200
9.4.7. Suggestions pour la réussite de la scolarisation des enfants en situation de handicap	202
9.5. Discussion des résultats de l'étude 3	203
9.6. Synthèse du chapitre 9.....	206
IIIe PARTIE : DISCUSSION GENERALE DES RESULTATS	208
Chapitre 10 : Discussion générale, apport, limites et perspectives de cette recherche	209
10.1. Discussion des principaux résultats.....	209
10.2. Leviers à actionner pour la scolarisation des ESH au Burundi	213
10.3. Apport de la recherche et perspectives.....	215
10.4. Limites de cette étude.....	215
CONCLUSION	217
Références bibliographiques	220
Table des illustrations.....	238
1. Figures.....	238
2. Tableaux	238
3. Diagrammes.....	239
ANNEXES	241

Dédicace

A mon épouse Odette NSHIMIRIMANA ;

A mes enfants Don Béni Royal IRISHURA, Aimé Don Divin NISHIMWE, Olga Lally
Eloane et Marie Ariane GATEKA,

Pour leur patience !

Remerciements

La réalisation de ce travail de recherche n'aurait pas été possible sans le concours de certaines personnes. Nous pensons au professeur Fabien Sabatier, ex-Directeur du Laboratoire Culture-Education-Société, pour son intervention dans le processus de recherche doctorale. Nous lui exprimons nos sincères gratitude pour nous avoir orienté vers la personne la mieux indiquée et pour sa contribution académique et administrative ayant abouti à l'acceptation du dossier qui nous était demandé pour avoir le financement de la thèse.

Nous tenons à remercier de façon particulière le directeur de thèse Jacques MIKULOVIC, professeur des universités, pour son encadrement, sa disponibilité, ses conseils, son écoute attentive. Nous exprimons aussi nos remerciements à Joseph NDAYISABA, professeur à l'Université du Burundi pour avoir accepté de faire la recommandation qui m'était demandée, pour ses remarques, ses encouragements et ses conseils, qui nous a aidé à surmonter les difficultés d'un novice dans la recherche que nous menons finalement à bon port.

Nos vifs remerciements s'adressent également à tous les membres du jury pour avoir accepté de participer à l'évaluation de ce travail.

Nous exprimons notre reconnaissance à l'Ambassade de France au Burundi, pour son soutien financier via Campus France, durant notre séjour en France, sans oublier le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique de la République du Burundi, pour le soutien du séjour passé au Maroc.

Nous pensons également à Stéphane Trébuçq, professeur des Universités, pour le temps qu'il nous a accordé en fournissant les explications nécessaires pour l'interprétation des résultats statistiques. Les mêmes reconnaissances vont à l'endroit du Docteur Innocent Ntwari, Doyen de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université du Burundi, pour ses multiples conseils dès l'entrée dans l'aventure de la recherche doctorale et pour son temps de lecture et ses observations qui ont contribué à l'amélioration du manuscrit.

Notre gratitude s'adresse également aux membres du laboratoire LACES-EA 7437, y compris à tous ses doctorants, pour les moments de partage durant la période de notre séjour audit laboratoire ; et à ceux de l'école EDSP2 pour leur accueil chaleureux à notre arrivée en France. Une mention particulière est réservée à Bernard N'kakoua pour ses conseils et ses encouragements qui nous ont beaucoup rassuré surtout pendant la période de confinement. Nous reconnaissons la contribution du LACES et de l'EDSP2 dans la participation aux colloques et conférences scientifiques.

Nous ne pourrions pas oublier d'adresser nos sincères remerciements à notre chère épouse, à tous nos enfants pour leur patience ; et à toute notre famille, particulièrement notre père et notre regrettée mère, chacun pour sa contribution.

Nous pensons enfin à tous les participants à l'étude, qui ont accepté de nous livrer les informations malgré les conditions qui n'étaient pas faciles, à cause de la pandémie de covid-19.

Nous disons, à tous, un grand merci.

RESUME

Cette thèse avait pour objectif d'étudier les représentations sociales des acteurs du système éducatif burundais et ainsi dégager les divergences qui se dressent à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH). L'idée de ce thème a émergé à la suite de la nouvelle politique d'éducation inclusive au Burundi nécessitant que les enseignants se préparent à l'accueil de ces enfants à besoins particuliers. Pour notre étude, nous avons retenu la théorie des représentations sociales de Moscovici pour analyser la position des enquêtés au sujet de l'éducation inclusive.

Trois études ont été menées dont deux, par questionnaire, auprès de 138 enseignants ordinaires et de 64 enseignants spécialisés¹. Une troisième était une étude issue des entretiens menés auprès de 7 responsables du système éducatif burundais, et un expert en éducation inclusive qui est pris comme une personne ressource. Pour les deux premières études, nous avons utilisé le logiciel SPSS pour le traitement des données. Pour la troisième, nous avons fait l'analyse du contenu.

A travers les résultats de ces études, la majorité d'enseignants des écoles ordinaires se sont montrés non-favorables à l'accueil de tous les enfants en situation de handicap dans leurs classes ordinaires. De même, ceux des centres spécialisés ont exprimé les mêmes représentations face à la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires. Pour eux, tous les ESH ne peuvent pas apprendre au sein des écoles ordinaires car les enseignants de ces écoles ne sont pas encore préparés pour les accueillir et les accompagner. La troisième étude complémentaire a apporté les mêmes résultats. Néanmoins, quelques divergences sont apparues. Pour les interviewés, certains ESH peuvent apprendre dans les écoles ordinaires et d'autres, dont le handicap est profond, doivent évoluer dans des institutions spécialisées. Ils estiment qu'il y a encore des actions à mener pour pouvoir scolariser tous les ESH en milieu ordinaire. Pour toutes ces études, quelques catégories d'ESH ne pouvant pas être accueillis au sein des écoles ordinaires ont été identifiées.

ABSTRACT

The purpose of this thesis was to study the social representations of the actors in the Burundian education system and thus to identify the divergences that arise with regard to the schooling of children with disabilities (CWD). It emerged as a result of the new policy of inclusive education in Burundi, which requires ordinary teachers to prepare themselves to receive these children with special needs. For our study, we used Moscovici's theory of social representations to analyze the position of respondents on the subject of inclusive education.

Three studies were conducted, two of which were questionnaire studies of 138 regular teachers and 64 special education teachers. A third was a study based on interviews with 7 Burundian education officials and an expert in inclusive education who is considered a resource person. For the first two studies, we used SPSS software to process the data. For the third study, we conducted a content analysis.

According to the results of these studies, the majority of teachers in ordinary schools were not in favor of accepting all children with disabilities in their ordinary classes. Likewise, those in specialized centers expressed the same views about the enrollment of CWD in regular schools. For them, not all children with disabilities can learn in regular schools because the teachers in these schools are not yet prepared to welcome and accompany them. The third complementary study brought almost the same results. Nevertheless, some discrepancies appeared. According to the interviewees, some CWD can learn in ordinary schools and others with a profound disability must evolve in specialized institutions. They felt that there was still work to be done in order to be able to educate all CWD in a regular environment. For all these studies, a few categories of CWD that cannot be accommodated in regular schools were identified.

¹. Dans le cadre cette recherche, un enseignant ordinaire est celui qui enseigne dans les écoles ordinaires et qui n'a pas de notions sur le handicap ou les BEP. Un enseignant spécialisé est celui qui a bénéficié d'une formation spécialisée, soit au cours de sa formation initiale ou lors des recyclages pour accompagner les ESH

SIGLES

BEP : Besoin Éducatif Particulier

BES : Besoin Éducatif Spécial

BMD : Baccalauréat-Mastère-Doctorat

CEM : Centre d'Enseignement des Métiers

CIF : Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé

CIH : Classification Internationale des Handicaps

CNPK : Centre Neuropsychiatrique de Kamenge

DCE : Direction Communale de l'Enseignement

DPE : Direction Provinciale de l'Enseignement

EDSP2 : École Doctorale Sociétés, Politique, Santé Publique

ENS : École Normale Supérieure

ESH : Enfant en Situation de Handicap

LACES : Laboratoire Culture-Éducation-Société

LSF : Langues des Signes Française

ODD : Objectif pour le Développement Durable

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PPH : Processus de Production du Handicap

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

PTE : Plan Transitoire de l'Éducation

RDC : République Démocratique du Congo

REM : Ratio-Élève-Maître

SE : Sciences de l'Éducation

SH : Situation de Handicap

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TBS : Taux Brut de Scolarisation

UB : Université du Burundi

Introduction

La scolarisation de tous les enfants se veut un droit inaliénable en lien avec les besoins sociétaux. Et l'éducation dite inclusive est, pour les enfants en situation de handicap, comme pour les autres, un enjeu clé pour leur insertion sociale. Ces catégories longtemps discriminées et exclues du système scolaire ordinaire ont commencé à intégrer le système éducatif vers les années soixante-dix. Les avancées ont continué à se faire sentir et, depuis plusieurs années, la problématique de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH) dans les milieux scolaires ordinaires se situe au cœur des débats dans le domaine de l'éducation. Lors de la Conférence mondiale de Salamanque tenue en juin 1994, l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO] s'est prononcée en faveur du développement d'une éducation intégrative. Et, de nombreux pays, dont le Burundi, ont ratifié cette déclaration de Salamanque. Avec la Conférence de Jomtien² (1990), faisant suite à la Déclaration de Salamanque (1994), de nouveaux chemins furent tracés pour délimiter des politiques et des pratiques éducatives, en ce qui concerne l'éducation pour tous dans des contextes inclusifs, préconisant la réussite de tous par la réussite de chacun.

Néanmoins, le Burundi n'a pas immédiatement suivi le rythme de certains pays développés qui ont vite organisé la scolarisation des enfants à besoins spéciaux au sein de l'école ordinaire. C'est quelques années plus tard que certaines associations caritatives ont commencé à prendre en charge quelques enfants présentant des besoins spécifiques dans des structures séparées, telles que les institutions spécialisées ou les écoles spécialisées. Jusqu'à une période récente, le système éducatif burundais était très sélectif, et seuls les enfants capables de démontrer leurs capacités en termes de connaissances et de satisfaire aux normes scolaires avaient le droit d'avancer de classe en classe. Les élèves en situation de handicap, et plus particulièrement les déficients intellectuels, n'avaient pas de place dans l'institution scolaire (Ndikumasabo, 2018). Cette situation a presque continué, mais au fil du temps, et au vu des changements actuels dans le système éducatif, elle tend à évoluer.

A partir de 2012, l'État du Burundi reconnaît l'intérêt de l'éducation inclusive et exprime son intention de promouvoir le principe de l'inclusion scolaire par la création d'une cellule éducation inclusive, à travers le décret-loi 610/902 du 6 mai 2015 du ministère de l'Éducation

² La Conférence a adopté la Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux ainsi qu'un cadre d'action. Elle a insisté sur la création d'« écoles pour tous » - c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants et répondant aux besoins individuels de chacun.

Nationale et de la Recherche Scientifique. Dans ce même ordre d'idées, pour faire face au défi de l'inclusion, le ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique met en œuvre « la Stratégie éducative nationale pour l'inclusion des élèves à besoins particuliers », destinée à promouvoir l'inclusion de ces enfants dans les écoles ordinaires, notamment dans les établissements publics. Les efforts du ministère ayant l'éducation nationale dans ses attributions ont continué à être visibles. Ainsi, en 2022, un guide pour l'éducation inclusive au Burundi a été élaboré avec l'appui financier de l'Unicef. Ce guide est destiné à tous les intervenants du secteur éducatif et leur éclaire sur l'accueil et l'accompagnement des ESH.

Néanmoins, si en France, la loi du 11 février 2005³ donne une orientation, au Burundi, il n'existe pas encore de loi éclairant le processus de scolarisation des enfants en situation de handicap. Il faut considérer que l'inclusion est non seulement une politique, mais qu'elle est perçue comme une valeur, une éthique prônant la justice sociale et l'équité.

Dans la perspective d'éducation inclusive, quelques écoles inclusives sont fonctionnelles dans deux provinces du pays, dont Bujumbura Mairie et Gitega. Officiellement, on a commencé par ouvrir les écoles pilotes en 2010 avec l'appui de Handicap International et les écoles satellites dans certaines localités. Avant cette officialisation, le lycée Notre-Dame de la Sagesse de Gitega, avait déjà été choisi depuis 2006 comme école pilote pour mettre en application l'éducation inclusive au niveau du secondaire.

Avec la création de la cellule éducation inclusive au sein du ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, devenue en 2020 Département d'éducation inclusive, l'engagement du gouvernement du Burundi dans la scolarisation des enfants en situation de handicap démontre des améliorations significatives en matière de respect des droits de tous les enfants dans le domaine éducatif. Cela témoigne la reconnaissance des droits des personnes en situation de handicap en matière d'éducation. La question qui se pose alors est de savoir si tous les ESH peuvent être réellement scolarisés au sein des écoles ordinaires et si le milieu est préparé pour répondre à leurs besoins éducatifs particuliers.

En pensant à une telle étude, nous nous sommes posé un certain nombre de questions, entre autres : Comment les enseignants des écoles ordinaires perçoivent-ils la scolarisation des ESH en milieu ordinaire ? Sont-ils favorables ou non à l'accueil et à l'accompagnement des ESH dans leur classe ordinaire ? Ont-ils reçu une formation sur les besoins éducatifs particuliers

³ Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

(BEP) pour pouvoir accompagner les enfants en situation de handicap (ESH) ? Les enseignants spécialisés manifestent-ils la volonté d'apporter leur soutien dans les écoles ordinaires ? Est-ce que le milieu éducatif burundais répond aux standards internationaux pour l'accueil des enfants en situation de handicap ?

Cette recherche s'intéresse aux représentations sociales des enseignants et de certains responsables du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Ainsi, pour une bonne promotion et planification de l'école inclusive, il importe de s'appuyer sur une connaissance des représentations à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap des acteurs du système éducatif. Cette étude s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation. Nous étudions les représentations sociales à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Préoccupés par la question de scolarisation des ESH, nous nous sommes engagé dans une recherche relative pour mieux connaître ce que les enseignants et les responsables éducatifs pensent du processus de l'éducation inclusive, afin de bien contribuer à relever les défis pour sa réussite.

A notre connaissance, aucune autre recherche n'avait été réalisée, au Burundi, sur les représentations sociales de la scolarisation des ESH. Les résultats de cette étude seront nécessaires aussi bien pour les responsables du système éducatif que pour les autres intervenants dans ce domaine s'ils souhaitent prendre des décisions objectives, basées sur les données concrètes et guidées par la volonté d'asseoir un enseignement de qualité pour tous sans discrimination. Cette recherche vient compléter celle de Ndikumasabo (2018) qui a abordé l'éducation inclusive du côté des pratiques observées dans des classes inclusives et dont les résultats démontrent des pratiques non-inclusives.

Au regard de ce contexte complexe, et en partant de l'idée que l'inclusion est aujourd'hui présentée comme un idéal supérieur, un droit fondamental et un bien commun, notre première préoccupation est d'essayer de mettre en lumière ce qu'il en est des freins et des leviers concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires et de saisir les préoccupations et les attentes des enseignants.

Cette thèse s'organise autour de trois parties. La première partie, composée de cinq chapitres, expose le cadre théorique et aboutit à l'exposition de notre problématique de recherche. Le premier chapitre porte sur le système éducatif burundais et le processus d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Le chapitre 2 intitulé de la scolarisation des personnes en situation de handicap dans le monde, présente un aperçu sur le contexte du handicap et le point

sur l'origine de l'école inclusive, ses fondements et la complexité de la scolarisation des enfants à besoins spéciaux. Le chapitre 3 s'intitule l'École inclusive au Burundi : Quelle pratique éducative pour tous ? Il s'intéresse au concept de l'inclusion, aux objectifs de l'éducation inclusive et traite de la pédagogie au sein de l'école inclusive ainsi que quelques dispositifs développés et d'autres qu'il faut adapter pour la scolarisation des ESH au Burundi. Revenant sur des dispositifs à monter pour la scolarisation des ESH, il n'oublie pas de montrer que l'on peut se référer aux autres pays en avance en matière d'éducation inclusive. Le chapitre 4 fait état d'une théorie sur quelques représentations que l'on se fait du handicap et des personnes en situation de handicap, souvent à l'origine de l'exclusion scolaire. Enfin, le dernier chapitre de cette partie (chapitre 5) fait le contour du problème de notre recherche.

La seconde partie concerne les approches méthodologiques pour étudier les représentations sociales ainsi que la partie empirique de l'étude. Elle est faite de 5 chapitres. Le chapitre 6 part du constat de terrain aux hypothèses de recherche. Il précise les contextes dans lesquels s'est déroulée cette étude, il aborde l'approche d'étude des représentations sociales, la description des techniques de recueil des données ainsi que les techniques de leur analyse. Les chapitres 7 et 8 présentent les données de deux études par questionnaire, où dans le chapitre 7, il s'agit d'une étude menée auprès des enseignants ordinaires et le chapitre 8, celle faite auprès des enseignants spécialisés. En vue de compléter les résultats des deux premières études, le chapitre 9 présente les résultats issus des entretiens semi-structurés menés auprès de certains responsables du système éducatif burundais.

La troisième partie de ce travail concerne la discussion générale. Dans cette partie, nous rappellerons l'objectif et nous faisons la discussion des résultats issus des trois études. C'est par ces résultats que nous tirons quelques leviers à actionner pour la bonne marche de l'éducation inclusive, les convergences et/ou les divergences observées sur le terrain éducatif burundais à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. De la discussion des résultats, nous confrontons toutes les études et les rapports ou les écarts entre différents acteurs au sujet de la scolarisation des ESH. Cette partie expose aussi les limites de ce travail de recherche, elle propose des perspectives pour de futurs travaux et se clôture par une conclusion générale.

**I^e PARTIE : PROCESSUS D'INCLUSION SCOLAIRE DES ELEVES EN
SITUATION DE HANDICAP : ETAT DES LIEUX**

Chapitre 1. Système éducatif burundais et processus d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap

« Pour se réaliser, l'éducation inclusive implique que l'on doive non seulement abattre les frontières qui séparent les différents curriculums et les différentes pédagogies, les barrières qui divisent et protègent les territoires professionnels en concurrence les uns par rapport aux autres, mais aussi que l'on relocalise les ressources, que l'on adapte les bâtiments et que l'on repense les structures et l'organisation » (Plaisance & Chauvière, 2000, p.127).

La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires apparaît, actuellement, comme un modèle qui se répand de plus en plus sur toute la planète. C'est ce qui est en train d'être réalisé au Burundi, où ce processus a commencé dans les écoles pilotes, à partir de 2012. Ainsi, dans le cadre de débats actuels se développant autour de questions telles que la défense des droits de l'Homme, l'exercice de la citoyenneté, la lutte contre l'exclusion sociale, l'accueil des jeunes en situation de handicap à l'école prend une ampleur particulière (Belmont & Vérillon, 2003).

Dans ce chapitre, nous présentons le système éducatif du Burundi. Nous évoquons certaines caractéristiques de son contexte comme l'accès à l'éducation, les différentes réformes éducatives l'ayant marqué jusqu'à l'heure actuelle. Cela permet de comprendre l'état de l'éducation inclusive au Burundi et ce qui est envisagé pour sa réalisation. Nous présentons d'abord la situation générale du système éducatif burundais.

1.1. Présentation générale du Burundi et historique de son système éducatif

1.1.1. Présentation générale du Burundi

Le Burundi est un pays d'une superficie de 27 834 km² dont 25 200 de terres. Il est situé au cœur de l'Afrique, à l'extrémité ouest de l'Afrique orientale, entre 29° 00' et 30° 54' E de longitude et 2° 20' et 4° 28' S de latitude. Depuis son indépendance jusqu'en 2019, il avait comme capitale Bujumbura. Actuellement, Bujumbura est devenu la capitale économique et la capitale politique devient Gitega depuis le 04 février 2019. Le Burundi est limité à l'ouest par la République Démocratique du Congo, au nord par la République rwandaise et à l'est et au sud par la République Unie de la Tanzanie.

Sur le plan administratif, le pays compte 18 Provinces, 119 communes et plus de 2000 collines. L'administration du système éducatif se superpose à cette subdivision territoriale. Dans cet ordre, on trouve dans chaque province, une direction provinciale de l'éducation avec ses

structures déconcentrées dans les communes. C'est un pays francophone. Le français est la langue seconde après la langue nationale, le Kirundi, qui est parlée sur tout le territoire du pays. La langue d'enseignement est le français à partir de la 5^e année fondamentale. D'autres langues vivantes et enseignées sont l'anglais et le Kiswahili. Le Burundi fait partie de la Communauté Est Africaine (EAC), communauté majoritairement anglophone.

Du point de vue socio-économique, d'après la Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme (CNIDH-Burundi, 2014), le taux brut de scolarisation était de 79,54% au primaire, 11,14% au secondaire et 1,72% dans l'enseignement supérieur. Selon le site <http://burundi-agnews.org/education/> consulté le 29/4/2020 à 12h20min, l'enquête de l'ISTEEBU (2017) montre que le taux d'alphabétisation au Burundi est de 79% chez les hommes et 68% chez les femmes en 2016-2017. Ce taux varie selon le milieu et, en milieu urbain, il est de 92% chez les hommes et 88% chez les femmes ; et de 77% chez les hommes et 65% chez les femmes en milieu rural.

L'état des lieux des statistiques de la population est actualisé par l'Institut de Statistiques et d'Etudes Economiques du Burundi à travers le recensement général de la population. Comme le souligne l'Unesco (2021), le Burundi fait partie des pays les plus densément peuplés au monde. Il occupe la vingtième place mondiale et la troisième en Afrique, avec une densité moyenne de 432 habitants/km² en 2020, qui pourrait atteindre 728 habitants/km² en 2050. C'est une population jeune avec 61% de moins de 25 ans et, si les tendances se confirment, elle comprendra 56% de moins de 25 ans en 2030 (Unesco, 2021), présageant ainsi une forte pression sur le système éducatif du pays au cours des prochaines décennies.

Sur le plan économique, environ 89% de la population burundaise vit de l'agriculture et de l'élevage et un peu de l'artisanat. Le taux de population rurale était estimé à 88% en 2014 (PASEC, 2016). Qu'en est-il de son système éducatif ?

1.1.2. Historique du système éducatif burundais

Au Burundi, l'introduction d'une éducation de type scolaire date de 1902, grâce à l'initiative des missionnaires blancs. Néanmoins, l'organisation de l'enseignement primaire débutera en 1924 lorsque la Société des Nations a confié à la Belgique le mandat d'administrer l'ex-territoire du Ruanda-Urundi (Niyongabo, 2005). Ainsi, le colonisateur a transféré les fonctions éducatives vers un système éducatif scolaire qui se coupe du patrimoine culturel traditionnel. Il va servir de véhicule à la civilisation occidentale que le missionnaire et le colonisateur se proposaient d'instaurer au Burundi. Rappelons que le Burundi a connu deux périodes coloniales

dont celles allemande et belge. L'Allemagne a colonisé le Burundi de 1896 à 1916. C'est avec la colonisation allemande que l'école fit son entrée dans l'histoire du Burundi. L'instruction de type occidental pénétra dans le pays avec l'implantation des premières missions catholiques à partir de 1896. Les pères blancs et les auxiliaires qu'ils avaient amené d'Afrique centrale commencèrent à catéchiser les enfants et les adultes. La formation chrétienne s'accompagna de l'apprentissage à la lecture (Bararufise, 1974).

Au cours de la période coloniale, le système d'éducation au Burundi se voit remplacé progressivement mais de façon décisive par le système éducationnel colonial qui se matérialise par la fréquentation de l'école. Toutefois, il importe de souligner que dans ses débuts, la scolarisation s'est heurtée à la résistance des parents qui ne voulaient pas lâcher leurs enfants. Ils résistaient fortement à ce phénomène d'autant plus que, pour eux, tout enfant qui fréquentait l'école constituait un surcroît de travail pour les autres membres de la famille qui restaient dans les champs (Ndayikengurukiye, 2014). Lors de cette période, il y avait les écoles chapelles et les écoles laïques. Dans les écoles chapelles, les enseignements étaient centrés sur la religion, préparant de ce fait à la pratique de la vie chrétienne. L'instruction s'y donnait en langue indigène mais quelques missionnaires enseignaient en swahili.

Le début de la création des écoles laïques par l'administration coloniale allemande résulte de la divergence entre les administrateurs coloniaux et les missionnaires dans la conception de l'éducation à donner aux populations colonisées. Au moment où les missionnaires voulaient transmettre une éducation liée au christianisme, pour les autorités coloniales, leur objectif était de former les auxiliaires dont le colonisateur avait besoin pour asseoir son autorité.

Au fil du temps, et surtout depuis l'accession du Burundi à l'indépendance en 1962, les autorités du pays vont chercher à asseoir un système éducatif qui cadre avec les préoccupations du moment. Dès lors, le système éducatif s'est mis en place autour de l'organisation religieuse, qui était déjà très présente. Notons qu'il apparaissait sous deux angles. Il y avait d'une part, un enseignement non-formel et de masse, ouvert aux adultes et aux jeunes désireux d'avoir le baptême. Il était centré sur l'apprentissage de la bible, de la lecture et de l'écriture. D'autre part, un enseignement formel très sélectif, très coûteux et déséquilibré à partir du secondaire, avec cependant un contenu et certaines structures calqués sur le modèle belge.

Suivant l'évolution du système éducatif du Burundi, la réforme scolaire probablement la plus marquante de l'histoire est celle de 1973. Elle prévoyait qu'en 1989, 84% des enfants de sept ans, l'âge légal d'enrôlement à l'école primaire, seraient inscrits. Cette réforme avait aussi pour

objectif de développer une éducation qui tienne compte des spécificités culturelles nationales, car celle qui était dispensée jusque-là s'inspirait largement des réalités des puissances coloniales successives au Burundi (allemande, puis belge). C'est pour cette raison que les concepts de « kirundisation » et de « ruralisation » ont été introduits. Les décideurs politiques d'alors avaient estimé que l'impact de cette stratégie linguistique sur les performances scolaires serait important.

Une autre réforme est celle de 1982. Celle-là a introduit la double vacation des maîtres et des locaux et a marqué un pas décisif dans la promotion de l'accès à l'éducation au Burundi. Grâce à elle, les effectifs scolaires se sont multipliés sensiblement. On note aussi la création des Écoles de Formation des Instituteurs (EFI), en remplacement des Écoles Normales et des Écoles Moyennes Pédagogiques. Au niveau supérieur, l'innovation principale fut la fusion de l'École Normale Supérieure et l'Université Officielle de Bujumbura, donnant naissance à l'Université du Burundi (UB).

Pour le système éducatif burundais, l'an 2005 a été marqué par la suppression des frais de scolarité pour l'accession au primaire, et 2006 est marqué par l'entrée du kiswahili et de l'anglais dans le système éducatif du primaire (les langues d'enseignements au primaire et au secondaire restant le kirundi et le français). Et depuis 2012, le Burundi s'est engagé dans une profonde réforme de son système éducatif dans le cadre d'un nouveau plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation professionnelle (PSDEF) 2012-2020. Après avoir passé en revue l'historique du système éducatif burundais, le point suivant le présente de façon globale.

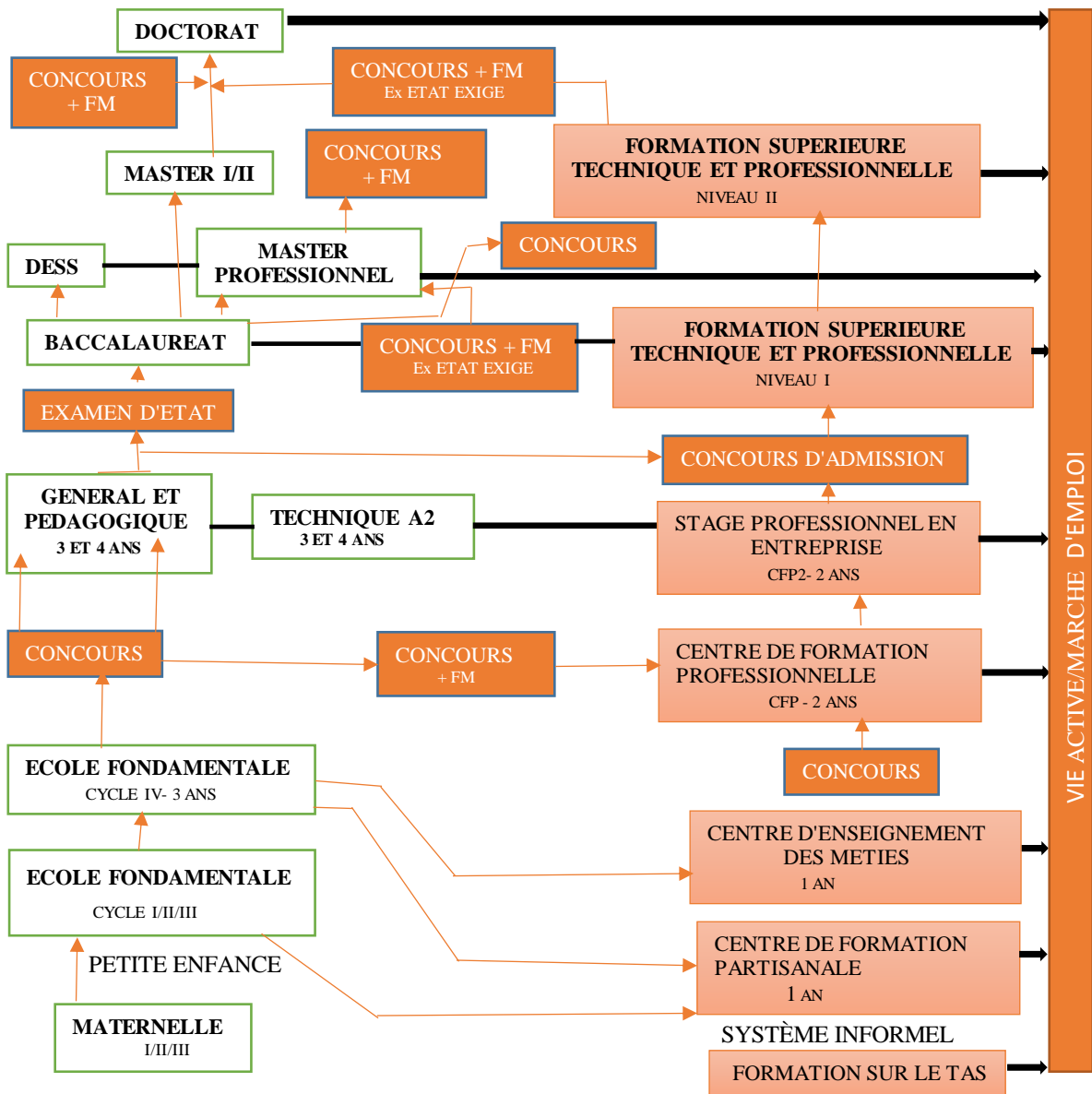
1.2. Le système éducatif burundais

Le système éducatif burundais est constitué d'un enseignement formel et d'un enseignement non-formel gérés par le ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. Il est régi par le nouveau Décret n°100/090 du 28 octobre 2020 portant Missions, Organisation et Fonctionnement du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. L'article 9, alinéa 8, instaure le Bureau de l'Éducation Inclusive parmi les Bureaux et structures spécialisés dépendant directement du Ministre.

Ce système éducatif a connu différentes fluctuations au niveau du ministère de tutelle ; tantôt il était scindé en deux ministères, tantôt fait d'un seul ministère. Pour ce système éducatif, l'enseignement formel comprend 5 paliers de formation à savoir : le préscolaire, le fondamental,

le post- fondamental, les métiers et la formation professionnelle ainsi que le supérieur. Au niveau des trois premiers paliers, certains établissements scolaires sont sous convention c'est-à-dire que leur gestion est confiée à une organisation religieuse ayant signé une convention avec l'Etat.

Quant à l'enseignement non formel, il est constitué en général par les activités d'alphabétisation qui sont organisées à l'endroit des enfants non scolarisés ou déscolarisés et des adultes analphabètes. Elles sont en grande partie supportées par des organisations privées (confessions religieuses et ONG). La structure de ce système d'éducation et de formation est présentée à la Figure 1.



FM= FORMATION MODULAIRE EX-ETAT= EXAMEN D'ETAT; DESS= DIPLOME D'ETUDES SUPERIEURES SPECIALISEES

Source: Ministère de l'éducation, Cadre national de qualification et de certification

Figure 1. Circuit du système éducatif burundais

Parmi les facteurs qui influencent sur l'accès à l'école, on compte d'une part les facteurs directement liés à l'offre scolaire tels que la distance à l'école, le calendrier scolaire, etc. et d'autre part, des facteurs plus fondamentalement liés à la demande d'éducation, notamment le revenu des ménages, les caractéristiques du chef de ménage et les caractéristiques individuelles des enfants (Banque mondiale, 2007). Ces facteurs influencent l'évolution scolaire. Ainsi, les effectifs scolaires ont évolué progressivement depuis 1990, et cela selon le niveau d'enseignement et statut d'établissement.

La population scolarisable (7-12 ans) était estimée à 932.800 en 92/93 et en 98-99 à 11.112.900 (16% de la population, augmentation de 3% par an). Le taux brut de scolarisation qui était de 30,6% en 1980/1981 est passé à 70% en 1992/1993 grâce, entre autres, à la double vacation et aux efforts faits par le gouvernement dans la construction de nouvelles salles de classes (± 400 par an). Avec la crise de 1993, le taux brut de scolarisation est tombé à 43,6% en 1996/1997 et il est remonté en 1999-2000 à 62,86% (Rurihose, 2001).

Suivant l'évolution des effectifs scolaires, le Burundi était, à un certain moment, un des pays qui affichent le taux de scolarisation le plus bas de la planète. Ainsi, plus que l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire connaît un des taux bruts de scolarisation les plus bas du monde. Par la construction de nouveaux établissements secondaires, surtout avec l'introduction des collèges communaux, ce taux a connu une augmentation significative (Rurihose, 2001). Au niveau de l'enseignement supérieur, le taux brut de scolarisation est, aussi, un des plus bas du monde. En 1992-1993, il aurait été selon les sources de 0,8% (Burundi : Analyse Global du Système éducatif, AGE) ou 1,01% (Rapport sur le développement humain du Burundi 1999, PNUD). Suivant ce rapport, le TBS à l'enseignement supérieur en 1998 était de 1,01%. Selon l'enquête sur les conditions de vie des ménages, réalisée par l'ISTEEBU en 2020, seuls 1,5% des Burundais ont le niveau supérieur tandis que 37,3% n'ont aucun niveau d'instruction. Selon cette même source, 40,4% ont atteint le niveau primaire, 13,4% le niveau secondaire premier cycle/fondamental et 5% le niveau post fondamental.

Au niveau de l'enseignement supérieur, nous retenons qu'il n'y avait, jusqu'en 1998, qu'une seule grande université au Burundi : l'université du Burundi qui comptait 5.900 étudiants en 1998-1999. A côté de cette université publique existaient quelques instituts publics ou privés qui étaient moins fréquentés. On cite à titre d'exemple l'Institut Supérieur de Gestion des Entreprises (ISGE)-Ministère du plan : ± 200 étudiants, l'Institut Supérieur de Contrôle et de Gestion (ISCG)-Privé : ± 200 étudiants, le Grand Séminaire – Privé : ± 100 étudiants (Rurihose, 2001). Pour le moment, on compte d'autres universités privées dont l'Université du Lac Tanganyika (Bujumbura), l'Université des Lumières (Bujumbura), l'Université des Grands Lacs, l'Université de MWARO, etc.

Depuis 2013, une réforme qui a été opérée au sein du système éducatif a permis de combiner deux niveaux, primaire (6 années) et collège (4 années), en un cycle complet d'éducation de base ou fondamental. Ce dernier est scindé en 4 cycles dont les trois cycles de deux ans recouvrent l'ancien enseignement primaire et le quatrième cycle qui va de la 7^e à la 9^e année.

Actuellement, l'enseignement fondamental couvre donc 9 années d'enseignement, l'ancienne 4^e année du collège ayant été définitivement supprimée à la rentrée 2016. L'enseignement formel comprend alors cinq paliers de formation : le préscolaire, le fondamental, le post-fondamental (général, pédagogique et technique), l'enseignement des métiers et la formation professionnelle ainsi que l'enseignement supérieur.

Au Burundi, l'enseignement préscolaire est dispensé dans les écoles maternelles (publiques et privées) et les structures communautaires (garderies communautaires et cercles préscolaires) qui reçoivent théoriquement les enfants de 4 à 6 ans. Néanmoins, des enfants de 3 ans sont aussi acceptés dans des écoles maternelles privées. Cet enseignement se fait en 3 ans.

Les curricula de l'éducation préscolaire portent sur cinq domaines d'apprentissage tels que le langage, la pré-lecture, la pré-écriture, le pré-calcul et les activités psychomotrices.

L'enseignement fondamental, cherche à développer des potentialités des élèves en vue d'acquérir un niveau d'instruction suffisant pouvant leur permettre soit de poursuivre les études, soit de s'intégrer dans la formation professionnelle, soit de s'insérer dans la vie socio-économique. Quant aux missions de l'enseignement secondaire, l'article 76 de la loi n° 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire stipule qu'il s'agit de former les jeunes aux valeurs civiques, morales, religieuses et intellectuelles propres à favoriser une conscience des réalités nationales et à les amener à œuvrer pour le développement socio-économique du pays, pour la promotion de la culture nationale et de l'esprit patriotique ; former les cadres moyens, les techniciens et les ouvriers qualifiés répondant aux besoins du pays et d'assurer une préparation adéquate aux études supérieures et universitaires. Tel que le stipule la loi, pour être enseignant de l'école secondaire, il faut avoir au minimum un diplôme de l'enseignement supérieur ou universitaire. Cependant, en cas de rareté des compétences requises pour l'enseignement technique et professionnel, un enseignant de niveau inférieur peut être recruté sur dérogation du Ministre de tutelle, après avis de la Commission nationale de l'enseignement.

Concernant la scolarisation des personnes en situation de handicap, l'article 15 de la même loi stipule que l'enseignement à des personnes ayant des besoins spéciaux a pour objet de dispenser une éducation adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités en vue de les préparer à un avenir socioprofessionnel décent. L'organisation de cet enseignement est fixée par décret.

Comme nous l'avons vu ci-haut, le système éducatif a connu une forte expansion au cours de la dernière décennie. Estimée à 5,1 millions en 2010, la population scolarisable a augmenté à un rythme moyen de 2,1% par an, atteignant près de 6,4 millions en 2020. Si ces tendances se confirment, il faudra scolariser 7,3 millions d'enfants en 2030, soit 55,8% de la population burundaise (Unesco, 2021). Malgré l'évolution de ces taux de scolarisation, le taux d'achèvement du fondamental était estimé à seulement 32% en 2019 et celui du post-fondamental n'atteignait que 25% la même année. De plus, le système éducatif burundais est caractérisé par une rétention faible depuis plusieurs années.

Ce phénomène résulte du niveau d'abandons et de redoublements élevé (26% au fondamental et 17% au post-fondamental en 2019). Étant plus en hausse depuis 2014, ces deux phénomènes grèvent considérablement le système éducatif burundais et en réduisent l'efficacité interne. Ainsi, l'espérance de vie scolaire au Burundi n'étant que de neuf ans en 2018, il reste à faire pour que le pays améliore la scolarisation et l'efficacité interne de son système éducatif en pensant surtout à l'égalisation des chances pour tous enfants, y compris ceux qui sont en situation de handicap. Dans les lignes suivantes, nous revenons sur l'organisation de l'enseignement supérieur.

1.2.1. L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est régi par le décret N^o 100/5 du 2 janvier 2015 portant organisation des études de premier et de deuxième cycle universitaires. Cette loi stipule les conditions pour accéder à l'enseignement supérieur, mais ne stipule pas les conditions d'accompagnement des étudiants et du personnel en situation de handicap. Ainsi, pour être autorisés à s'inscrire dans un parcours de formation du premier cycle de l'enseignement supérieur, les candidats doivent justifier soit d'un diplôme d'État délivré au Burundi ou d'un diplôme burundais ou étranger admis en équivalence, en application de la réglementation en vigueur. Le décret portant organisation de l'enseignement supérieur précise les conditions d'accéder au deuxième cycle de formation de l'enseignement supérieur.

Il est stipulé aussi que chaque établissement d'enseignement supérieur définit une offre de formation différenciée en domaines, branches et spécialités. Au sein de ce domaine de formation, les diplômes sont distingués par les branches, qui correspondent aux disciplines fondamentales structurant les enseignements. La branche permet d'identifier le ou les thèmes principaux de la formation ; elle peut être monodisciplinaire, disciplinaire ou pluridisciplinaire.

Il faut savoir que chacune des branches peut se décliner en spécialités, qui peuvent elles-mêmes donner lieu à des options.

En 2011, il a été opéré au sein de l'enseignement supérieur du Burundi, une réforme BMD (Baccalauréat-Mastère-Doctorat) pour se conformer aux systèmes éducatifs internationaux, en vue de faciliter la mobilité des étudiants au niveau national, régional et international. Dans cette optique, il est organisé la formation du cycle court (Bac + 3 ans), la formation en master (Bac +5 ans), médecine générale (Bac + 6 ans) et enfin, le doctorat (Bac + 8 ans). Le grand avantage de cette transition vers ce nouveau système BMD est l'introduction du système de crédits cumulables et transférables ainsi que l'intégration dans un espace académique international et, à long terme, une potentielle harmonisation du système burundais avec les standards académiques internationaux grâce à une plus forte mobilité des étudiants et des enseignants.

En vue d'une continuité des cycles complets répondant à l'esprit du BMD, le système d'enseignement supérieur s'est doté d'une école doctorale logée à l'Université du Burundi, avec le décret n° 100/06 du 12 janvier 2015. Néanmoins, comme cette réforme demandait des mesures d'accompagnement, la transition vers ce système BMD demeure encore inachevée. Même si, sur le plan formel, il est implanté dans tous les établissements d'enseignement supérieur, cette réforme n'a pas encore contribué au renforcement des capacités de recherche. C'est aussi le même cas sur le plan de la qualité des enseignements/apprentissages qui laisse à désirer au moment où les conditions qui étaient prévues pour les travaux personnels des étudiants, comme l'équipement en informatiques, ne sont pas encore remplies dans la quasi-totalité des universités.

Au sein du système éducatif burundais, il est organisé un enseignement des métiers. Celui-là a pour but de préparer les candidats à exercer un métier répondant aux attentes individuelles et aux besoins de la collectivité.

1.2.2. Enseignement des métiers et de la formation professionnelle

Le secteur de l'Enseignement des Métiers et de la Formation Professionnelle tient une place importante dans la stratégie du Gouvernement. Il vise, d'une part, à offrir des opportunités à une partie des jeunes burundais qui ne parviennent pas à poursuivre des études au post fondamental, et d'autre part, à former une main d'œuvre qualifiée capable d'accompagner le développement économique du pays. Cette opportunité est aussi accordée à certains ESH qui sont exclus du système éducatif à cause de l'inégalité des chances.

Deux types de centres de formation accueillent aujourd'hui les jeunes burundais. Le décret n° 100-147 du 28 juillet 2017 portant fixation des curricula dans l'enseignement des métiers et de la formation professionnelle en précise les conditions. Les centres pour l'enseignement des métiers (CEM) accueillent, pour une durée d'une année à l'issue de laquelle un certificat est délivré. Cette formation est destinée aux jeunes ou adultes ayant abandonné l'enseignement fondamental avant la fin de la 9^e année et aux jeunes ou adultes titulaires d'une attestation de fin de scolarité de l'enseignement fondamental mais n'ayant pas réussi le concours de fin d'année. Avant la réforme, l'enseignement au CEM durait trois ans. Dans cette même lancée, les centres de formation professionnelle (CFP) accueillent les lauréats du concours de 9^e année et les lauréats des CEM après concours. Ces centres offrent deux paliers de formation de deux ans chacun. Le premier est sanctionné par le diplôme d'aptitude professionnelle et le second par le diplôme professionnel spécialisé. L'accès au second palier est automatiquement conditionné à l'obtention du diplôme d'aptitude professionnelle.

Un module de formation de cet enseignement est adapté continuellement aux besoins du moment. Pour sa bonne réalisation, un centre de développement de compétence professionnelle est mis en place. A part l'organisation de cet enseignement par les pouvoirs publics, la loi précise que les personnes physiques ou morales peuvent créer des centres privés d'enseignement des métiers et pourvoir à leur financement après obtention d'une autorisation du ministère de tutelle. Pour les personnes adultes analphabètes, un service d'alphabétisation est organisé afin de permettre d'acquérir des connaissances et des habiletés de base en lecture, écriture et en calcul. Cela donne la possibilité d'exercer un métier ou d'entreprendre des activités génératrices de revenus. La plupart de ceux qui font l'enseignement des métiers sont ceux qui ne satisfont pas aux conditions des concours examens de passation.

1.2.3. De l'enseignement élitiste à l'exclusion scolaire

Le système éducatif burundais a été très sélectif dès sa naissance. Bien que les efforts du gouvernement soient remarquables dans la promotion de la scolarisation universelle vers les années 80, son système éducatif se réclamait élitiste, depuis un certain temps. En effet, les élèves les plus brillants étaient promus pendant que les autres - plus nombreux - sortaient de ce système sans l'avoir terminé. Dans cette optique, beaucoup d'enfants encore trop jeunes étaient

éliminés par les concours de passation de l'école primaire à l'école secondaire du fait que les places étaient limitées au cycle secondaire.

Le début des années 80 marque un tournant décisif en matière de scolarisation. En effet, dans l'histoire du Burundi, c'est pour la première fois, 20 ans après l'adoption du plan d'Addis-Abeba⁴, que les pouvoirs publics se soient prononcés clairement pour la scolarisation primaire universelle mais sans prendre des mesures précises d'accompagnement en ce qui concerne l'accès aux autres niveaux et types d'enseignement, notamment en définissant des objectifs quantitatifs à atteindre à moyen et à long terme ainsi que des stratégies à mettre en œuvre à cette fin. L'objectif de scolarisation primaire universelle était de permettre à tous les enfants ayant l'âge officiel d'admission (7 ans) d'être inscrit à l'école primaire en 1987.

Néanmoins, dans ce processus, les taux de scolarisation des ESH étaient encore extrêmement très faibles. De plus, certains enfants ne parvenaient pas à fréquenter l'école à cause des conditions socio-économiques de leurs parents. A partir de 2005, le gouvernement a pris des mesures de gratuité scolaire pour permettre à tous les enfants d'accéder à l'éducation de base. Mais, les ESH continuaient d'évoluer dans des écoles spécialisées dont la plupart étaient encadrées par les religieux. Dans le cadre de la promotion de l'éducation inclusive, les efforts du gouvernement du Burundi ont commencé en 2012 par la création de certaines écoles pilotes. Néanmoins des disparités ont continué à s'observer au sein du système éducatif burundais.

1.2.4. Quelques disparités dans le système éducatif burundais

Même si depuis un certain temps, la politique éducative du Burundi se focalise prioritairement sur l'accès des populations à l'éducation, assurer les mêmes chances de scolarisation à tous les enfants, indépendamment de leurs caractéristiques sociales reste un défi majeur. Les chances de scolarisation apparaissent défavorables pour les filles, les ruraux et les plus pauvres, ce qui handicape aussi l'éducation inclusive à certains égards. En effet, les disparités de genre en défaveur des filles apparaissent à la fin du cycle fondamental et se maintiennent tout au long du cycle éducatif (Unesco, 2021). Pour cet auteur, à l'entrée au post-fondamental, 30% des filles contre 37% des garçons sont effectivement inscrites. Et les écarts se maintiennent du début à la fin du cycle post-fondamental, avec la probabilité de finir le cycle de 15% chez les filles contre

⁴. Le « plan d'Addis-Abeba » : développement, planification, africanisation (1961) est issue de la conférence sur le développement de l'éducation en Afrique organisée entre le 15 et le 25 mai 1961 à Addis-Abeba. Elle a rassemblé les ministres de l'Éducation des pays nouvellement indépendants. Cette conférence avait pour objectif de préparer le plus grand plan d'expansion scolaire jamais envisagé jusqu'à alors, avec l'ambition d'élever rapidement les taux de scolarisation primaire, secondaire et supérieur et de parvenir à l'enseignement primaire universel au plus tard à l'horizon 1980.

21% pour les garçons. Notons que le milieu de résidence reste aussi une variable de disparité majeure en matière de scolarisation. Il s'observe que les enfants ruraux scolarisés accèdent moins que les urbains au cycle post-fondamental et ces écarts se creusent le plus à la fin du cycle. En effet, si les urbains ont 53% de chances d'y accéder contre 26% pour les ruraux au post-fondamental, les taux d'achèvement sont respectivement estimés à 11% pour les ruraux et 33% pour les urbains.

L'origine socio-économique est aussi source de disparités ressenties dans le milieu éducatif burundais. Selon les résultats de l'Enquête démographique et de santé (EDS) de 2017, près de 73% des enfants non-scolarisés sont issus des 40% des ménages les plus pauvres. Ces disparités continuent à se manifester au fur et à mesure du parcours scolaire. Malgré ces disparités, le Burundi est considéré comme l'un des pays de l'Afrique subsaharienne qui accordent une priorité plus élevée au secteur de l'éducation. A part ces disparités, l'inégale répartition d'équipements de base et ratio élèves-maître élevé s'observe.

La majorité des élèves sont scolarisés dans des conditions peu optimales, caractérisées par un déficit en infrastructures de base. En 2019, très peu d'écoles disposaient des commodités de base. En effet, 94% n'avaient pas l'électricité, 61% n'avaient pas de point d'eau, 19% ne disposaient pas d'un dispositif de lavage des mains et 90% n'étaient pas clôturées. Enfin, 25% des groupes pédagogiques ne disposaient pas d'une salle de classe. Ainsi, 13% des établissements utilisaient des classes empruntées et 7% disposaient de classes provisoires (Unesco, 2021).

Concernant le ratio élèves-maître (REM), il est estimé à 52, dans l'enseignement fondamental public. Autrement dit, si tous les enseignants étaient répartis de façon équitable, chacun aurait 52 élèves dans sa classe. Ce qui n'est pas le cas, car des disparités s'observent entre les différents niveaux du fondamental et par province. Ainsi, en 2019, le REM variait de 37 dans la province de Bururi à 62 dans la province de Bujumbura Mairie, soit un écart de 25 points. En outre, plusieurs provinces ont des ratios supérieurs et différemment, entre autres Bujumbura Mairie (62), Cibitoke (58), Kirundo (57) et Muyinga (57).

Soulignons aussi que le système éducatif burundais fait face à une dotation incomplète en manuels scolaires, notamment dans le public. Il n'est pas rare de se retrouver même dans certaines écoles de collèges communaux où un seul livre est partagé par plus de 10 élèves. Diverses disparités s'observent limitant les chances de certains élèves au sein du système éducatif. Qu'en est-il des enfants en situation de handicap ?

1.3. Vers l'éducation inclusive au Burundi

Au Burundi, la politique inclusive est entrée dans les priorités du gouvernement à partir de 2010. Avant cette période, les enfants vivant avec handicap n'avaient pas accès à l'école ordinaire. Certains d'entre eux étaient placés dans des centres spécialisés. Pourtant, le Burundi avait déjà adopté des textes internationaux, nationaux (la constitution de la République du Burundi de 2018, à titre d'exemple) et régionaux qui prônent le droit à l'éducation de tous les enfants, y compris les enfants handicapés.

Dans le cadre d'une mise en œuvre d'une éducation pour tous, certaines actions sont déjà menées. A titre d'exemple, le gouvernement a adopté en 2006, une Lettre de Politique pour le secteur de l'éducation axée autour de cinq objectifs : atteindre l'achèvement du cycle primaire pour tous en 2015 ; gérer de manière contrôlée les flux d'élèves au-delà du primaire ; améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement public ; garantir un système éducatif équitable et assurer une meilleure efficacité dans l'utilisation des ressources (CRIDIS, 2012). Ici, l'objectif de « garantir un système éducatif équitable » inclut les élèves en situation de handicap. Dans le même ordre d'idée, la loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire se propose d'organiser une école répondant aux quatre conditions, dont une école « plus équitable » et « plus utile à la société ». L'article 15 stipule que « l'enseignement des personnes ayant des besoins spéciaux a pour objet de dispenser une éducation adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités en vue de les préparer à un avenir socioprofessionnel décent ».

En 2012, des Conseillers Pédagogiques sont formés aux méthodes d'Éducation Inclusive. Cette année a marqué, dans le système éducatif burundais, la démonstration de ce que certains jugeaient impossible. Pour la première fois, les élèves à déficiences sensorielles (aveugles et sourds-muets) ont passé et réussi le Concours National de 6^e année et sont orientés en 7^e au Lycée Notre Dame de la Sagesse de Gitega (LNDS). Les activités de soutien à ce processus ont continué, surtout la transcription en braille des manuels et cela pour chaque année scolaire au fur et à mesure que les élèves malvoyants avancent de classe. En 2016, les élèves à déficiences sensorielles de 9^e année fondamentale et 10^e année passent et réussissent le Concours National de 9^e et 10^e année et sont orientés au Lycée Notre Dame de la Sagesse (École Pilote en Éducation Inclusive).

Au cours de cette même année, le Décret numéro 100/38 du 16 février 2016 portant missions, organisation et fonctionnement du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de

la Recherche Scientifique met sur pied la Cellule Éducation Inclusive en son article 6. En 2020, cette cellule a été transformée en Bureau de l'Éducation Inclusive parmi les Bureaux et structures spécialisés dépendant directement du Ministre par le décret n°100/090 du 28 octobre 2020 portant Missions, Organisation et Fonctionnement du ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique.

Le Burundi, comme d'autres pays, a fait de l'éducation une priorité pour atteindre les objectifs pour le développement durable (ODD). A ce titre, l'éducation joue un rôle central dans l'Agenda 2030 qui contient un objectif spécifique et des cibles y relatives. Ainsi, l'ODD 4 vise à : « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie d'ici 2030 ». Néanmoins, nous estimons que les cibles de l'ODD 4 sont plus complexes et contiennent plusieurs concepts qui n'ont jamais été mesurés auparavant au niveau mondial et pays par pays, tout en tenant compte des ressources disponibles.

La politique éducative du Burundi est en train d'être bien orientée en ce qui concerne les cibles visées. Dans cet ordre d'idées, la cible 4.5. (Égalité des chances) concerne l'égalité d'accès des personnes vulnérables à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle. Ainsi d'ici 2030, il faudra éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables y compris les personnes en situation de handicap ainsi que les catégories marginalisées comme les autochtones et, cela, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle. Le Tableau 1 montre les effectifs des ESH dans le milieu scolaire burundais.

Tableau 1. Récapitulatif des élèves en situation de handicap par statut et par sexe en milieu scolaire burundais

Statut	Moteur		Sensoriel		Autres		Total	
	F	F+M	F	F+M	F	F+M	F	F+M
Public/État	2852	5814	923	2032	461	955	4236	8801
Public sous convention	1993	4177	368	811	251	504	2612	5492
Privé	300	586	31	76	35	76	366	738
Consulaire			1	4			1	4
Total général	5145	10577	1323	2923	747	1535	7215	15035

Source : Ministère de l'Éducation et de la recherche scientifique, Annuaire statistique scolaire 2020-2021

Pour répondre à cette cible relative à l'égalité des chances, il est recommandé de construire des établissements scolaires adaptés et répondant aux besoins des personnes en situation de handicap. Signalons que le milieu éducatif burundais n'est pas encore accessible conformément

aux standards internationaux et doit adapter les établissements existants et ainsi les équiper afin de fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr et exempt de discrimination.

A la veille de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires au Burundi, on a commencé par l'ouverture de certaines écoles pilotes et satellites. Ainsi, à partir de 2010, date officielle de début de l'éducation inclusive, dix écoles pilotes et trente écoles satellites ont vu le jour. Ainsi, nous retrouvons dans le Tableau 2, les écoles pilotes et satellites qui ont été créées par le ministère ayant l'éducation dans ses attributions

Tableau 2. Les écoles pilotes et satellites dès le début du processus de l'éducation inclusive au Burundi

Province	Ecole pilotes	Écoles satellites
Bujumbura Mairie	ECOFO Kanyosha III, ECOFO Foreami, MIRANGO I et le Centre Référence de Kigobe	RUZIBA I, JABE, Kamenge I, Kamenge II, Gasenyi I, Gasenyi II et Nyabagere
Gitega	Giheta I, Christ Roi, Lycée Clarté Notre Dame et Makebukko	Giheta II, Gisura, Rwanvura, Nyamugari, Mutobo, Mushasha I, Rukundo I, Comibu, École de la paix, Kwibuka, Makebukko II, Nyamagandika, Maramvya, Jimbi, Buhunja
MAkamba	Makamba I	
Muyinga	Muyinga I	
BUBANZA	Ecole pilote de BUBANZA	Centre de Gihanga

Dans cette perspective de scolarisation des enfants en situation de handicap dans les milieux ordinaires, les institutions spécialisées restent fonctionnelles et jouent aussi un service de soutien pour quelques élèves en situation de handicap qui sont dans les écoles ordinaires.

1.3.1. Institutions spécialisées au Burundi

Avant de s'engager dans cette nouvelle politique d'éducation inclusive, certains enfants en situation de handicap étaient accueillis par les centres d'enseignement spécialisé. Ce sont des institutions d'enseignement spécial qui les accueillent selon le type de handicap. Ainsi, certains centres accueillent les sourds-muets, d'autres les malvoyants, ceux ayant un handicap physique, etc. Suivant cette institutionnalisation, les relations sociales sont limitées entre ceux ayant le même type de handicap, ce qui risque d'impacter sur leur insertion socio-professionnelle. Le Tableau 3 montre certains centres qui assurent l'enseignement spécialisé au Burundi.

Tableau 3. Centres d'enseignement spécialisé du Burundi

Centre/Ecole	Type de handicap	Effectifs des enfants		
		Filles	Garçons	Total
Institut saint Kizito de Bujumbura	Handicap moteur	107	133	240
Centre Akamuri	Déficiência mentale	53	70	123
Centre des handicapés de Makamba	Handicap moteur	23	27	50
Penn Blind School	Déficiência visuelle	31	75	106
Centre J. Bosco de Muyinga	Handicap physique	24	27	51
Centre des personnes handicapées physiques étoile du matin de Gitega	Handicap physique	52	50	102
Centre des personnes handicapées de Gakwende	Handicap physique	33	37	70
Centre des personnes handicapées « Reine de toute joie » de Kanyinya	Handicap physique	32	24	56
Centre JEHO KUKI de Ngozi	Handicap physique	38	27	65
LND de Gitega	Déficiência visuelle, auditive et handicap physique	65	77	142
		39		
Centre des HP KIGANDA	Handicap physique		35	74
Centre EPHPHATHA	Déficiência auditive	66	83	149
Lycée Kanura de Gihanga	Déficiência visuelle	24	36	60
CESDA/NDP Gitega	Déficiência auditive	94	112	206
Centre des personnes handicapées Twitezimbere de Ngozi	Handicap moteur	16	15	31
IMP MUTWENZI de Gitega	Handicap moteur	64	92	156
Centre Rumuri de Gitega	Déficiência visuelle	26	24	50

1.3.2. Réalisations du ministère de l'éducation et perspectives

Parmi les étapes déjà franchies, il y a, comme nous l'avons vu dans les lignes précédentes, la création d'un Bureau spécialisé d'Éducation inclusive pour planifier et coordonner la scolarisation des enfants en situation de handicap. Parmi les activités que ce Bureau a déjà réalisées, nous avons relevé quelques-unes.

En effet, en partenariat avec l'ONG Handicap International (HI), un forum de sensibilisation sur l'éducation inclusive a été organisé à l'endroit des responsables de l'éducation entre autres les Directeurs provinciaux, conseillers pédagogiques et à 161 enseignants. Dans cette même lancée, le ministère ayant l'éducation dans ses attributions a organisé des séances pour harmoniser les guides des enseignants des écoles inclusives ainsi que leur validation. Il y a eu aussi la formation de quelques 45 enseignants du Centre de Référence pour l'Éducation

Inclusive. Néanmoins, les effectifs des enseignants formés restent encore trop bas à voir les besoins dans ce secteur éducatif.

Dans cette perspective inclusive, le système éducatif burundais s'apprête à accueillir des ESH dans toutes les écoles ordinaires, à accueillir les premiers lauréats au Post Fondamental et aussi s'y préparer au niveau de l'enseignement supérieur. Nous signalons la présence de quelques étudiants en situation de handicap depuis deux ans dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, le matériel pédagogique pour bien assurer leur accompagnement n'est pas encore bien assuré. Dans le cadre de l'accueil, l'École Normale Supérieure a été désignée en 2012, pour piloter l'éducation inclusive au niveau de l'enseignement supérieur. Étant donné que les infrastructures ne respectent pas les normes internationales des personnes handicapées, il faudra le réaménagement des bâtiments et la construction des nouvelles écoles conformément aux standards internationaux en les dotant des rampes d'accès pour permettre la mobilité des enfants handicapés.

Dans cette optique, on compte faire la réhabilitation des bâtiments de l'École Normale Supérieure pour accueillir les étudiants vivant avec handicap. Pour le bon accueil, le ministère ayant l'éducation dans ses attributions, compte faire la formation des formateurs surtout dans le secteur des métiers, la création des pôles d'éducation inclusive ainsi que la sensibilisation sur le handicap et les besoins éducatifs particuliers à grande échelle. Il encourage aussi le travail en synergie avec toute organisation s'occupant des personnes en situation de handicap.

Dans les perspectives, le PTE 2018-2020 prévoyait de renforcer la capacité des acteurs ainsi que l'équipement en matériel répondant aux besoins des enfants. Il est prévu aussi la création d'un groupe de formateurs spécialisés en éducation inclusive. Ces formateurs interviendront dans un cadre du projet pilote pour l'éducation inclusive. Comme il n'y a pas d'enseignants formés sur l'éducation inclusive, des mesures sont attendues pour intégrer les cours relatifs au handicap et aux besoins éducatifs particuliers dans les curricula de formation des futurs enseignants. Il faut ainsi penser à la formation du personnel qualifié comme les enseignants spécialisés, les pédologues, les audiologistes, les orthophonistes, les orthopédagogues, etc. et ainsi doter d'une formation initiale sur le handicap tous les futurs enseignants ordinaires pour les préparer à bien intervenir dans les écoles ordinaires.

En pensant aux perspectives, nous soulignons les défis auxquels font face les personnes handicapées comme les sourds-muets. De là, certaines associations intervenant dans ce domaine plaident pour l'intégration des techniques de communication utilisées par les personnes

handicapées comme la langue des signes, dans les programmes de formation des enseignants. La grande difficulté pour les enfants sourds dans ces écoles inclusives concerne la communication. Le matériel scolaire fait aussi défaut. Il faut qu'il y ait des livres et des dictionnaires adaptés pour les sourds. C'est aussi le cas de ceux ayant une déficience visuelle pour qui la traduction en braille se fait encore manuellement.

Il faudra ainsi multiplier les livres en braille et enseigner la langue des signes dans les écoles qui forment les futurs enseignants. Comme le souligne Ndikummasabo (2018) reprenant Rasera (2005), les systèmes éducatifs africains souffrent d'un manque crucial de ressources pour favoriser l'inclusion scolaire, et d'une utilisation souvent inadaptée de ces ressources. Le système éducatif burundais en est une illustration avec un déficit d'enseignants à tous les niveaux de scolarité et des effectifs pléthoriques d'élèves, conduisant ainsi à un taux d'encadrement d'un enseignant pour 53 élèves à l'école primaire (UNESCO, 2012 ; Ndikummasabo, 2018). Pour ce dernier, La mise en œuvre de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap suscite des attitudes, des conceptions et des pratiques particulières chez les enseignants. Dans l'étude qu'il a menée en 2018, il est abouti aux ressources favorables à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi, entre autres certaines *Initiatives éducatives déjà réalisées comme* la mise en œuvre d'un programme d'éducation inclusive. Cet auteur n'a pas manqué de s'intéresser aux obstacles à la mise en œuvre des dispositifs inclusifs au Burundi. Il les a regroupés sous forme de (a) de limites des possibilités d'accueil du système éducatif burundais, (b) d'inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des besoins des élèves en situation de handicap, (c) de limites de la politique gouvernementale burundaise à mettre en œuvre le droit à l'éducation, et (d) de représentations et de croyances stigmatisantes présentes dans la société burundaise.

1.3.3. Formation des enseignants

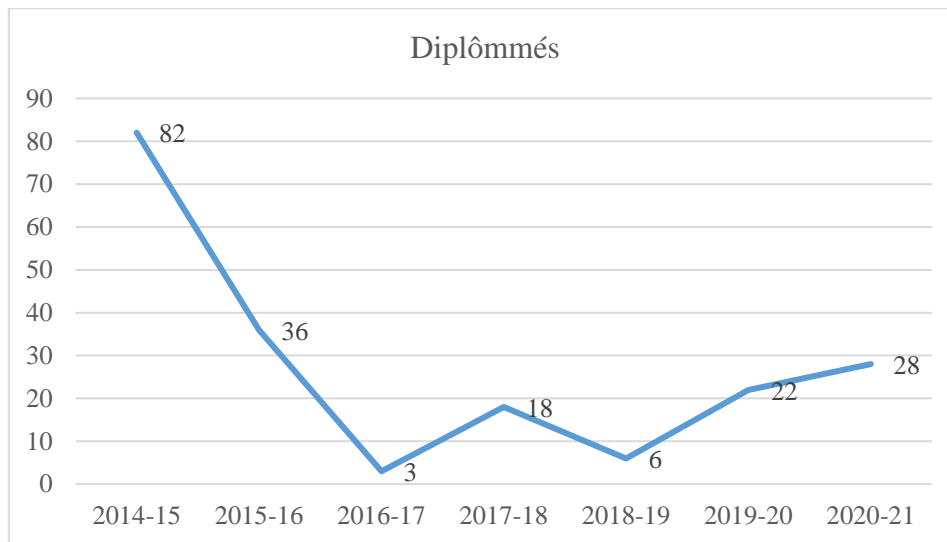
Pour le bon fonctionnement du système éducatif, la formation des enseignants doit occuper une place de choix. Cela rentre dans la bonne gestion de la politique éducative au sein de laquelle, les enseignants constituent une ressource importante dans le processus d'acquisition des connaissances des élèves. Ainsi, est-il important de penser à la qualification, à leur formation initiale et continue pour bien assurer leur mission et surtout dans le cadre de l'éducation inclusive. Au moment où le Burundi s'est récemment engagé dans la politique de l'éducation inclusive, la question de formation des enseignants doit rester au cœur des débats. Historiquement, le parcours de formation des enseignants se distinguait suivant le niveau d'enseignement de l'enseignant en formation. Ainsi, il y a eu un diplôme dénommé D4 (une

année de formation après le collège), un D6 (deux ans après le collège) et un D7 (4 ans de formation pédagogique après le collège) et tous ces diplômes étaient réservés pour enseigner à l'école primaire, avec affectation exceptionnelle des D7 au cycle inférieur ou au collège de l'enseignement secondaire. Il fut aussi préparé, pour quelques années, une formation pédagogique d'une année qui était réservée à quelques lauréats ayant terminé les Humanités générales (3 ans après le collège) à l'issue de laquelle, on leur délivrait un diplôme équivalent à D7. Actuellement, on a supprimé ces niveaux inférieurs et les enseignants de l'école fondamentale sont formés dans les écoles pédagogiques qui délivrent un diplôme D7.

La formation et la certification des enseignants sont assurées par les écoles pédagogiques. Le Burundi ne disposant pas encore de filières de formation pour le préscolaire, le personnel est recruté parmi ceux faits pour le fondamental. Le contenu-matière pour la formation initiale de ces enseignants ne dispose d'aucune notion sur le handicap ou les besoins éducatifs particuliers, ce qui ne facilite pas la tâche des enseignants qui sont appelés à travailler au sein des écoles inclusives et qui accueillent des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires. Pour ceux qui travaillent dans les institutions spécialisées, ils bénéficient de la formation dès le début de leur fonction et des recyclages sont organisés au fil du temps.

Pour la préparation des futurs enseignants du fondamental (Cycle 4) et du post-fondamental, quelques institutions d'enseignement supérieur en assurent la formation. Il s'agit de l'Institut de pédagogie appliquée (IPA), de l'Institut d'éducation physique et des sports (IEPS), du département des Sciences de l'Éducation de la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE), tous de l'Université du Burundi ainsi que de l'École normale supérieure.

Concernant l'éducation des personnes en situation de handicap, la quasi-totalité des futurs enseignants sortent du cursus de formation pédagogique sans aucune formation initiale en la matière. Seule une filière d'éducation spéciale de la FPSE assure une formation sur les besoins éducatifs particuliers des personnes en situation de handicap. Le Graphique 1 fait état des effectifs des bacheliers en EDS déjà formés depuis sa création.



Graphique 1. Effectif des diplômés de l'EDS, année par année depuis sa création

La durée de formation des enseignants varie entre 3 et 5 ans. A l'ENS, les enseignants choisissent parmi les sections pédagogiques de formation qui s'y trouvent comme l'anglais-kirundi, français-kirundi, biologie-chimie, mathématique-physique, etc.

Parmi ces institutions de formation d'enseignants, seule l'ENS offre un programme de formation des enseignants de l'enseignement technique depuis 1999 dans les filières de génie civil, génie électrique, et génie mécanique. Les autres techniciens pouvant intervenir en enseignement technique sont formés par l'Institut technique supérieur, la faculté des sciences appliquées, l'Institut supérieur d'agriculture et d'agronomie de l'Université du Burundi. Néanmoins, ces techniciens-enseignants ne bénéficient pas de formation pédagogique ou méthodologique.

Ce qu'il faut constater est que les programmes de formation à l'ENS et à l'IPA sont relativement similaires et s'adressent au même futur enseignant. Nous espérons que pour la bonne harmonisation des référentiels enseignants les responsables du système éducatif vont devoir les fusionner.

Concernant les formations continues des enseignants, les textes qui les régissent existent au Burundi, mais elles sont rarement organisées. Souvent les justificatifs d'absence de ces formations ne sont que les contraintes budgétaires et financières. Ainsi, l'étude diagnostique de l'Unesco Burundi (2017) note que plus de 41% des enseignants interrogés n'ont jamais bénéficié de formation en cours d'emploi (Unesco, 2021). Même ceux qui en ont bénéficié estiment le nombre de formations reçues insuffisant et s'interrogent sur les critères de choix des bénéficiaires, ce qui laisse place à des interprétations plus ou moins spéculatives. Signalons que

les participants aux états généraux sur l'éducation au Burundi tenus au mois de juin 2022, ont affiché l'impérieuse nécessité de renforcer les capacités des enseignants à travers les formations continues. Cela viendra pour ainsi répondre au problème que rencontrent certains enseignants qui accueillent des enfants en situation de handicap, alors qu'ils n'ont eu aucune notion sur le handicap ou les besoins éducatifs particuliers, lors de leur formation initiale.

1.4. Synthèse du chapitre 1

Ayant adhéré à l'Agenda International des Objectifs de Développement Durable (ODD), adoptés par les états-membres et la Communauté Internationale en septembre 2015, le Burundi ne ménage aucun effort pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Les taux de scolarisation sont variables selon divers facteurs à l'instar du sexe, des catégories socio-professionnelles des familles, du milieu de vie, etc. En outre, les crises cycliques qui l'ont secoué pendant des années ont eu un impact sur l'organisation de son système éducatif. Cela a eu comme corollaire une réduction des ressources disponibles pour le financement du secteur de l'éducation. Néanmoins, le contexte démographique et socio-économique, dans lequel évolue le système éducatif burundais, ne cesse d'afficher des besoins énormes en termes de capacités d'accueil de tous les élèves, y compris ceux en situation de handicap.

Historiquement, l'éducation de type scolaire commence avec le début du 20^e siècle lors de la période coloniale. Il s'agissait, au début, d'une éducation qui ne répondait pas aux besoins de la société burundaise, mais qui visait les intérêts des missionnaires. Dans ce contexte, ne sachant pas auparavant l'intérêt de la scolarisation, elle a connu une forme de résistance de la part de certains parents qui ne voulaient pas envoyer leurs enfants à l'école. Progressivement, les autorités du pays ont cherché à asseoir l'éducation qui cadrait avec les besoins du moment. C'est ainsi qu'il y a eu différentes réformes au sein du système éducatif qui ont tenté de résoudre certains problèmes. Par le truchement de ces formes, on est parvenu à une organisation du système éducatif régi par un certain nombre de lois. Actuellement, ce système est fait d'un enseignement formel et celui non-formel régi par la loi n° 19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire. Combiné avec l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, il est régi par le décret n° 100/090 du 28 octobre 2020 portant missions, organisation et fonctionnement du ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique.

Le Burundi est l'un des pays qui, depuis un certain temps, affichait un taux de scolarisation le plus bas. C'est dans l'optique d'ouvrir la porte de l'école à tous les enfants du pays qu'une mesure de gratuité de l'enseignement primaire a été prise par le président de la République du Burundi en 2005. A partir de ce moment, une forte expansion des taux des enfants scolarisés a été observée. Néanmoins, le taux d'achèvement est resté inférieur, sans oublier des disparités qui ont continué à s'observer du point de vue régional et tenant compte de la catégorie

socioprofessionnelle. Les enfants en situation de handicap constituent une des catégories qui étaient marginalisés depuis un certain temps, et écartés du système éducatif ordinaire.

L'intérêt de notre travail porte sur la scolarisation de ces enfants en situation de handicap. Nous nous rendons compte que parmi les grandes réformes qui ont été opérées au sein du système éducatif burundais, aucune ne s'est penchée sur l'éducation des ESH. Ce défi a été récemment pris en main par les autorités du ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. Dans cette optique, ledit Ministère s'est engagé dans la nouvelle politique de l'éducation inclusive en mettant sur pied un Bureau spécialisé pour l'Éducation inclusive. Dans la suite de ses réalisations, un guide pour l'éducation inclusive a été produit en collaboration avec ses partenaires. Ce guide constitue un outil essentiel dont le contenu permettra aux intervenants d'honorer leurs engagements et de jouer pleinement leur rôle pour que l'éducation inclusive, et partant l'éducation pour tous, devienne une réalité dans le pays (République du Burundi, 2021). Bien qu'il y ait quelques améliorations, il reste encore à faire en vue de l'éducation inclusive effective. A analyser les contenus des curricula destinés à la formation des futurs enseignants, l'intégration de certaines notions en vue de répondre au nouveau paradigme inclusif aidera les enseignants à accueillir et accompagner les enfants en situation de handicap au sein des classes ordinaires.

La nouvelle politique d'éducation inclusive est venue pour permettre à certains enfants en situation de handicap de pouvoir suivre les enseignements avec d'autres enfants dits normaux au sein des écoles ordinaires. Ces enfants étaient majoritairement scolarisés dans des institutions spécialisées jusqu'en 2012. Avec les réalisations du ministère ayant l'éducation nationale dans ses attributions, il y a espoir de garantir l'égalité des droits et des chances pour ces catégories d'enfants, même si les besoins sont encore énormes pour mettre en application cette nouvelle politique à travers tout le pays. Le chapitre suivant fait une brève aperçue de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le monde.

Chapitre 2. De la scolarisation des personnes en situation de handicap dans le monde

L'attitude sociale face au handicap a évolué. On est passé du déni qui conduisait à l'exclusion à une forme de "discrimination positive" puisque les personnes handicapées auparavant perçues comme incapables de tirer bénéfice d'une éducation ont d'abord été reconnues comme étant "éducables" dans le cadre notamment d'établissements spécialisés. On est ensuite passé de ce stade à la notion d'intégration reconnaissant les besoins spécifiques de la personne handicapée. Actuellement s'affirme la perspective de l'inclusion qui est sa reconnaissance en tant que personne à part entière dans sa pleine citoyenneté. A l'idée de prise en charge succède celle d'accompagnement (Louis & Ramond, 2013).

L'éducation est un droit de l'Homme, porteur d'un immense espoir de transformation (Unicef, 1999). La liberté, la démocratie, le développement humain durable repose sur ce droit. Pourtant, dans le monde, 264 millions d'enfants et d'adolescents ne sont pas scolarisés (Unicef, 2016). En 2019, près de 200 millions d'adolescents et de jeunes en âge de fréquenter le secondaire étaient déscolarisés (Unicef, 2022). Cette situation se rencontre surtout dans les pays pauvres et cela depuis un certain temps. Le rapport de l'UNICEF (1999) montre que dans les pays en développement, 130 millions d'enfants – dont une majorité de filles – ne peuvent exercer le droit à l'éducation. Les enfants handicapés sont les plus marginalisés et les premiers à être exclus du système éducatif. Comme le soulignent Bataille & Midelet (2018), les questions éducatives sont des questions complexes qui résultent des valeurs éthiques et sociétales, de la culture dominante, de déterminismes socio-culturels, de choix politiques et citoyens. Pour ces auteurs, les questions éducatives en direction des élèves qui présentent un handicap sont également traversées par l'ensemble de ces questions à ceci près qu'elles doivent prendre impérativement en compte la singularité des individus dans leurs dimensions cognitives, affectives, corporelles et mentales.

La scolarisation des enfants en situation de handicap est une question qui se pose sur toute la planète, et il n'y a pas jusqu'à l'heure actuelle de méthode uniforme. Certains pays sont en avance avec la scolarisation inclusive, alors que d'autres restent en arrière. Au niveau européen, la Déclaration de Salamanque (1994) promeut « l'éducation (comme) un droit fondamental de chaque enfant (...). Celui-ci a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres, (que) les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins (et que) les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires » (Unesco, 1994). A travers la littérature, les concepts d'intégration et d'inclusion ne s'utilisent pas sous la même acception selon le pays étudié. Sous le terme d'intégration, c'est la seule présence physique qui est prise en compte alors que l'inclusion désigne plutôt une appartenance entière à la communauté scolaire. En Italie par

exemple, le terme « intégration » est couramment utilisé bien que les politiques éducatives relèvent de l'inclusion (Plaisance & al., 2007 ; Bataille & Midelet, 2018).

Pour Bataille et Midelet (2021), l'école inclusive prend ses racines dans le droit de chacun à faire partie du « mainstreaming », c'est-à-dire du droit à être inséré socialement, civilement, professionnellement dans la société civile ordinaire. L'école est de droit pour les enfants, droit opposable, et les familles et associations de parents d'enfants en situation de handicap sont naturellement très attentives à l'application de ce droit⁵.

Dans ce chapitre, nous nous intéressons au contexte de handicap, à l'évolution de ce concept ainsi qu'à ses conceptions suivant les différents pays. Nous passons aussi en revue les modèles du handicap issus de ses différentes classifications et son processus de production. Enfin, nous nous intéressons à la conception de certains auteurs sur la scolarisation des enfants en situation de handicap et ses fondements sociologiques.

2.1. Comprendre le contexte du handicap

La définition du handicap témoigne à elle seule de la complexité de la question. Mais peut-être est-ce aussi parce que la notion elle-même est en soi évolutive, dépendant intrinsèquement du contexte social, culturel et économique dans lequel elle s'inscrit. Le handicap est un concept dont la réalité est tributaire du regard que la société porte sur lui. Il n'aurait pas en soi une essence propre (Louis & Ramond, 2013). Ces auteurs font le contour du mot pour le définir en tenant compte des aspects physiologiques, fonctionnels et sociaux. A l'origine se trouve une déficience, c'est-à-dire la perte ou l'altération d'une fonction anatomique, physiologique et psychologique. Elle peut être mentale, sensorielle, motrice. Elle est soit d'origine génétique (déficience innée) ou accidentelle (déficience acquise). On se situe ici sur le plan des organes et des fonctions. Cette déficience peut entraîner une incapacité, le fait de ne pouvoir réaliser telle ou telle chose (domaine des activités intentionnelles de la personne). L'incapacité engendre, dans celui des rôles sociaux, un ou des désavantages. A travers cette explication, le handicap est à distinguer de la déficience. Il est la conséquence de l'incapacité qu'elle entraîne et de ses répercussions sur le vécu de la personne et plus particulièrement sur son rapport aux autres et au monde.

⁵ www.halde.fr/IMG/alexandrie/5163.pdf

Le rapport Bloch Laîné de 1967 retenait des définitions à peu près identiques pour « l'inadaptation » et le « handicap », en mettant l'accent sur le rapport à une normalité définie non comme une valeur mais comme la moyenne des comportements. D'un côté, les enfants, les adolescents ou les adultes « sont des inadaptés à la société dont ils font partie », lorsque « pour des raisons diverses, plus ou moins graves, (ils) éprouvent des difficultés, plus ou moins grandes à être ou à agir comme les autres ». De l'autre, des personnes sont dites « handicapées », « parce qu'elles subissent, par suite de leur état physique, mental, caractériel ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des « handicaps », c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières, par rapport à la normale, celle-ci étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus vivant dans la même société » (Belmont & Vérillon, 2003).

Selon la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps, une personne handicapée est une personne désavantagée par rapport à son environnement, à cause de cet environnement (Renard, 2004). La part de l'environnement est prépondérante pour qu'elle puisse être considérée comme handicapée. Ce concept reste difficile à définir car elle dépend de beaucoup de facteurs, en l'occurrence, les aides que l'on peut apporter à la personne handicapée, à savoir les aides humaines, techniques ou matérielles. Mais, suite à l'évolution scientifique et surtout les progrès technologiques, cette notion a beaucoup évolué. Ainsi, prenant l'exemple d'un enfant handicapé moteur, d'il y a 100 ans et en voulant le comparer à celui de nos jours, certains auteurs soulignent les évolutions réalisées. En effet, au moment où il était complètement dépendant des autres, aujourd'hui, il peut disposer d'un fauteuil roulant électrique, d'un ordinateur portable s'il a du mal à écrire. Dans cette optique, le XXI^e siècle confirme une révolution opérée depuis quelques décennies : la perfectibilité du corps, idée-force d'un XVIII^e siècle projetant l'« amélioration de l'humain », s'est concrétisée par la mise en œuvre de moyens médicaux et techniques sans précédent (Queval, 2011).

Les écoles sont aussi aménagées et les transports adaptés pour le déplacement de l'élève. Du côté des représentations que l'on se faisait de l'enfant handicapé, même s'il reste à faire, l'ostracisme n'est plus aussi criant.

Nous référant à l'évolution de ce concept, nous trouvons de multiples désignations qui, en soi, ne sont pas gratuites. Pour Louis et Ramond, (2013), parler d'un(e) « handicapé(e) », c'est nier la personne, c'est la réduire à son handicap. C'est ne reconnaître que cette particularité en elle. A part que cela est blessant pour la personne, on fait d'elle un objet de soin et cette dénomination

conditionne des aides. Son handicap est réduit aux appareillages, mais bien souvent on ne prend pas en compte tous les soins surtout psychologiques, affectifs et cognitifs. Pour manifester la volonté de distinguer la personne du handicap, on parle d'un homme, d'une femme, d'un enfant « porteur de handicap ». Là, l'on le conçoit comme détaché de la personne. Néanmoins, de même, considérer une personne comme « portant » un handicap, c'est en quelques sortes prendre le risque de gommer les particularités qu'engendre le handicap et qui font essentiellement partie du sujet, qui en fait sa différence au-delà du handicap lui-même.

Avec l'évolution de ce concept, certains parlent de « personne en situation de handicap ». Certes cette notion de personne en situation de difficulté est souvent utilisée, néanmoins, se focaliser sur la situation, c'est nier la réalité physique, mentale, psychique du handicap qui touche la personne au plus profond d'elle-même. Dans ces diverses appellations, la loi du 11 février 2005, en France, tranche, puisqu'elle parle de la « personne handicapée », dénomination qui, d'après Louis et Ramond (2013), semble bien la plus pertinente.

Faut-il alors maintenir le vocabulaire du « handicap » auquel on reproche souvent son arrière-plan médical ? Dans l'usage, en effet, on joue souvent de manière ambiguë sur deux tableaux, souvent intriqués. D'un côté, c'est l'usage commun, spontané, de la notion qui est le plus souvent synonyme de « déficience ». C'est dans ce sens que l'on parle habituellement des personnes « handicapées ». D'un autre côté, c'est l'usage en partie hérité des débats internationaux sur les classifications des handicaps, et qui met en évidence non plus le handicap comme phénomène biomédical isolé mais au contraire comme phénomène construit dans une situation donnée, en interaction avec des exigences de l'entourage. C'est le « handicap de situation » (Minaire, 1983 ; Belmont & Vérillon, 2003). Dans notre travail, nous soutenons l'emploi du concept « enfant ou élève en situation de handicap » pour souligner le rôle de l'environnement dans la levée des barrières faisant obstacles au développement éducatif de tout enfant.

Du point de vue historique, sociologique et politique, le sens le plus ancien (1653) se trouve en Angleterre et renvoie à l'organisation d'un troc qui est aussi un jeu d'argent : le « *handy cap* », version phonétique de « *hand in cap* ». Ce mot « handicap » est utilisé en France en 1827 pour nommer une « course dans laquelle on égalise les chances des concurrents en répartissant des désavantages proportionnés à la force des chevaux » (Bryon, 1997 repris par Bordas, 2007).

Dans l'intention de fournir un langage commun et des possibilités d'évaluation des personnes et des traitements, l'organisation mondiale de la santé (OMS) a proposé dès la fin des années 70, - travaux rendus publics en 1980 -, une nouvelle définition du handicap et une classification de ses modalités. C'est dans le prolongement de l'objectif que s'était fixé Wood, rhumatologue britannique qui a fourni à l'OMS le cadre conceptuel souvent intitulé « trilogie de Wood ». En effet, la notion commune de handicap se trouve éclatée en trois niveaux : la déficience, l'incapacité et le handicap au sens restreint (Belmont & Vérillon, 2003). La déficience caractérise les perturbations à un niveau biomédical (perte ou anormalité d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique). L'incapacité désigne les limitations fonctionnelles (restriction ou manque de capacité à accomplir une activité). Selon ses auteurs, le handicap se limite à signifier la discordance entre des performances individuelles et les attentes d'un groupe particulier auquel appartient la personne concernée. En d'autres termes, le handicap représente un désavantage.

Pour bien comprendre le contour du handicap, il faut remonter au début en poursuivant son évolution jusqu'à l'heure actuelle. Dans la législation française, le mot handicapé apparaît pour la première fois dans la loi du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés : *« est considéré comme travailleur handicapé au sens de la présente section, toute personne dont les possibilités d'obtenir ou de conserver un emploi, sont effectivement réduites par suite d'une insuffisance ou d'une diminution de ses capacités physiques et mentales »* (Ennuyer, 2015). Nous situant dans le contexte de l'évolution de la notion du handicap, diverses conceptions ont nourri la réflexion aboutissant à la définition proposée par la loi française du 11 février 2005. C'est même la première définition portée par un texte législatif.

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Cette définition replacée dans le contexte scolaire a suscité beaucoup d'interrogations d'autant plus qu'il sera difficile de tracer les frontières entre difficulté d'apprentissage et altération substantielle des fonctions cognitives. C'est ainsi qu'apparaissent les termes de « situation de handicap » et de « besoins éducatifs spéciaux » qui devraient prendre toute leur valeur avec la mise en application de la loi du 11 février 2005 (Bordas, 2007).

2.1.1. Situation de handicap et besoins éducatifs spéciaux

De prime abord, une situation de handicap est une situation de désavantage. Quand on parle de situation de handicap, l'accent est mis sur la dimension environnementale pour ne pas limiter le handicap à un simple facteur intrinsèque à la personne. Elle est considérée comme un état constaté à un moment donné, état qui génère des besoins et nécessite des réponses en termes d'aménagement et d'aides spécifiques. C'est à l'école de favoriser la mise en place de toutes les conditions requises pour faciliter la participation de l'enfant selon sa situation.

Pour Bordas (2007), si les notions de situation de handicap et de besoins éducatifs spéciaux apparaissent avec les nouvelles perspectives de considération de la personne dite handicapée, ils s'expriment aussi à l'occasion l'idée d'un désavantage social d'origine scolaire qui ne serait lié à aucune atteinte ou déficience et qui justifierait la nécessité de besoins éducatifs spéciaux. Ainsi, pour éviter de faire des préjugés sur l'enfant à besoins éducatifs spéciaux, pour éviter de lui accoler des représentations liées au handicap, il incombe de mettre sur pied, au sein de chaque école, des dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire comme les classes d'intégration scolaire (CLIS). Cela apparaîtra comme une réponse possible à des besoins éducatifs particuliers pour des élèves présentant d'importantes difficultés scolaires sans que celles-ci soient liées à des pathologies ou déficiences avérées. De cette manière, le risque de pathologiser, médicaliser et "handicaper" à outrance les situations de difficultés d'apprentissage diminueront. Pour identifier les besoins particuliers des élèves et chercher à bien y répondre, le rôle du psychologue scolaire est indispensable.

■ Le psychologue scolaire et les enfants en situation de handicap

L'adaptation de l'élève à l'école dépend d'une pluralité de facteurs et de leur constante interaction. Certains facteurs sont intrinsèques à l'enfant, d'autres sont inhérents aux différents milieux dans lesquels il évolue ou qu'il devra affronter : la famille, principale base de construction de sa personnalité ; l'école, lieu d'actualisation et de développement de ses potentialités intellectuelles, affectives, sociales et d'acquisition des connaissances exigées par la société dans laquelle il devra, finalement, s'insérer (Caglar, 1996). L'intervention du psychologue scolaire se situe à un double niveau : celui d'une dynamique intra-institutionnelle (celle de l'école) et interinstitutionnelle (école et institutions partenaires extérieures à l'école, telle que la santé) ainsi que celui de la dynamique d'une rencontre clinique avec l'enfant, dont la particularité est d'établir les liens entre construction psychique et apprentissages (Bordas,

2007). Il est présent pour penser les difficultés de l'enfant en situation scolaire et pour travailler avec les différents partenaires (éducatifs - enseignants et parents -, sociaux, médicaux, rééducatifs, psychologiques) à la construction de réponses et dispositifs permettant d'offrir à l'enfant une place d'élève à l'école.

Avec ses compétences diverses, il contribue dans différents espaces institutionnels. Il a différents rôles entre autres, participer à l'élaboration du projet pédagogique de l'école pour l'accueil des enfants en situation de handicap, participation à l'équipe éducative, évaluer les besoins de l'enfant dans le cadre de l'équipe pluridisciplinaire ; rechercher un dispositif le plus adapté à la situation de l'enfant en collaboration avec les parents et les partenaires intervenant déjà auprès de l'enfant et de sa famille, participer à l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation ; travailler en réseau avec les partenaires extérieurs à l'école, soutenir l'équipe pédagogique accueillant l'enfant, écouter des difficultés que l'enseignant rencontre avec l'enfant, identifier les besoins de l'enfant en difficulté et contribuer à l'élaboration du dispositif pour résoudre ces problèmes sans oublier d'accompagner les parents et de faire le suivi psychologique de l'enfant.

Le psychologue scolaire s'occupe de tous les enfants, et à travers son travail, il identifie ceux ayant des besoins éducatifs particuliers, ceux qui présentent d'importantes lacunes scolaires. A l'absence de l'intervention du psychologue scolaire, ces enfants courent le risque de se retrouver en situation de désavantage scolaire. En revanche, sa contribution surtout l'élaboration de projets individualisés, favorise la mise en place d'aides adaptées, que ce soit à l'école ou en dehors de l'école. Il est important de savoir que l'enfant peut se retrouver à l'école face à une situation scolaire tellement difficile et exigeante pour lui et qu'il peut en développer des symptômes significatifs de la souffrance normative qu'on lui impose. On n'oublierait non plus le facteur environnement dans le développement d'une situation de handicap.

2.1.2. Evolution de la notion de handicap et ses transformations

L'utilisation de la notion de handicap pour désigner les personnes atteintes de déficiences est récente. Elle émerge dans les pays occidentaux à la fin du 19^e siècle et se construit tout au long du 20^e siècle à la fois comme une catégorie administrative et comme une manière de se représenter et de traiter les personnes atteintes d'une déficience (Winance, 2008) . Au cours de cette période, le phénomène des accidents du travail à la fin du 19^e siècle, puis à la première guerre mondiale s'est traduit en une incapacité au travail, pour les personnes victimes. Cela a été interprété comme le résultat d'une activité collective (l'activité industrielle ou la défense de

la patrie). Suite à ce phénomène, on a cherché à faire une réparation dite collective. La première forme de réparation a été financière, sous forme d'indemnisation. Puis, une évolution s'opère pour les personnes mutilées lors de la première guerre mondiale. Leur incapacité est compensée par la prothèse ainsi que les pratiques de réadaptation, pour permettre la réintégration du mutilé de guerre dans le monde du travail. Ces personnes atteintes de la déficience ont été d'abord vues comme incapables à exercer une profession.

Ainsi, il y a risque d'imaginer que toute infirmité relève du fléau social autant que de l'atteinte de santé. Le terme « handicap » se substitue progressivement aux termes tels qu'invalides, infirmes, mutilés, idiots et, durant les années 1970, s'impose comme catégorie unifiant l'ensemble des personnes atteintes d'une déficience, quelle que soit sa nature et son origine. Il met l'accent sur les conséquences sociales dues à la déficience, sur le désavantage qui en découle pour la personne. Il désigne l'écart à la norme sociale (celle de « l'homme moyen valide »), elle-même définie en termes de performances sociales, écart provoqué par la possession d'une déficience (Winance, 2008) .

En faisant l'analyse de l'évolution de la notion de handicap, cet auteur se réfère sur les deux classifications du handicap produites par l'OMS. La première classification est publiée en anglais en 1980 sous le titre de : *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*⁶. Cette classification a été rapidement critiquée. Cela aboutit à sa révision, qui aboutit, en 2001 avec un nouveau texte la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (International Classification of Functioning, Disability and Health)*. Cette version est publiée en plusieurs langues (notamment anglais⁷, français⁸, espagnol⁹).

Dans son analyse, Winance trouve que le texte de 1980 liait la notion de handicap à celle de maladie, définissant le handicap en termes de conséquences sociales des maladies ; le texte de 2001 lie la notion de handicap à celle de santé, et les définit en termes de fonctionnement. L'histoire de l'évolution de la notion de handicap se trouve dans les deux textes.

⁶ WHO. *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. Geneva: WHO; 1980.

⁷ WHO. *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO; 2001.

⁸ OMS. *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: OMS; 2001.

⁹ *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Madrid: OMS-Ministerio de Asuntos Sociales (Instituto de Migraciones y Servicios Sociales; 2001.

2.1.3. Classification Internationale des Handicaps (CIH)

La CIH, adoptée par l'Organisation Mondiale de la Santé en 1976 et publiée en 1980, a été élaborée au début des années 1970 lors de la préparation de la 9^e révision de la Classification Internationale des Maladies. Le diagnostic étant jugé insuffisant pour décrire les troubles, en particulier dans les pathologies au long cours, l'OMS a mis au point « un manuel de classification des conséquences des maladies » (sous-titre de la CIH). La direction du travail a été confiée à Philip Wood, rhumatologue et professeur de santé publique à Manchester ; il est courant d'appeler la CIH « classification de Wood » (Chapireau, 2001).

Pour décrire les maladies et leurs conséquences, Wood a proposé un modèle descriptif formé de quatre plans d'expérience. Les phénomènes morbides ou psychopathologiques se situent sur le plan de la maladie. C'est là qu'est posé le diagnostic. Les atteintes d'organes ou de fonction (« impairments »), sont traduites en français par déficiences. Les limitations des gestes et activités de la vie ordinaire chez la personne dans son ensemble, sont appelées incapacités. Ces limitations au libre exercice des rôles sociaux défavorisent la personne par rapport à la situation qui serait la sienne si elle était bien portante. Elles sont le résultat de l'interaction de la personne avec son environnement. Il s'agit du désavantage social.

Dans la classification internationale du handicap, certains concepts ont été élucidés, entre autres déficience, incapacité et handicap ou désavantage social. La déficience correspond à toute perte ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique. L'incapacité est définie comme une réduction (résultant d'une déficience), partielle ou totale, de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales par un être humain. Elle désigne les limitations fonctionnelles (restriction ou manque de capacité à accomplir une activité). Pour un individu donné, le désavantage social résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels). En d'autres termes, c'est là où on parle du handicap, c'est-à-dire la situation sociale de la personne confrontée à des normes de fonctionnement auxquelles elle ne peut répondre, totalement, dans le cadre de la vie quotidienne, au travail, à l'école, dans les transports publics, etc.

On voit bien l'intérêt de cette classification. En effet, la distinction des trois niveaux permet une vision moins monolithique de la personne handicapée, car elle introduit une dimension sociale dans l'analyse. Elle permet de considérer le rôle des normes sociales qui pèsent de tout

leur poids sur l'éventuelle reconnaissance d'une personne comme « handicapée », non pas en soi, mais en rapport avec un environnement donné et des attentes de l'entourage (Belmont & Vérillon, 2003). Les auteurs rejoignent les analyses pionnières de Georges Canguilhem sur le normal et le pathologique (1996). Selon eux, avec la même déficience, on peut être « normal » dans un contexte social mais « anormal » dans un autre. Ainsi, pour apprécier le caractère normal ou pathologique d'un comportement, il faut regarder au-delà du corps. Il faut noter que la première classification internationale (dite CIH 1) a fait objet de critiques, et avec des révisions progressives, on aboutit à une nouvelle classification (dite CIH 2, puis CIF) rendue publique en 2001. Ainsi, différentes conceptions ont marqué le débat scientifique et social sur l'évolution de la notion du handicap. Distinguons ses deux principaux modèles.

2.2. Modèles du handicap

Historiquement, deux modèles principaux se distinguent. Le modèle individuel (aussi appelé modèle médical) et le modèle social. Plus récemment, un troisième type de modèle s'est développé en réaction aux visions partielles que peuvent offrir les deux modèles traditionnels (Rochat, s.d.-a). Ce sont des approches qui, selon l'auteur, se veulent intégratives et dynamiques. Elles tentent de dépasser le déterminisme individuel du modèle médical et le déterminisme externe du modèle social.

2.2.1. Le modèle individuel

Selon ce modèle issu de l'approche biomédicale, le handicap est considéré comme une réalité intrinsèque à l'individu. Il est défini comme une « déficience corporelle, physique ou mentale » qui lui appartient et dont la conséquence limite le niveau de sa participation sociale. Dans ce modèle une relation de cause à effet se remarque. En effet, une maladie ou un traumatisme provoque une déficience organique et fonctionnelle ; il en résulte une incapacité pour la personne ; cette incapacité se traduit en désavantage social ou handicap. Le handicap devient consécutivement le résultat de la déficience de l'individu. Pour y remédier, on fait recours à des interventions de type curatif et qui visent, à terme, la guérison de la personne ou du moins sa réadaptation à la société telle qu'elle existe pour les « valides ».

Dans le développement de ce modèle, Stiker (2017) situe l'apparition de la notion de « réadaptation des handicapés » (notion qui se trouve à la base du modèle individuel) au lendemain de la Première Guerre mondiale. Cet événement a amené une rupture dans la manière de concevoir ce qui était alors désigné sous le nom d'« infirmité ». La guerre est une catastrophe, et comme le relève Stiker (p.128) : « Une catastrophe ne génère pas une déviance. Une

catastrophe se répare. » D'après cet auteur, la société a donc une obligation morale envers les mutilés de guerre : il faut cicatriser les plaies, remplacer les membres perdus, effacer les blessures pour « réintégrer » les personnes. A travers ces nouvelles notions de « réintégration » et de « réadaptation », Stiker identifie un profond changement dans la gestion de la différence par la société. A partir des années de l'après-guerre, on aboutit au nouveau concept « handicap ».

On peut qualifier ce modèle de modèle curatif car il est axé sur la recherche des causes des maladies (étiologie) qui permet de trouver les clés de leur guérison, la suppression de l'agent pathogène suffisant le plus souvent à faire disparaître les manifestations de la maladie (Ravaud, 1999). Cette approche a largement dominé la médecine jusqu'à la dernière guerre mondiale. Avec l'apparition des maladies chroniques, ce modèle curatif s'est avéré insuffisant surtout pour rendre compte de leur conséquence comme celles des traumatismes et d'autres maladies à distance de leur phase aiguë. L'évolution de la morbidité avec l'émergence des maladies chroniques, le développement de la démographie avec le vieillissement, tout cela a amené à établir une nouvelle définition de la santé qui aille au-delà de la simple absence de maladie pour la définir comme le bien-être mental, physique et social ainsi que la possibilité de fonctionner de façon optimale dans son environnement.

2.2.2. Le modèle social

Par opposition au modèle individuel, le modèle social conçu par la sociologie américaine met l'accent sur le rôle déterminant de l'environnement social et de la culture quant à la genèse des situations du handicap. Apparue dans les années 1960, ce modèle considère le handicap comme un produit social, comme le résultat de l'inadéquation de la société aux spécificités de ses membres. L'origine du handicap est donc externe à l'individu. Il est un construit social.

Comme le souligne Rochat (s. d.-b), le type d'interventions proposées va ainsi se modifier : plutôt qu'une action curative visant la normalisation de l'individu, l'approche sociale va abandonner l'idéal de guérison et favoriser le développement des capacités restantes de la personne dans le but de la rendre autonome dans sa vie quotidienne (logique d'autonomisation). Cette approche en termes de modèle social mérite d'être resituée dans un contexte scientifique et dans un contexte socio-politique (Ravaud, 1999). Tout d'abord, sur le plan scientifique, divers travaux en sciences humaines et sociales réfutent les approches fonctionnalistes de l'anormalité et commencent à l'aborder en termes de construction sociale. A titre d'exemple, les travaux de Stiker (1982) ont permis de montrer différents aspects historiques et culturels

sous lesquels on peut examiner les différences ou déviations corporelles par rapport aux attentes sociales.

Pour le modèle sociopolitique, la priorité est mise sur le changement social, sur la modification des facteurs environnementaux, sur une critique du pouvoir médical et autres professionnels de la santé et de réadaptation. Ces derniers étaient accusés de ne pas respecter la personne, son identité et ses choix de vie. Cela a été marqué par d'intenses mouvements de revendication des personnes handicapées. Ce modèle prône également la suppression des barrières physiques et sociales. Il s'agit d'adapter l'environnement et les services, de les rendre accessibles et utilisables pour les personnes ayant des incapacités physiques ou psychiques.

Pour bien faire comprendre la différence entre le modèle individuel et le modèle social, Ravaud (2008) évoque l'expérience de la situation de handicap ordinaire. Quand la photographie d'une personne en fauteuil roulant arrivant dans un bureau de poste est présentée au tout-venant et que l'on interroge sur la raison qui l'empêche de rentrer téléphoner dans le bureau de poste, on obtient deux types de réponses. Les uns répondent que c'est parce qu'elle est paralysée et qu'elle ne peut pas marcher. C'est ce que nous appelons le modèle individuel avec ses variantes biomédicales (l'explication c'est la paraplégie) et fonctionnelle (l'explication c'est l'impossibilité de la marche). Pour les autres, c'est parce qu'il y a l'escalier ou que l'on ne se préoccupe pas des personnes handicapées. C'est ce type d'approche explicative que l'on appelle le modèle social, avec ses variantes axées sur l'environnement (supprimer les escaliers) ou sur les droits civiques (permettre aux personnes handicapées d'aller à la poste tout un chacun). Les principales différences entre ces deux modèles concernent la façon de localiser le problème, de le nommer, de le qualifier et d'envisager le mode d'intervention pour le résoudre. Une typologie des différentes approches du handicap a été proposée par Marcia Rioux (1997). Cette proposition est adaptée par Ravaud (2001). Cela apparaît dans le Tableau 4 synthétique qui suit.

Tableau 4. Organisation et lignes directrices des modèles en termes de traitement, de prévention et de responsabilité sociale. Adapté par Ravaud (2001, p.63), lui-même d'après Rioux (1997)

		Traitement	Prévention	Responsabilité sociale
Modèle individuel	Approche bio-médicale	Guérison par des moyens médicaux ou technologiques	Intervention biologique ou génétique, dépistage prénatal	Éliminer ou guérir le handicap
	Approche Réadaptative	Services de réadaptation fonctionnelle	Diagnostic précoce et traitement	Améliorer et procurer du confort
Modèle social	Approche environnementale	Accessibilisation, adaptation, contrôle individuel accru des services et des soutiens	Élimination des barrières sociales, économiques et physiques	Élimination des obstacles à l'insertion
	Approche sociopolitique	Reformulation des règles politiques, économiques et sociales	Reconnaissance de la situation de handicap comme inhérente à la Société	Réduire les inégalités dans les droits, accès à une pleine citoyenneté

2.2.3. L'approche biopsychosociale

Cette approche biopsychosociale (ou interactive) veut articuler les deux premières méthodes en une seule à même de tenir compte et de l'individu et de son contexte d'existence. Comme le rappelle Ravaud (1999), plusieurs tentatives ont été faites pour intégrer ces différentes approches en un modèle unique intégrateur. En voulant souligner la complexité de la notion de handicap, Winance (2008) se réfère à la citation tirée d'un texte postérieur à la CIF :

Le handicap est un phénomène complexe qui est à la fois un problème au niveau du corps de la personne et un phénomène complexe et principalement social. Le handicap est toujours le résultat d'une interaction entre les caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte global dans lequel la personne vit, mais certains aspects du handicap sont presque entièrement internes à la personne, alors que d'autres lui sont totalement externes¹⁰.

Nous trouvons, dans cette citation, la reconnaissance faite par l'OMS, de la complexité du handicap. Il s'agit des problèmes du handicap, problème individuel, qui concerne le corps, et du problème social, qui concerne la société. Elle reconnaît également la dimension interactive du handicap, défendue par les Québécois. Le handicap est, enfin, décomposé en étant distingué des aspects internes et des aspects externes à la personne.

¹⁰ OMS, Vers un langage commun pour le fonctionnement, le handicap et la santé. CIF : Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Handicap-Revue de sciences humaines et sociales. 2002; 94-95: p. 32.

Tel que nous le retrouvons dans le schéma de la classification de l'OMS (2001) (Figure 2), cette complexité du handicap se traduit par un modèle qui analyse, premièrement, le fonctionnement et le handicap comme le résultat d'une interaction entre un problème de santé et des facteurs contextuels (personnels ou environnementaux). Deuxièmement, ce modèle reprend et transforme les trois niveaux de l'expérience du handicap distingués dans la CIH. Dans ces trois niveaux, nous retrouvons les fonctions organiques et les structures anatomiques, les activités et la participation. Dans cette classification, nous distinguons aussi, le fonctionnement biomédical (du corps - « aspect interne du handicap ») du fonctionnement social (de l'individu ou de la personne comme être social - « aspect externe du handicap »).

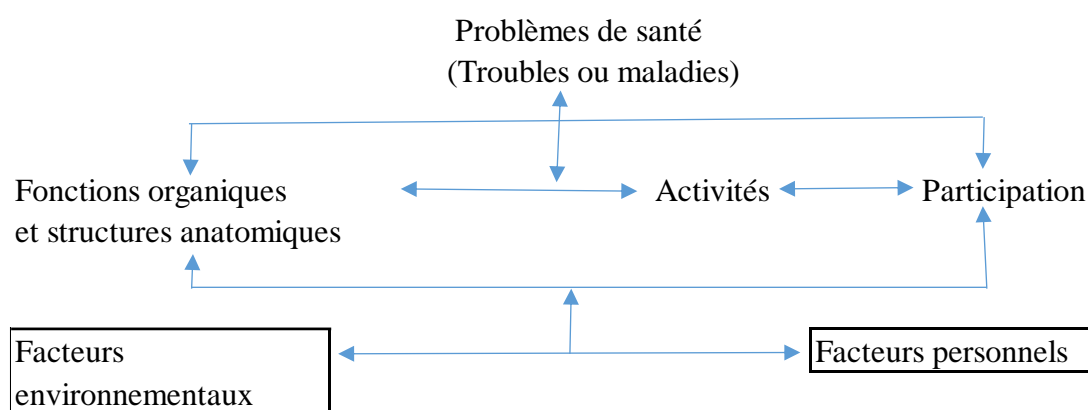


Figure 2. Schéma de classification de l'OMS

Source : OMS (2001) repris par Winance, M. (2008). La notion de handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980 et 2001. *Dynamis*, 28, 377-406.

En faisant l'analyse verticale, le processus de handicap ou du fonctionnement, dans ce schéma, se présente comme un processus interactif entre trois dimensions dont un problème de santé, des facteurs personnels et des facteurs environnementaux. Quant à la lecture horizontale, le schéma permet la description du fonctionnement et du handicap à l'aide de trois composantes qui, à la fois, reprennent et remplacent les trois dimensions de l'expérience développées dans la CIH. Il s'agit, premièrement, de la composante corporelle qui comprend le fonctionnement des systèmes organiques et des structures anatomiques. Deuxièmement, c'est la composante individuelle, nommée "activité". Enfin, la troisième composante est la composante sociale, couverte sous la notion de « participation ».

Ce schéma, dans sa double lecture, verticale et horizontale, renforce la conception large de la santé, en explicitant les définitions du fonctionnement et de son contraire, le handicap, comme états multidimensionnels, physiologique, individuel et social, résultant d'une interaction non-prédéfinie entre un problème de santé, des facteurs personnels et des facteurs environnementaux

(Winance, 2008). Comme le rappelle cet auteur, l'OMS (1980 et 2001) distingue fonctionnement du handicap :

Fonctionnement est un terme générique couvrant les fonctions organiques, les structures anatomiques, les activités et la participation. Il désigne les aspects positifs de l'interaction entre un individu (ayant un problème de santé) et les facteurs contextuels face auxquels il évolue (facteurs personnels et environnementaux). Et Handicap est un terme générique désignant les déficiences, les limitations d'activité et les restrictions de participation. Il désigne les aspects négatifs de l'interaction entre un individu (ayant un problème de santé) et les facteurs contextuels face auxquels il évolue (facteurs personnels et environnementaux).

Il est à constater que la notion de handicap, opposée à celle de fonctionnement, ne désigne plus les conséquences sociales de la maladie, mais un défaut de fonctionnement, lié d'une manière ou d'une autre, à un problème de santé. Dans la CIH, la personne handicapée était d'abord définie dans sa relation avec un système de soin, comme un malade (écart à une norme biomédicale), cette maladie se traduisant dans la sphère sociale par certaines difficultés (écart à une norme sociale, en termes de réduction de capacités et de performances). Néanmoins, pour la CIF, être handicapé, c'est ne pas fonctionner ou du moins, « mal » fonctionner. Cela se remarque dans le cadre d'une interaction entre la personne et son contexte.

a. Le modèle de production du handicap : exemple d'une approche intégrative

La nécessité de prendre en considération autant les variables de l'environnement que celles associées à l'individu comme déterminantes de la qualité de la participation sociale des personnes ayant des incapacités a permis l'élaboration de modèles conceptuels liés à une perspective holistique. En relation avec les critiques et les efforts de révision de la Classification internationale des handicaps (CIDH) de l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1988), les travaux réalisés au Québec depuis 1987, s'inspirant d'une approche interactionniste et systémique, ont permis la proposition d'un nouveau modèle : le processus de production du handicap (Fougeyrollas *et al.*, 1996 ; Fougeyrollas & Roy, 2005). Le modèle PPH illustre l'interaction systémique entre les facteurs personnels (identité socioculturelle, systèmes organiques, aptitudes) et les facteurs environnementaux déterminant la qualité de réalisation des habitudes de vie de la personne ; c'est-à-dire sa participation sociale (St-Germain *et al.*, 2008).

Avec le PPH, on met en exergue les situations de vie dans leur contexte humain et matériel et on distingue clairement la dimension des capacités et incapacités fonctionnelles de la personne du résultat de l'interaction personne/environnement qui va influencer la qualité de réalisation des activités sociales de la personne, c'est-à-dire sa participation sociale dans les activités

qu'elle valorise et qui sont valorisées par son milieu d'appartenance. Comme l'ont relevé Borioli et Laub (2005) repris par Rochat (s. d.-b), « le modèle se construit sur la base du constat que la personne effectue ses activités de la vie quotidienne en interaction continue avec son environnement physique et social. (...) Cette interaction permanente entre la personne et son environnement produit des activités en lien avec la nutrition, les soins personnels, les déplacements ou les relations interpersonnelles. »

Nous retrouvons dans ce modèle, les variables explicatives de la production du handicap et comme le montre la Figure 3, il fait appel à 4 facteurs déterminants dont les facteurs de risque, les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie.

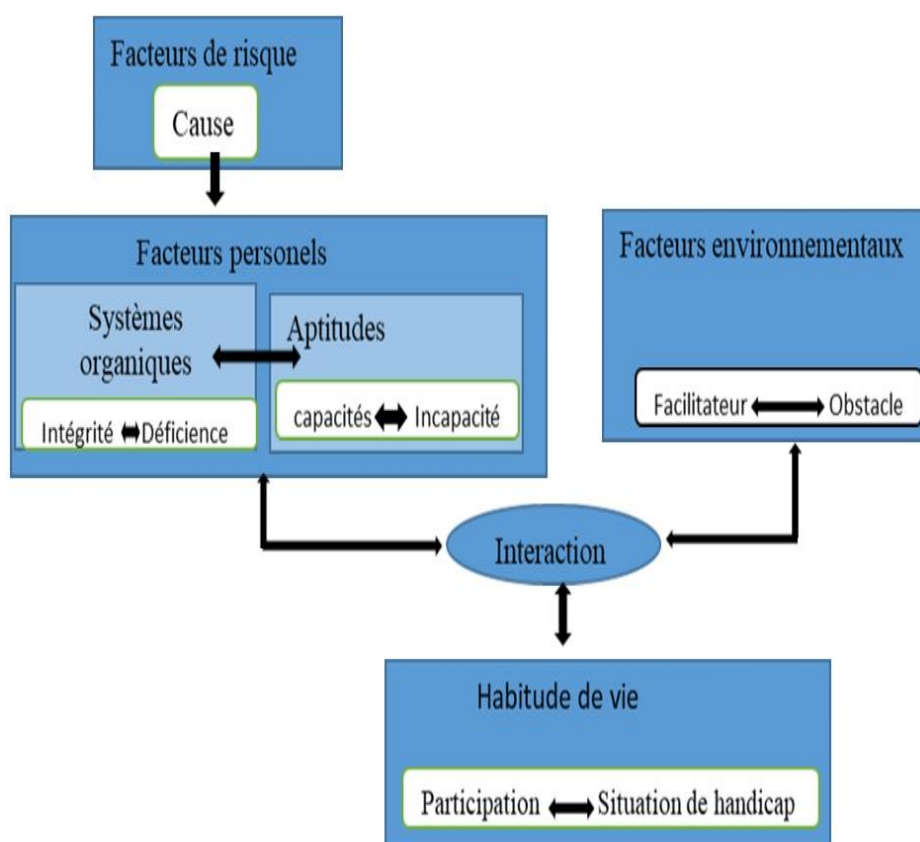


Figure 3. Processus de production de handicap. Modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres à l'intégrité et au développement de la personne.

Source : RIPP/SCCIDIH1998

Certains auteurs comme Fougeyrollas (1998) ont essayé de donner une explication aux différents concepts que l'on rencontre dans le schéma du modèle de production du handicap. Les facteurs personnels correspondent à des caractéristiques intrinsèques appartenant à la personne entre autres l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle, les systèmes organiques, les aptitudes. Ainsi, un facteur de risque est défini comme un élément appartenant à l'individu ou

provenant de l'environnement susceptible de provoquer une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne. Ces facteurs de risque peuvent devenir des causes effectives qui entraînent une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne.

Les facteurs environnementaux constituent l'environnement physique, social et attitudinal dans lequel les gens vivent et mènent leur vie. Les facteurs environnementaux incluent le monde physique et ses caractéristiques, le monde physique bâti par l'homme ou les dimensions sociales : les autres individus dans des relations différentes, les rôles, les attitudes et les valeurs, les systèmes et les services sociaux, ainsi que les politiques, les règles et les lois. Ils s'expriment sur un continuum allant de facilitateur (qui favorise la réalisation des habitudes de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels) à obstacle complet (qui entrave les habitudes de vie). Une habitude de vie est une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle, etc.). Elle assure la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence. La qualité de la réalisation d'une habitude de vie se mesure sur une échelle allant de la pleine participation sociale à la situation de handicap total.

➤ Élève en situation de handicap

Pour parler de l'élève en situation de handicap, Joguet (2019) s'appuie sur la définition du handicap telle qu'elle est énoncée dans la loi du 11 février 2005 portant sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, en France, laquelle définition est mentionnée dans les pages précédentes. Dans sa compréhension, le « handicap » n'est plus l'apanage d'une personne, mais il est corrélé au niveau de participation de l'individu qui est porteur d'une altération et qui est appelé à exercer une activité précise dans un environnement. Comme il est précisé dans cette loi, la définition revient à trois éléments : « l'altération est substantielle, durable ou définitive et relève d'une fonction physique, sensorielle, mentale ou psychique, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant. »

Il est bien visible que le législateur cherche à reconnaître, a priori, l'ensemble des altérations dont chacun est susceptible d'être victime alors qu'auparavant on se limitait exclusivement aux dysfonctionnements qui relevaient des fonctions sensorielles et mentales. La définition montre bien que l'individu est en activité, ce n'est pas un être passif, il participe à la vie en société. C'est un citoyen à part entière qu'il ne faut pas écarter. La loi stipule à travers cette définition que l'individu dont on parle se situe dans un environnement donné, lequel environnement est

défini par l'ensemble de ses composantes, matériels et physiques. Le réaménagement des différentes variables comme le soin, la rééducation, la compensation sont à même d'entraîner l'évolution du sujet en question.

Cette définition du handicap positionne la personne au cœur d'interactions dont la résultante crée une « situation de handicap ». Cette situation, de par le nombre de variables qui s'agitent, a pour caractéristique d'être évolutive et complexe (Joguet, 2019). L'intérêt de cette conception est évident. Elle dépasse la nécessité de la seule compensation mais interroge l'accessibilité de l'environnement non seulement sur le plan matériel mais aussi organisationnel, administratif et juridique et évoque les modifications à y apporter en termes d'aides humaines et techniques, et bien sûr implicitement sur le plan des mentalités et comportements (Louis & Ramond, 2013).

b. Besoins éducatifs particuliers (BES)

L'expression « besoin éducatif spécial (ou particulier) » a précisément été proposée en Grande-Bretagne dans le rapport Warnock (1978) pour se substituer au « handicap ». Elle a ensuite été précisée dans l'*Education Act* de 1981. Selon les arguments avancés, le « handicap » comme notion médicalisante ne nous dit rien des capacités ou des difficultés pédagogiques de l'élève concerné. Au contraire, envisager les « besoins éducatifs spéciaux » revient à « démedicaliser » les perspectives d'action et à porter attention aux éventuelles difficultés d'apprentissage, quelles que soient leurs causes possibles (différence, maladie, milieu social, etc.) (Vérillon & Belmont, 2003).

Les BES sont les besoins nécessaires de la personne en situation de handicap dans son environnement pour participer pleinement dans une société. En parlant de l'éducabilité et des capacités de communication de toute personne, il s'agit moins désormais de se focaliser sur les facultés cognitives, mentales, sensorielles déficientes que de créer les conditions de leur restauration en créant un environnement facilitant (Joguet, 2019). Les domaines d'investigation que suggère l'auteur sont les domaines sensori-moteur, cognitif, social, comportemental, affectif et conatif.

A chaque domaine correspondent ses propres besoins spécifiques. Au niveau sensori-moteur, nous relevons, premièrement, les besoins en lien avec la coordination motrice déficiente. Il s'agit, entre autres, du travail sur l'identité, aides aux déplacements, outils de compensation, renforcement du développement moteur, temps supplémentaire, rééducation ainsi que

l'aménagement de l'environnement. Deuxièmement, nous relevons les besoins en lien avec la motricité fine, entre autres matériel adapté, outils spécifiques pour l'aide à l'écriture, adaptation des supports de travail, rééducation ainsi que certaines activités variées et ludiques (découper, enfiler, modeler, etc.). Troisièmement, il s'agit des besoins en rapport avec des difficultés liées au parler, parmi lesquels, outil de communication (LSF, pictogramme), rééducation du langage, environnement adapté, propositions variées (lectures, chansons, etc.) ainsi que les questions ouvertes.

Quatrièmement, il s'agit des besoins en lien avec des difficultés à voir. Sur cet aspect, la personne en situation de handicap a besoin de la rééducation, de l'appareillage comme des lunettes, des techniques palliatives à la déficience à l'instar du Braille ainsi que de l'adaptation des supports (taille, contraste, espace). Cinquièmement et enfin pour ce domaine, nous relevons les besoins en lien avec des difficultés à percevoir les sons.

Pour le domaine cognitif, nous faisons allusion, d'abord au besoin de penser, restaurer et développer la pensée. Il y a aussi un besoin de libérer la parole (transformer la pensée en mots). Dans ce besoin, le « jeu » peut libérer la parole, l'expression et il est aussi important de donner le temps de penser et de formuler. Troisièmement, il y a le besoin de s'exprimer oralement, avec le vocabulaire et la syntaxe. D'autres besoins sont : besoin de se bâtir une attitude critique, besoin de développer l'attention, la perception, besoin de se situer (espace, temps).

Tel que Joguet (2019) le développe, le domaine cognitif regorge beaucoup de besoins éducatifs particuliers. Sans être exhaustif, il y a, encore, entre autres, le besoin de développer l'attention, la perception ; besoins de se situer dans l'espace ou dans le temps ; besoins de maîtriser la lecture ; besoin de maîtriser la langue écrite ; besoin de développer la mémoire surtout le fait de développer l'évocation, stratégie d'apprentissage tout en sachant qu'une activité répond à un besoin, montrer la structure de la notion apprise, personnaliser l'apprentissage. D'autres besoins dans ce même domaines sont le besoin de classer, sérier, dénombrer, calculer, comparer, raisonner, rédiger, vérifier ; besoin d'apprendre à apprendre, besoin de maîtrise des stratégies efficaces de résolution ; besoin de développer des gestes et des tâches simples comme savoir-faire, geste technique ou bien organiser un temps d'apprentissage régulier ; besoin; d'expérimenter (manipulations fréquentes, temps d'observation, questionnement, confrontation) ; besoin d'apprendre à résister ; besoin de développer l'autonomie ; besoin d'accepter des erreurs et de ne pas fuir devant les difficultés ainsi que le besoin de libérer l'imaginaire.

Le domaine social ou comportemental comprend les besoins comme le besoin de maîtrise de soi, besoin de trouver sa place au sein du groupe classe, d'une structure, besoin de prise en compte de l'autre, besoin de se différencier d'autrui, besoin d'accéder à une culture commune, besoin d'avoir des repères, besoin d'avoir des valeurs, besoin de maîtriser la compétence sociale (capacité de vivre des relations de réciprocité majoritairement positives avec ses partenaires) ainsi que le besoin de maîtrise de transition.

Dans le domaine affectif, nous distinguons le besoin de confiance entre autres s'exprimer et être écouté, se sentir en sécurité, être reconnu par ses pairs, faire des travaux en groupe ; le besoin d'une meilleure estime de soi ; besoin d'être valorisé dans son travail ; besoin d'être protégé ainsi que le besoin de « perdre ». Enfin, l'auteur évoque les besoins particuliers du domaine conatif parmi lesquels, le besoin de développer l'autorégulation, le besoin de prise progressive d'initiatives de décisions constructives et de responsabilités, besoin de retrouver le goût de l'effort, du savoir ainsi que le besoin d'être dans le désir.

Dans le cadre de notre recherche, nous soutenons que la scolarisation des élèves en situation de handicap et/ou en difficulté scolaire dans le milieu ordinaire requiert une détermination de leurs besoins éducatifs à partir desquels un parcours spécifique pourra être mis en place (Kohout-Diaz, 2018).

➤ Les besoins éducatifs particuliers : une notion appréhendée différemment selon les pays

Apparu à la fin des années 1970 en Grande-Bretagne, le concept de special educational need (Besoin éducatifs particuliers) inclut les besoins spécifiques des élèves en situation de handicap mais également ceux des élèves ayant des troubles de l'apprentissage (dyslexie, dyspraxie, dysphasie, etc.). Le handicap est dans ce cadre vu comme une différence nécessitant des réponses éducatives à des besoins spécifiques et non plus seulement comme une déficience ou une incapacité (IFE¹¹, 2019).

En Angleterre, à la fin des années 1970, a été publié un rapport marquant sur la scolarité des enfants à besoins éducatifs particuliers : le Warnock report (1978) qui proposait d'abandonner le terme de handicap, connoté négativement et les catégories basées sur la déficience (functional

¹¹ Institut français de l'éducation

impairment) pour ne parler que de besoin éducatif particulier (Thomazet, 2012). Ce rapport a influencé la loi anglaise selon laquelle un enfant a des besoins éducatifs particuliers « s'il a des difficultés d'apprentissage qui nécessitent que des ressources éducatives spécialisées soient prévues pour lui ». De par cette définition, la différence est appréhendée, à l'école, en termes de réponse aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine des difficultés. Cette approche adoptée en Angleterre, a profondément changé les mentalités et incité l'école à changer son organisation.

Le rapport ci-haut cité a donné une première piste pour construire des catégories scolairement pertinentes. Il distingue trois types de besoins : besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements, besoins d'aménagement dans les programmes et besoins d'attention particulière à l'organisation sociale et au « climat émotionnel » dans lesquels les apprentissages prennent place. La réponse aux besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements est assurée pour une large part par des professionnels du secteur médical ou éducatif : déterminer la police de caractère ou la taille de la feuille que doit utiliser un enfant amblyope, choisir le logiciel qui va faciliter l'écriture sur ordinateur d'un jeune myopathe, etc.

En France, différents spécialistes sont mobilisés pour l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. Certains d'entre eux sont des spécialistes non-enseignants qui interviennent souvent au sein des Services d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD). C'est ainsi que les ergothérapeutes, orthophonistes, orthoptistes, en liaison avec les médecins et autres professionnels spécialisés ont une mission d'accompagnement indispensable au sein de l'école.

Comme on pourrait s'en douter, les définitions et les catégories de besoins éducatifs particuliers et de handicap varient selon les pays. Certains ne définissent qu'une sorte ou deux de besoins particuliers (par exemple le Danemark), voire aucun, comme au Liechtenstein, où aucune catégorie de besoins particuliers n'a été identifiée puisque seul le type de soutien à apporter est défini. A l'inverse, pour d'autres pays (Pays-Bas, Pologne), il existe plus de dix types de besoins particuliers différents. La plupart des pays en définissent de six à dix (European Agency for Development in Special Needs Education & EURYDICE, 2003).

Dans presque tous les pays, la notion de besoins prétend remplacer celle de "handicap". L'évaluation des enfants ayant des besoins particuliers aboutit à la mise en œuvre de mesures pédagogiques appropriées et adaptées. Selon l'« Education Act » de 1981, un enfant est

considéré comme ayant des « besoins éducatifs particuliers », s'il a « des difficultés d'apprentissage nécessitant la mise en œuvre des mesures d'éducation spéciale ». Un enfant est dans ce cas si : a) il a des difficultés pour apprendre qui sont significativement plus grandes que celles de la majorité des élèves de son âge ; b) il a une incapacité qui l'empêche d'utiliser – ou qui lui rend difficile l'utilisation – des moyens éducatifs généralement fournies dans les écoles de la circonscription pour les enfants de son âge ; c) âgé de moins de cinq ans, il est – ou il risque de l'être – dans les situations mentionnées en a et b, si des mesures d'éducation spéciale ne sont pas entreprises pour lui (Chauvière & Plaisance, 2000).

Au Burundi, la loi n° 1/03 du 10 janvier 2018 portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi ne spécifie pas les besoins éducatifs particuliers des enfants en situation de handicap. Néanmoins, dans le guide pour l'éducation inclusive au Burundi, destiné aux intervenants dans le système éducatif, il est spécifié, pour chaque type de handicap, des besoins matériels ou humains ainsi que des pratiques pédagogiques spécifiques.

Soulignons que la prise en compte des besoins d'une personne contribue à sa reconnaissance. Ignorer les besoins éducatifs de l'élève s'apparente à une forme de violence que l'école doit bannir (Joguet, 2019). Pour cet auteur, les BEP sont des besoins nécessaires de l'élève pour participer pleinement aux activités d'apprentissage. Leur prise en compte légitime le statut de l'élève. Ainsi, dans l'enseignement aux enfants, l'enseignant utilise son savoir-faire pour aider à franchir les difficultés rencontrées à l'école. La prise en compte des besoins particuliers de chaque enfant fut la base de la scolarisation des enfants en situation de handicap.

2.3. Scolarisation des enfants en situation de handicap et fondements sociologiques à l'échelle internationale

Il est important, pour mener à bien la scolarisation de l'élève handicapé, de dépasser certaines idées reçues, certaines représentations ou certains concepts qui sont souvent avancés et deviennent prétextes pour refuser ou dénoncer le processus (Louis & Ramond & 2013). Ainsi, faut-il se référer à certains fondements sociologiques. Pour Ramel et Vienneau (2016), les fondements de l'inclusion scolaire se classent en diverses catégories dont les fondements philosophiques et moraux, de même que pédagogiques et psychopédagogiques. Ces auteurs les classent en trois paliers à valeur juridique dont les déclarations et conventions internationales (1), les chartes et lois nationales (2) et les lois et les politiques en matière de juridictions scolaires locales.

Historiquement, l'inclusion scolaire est née de la lutte pour l'égalité des chances menée par trois mouvements sociaux du siècle dernier dont le mouvement en faveur des droits civiques, le mouvement de la normalisation des conditions de vie des personnes en situation de handicap et le mouvement de la remise en question de l'éducation spécialisée. Dans cette lutte, nous retenons le cadre le plus large des mouvements des droits civiques qui aboutissent aux États-Unis aux Civil Rights Acts de 1964 et 1968, au Voting Rights Act de 1975 et au Federal Rehabilitation Act de 1973. En effet, ce mouvement a généralisé les revendications qui sont abouties aux politiques éducatives inclusives pour tous les élèves. Grâce à ces mouvements, on a eu de nombreuses lois en faveur de l'éducation pour tous ainsi que *les règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées* (ONU, 1993) reconnaissant ainsi les chances égales en matière d'enseignement. Cela a été rendu clair lors de la déclaration de Salamanque dans le cadre d'action pour les besoins spéciaux (UNESCO, 1994). Des avancées ont continué et cinq textes récents sont à souligner : (a) Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989), (b) Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, 1990), (c) Règles universelles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées (ONU, 1993), (d) Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994) et (e) Convention sur les droits des personnes handicapées (2006).

Désormais, l'éducation inclusive doit donc s'inscrire dans une perspective d'éducation pour tous, sans se limiter à une catégorie d'enfants. Néanmoins, les dispositifs dans lesquels sont scolarisés les enfants à besoins spéciaux sont très variables (Tremblay, 2012) d'un pays à l'autre. Dans le contexte européen, trois approches de scolarisation se distinguent. Il y a d'abord, les pays à option unique qui se sont engagés pour l'intégration de presque tous les élèves dans l'enseignement ordinaire avec, cependant, de nombreux services spécialisés concentrés dans les écoles ordinaires et répondant aux différents besoins spécifiques (Suède, Norvège, Espagne, Grèce, Italie, Portugal). Ensuite, il y a les pays à deux niveaux d'enseignement (ordinaire et spécialisé), régis souvent par des législations différentes (Allemagne, Belgique, Pays-Bas). Enfin, nous distinguons les pays à approche multiple, comme la France, qui ont développé des formules intermédiaires : classes spéciales à temps plein ou complet, coopération entre écoles ordinaires et spécialisées (Angleterre, Autriche, Finlande, Danemark) (Fuster & Jeanne, 2009).

En France, la scolarisation des ESH est régie par la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Cette loi définit

clairement les cinq leviers pour promouvoir l'égalité et garantir la citoyenneté et la participation à la vie sociale, l'accessibilité, l'emploi, la scolarité. La loi de février dicte ainsi la règle à suivre et les obligations à tenir (Perez & Assude, 2013).

A l'échelle mondiale, bien que l'inclusion dans les classes ordinaires d'élèves à besoins spécifiques (troubles d'apprentissage, déficiences intellectuelles, physiques, sensorielles, etc.) soit aujourd'hui une réalité dans de nombreuses écoles, le passage de dispositifs scolaires spécialisés séparés, dits ségrégatifs, vers d'autres, plus inclusifs, reste relativement récent ou encore peu usité dans certains pays (Tremblay, 2012, p.5). Ainsi, pour cet auteur, les dispositifs dans lesquels sont scolarisés les enfants à besoins spéciaux sont très variables et nous ajoutons que cela est valable d'un pays à l'autre. Dans cette optique, l'inclusion suppose une série de mesures administratives et pédagogiques, dans le but de satisfaire aux besoins éducatifs de tous les élèves à l'intérieur de la classe ordinaire.

2.4. Expérience historique : Cas d'Italie

Au niveau de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire, l'Italie représente l'expérience la plus radicale au niveau international. C'est, en effet, dès 1977 que l'Italie a adopté une loi d'orientation pédagogique qui a supprimé les classes dites « différenciées » (en fait, les classes spéciales) et a décidé par conséquent la présence des enfants handicapés non seulement en écoles ordinaires mais aussi en classes ordinaires (Plaisance, 2009). Dès lors, un nouveau dispositif a été construit avec le soutien des personnels spécialisés. Sous ce vocable d'intégration en vogue en Italie, la question centrale n'était pas celle des choix politiques, mais bien celle des mesures pratiques. Un facteur de réussite de ce processus est l'introduction de la figure professionnelle de l'enseignant. C'est l'enseignant dénommé « spécialiste pour les activités intégratives spécialisées » puis « professeur de soutien », chargé d'apporter son appui à la présence d'enfants handicapés dans les classes ordinaires (Plaisance, 2009).

En complément à la formation requise des enseignants, le principe fondamental sur lequel se fonde l'intégration en Italie est la prise en charge du problème par l'ensemble de l'école et, plus particulièrement, par les enseignants responsables du programme de la classe, lesquels introduisent des méthodes et des techniques spécifiques, adaptées aux besoins éducatifs spéciaux, et en collaborant étroitement avec les autres enseignants pour stimuler une action conjointe. Ainsi, pour que la transformation se dessine en faveur de la scolarisation des ESH, il faut des transformations culturelles et surtout des représentations sociales du handicap. En Italie, la formation des enseignants a toujours été considérée comme fondamentale pour la

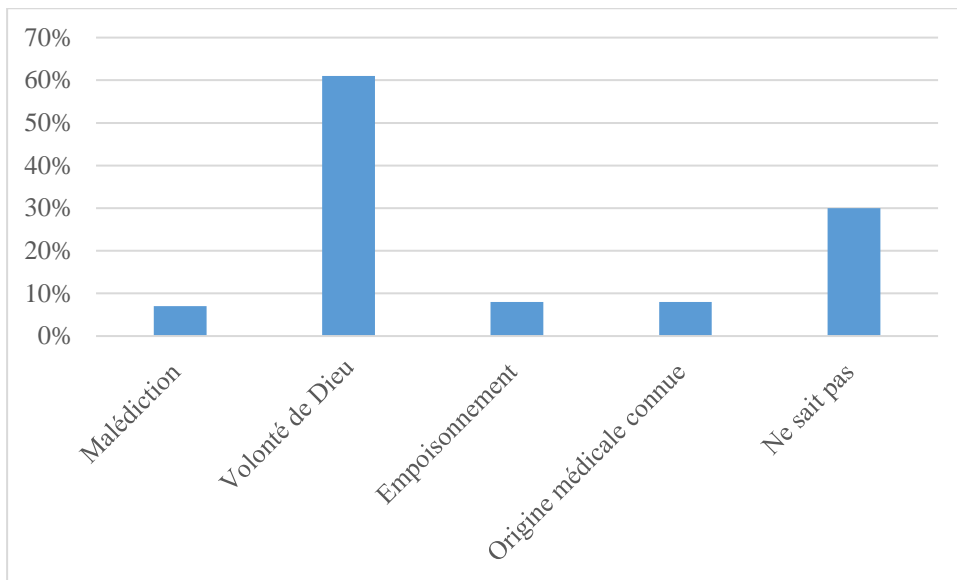
réalisation des processus d'intégration et ceci depuis les années soixante-dix avec la réforme générale de l'école de 1974 et la réorganisation du statut juridique des enseignants (Anna & Plaisance, 2009).

Dans le processus d'intégration scolaire en Italie, trois étapes sont prévues : premièrement, les élèves sont identifiés par le service de santé local et, si un handicap est détecté, alors commence le parcours d'intégration. L'élève est alors pris en charge et les questions relatives à son éducation sont définies. Dans un second temps, on évalue la pertinence de soutiens supplémentaires en rapport avec son insertion scolaire, ceux-ci incluant les ressources humaines, économiques et matérielles. Et, pour finir, dans un troisième temps, et prenant en considération les aides indiquées ci-dessus, le professeur de soutien met en place un processus d'apprentissage individualisé, adaptant, simplifiant et ajustant les objectifs scolaires aux particularités des élèves qui présentent des besoins éducatifs spéciaux (Rahme, 2013 ; D'Alessio, 2009). L'Italie a maintenu le concept intégration pour traduire la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires inclusives.

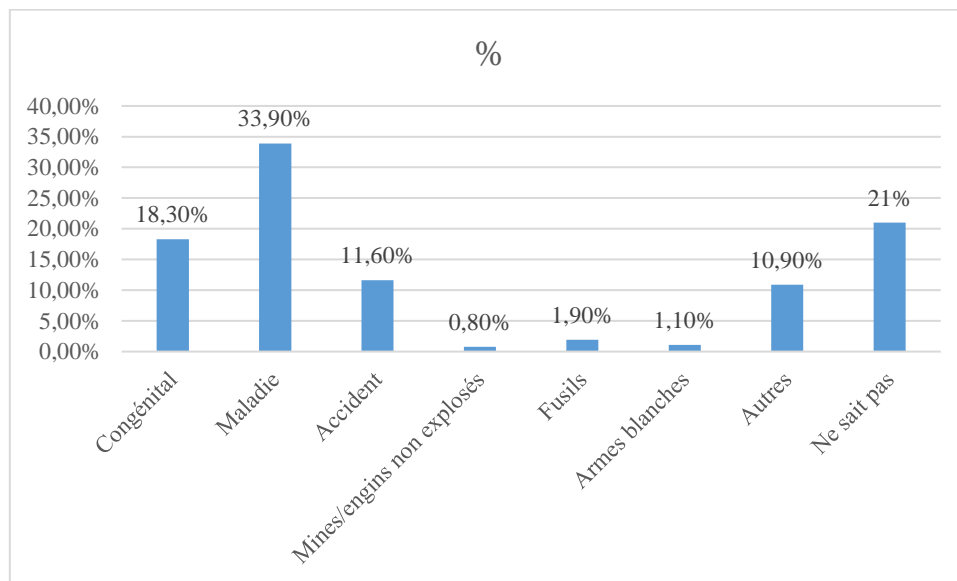
2.5. La perception et la gestion du handicap au Burundi

La notion de handicap s'inscrit dans un ensemble complexe d'éléments, ce qui ne facilite ni sa perception, ni l'estimation du nombre de personnes en situation de handicap du fait de la différence de conception sur son origine. Au Burundi, le handicap n'est pas seulement une affaire individuelle liée à une situation médicale particulière, mais il résulte aussi de la différence de perception des personnes dites valides, ce qui impacte aussi sur l'inclusion tant scolaire que sociale. Dans sa différence de conception, le handicap est tantôt considéré comme volonté de Dieu tantôt comme maléfique. Dans cette optique, les personnes en situation de handicap ne bénéficient pas de chances égales avec d'autres personnes.

La perception du handicap est évolutive et est variable en fonction du contexte et de l'environnement. La prise en compte du handicap concerne donc la société dans son ensemble, car il ne peut être dissocié du milieu de vie dans lequel les personnes handicapées évoluent. La perception et les représentations négatives du handicap au Burundi ont un impact sur la scolarisation des ESH. Le faible accès à l'éducation, la marginalisation, la stigmatisation et la discrimination à l'endroit des personnes en situation de handicap résultent de la mauvaise perception du handicap. Le Graphique 2 et le Graphique 3 illustrent l'origine du handicap selon les parents respectivement selon l'étude de Naniwe (2002) et le RGPH (2008).



Graphique 2 . Origine des handicaps selon les parents (Etude Naniwe, 2002)



Graphique 3. Origine du handicap selon le RGPH, 2008

Suivant les types de handicap, certains enfants sont scolarisés dans des centres spécialisés. A titre d'exemple certains enfants vivant avec la déficience auditive sont scolarisés au centre EPHPHATHA. La Figure 4 illustre la situation de classe pour la classe de 3^e année fondamentale au centre EPHPHATHA.

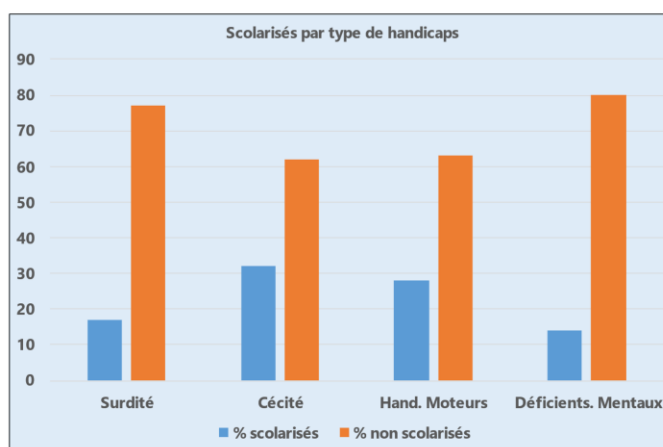
Classe de 3^{me}
primaire/Sourds
muets/EPPFATA



Figure 4. Enseignement spécialisé pour la classe de 3e fondamentale au centre EPHPHATHA

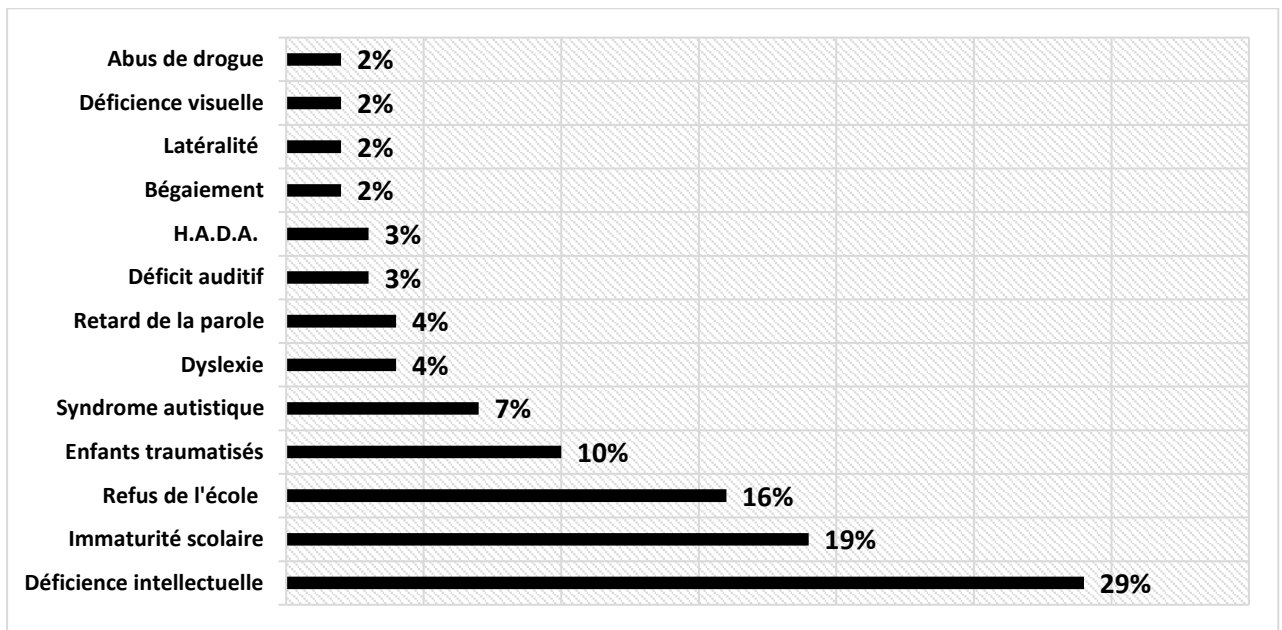
Comme le montre le Graphique 4, le dernier recensement général de la population et de l'habitat (RGPH, 2008) montre que les enfants en situation de handicap sont faiblement scolarisés, surtout ceux qui vivent avec la déficience mentale.

Prise en charge
des enfants
handicapés:
1. La scolarisation
(Données 2008)



Graphique 4. Etat de la situation de la scolarisation des enfants en situation de handicap selon le recensement de la population de 2008

Dans le cadre de l'accompagnement du processus de la scolarisation des enfants en situation de handicap, le Centre ORTHOP du Professeur Ndayisaba Joseph contribue pour le diagnostic et la r education des enfants en difficultés d'apprentissage. Le Graphique 5 fait état des difficultés diagnostiquées chez 253 enfants de 3   15 ans par ce professeur.



Graphique 5. Difficultés diagnostiquées au Centre ORTHOP du Professeur Ndayisaba Joseph

2.6. Synthèse du chapitre 2

Conçu comme base de tous les principes des droits humains, l'éducation reste un droit inaliénable à toutes les personnes. Elle doit être organisée en tenant compte des besoins de tout enfant. Dans cette optique, la convention relative aux droits des personnes handicapées reconnaît, en son article 24, le droit des personnes handicapées à l'éducation. Elle préconise ainsi que des mesures d'accompagnement individualisées efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration. Avec l'évolution du concept de handicap, la part de l'environnement a été mise avant dans la conception du handicap et, à cet effet, il revient même à l'environnement d'aménager les conditions d'adaptation tenant compte des besoins particuliers de tous les sujets.

La scolarisation des ESH a été retenue comme un moyen d'égalisation des chances et de participation à la vie sociale. Néanmoins, elle se heurte encore à certains obstacles malgré l'existence des lois prônant leur éducation inclusive. Il est vrai qu'il y a certains pays qui sont en avance en matière d'éducation inclusive, à l'instar de l'Italie. Néanmoins, dans certains pays surtout en voie de développement, ces enfants sont encore exclus des systèmes scolaires ordinaires, voire non-scolarisés.

Suivant le principe d'égalité des chances, les systèmes éducatifs des différents pays cherchent à organiser la scolarisation des enfants en situation de handicap, mais la pratique uniforme n'est pas encore atteinte. C'est ainsi que certains pays ont choisi l'option unique en intégrant presque tous les enfants dans l'enseignement ordinaire avec quelques services spécialisés concentrés dans les écoles ordinaires au moment où il y a d'autres qui optent pour l'enseignement ordinaire ou spécialisé séparément. Partout, on envisage des réponses visant à éviter des représentations négatives ou stigmatisantes que l'on accole aux enfants en situation de handicap. Il s'agit entre autres de mettre sur pied, au sein de chaque école, des dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire comme les classes d'intégration scolaire (Bordas, 2007).

La scolarisation de ces ESH est tributaire du regard que la société porte sur le handicap. Défini en tenant compte des aspects physiologiques, fonctionnels et sociaux, le handicap dénote la déficience et les incapacités pour ceux qui se pointent à l'approche biologique. C'est ainsi qu'une personne handicapée est désavantagée par rapport à son environnement qui ignore les potentialités à exploiter chez les personnes en situation de handicap, en dehors de leur limitation de participation. Différentes acceptions sont utilisées pour désigner une personne vivant avec

un handicap. Ainsi, en pensant à un langage commun et des possibilités des personnes, la notion commune du handicap a éclaté à l'issue des travaux de Wood en trois niveaux : la déficience, l'incapacité et le handicap (désavantage). Suivant l'évolution de la conception du handicap, on est parvenu à sa définition proposée par la loi du 11 février 2005 en France. Dans le même ordre, des concepts de « situation de handicap » et des besoins éducatifs spéciaux sont apparus pour insister sur la dimension environnementale dans l'égalisation des chances des personnes handicapées. Et pour y parvenir, l'école doit mettre sur pied toutes les conditions requises pour faciliter la participation de l'enfant selon sa situation.

Dans cette voie vers l'éducation inclusive effective, certaines ressources, à l'instar des psychologues scolaires sont à privilégier pour leur intervention afin de bien répondre aux besoins de tout enfant. Il faut noter que la conception de la notion du handicap a évolué selon les périodes. Dans l'analyse de son évolution, Winance (2008) s'est penché sur les classifications du handicap de l'OMS. Soulignons qu'historiquement, deux modèles du handicap se sont distingués. Il s'agit du modèle individuel connu aussi sous le nom de modèle médical et le modèle social. Suivant les modèles du handicap développés par certains chercheurs, la part de l'environnement dans la production du handicap s'est avérée incontournable. Ainsi, la nécessité de prendre en considération ses caractéristiques doit aller de pair avec les particularités de chaque enfant afin de bien planifier et mettre sur pied l'éducation inclusive effective. C'est cette éducation qui lui permet de participer pleinement dans la société.

En vue de l'éducation inclusive, est-il important de se référer à certains fondements philosophiques, moraux, pédagogiques et sociologiques. Rappelons que pour parvenir à l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap, des mouvements de revendications ont été menés, ce qui a abouti à la mise sur pied des lois en faveur de l'éducation pour tous ainsi que des règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées. Bien que les règles en jeu pour l'éducation inclusive soient presque les mêmes, les dispositifs de scolarisation des ESH varient d'un pays à l'autre. Au Burundi, le handicap est perçu différemment et les représentations stigmatisantes des personnes en situation de handicap ont un impact sur la scolarisation. La majorité d'enfants en situation de handicap sont encore dans les écoles spécialisées.

Chapitre 3. L'École inclusive au Burundi : Quelle pratique éducative pour tous ?

La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires est récente au Burundi. Conçu pour l'égalité des chances et des droits, l'inclusion se décline dans le système scolaire sous l'appellation « éducation inclusive ». *« L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale »* (UNESCO, 2017 ; Kohout-Diaz, 2018).

L'éducation inclusive apparaît alors comme un projet mondial dans une perspective humaniste et animée par une progression se diffusant sur toute la planète. Comme le soulignent Louis & Ramond (2013), toute personne, quelle que soit la déficience dont elle est atteinte, est capable de progrès et d'évolution. Dans cette perspective, nous reconnaissons que tout le monde est éducatible. Néanmoins, la pratique éducative utilisée pour les élèves en situation de handicap ne peut pas être similaire selon les types de handicap. Ce chapitre présente les dispositifs pour accompagner les élèves en situation de handicap (ESH) au sein d'une école inclusive.

Les élèves, ainsi que le suggère notamment la déclaration de Salamanque, cessent d'être « handicapés » pour devenir « à besoins éducatifs particuliers », chaque élève étant susceptible au cours de son cursus scolaire d'avoir des besoins éducatifs nécessitant la mobilisation de ressources (humaines, techniques ou financières) facilitant sa réussite (skrtic, 1991 ; UNESCO, 1994 ; OCDE, 1999 ; Ebersold, n.d.). Il est important de penser à la pédagogie applicable au sein de l'école inclusive en vue d'une bonne pratique pédagogique pour tous les enfants n'ayant pas les mêmes besoins.

Dans le présent chapitre, après avoir élucidé le concept de l'inclusion et ses objectifs au Burundi comme ailleurs, nous revenons sur certains textes structurants au niveau national et ainsi essayer de répondre aux questions qui suivent : Quelle pédagogie pour la réussite de l'école inclusive ? Quelles sont les caractéristiques de l'école inclusive ? Que faut-il apprendre de la France sur la procédure de scolarisation, même si elle n'est pas exemplaire en éducation inclusive ? Qui sont accueillis en école inclusive (typologie de handicap) ?

3.1. Inclusion : Définitions et objectifs de l'Education Inclusive

Inclusion désigne l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités » (Chauvière & Plaisance, 2005 ; Chauvière, 2018). Dans cette perspective, l'Unesco (2009) et Potvin (2014) définissent l'éducation inclusive comme un processus continu de transformation des milieux d'apprentissage en vue de prendre en compte la diversité des besoins et d'éliminer l'exclusion, comprise ici comme: “ L'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité concernant la race, le statut économique, la classe sociale, l'appartenance ethnique, la langue, la religion, le genre, l'orientation sexuelle et les aptitudes, ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité ”.

Comme le rappelle Semier Dessemontet (2012), pour de nombreux auteurs à l'instar de Viennau (2006), le droit inconditionnel de tout enfant à être scolarisé dans l'école de son quartier constitue une des pierres angulaires du concept d'inclusion. Néanmoins, comme le souligne Mauguin (2020), si le droit à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés semble aujourd'hui a priori sans ambiguïtés, son contenu et son effectivité restent plus problématiques.

Soulignons que certains auteurs ont distingué l'inclusion de l'intégration. Ainsi, pour Belmont et Vérillon (2003), dans l'intégration, il s'agit de dispositions prises pour que des individus (ou parfois des groupes) puissent passer du temps dans une classe ordinaire. Souvent, il s'agit de rendre visite un ou deux après-midis par semaine. On quitte son école ségréguée - ou unité - pour quelques heures, accompagné par un enseignant ou un autre personnel de soutien, pour faire l'expérience de l'école ordinaire. Selon ces auteurs, l'inclusion a un sens beaucoup plus large que l'intégration puisqu'il s'agit de se confronter à toutes sortes d'exclusions basées sur des facteurs économiques, ethniques, sexuels ou sociaux.

Les acceptions du terme « inclusion » varient d'un pays à l'autre (Garnier, 2013 ; Ndikumasabo et al., 2018). Dans le contexte burundais, nous considérons cette notion sous l'angle de l'accueil des élèves en situation de handicap (physique, mental, sensoriel) dans des structures scolaires ordinaires pour suivre des enseignements avec leurs camarades valides avec des aides et des adaptations pédagogiques répondant aux besoins de chacun (Ndikumasabo, 2018).

Comme nous le trouvons dans le guide pour l'éducation inclusive au Burundi, l'objectif de l'Education Inclusive est d'assurer aux enfants en situation de handicap et d'autres enfants à besoins spéciaux l'égalité des droits et des chances en matière d'éducation. Elle valorise la diversité comme élément enrichissant du processus d'enseignement / apprentissage et par conséquent favorisant le développement humain intégral de tous les enfants sans distinction.

Ce guide revient sur la Déclaration de Salamanque de 1994 qui pose les bases d'une stratégie éducative globale : tous les élèves doivent pouvoir apprendre ensemble grâce à une pédagogie prenant en compte leurs besoins spécifiques. Au point suivant, nous revenons sur certains textes juridiques.

3.2. Textes structurants au niveau national

Etant Homme comme tout autre, une personne handicapée doit jouir des droits garantis et reconnus par la Constitution de la République du Burundi du 7 juin 2018. Dans ce cadre, elle a aussi des devoirs et des obligations comme les autres membres de la société et la Constitution n'en fait aucune distinction. L'article 53 de cette constitution stipule que: « *Tout citoyen a le droit à l'égal accès à l'instruction, à l'éducation et à la culture. L'Etat a le devoir d'organiser l'enseignement public et d'en favoriser l'accès* ».

Tout en reconnaissant que la personne handicapée n'a pas les mêmes capacités physiques, sensorielles ou mentales que d'autres dites valides, d'autres législations qui émanent de ladite constitution devraient spécifier les conditions d'accompagnement d'un enfant en situation de handicap au cours de son processus de scolarisation ainsi que les mécanismes lui permettant d'étudier avec les autres, comme les autres.

Dans cette optique, outre la Loi Fondamentale, d'autres instruments juridiques disponibles sont notamment :

- La loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire ;
- La loi n° 1/7 du 26 mars 2014 portant ratification par la République du Burundi de la Convention Internationale relative aux droits des Personnes Handicapées et son protocole facultatif,
- Loi n°1/03 du 10 janvier 2018 portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi, qui précise, en son article 30 que « *Toute*

personne handicapée sans distinction de genre a droit à des chances égales en matière de soins de santé, de l'enseignement dans un cadre adapté ».

- Décret n°100/090 du 28 octobre 2020 portant Missions, Organisation et Fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, en son article 9, alinéa 8, instaure le Bureau de l'Education Inclusive parmi les Bureaux et structures spécialisés dépendant directement du Ministre.

Le point suivant traite de la pédagogie pour la réussite de l'école inclusive

3.3. Quelle pédagogie pour la réussite de l'école inclusive ?

Comme nous l'a signalé le responsable de la cellule pour l'éducation inclusive au ministère de l'Éducation Nationale et de l'Innovation du Burundi, lors de l'entretien avec lui en date du 31/12/2020, il n'y a pas de curriculum pour ces ESH au Burundi. La méthodologie utilisée est celle qui est marquée dans les manuels pédagogiques. Il faut souligner que les guides utilisés dans les écoles pilotes au Burundi sont distribués par Handicap International (HI).

Dans cette optique de la pédagogie utilisée au sein d'une école inclusive, l'étude sur terrain réalisée au Burundi en 2018 permet de décrire la pratique pédagogique. Ainsi, concernant le type de soutien apporté aux ESH, Ndikumasabo (2018) a trouvé que les enseignants dispensaient conjointement leurs enseignements avec des interprètes. Il a trouvé que chaque élève de la classe avait à sa disposition un cahier dans lequel il notait les contenus enseignés au cours de la leçon, tandis que l'enseignant avait préparé sa leçon sur des feuilles de papier de format A4. Pendant la prise des notes, les élèves sourds se déplaçaient pour aller s'asseoir à côté de leurs pairs et prendre note tandis que les élèves aveugles suivaient à leur manière sur les notes en braille traduites par leur encadreur-interprète peu avant la leçon.

Quant à Ruben Karorero¹², il y a dans ces écoles les enseignants ordinaires et ceux de soutien. Ces derniers sont considérés comme des interprètes, des guides humains ou pédagogiques. Dans les types de soutien qu'ils font dans des classes, il y a l'aide aux ESH à prendre des notes, lire pour les enfants malvoyants ou aveugles afin de les aider à maîtriser la matière - faute des machines brailles - ainsi que les répétitions en dehors des heures de classe. Tout cela fait penser aux caractéristiques de l'école inclusive.

¹². Responsable de la Cellule pour l'éducation inclusive au Ministère de l'Education nationale et de l'innovation au Burundi.

Dans cette même optique, le guide pour l'éducation inclusive au Burundi définit les conditions de réussite de l'école inclusive au Burundi. Elles sont considérées comme les principes à mettre en œuvre, entre autres, la collaboration, la différenciation ainsi que le projet pédagogique individualisé. Là où l'école inclusive est déjà fonctionnelle au Burundi, la classe est gérée par au moins deux partenaires, c'est-à-dire, le titulaire de classe et l'enseignant spécialisé. La modalité qui semble bien fonctionner est celle du duo pédagogique ou du coenseignement.

Quant à la différenciation, on développe la pédagogie qui s'adapte à chaque élève (à son rythme d'apprentissage, ses centres d'intérêt, ses techniques d'étude, ses buts, etc.), en essayant de varier ses modes de travail (seul, en collectif, en groupes, etc.) avec différents supports (visuel, auditif, tactile, papier, ordinateur, etc.).

Le guide confectionné pour les acteurs du système éducatif burundais concernant l'éducation inclusive donne des orientations pour élaborer un projet pédagogique individualisé (PPI). Ainsi, comme le souligne Vianin (2007) le formateur peut élaborer un PPI en intégrant les étapes suivantes :

- Évaluation diagnostique globale des difficultés de l'enfant ;
- Formulation des objectifs ainsi que les étapes de progression de l'enfant ;
- Élaboration de la liste des ressources nécessaires ;
- Définition des rôles de chaque intervenant dans le processus de formation ;
- Réalisation des interventions ;
- Bilan/évaluation.

Dans cette même lancée, l'éducation inclusive exige que les différents acteurs du système éducatif adoptent des pratiques pédagogiques adaptées aux apprenants à besoins spéciaux. Le guide développé pour orienter les acteurs du système éducatif burundais revient sur les différentes attitudes à adopter et les actions à entreprendre à leur endroit, du point de vue de l'accueil et de l'orientation.

3.3.1. Accueil et orientation

Comme souligné dans le guide pour l'éducation inclusive au Burundi, accueillir à l'école un enfant vivant avec handicap n'est pas souvent une tâche facile. Il y a encore des responsables scolaires qui sont réticents à accepter des élèves présentant différents types de handicaps. Leurs attitudes peuvent décourager parfois les parents de ces élèves et les élèves eux-mêmes. Ce guide

propose des attitudes attendues des différents responsables scolaires aussi bien au niveau de l'accueil qu'à celui de l'orientation des élèves en situation de handicap.

Pour l'accueil, il est souhaitable que l'enfant en situation de handicap soit accompagné d'un parent ou d'un tuteur. Cela permet aux responsables scolaires de connaître l'enfant et ses besoins. Comme marqué dans le guide, pour le bon accueil, le responsable scolaire doit manifester aussi bien à l'endroit de l'enfant que de ses parents certaines attitudes comme la bienveillance, l'empathie, le sourire, le respect, la compassion, la patience, etc.

3.3.2. Orientation

Pour les concepteurs du guide pour l'éducation inclusive au Burundi, l'orientation comporte trois volets. Le premier consiste à apprécier si l'enfant qui se présente à l'école est en mesure de suivre les apprentissages dans les conditions offertes par cette école. Le responsable scolaire décide de garder l'enfant au sein de son établissement ou de le référer dans un centre spécialisé pour la rééducation ou les soins particuliers.

Le deuxième consiste à tenir compte du handicap de l'enfant au cours de son évolution au sein de l'établissement scolaire. Il est question de familiariser l'enfant au nouvel environnement et de prendre des mesures spéciales à son endroit (enseignant guide, enseignant référent, enfant binôme, sensibilisation des pairs et des autres intervenants scolaires, équipement adapté, etc.).

Le troisième consiste à orienter l'enfant suivant ses compétences scolaires. Au niveau du Post Fondamental, l'enfant est orienté dans une section en tenant compte de ses évolutions au niveau du Fondamental, mais aussi de son handicap et des possibilités d'embauche.

3.4. Que faut-il apprendre de la France sur la procédure de scolarisation ?

Certains pays ont encore à faire en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH). Cette scolarisation se fait sous forme de parcours, c'est-à-dire, de progression lente et régulière et doit suivre un certain nombre de lois. Dans cette optique, chaque pays tient compte de ses ressources, analyse les différentes possibilités et prend en compte des dispositifs et structures adaptés aux besoins éducatifs. Y'aurait-il un pays modèle dans la scolarisation des enfants à besoins spéciaux ? Sans toutefois affirmer fortuitement qu'il y a un modèle, il faut savoir qu'il y a des pays de référence à l'instar de l'Italie. Sur le plan de la législation, la France

est aussi l'un des pays qui ont élaboré la législation pour la bonne marche de l'éducation inclusive. Le Burundi peut aussi élaborer une législation adaptée et ainsi orienter la conception des dispositifs répondant à son contexte.

Louis et Ramond (2013) ont essayé d'identifier, au travers les textes, les parties prenantes et les acteurs de la scolarisation. A partir de là, d'autres pays pourront aussi agir dans la même voie et parvenir à la mise en place effective de la scolarisation inclusive. Pour la bonne marche de la scolarisation des enfants à besoins spécifiques, ces auteurs relèvent dans les lois françaises, l'équipe de suivi comprenant en général, l'élève handicapé majeur ou les parents ou représentants légaux de l'élève mineur ainsi que l'enseignant référent qui a en charge le suivi de son parcours scolaire. Cette équipe réunit également d'autres personnels comme les enseignants spécialisés ou services de santé ou médico-sociaux chargés de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation. A part cette équipe, il doit y avoir, pour la réussite de la scolarisation, un référent. Il s'agit d'un enseignant spécialisé ayant des connaissances requises sur les dispositifs et procédures liées au handicap.

En France, la première des étapes, avant d'envisager la conceptualisation écrite des axes d'un projet de scolarisation, consiste à recueillir, de la manière la plus large possible, tous les indices donnés par l'attitude de l'enfant, dans la classe et par rapport aux autres (Louis et Ramond, 2013). Avant d'envisager le projet personnalisé de scolarisation, il incombe de songer aux besoins de chaque élève.

3.5. Qui sont accueillis en école inclusive (typologie de handicap) ?

L'accueil des différentes catégories d'enfants s'observe aussi dans le milieu éducatif burundais. Comme le souligne NDIKUMASABO (2018), au Burundi, l'accueil des élèves en situation de handicap s'est, dans un premier temps, opéré hors de l'institution scolaire en relation avec des engagements caritatifs ou humanitaires au sein des communautés religieuses. Les centres spécialisés mis en place par ces communautés accueillent certains types de handicap : les sourds, les sourds-muets, les polyhandicapés et les handicapés physiques. Ainsi, le programme d'éducation inclusive au Burundi, grâce auquel les élèves en situation de handicap sont accueillis officiellement dans les structures scolaires ordinaires, date de 2010.

Reprenant Stone et Colella (1996), Point et al. (2010) trouvent que les formes de handicap sont ainsi multiples et variées pour intégrer: 1) le handicap physique (paraplégie, asthme, diabète) ; 2) le handicap mental ou psychique (déficience intellectuelle, psychique) ; 3) les déficiences

sensorielles (déficience auditive, visuelle), 4) le handicap relatif à l'apprentissage (dyslexie) ; 5) le handicap neurologique (épilepsie, sclérose en plaques) ; jusqu'à intégrer 6) les troubles d'accoutumance ou conduites addictives, qui peuvent être à l'origine de futurs handicaps. Quant à Guidetti et Tourette (2018), on distingue classiquement trois types de handicap : les handicaps moteurs, les handicaps sensoriels et les handicaps mentaux.

Pour Vandecasteele (2017), certains élèves peuvent être considérés comme ceux ayant des besoins spécifiques. Il s'agit, entre autres, des élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, les élèves à hauts potentiels (élèves HP), les élèves en difficulté d'apprentissage qui, selon lui, peuvent être décrits selon quatre profils dont l'élève fragile, l'élève en difficulté, l'élève en échec et élève à besoins spécifiques en intégration dans une classe ordinaire. Pour toutes ces catégories, il faut des dispositifs adaptés pour leur scolarisation.

3.6. Quels dispositifs faut-il adapter pour la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH) au Burundi ?

Pour accompagner les ESH, certains dispositifs sont mis en œuvre. Ainsi, pour répondre à la déclaration de Salamanque, certains pays, pour lesquels l'éducation des enfants à BES se faisait encore dans les institutions spécialisées, sont en train de mettre en œuvre l'éducation inclusive. Le Burundi est parmi les pays qui commencent à scolariser ces enfants qui, jadis, étaient ignorés dans les écoles ordinaires ou exclus du système scolaire. Néanmoins, comme dans d'autres pays en développement, on n'a pas encore aménagé les lieux de scolarisation pour que la place première de l'élève handicapé soit dans l'école de son quartier comme le stipule la loi de février 2005 en France. Dans cette optique, il s'avère indispensable d'adapter des dispositifs utilisés ailleurs comme en France. Quels sont ces dispositifs et comment les adapter dans le contexte burundais.

Dans la politique française de scolarisation des enfants à BES, les dispositifs permettant de remédier aux difficultés scolaires et de réduire l'échec scolaire sont entre autres l'aide personnalisée, le projet personnalisé de réussite éducative (PPRE), les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) ainsi que les classes d'adaptation (CLAD). A part ces dispositifs, il y a d'autres que l'on surnomme dispositifs scolaires adaptés. Comme le souligne Maury (2008), certains élèves ont des profils scolaires très spécifiques qui impliquent un accueil dans un dispositif spécialisé ; il s'agit des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage importantes et durables, ainsi que des élèves non-francophones. En effet, l'auteur se réfère aux pays où tous les enseignements de base se font en français. Même dans d'autres pays où ces enseignements se font dans d'autres langues, les

enfants rencontrent des difficultés similaires. Pour le cas du Burundi, certains enfants surtout des familles défavorisées, rentrent à l'école sans les compétences de communications suffisantes. Ces enfants y arrivent après avoir développé un langage un peu différent de celui utilisé à l'école, d'où ils nécessitent une sorte d'adaptation en matière langagière pour se conformer au langage scolaire.

En France, certains dispositifs scolaires adaptés, développés par l'auteur cité ci-haut, sont les enseignements généraux et professionnels adaptés (EGPA). Ces dispositifs sont de deux ordres. D'abord, les sections d'enseignements généraux et professionnels adaptés (SEGPA) dont l'objectif est de permettre aux élèves ayant des difficultés scolaires persistantes et profondes, de poursuivre une scolarité jusqu'à obtenir un diplôme professionnel. Ensuite, les établissements régionaux d'enseignement adaptés (EREA) qui se chargent des élèves en grandes difficultés scolaires et sociales, sans oublier les jeunes en situation de handicap. Dans ces dispositifs, interviennent les équipes pédagogiques à formations variées, de préférence ceux ayant des écoles spécialisées ou d'autres professeurs ayant la formation complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés.

Dans les écoles ordinaires, le soutien scolaire est assuré par différents services comme l'aide personnalisée, les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) et les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). Pour bien réaliser cette tâche de scolarisation au sein des classes d'inclusion scolaire (CLIS), des dépistages en vue d'établir un protocole d'accompagnement sont effectués. Ils sont faits par les centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP). Ainsi, à l'instar de la France, ces dispositifs peuvent être envisagés ou adaptés en vue de la réussite de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais. Soulignons que, jusqu'à l'heure actuelle, la formation de base pour les futurs enseignants ne contient aucun thème relatif au handicap, sauf dans la seule filière d'éducation spéciale qui relève de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université du Burundi.

Aussi, est-il important de signaler qu'il n'y a pas encore de loi spécifique régissant la scolarisation des personnes en situation de handicap au Burundi. On fait référence à certains articles se trouvant dans la constitution, à la loi n^o 1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire ainsi la loi n^o 1/03 du 10 janvier 2018 portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi. L'article 5 de cette dernière stipule que toute personne handicapée bénéficie de tous les droits contenus dans la constitution de la République du Burundi et dans d'autres instruments régionaux et internationaux dûment ratifiés par la République du Burundi.

De nombreux textes de lois régissent cette catégorie de personnes. Ainsi, la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées, adoptée aux Nations Unies en 2006 et ratifiée par le Burundi le 22 mai 2014, demande aux États de reconnaître le droit des personnes handicapées à l'éducation (article 24) et précise que l'exercice de ce droit doit être assuré, sans discrimination, sur la base de l'égalité des chances. Dans ces conditions, les États doivent veiller à ce que, en raison de leur handicap, les personnes handicapées ne soient pas exclues du système d'enseignement général (ONU, 2006).

En France, il y a aussi les projets destinés à favoriser la scolarisation des EBP. Ce sont des projets individuels qui sont de trois types. Il y a d'abord le projet d'accueil individualisé (P.A.I). Ce projet est destiné aux enfants atteints de troubles de la santé qui sont compatibles avec une scolarité ordinaire. Dans cette catégorie, il y a aussi le projet personnalisé de scolarisation (P.P.S). Ce projet s'élabore suivant les modalités bien tracées par la loi, et il doit y avoir un service pour aider à monter ce dispositif selon les difficultés de l'enfant. Dans ce pays, c'est la maison départementale pour les personnes handicapées (MDPH) qui s'en charge. La loi détermine aussi la manière dont se déroule l'élaboration du P.P.S. Ces dispositifs sont régis par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui précise que : « Tout élève présentant un handicap doit bénéficier d'un projet personnalisé de scolarisation qui a pour objet de coordonner les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales, répondant aux besoins particuliers de l'élève. Pour chaque élève concerné, une équipe de suivi de la scolarisation se réunira au moins une fois par an pour faire le point sur le déroulement de son projet ; l'équipe pourra se réunir, en tant que de besoin, si des difficultés sont repérées par l'élève, ses parents, son ou ses enseignant(s) ».

Enfin, il est organisé en France, le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), pour remédier aux difficultés des élèves. C'est un dispositif présent aussi bien à l'école élémentaire qu'au collège. Ce dispositif est régi par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Pour Joguet (2019), un projet d'inclusion mobilise plusieurs acteurs dont l'équipe de direction, l'ensemble des professeurs, le personnel technique, administratif et d'accompagnement, tous les élèves et bien entendu l'ensemble des parents d'élèves.

Dans sa démarche de scolarisation des enfants en situation de handicap, le Burundi, a besoin de développer et/ou d'adapter certains de ces dispositifs pour sa réussite.

3.7. Synthèse du chapitre 3

La compréhension du concept « inclusion » dans le cadre du système éducatif permet aussi de comprendre que chaque enfant a ses propres besoins éducatifs. Nous avons montré à travers ses caractéristiques en quoi l'inclusion scolaire diffère de l'intégration. Cette dernière ayant été marquée, dans son histoire, par certaines lacunes, insuffisances, ou certains dysfonctionnements, est remplacée par l'inclusion, processus qui, selon beaucoup de chercheurs, répond bien à la diversité de tous les élèves.

Néanmoins, nous n'avons pas manqué à nous interroger sur la pratique pédagogique que l'on peut utiliser pour faire parvenir tous les élèves à la progression tant souhaitée. Nous reconnaissons que tout enfant ou adolescent en situation de handicap est éduicable. Et, pour leur éducation, la pédagogie différenciée est proposée comme réponse pour gérer l'hétérogénéité au sein d'une classe inclusive. Le problème pour certains pays en développement, c'est l'absence du personnel préparé à l'accueil des enfants à besoins particuliers. C'est ce cas qui est observé au Burundi où on relève l'absence de curriculum de formation répondant à la gestion des classes inclusives.

L'inclusion scolaire est conçue comme la prise en compte des besoins de tous les enfants. Elle suppose de mettre sur pied les dispositifs adéquats en vue de répondre aux besoins de tous les enfants. Dans cette conception, l'école doit s'approprier à s'adapter aux besoins de tous les élèves et assurer leur accompagnement dans la diversité. Dans cette démarche vers l'éducation inclusive, le Burundi a encore à aménager sur le terrain pour bien y répondre. C'est ainsi que certains dispositifs sont à adapter en se référant à certains modèles comme celui de l'Italie et bien d'autres pays qui sont parvenus à bien assurer la scolarisation des ESH. Nous retenons qu'en France, la scolarisation des ESH est conçue comme un projet qui doit d'abord recueillir les indices sur l'attitude de l'enfant. Il est primordial de souligner que l'école inclusive ne met personne de côté et par voie de conséquence, les dispositifs à mettre en œuvre doivent en tenir compte. Dans cette optique, certains textes juridiques au niveau national sont élaborés pour donner une bonne orientation.

Pour bien orienter les acteurs du système éducatif burundais, un guide pour l'éducation inclusive a été conçu. Ce guide détermine les principes à mettre en œuvre pour la réussite de l'école inclusive au Burundi, entre autres la collaboration, la différenciation et projet pédagogique individualisé. Il n'a pas manqué de préciser certaines attitudes à adopter et les

actions à entreprendre à leur endroit, du point de vue de l'accueil et de l'orientation. Dans sa démarche vers l'école inclusive, différentes catégories d'enfants sont accueillies au sein des écoles inclusives et d'autres continuent à fréquenter les écoles spécialisées. Comme ailleurs, nous retrouvons dans les écoles inclusives du système éducatif burundais, les sourds, les sourds-muets, les polyhandicapés ainsi que les handicapés physiques.

Afin d'adapter l'école aux différentes catégories d'enfants accueillis, des dispositifs sont conçus. Certains enfants en situation de handicap bénéficient d'un soutien dans certaines écoles spécialisées. En plus l'école inclusive est conçue de telle sorte que l'on y trouve au moins deux enseignants par classe dont un enseignant normal et un autre enseignant spécialisé dénommé enseignant de soutien chargé d'aide à la prise des notes ou d'interprétation en langage des signes. Cette école fonctionne dans un mode de coenseignement.

Chapitre 4. Des représentations sociales du handicap à l'exclusion scolaire

Les travaux empiriques sur les représentations sociales se sont développés de façon très importante (Abric, 2003), depuis un certain temps. Actuellement, parmi les principaux problèmes, celui de l'exclusion sociale est particulièrement très important. Ainsi, nous abordons les représentations sociales du handicap pour comprendre l'exclusion faite aux personnes en situation de handicap. Parmi les problèmes ayant fait objet d'étude à travers les représentations sociales, il y a, entre autres, la maladie mentale (Jodelet, 1989), le chômage étudié à travers les représentations sociales du travail (Claude Flament), la délinquance, telle qu'elle est appréhendée par les policiers (Christian Guimelli) ainsi que le problème des enfants de rue (Jean-Claude Abric et Pedro Campas). A travers ce chapitre, nous abordons les représentations sociales du handicap sous l'angle de la scolarisation. Nous le jugeons essentiel pour comprendre l'exclusion que peuvent subir les enfants en situation de handicap au sein des systèmes scolaires. Et pour bien le comprendre, nous nous situons dans une dynamique évolutive des représentations sociales.

4.1. Les représentations sociales et leur évolution

Certains auteurs ont essayé de définir les représentations sociales. Nous revenons sur trois définitions, produites respectivement par Abric (2003b), Moliner (1996) et Roussiau & Bonardi (2001a), qui regroupent les éléments sur lesquels la communauté scientifique s'accorde. Une représentation sociale désigne : « le produit et le processus d'une activité mentale par lequel un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique (Abric, 1987). La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (Abric, 2003a). Dans cette même lancée, comme l'exprime Moscovici (1961), la représentation sociale est « collectivement produite et engendrée » (Moliner, 1996, p. 10) : « une forme de pensée sociale donnant lieu à des connaissances particulières et ayant pour fonction d'orienter les conduites en même temps que d'assurer la communication entre les individus » (Roussiau & Bonardi, 2001a).

Différents auteurs nous aident à comprendre la représentation que les enseignants se font de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Ainsi, pour Jodelet (2003a), la représentation sociale est « une connaissance socialement élaborée et pratique. Sous ses multiples aspects, elle vise essentiellement à maîtriser notre environnement, comprendre et expliquer les faits et idées

qui meublent notre univers de vie ou y surgissent, agir sur et avec autrui, nous situer à son égard, répondre aux questions que nous pose le monde, savoir ce que les découvertes de la science, le devenir historique signifient pour la conduite de notre vie, etc. ». Moscovici (1984) explique les raisons pour lesquelles, les groupes produisent des représentations : « [...] instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite, [...] assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective ».

Les représentations sociales se forment, se maintiennent et évoluent dans des contextes socioculturels et historiques, souvent au cours d'une longue période. Elles se transmettent de générations en générations par des voies variées. Il y a des voies informelles de transmission, telles que la socialisation, les pratiques de l'expérience quotidienne, la mémoire collective, les comportements interindividuels et leurs interactions, la communication symbolique. Il y a également des voies plus institutionnelles de la transmission comme le langage, l'éducation, les systèmes légaux, etc. Donnant sens et cohérence à notre pensée et à notre communication, les représentations sociales doivent enraciner dans certaines taxonomies communes, des catégorisations ou mieux, des *themata* (Moscovici & Vignaux, 1994).

Moscovici (1961) repris par Roussiau & Bonardi (2001) énonce trois conditions qui, conjointement, pourraient présider à la mise en place d'une représentation sociale : 1. La dispersion de l'information, laquelle permet à des connaissances indirectes et fragmentaires, via la communication, de se constituer en savoir social, non exempt de distorsions. 2. La focalisation, conduisant un groupe social à sélectionner les aspects qui correspondent à ses intérêts et qui donc déterminent sa position par rapport à l'objet. 3. Enfin, la pression à l'inférence. Dans cette optique, les processus qui permettent de comprendre comment s'élabore une représentation sociale sont au nombre de deux principaux : l'*objectivation*, comportant trois phases (construction sélective, schématisation structurante, naturalisation), qui met en forme les notions abstraites constituant l'activité mentale et matérialisant les idées en leur fournissant un « contour » (image ou figure). Le second processus est l'*ancrage*. Il assure l'enracinement social de la représentation, avec les valeurs cognitives particulières qu'elle revêt dans le groupe de référence (Mannoni, 1998).

Dès la formulation de la théorie, Moscovici (1961) souhaite, avant tout, proposer une description de la genèse et du développement des représentations sociales. Selon lui, c'est

l'apparition d'une situation nouvelle, innovante ou bien d'un phénomène inconnu ou d'un événement inhabituel qui favorise l'émergence d'une représentation sociale (Rateau & Lo Monaco, 2013). Le handicap pouvant être considéré comme inhabituel, fut un objet de représentation à l'origine de l'exclusion dans les écoles ordinaires. Comme le rappelle Abric (2003), l'exclusion sociale est le produit d'un système social donné. Elle ne peut s'expliquer simplement par les caractéristiques des exclus. Elle est le fruit d'une histoire et de l'interaction d'un grand nombre de facteurs : le déviant présumé, les réactions du groupe, les institutions sociales concernées. Par ailleurs, la théorie des représentations sociales pose en effet « qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu (ou du groupe) (Abric, 1994). Reprenant Moscovici (1969), cet auteur rappelle que le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts. Cet objet est inscrit dans un contexte actif, ce contexte étant au moins partiellement conçu par la personne ou le groupe, en tant que prolongement de son comportement, de ses attitudes et des normes auxquelles il se réfère. Ainsi, la représentation d'un handicapé pour un éducateur, du mauvais élève pour un enseignant, peut découler de leur histoire ou des opinions partagées dans leur environnement de vie. Chaque enseignant, ordinaire ou spécialisé dispose, de par son expérience et son système de valeurs, d'une forme de connaissance de l'élève en situation de handicap, donc d'une représentation, qui va agir directement ou indirectement sur ses pratiques et le mode de relation qu'il entretient avec lui et qui le pousse à lui attribuer certaines caractéristiques.

Les représentations sociales évoluent selon les époques et dépendent de l'objet représenté. Dans cette optique, Moscovici (2003) montre que la représentation sociale classique du handicap et de certaines maladies est ambivalente. On les tient pour sacrés dans certaines contextes - la sagesse de l'aveugle, le mal sacré de l'épileptique, etc. - et pour profanes, voire nocifs, dans d'autres circonstances. Dans son contexte évolutif, une représentation sociale apparaît alors comme une structure organisée et partagée, mais toujours en devenir, à la fois stable et instable, partant plus évolutive que la représentation collective décrite par Durkheim. Elle ne traverse plus inchangée le temps des générations, mais suit de temps en temps le temps humain.

L'évolution, la transformation ainsi que la genèse des représentations sociales mérite donc davantage d'attention (Roussiau & Bonardi, 2001). La représentation sociale d'un objet tient compte du groupe social donné, suivant ses spécificités émanant de l'ordre des attitudes, des connaissances et de l'expérience d'un sujet social donné. C'est ainsi que des enseignants exerçant dans un même établissement peuvent avoir des représentations sociales convergentes

ou divergentes face à un même objet. On conviendra à ce titre le rôle adaptatif qu'une représentation sociale joue, elle se transforme plus ou moins et peut même disparaître.

Ainsi, les positions que prennent les enseignants, tant du milieu spécialisé que ceux du milieu ordinaire, à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap dépendent des informations, croyances qu'ils ont élaborées et qu'ils partagent dans leur environnement de travail, et aussi dans leur milieu de vie, ce qui renvoie à l'ancrage décrit par Moscovici (1961). Il faut souligner que certains auteurs se sont intéressés à l'objet des représentations sociales.

4.2. L'objet des représentations sociales

Comme nous l'avons déjà souligné ci-haut, différents auteurs ont travaillé sur les représentations sociales. Pour Jodelet, les représentations sociales se construisent dans l'interaction sociale et elle les définit comme « des modalités de pensées pratiques orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social »¹³. De cette construction, la représentation sociale est constituée de deux composantes, nommées respectivement par Abric : « un contenu et une structure »¹⁴. On le retrouve dans sa définition selon laquelle, une représentation sociale est un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné.

Dans ce même axe de recherche, cet auteur a fondé et développé, au cours de ses travaux, la théorie du noyau central qui clarifie l'organisation interne de la représentation sociale. Sa théorie, qui suit un « modèle structurel », considère que certains des éléments cognitifs stables qui constituent la représentation sont les éléments centraux nommés le « noyau central ». C'est lui qui donne sa signification, son sens et sa valeur à la représentation et lui garantit sa pérennité et sa résistance au changement. Cette théorie s'articule autour d'une hypothèse générale selon laquelle, « toute représentation est organisée autour d'un noyau central. » Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation, car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation (Jodelet, 2003). Dans ces deux fonctions, le noyau central est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur (fonction génératrice). Il détermine aussi la nature des liens qui unissent entre eux les

¹³. Jodelet, D. (1997). Cité in Moliner, P. & Guimelli, C. (2015). Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents. Grenoble : Presses universitaire de Grenoble.

¹⁴. Abric, J.C. (2003) La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In Abric, J.C. (2003). Méthodes d'étude des représentations sociales. ERES "Hors collection", pp. 59-80. P. 59.

éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation (fonction organisatrice).

D'un point de vue fonctionnel, le système central a un rôle structurant déterminant la signification de la représentation sociale, et un rôle stabilisateur qui en assure la pérennité (Abric, 2002). Le système périphérique se révèle plus flexible, et autorise des adaptations individuelles et contextuelles de la représentation sociale, sans que le noyau ne soit mis en cause (Flament, 1994a). Il découle de ces considérations que la transformation d'une représentation sociale suppose la modification des cognitions centrales constitutives du système central, son lieu de cohérence (Rateau & Moliner, 2009) (sous la Dir.).

Pour Jodelet (2003a), la représentation sociale est « une connaissance socialement élaborée et pratique. Sous ses multiples aspects, elle vise essentiellement à maîtriser notre environnement, comprendre et expliquer les faits et idées qui meublent notre univers de vie ou y surgissent, agir sur et avec autrui, nous situer à son égard, répondre aux questions que nous pose le monde, savoir ce que les découvertes de la science, le devenir historique signifient pour la conduite de notre vie, etc. ». Pour Moscovici (1984), les groupes ont donc deux raisons pour produire des représentations : « [...] instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite, [...] assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective ».

Moscovici a élaboré le concept de représentation sociale pour décrire et expliquer les processus, les contenus et les fonctions d'un ensemble de phénomènes cognitifs relatifs à la pensée sociale. On peut résumer et condenser la théorie de Moscovici autour des trois points suivants : la représentation sociale est le passage d'une théorie scientifique à une connaissance de sens commun (1) ; de ce point de vue, on l'envisage comme processus et comme contenu (2). Et (3), les représentations sociales « contribuent exclusivement aux processus de formation des conduites et d'orientation des communications sociales » (Moscovici, 1976 ; Giami, 1994). Elles contribuent à définir un groupe social dans sa spécificité. Qu'en est-il dans le champ du handicap ?

4.2.1. Représentations sociales dans le champ du handicap

Les représentations sont à la base de la plupart de nos comportements parce qu'elles sont à la base de l'interprétation que nous faisons de l'environnement dans lequel ces comportements doivent avoir lieu (Blanc, 2006). Pour cet auteur, les représentations sociales déterminent nos communications, la forme et le contenu de nos messages. Les représentations sociales vont donc au-delà de simples croyances, elles déterminent une large part des activités du sujet social parce qu'elles déterminent sa position sociale, ses conduites, ses communications, la façon dont il traite l'information et jusqu'à son identité.

Dans le champ du handicap, la représentation sociale joue un grand rôle en cherchant à attribuer des significations à un objet social. Comme le souligne, Blanc (2015), à l'instar de toute chose, la déficience évoque des images (le reptile, pour l'homme au sol) ; suscite des impressions (une incertitude relationnelle) ; mobilise des sensations (dégoûts ou compassion) ; déclenche des actions (larmes et militantisme). Pour cet auteur, l'idée que nous avons de la déficience et de sa gestion implique deux options : réparer les corps et les environnements ; éliminer réellement et symboliquement. La gestion du handicap émane ainsi des représentations sociales que l'on se fait de lui.

Dans l'étude des représentations sociales de la folie et de la maladie mentale, Jodelet (1989) ouvre le champ de l'analyse des représentations sociales en y incluant, notamment, le rapport à la pratique, les valeurs du groupe, la culture locale et les échanges entre des groupes situés différemment par rapport à l'appropriation du savoir médical comme éléments constitutifs des représentations sociales (Giami, 1994). Chaque localité ayant sa propre histoire et ses propres repères, il en est de même pour la représentation de la scolarisation des ESH. La manière de scolariser ces enfants peut être perçue différemment selon le contexte culturel et historique de l'objet. Les représentations sociales sont donc des savoirs qui jouent un rôle dans le maintien des rapports sociaux ; en même temps qu'elles sont façonnées par eux, elles véhiculent directement ou indirectement un savoir sur ces rapports. Le point suivant traite l'apport des représentations sociales dans le champ éducatif.

4.2.2. Théorie des représentations sociales dans le champ éducatif

Les recherches sur les représentations sociales ne sont pas encore nombreuses dans le domaine éducatif. Quelques auteurs s'y sont intéressés comme Mollo (1970, 1985) et Ghanem (2020).

Néanmoins, même si l'on pourrait trouver des travaux sur cette thématique, certains auteurs se limitent à quelques aspects ou quelques manifestations mais n'y donnent pas une place centrale. Pour Moscovici (1961) repris par Richardot (2016), ce constat est toujours d'actualité. Les représentations sociales sont souvent convoquées pour penser les questions éducatives, les recherches se contentent parfois de mobiliser ce concept de façon évasive ou périphérique sans le définir véritablement ou l'ancrer dans la théorie des représentations sociales. Dans la même pensée de cet auteur, nous avons voulu convoquer des recherches se rapportant à l'univers scolaires car l'école n'en demeure pas moins un lieu privilégié pour étudier les représentations sociales.

A part que l'école constitue un objet hautement polémique (Flament et Rouquette, 2003), c'est un espace scolaire en co-présence des différents groupes sociaux des visions fort différentes de l'école : des parents d'origines sociales différentes, des enseignants aux profils différents, des élèves de tous âges, des inspecteurs, des directeurs, des conseillers d'éducation, etc. Nous considérons que l'institution scolaire fonctionne comme un système comportant trois univers : celui des usagers (élèves, familles), celui des professionnels (personnels, infrastructures) et celui de l'environnement (société, quartier, médias) (Joing, Mikulovic et Bui-Xuân, 2012). Son caractère institutionnel aussi tant privé que public, ordinaire ou spécialisé dans certains pays et bien d'autres raisons font de l'école un espace privilégié pour en étudier la dynamique des représentations sociales.

De même, la complexité de l'objet de l'éducation en fait un champ qui s'appuie simultanément sur plusieurs disciplines ; en fait, c'est un terrain, par excellence, de l'interdisciplinarité et le concept de représentation sociale répond, par son développement scientifique, de manière originale à cette position épistémologique (Rouquette, 2000). L'étude que nous portons appréhende les représentations des enseignants tant du milieu ordinaire que ceux du milieu spécialisé ainsi que des responsables du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap.

L'intérêt essentiel de la notion de représentation sociale pour la compréhension de faits d'éducation est qu'elle oriente l'attention sur le rôle d'ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif. Ainsi que le soulignent Deschamps et al. (1982) repris par Gilly (2003), elle offre une voie nouvelle à l'explication des mécanismes par lesquels, des facteurs proprement sociaux agissent sur le processus éducatif et en influencent les résultats ; et, du même coup, elle favorise les articulations entre psychosociologies de l'éducation. Dans la conception de ces auteurs, si les enfants de différents milieux sociaux ne sont pas égaux

devant l'école égalitaire, ce n'est pas parce que ceux des milieux défavorisés sont moins « doués » que les autres mais parce qu'ils sont handicapés par les privations et déficits culturels de leur milieu.

La scolarisation d'un enfant en situation de handicap dans un contexte social qui est pour nous l'école, met le sujet « enseignant » devant une réalité objective dans laquelle il entre en rapport direct avec l'objet qu'est « l'élève en situation de handicap ». Cette situation de confrontation à une réalité particulière pousse l'enseignant à réagir directement, tout en se référant à ses opinions, ses croyances et ses attitudes envers l'objet. L'enseignant utilise ses représentations sociales pour gérer la situation et guider ses comportements envers l'enfant concerné. Il n'est jamais seul dans son face à face avec l'élève qu'il considère à travers le filtre de ses croyances et avec la construction représentative que lui propose la société.

En pensant à l'enseignant qui est incapable de se situer dans un rapport original avec l'enfant handicapé, Gardou (1999) se réfère à l'effet de Pygmalion. Il réalise ainsi que ce qui se joue dans la relation et dans le regard de l'autre est de l'ordre de la comparaison. Faisant abstraction du développement de la relation interpersonnelle, l'enseignant est susceptible d'adopter deux attitudes suivantes. Il peut accepter l'enfant en tant qu'être « exceptionnel ». Dans ce cas, l'enseignant se comporte alors comme si la différence n'existait pas. Il peut également se dire que cet enfant n'est pas comme les autres, qu'il est différent et que, au titre de sa différence, il n'a pas de place dans un rapport éducatif. Pour Gardou, une certaine culpabilité peut néanmoins l'amener à l'accepter tel qu'il est, mais sans nourrir à son égard d'attente particulière ou d'espérance. Dans un cas comme dans l'autre, l'enseignant refuse la rencontre.

C'est dans cet esprit que Richardot (2016) justifie l'importance de l'école comme espace privilégié pour étudier les représentations sociales. Elle considère que l'École, en tant qu'objet polémique, constitue un objet de représentation sociale par excellence et est un lieu privilégié pour l'étude du contenu des représentations sociales, leurs constructions et leurs transformations. Suite à la dynamique des comportements des acteurs de l'école dans des sociétés en perpétuelles mutations, un écart entre ce que devrait être la scolarisation des ESH et la réalité du fonctionnement scolaire peut être observé. L'école étant conçue comme espace privilégié pour étudier les représentations, comment comprendre les représentations sociales dans une dynamique éducative ?

4.2.3. Fonctions des représentations sociales dans une dynamique éducative

Étudier les représentations sociales dans le domaine éducatif et notamment dans le contexte de l'école nous permet donc de comprendre les rapports que les enseignants construisent avec « l'objet » qu'est l'enfant en situation de handicap. Gilly (1980) y voit quatre intérêts : les représentations sociales permettent de comprendre les mécanismes selon lesquels les facteurs sociaux agissent sur le processus éducatif. Elles favorisent aussi le rapport entre l'appartenance sociale et les comportements à l'école. Elles facilitent ensuite une analyse minutieuse de la communication pédagogique au sein de la classe et à travers la construction de savoirs. Elles aident enfin à connaître la façon dont l'enseignant conçoit son rôle. Toutes ces raisons rendent pertinente la mobilisation du concept de représentations sociales dans notre étude.

Selon Abric¹⁵, les représentations sociales ont quatre fonctions : une fonction de savoir, une fonction identitaire, une fonction d'orientation et une fonction justificatrice. Pour la fonction de savoir, les représentations sociales favorisent la compréhension et l'explication de la réalité et elles aident l'acquisition des connaissances et la communication sociale qui permet la diffusion de ce savoir. Effectivement, la réalité du handicap et de la scolarisation de l'enfant en situation de handicap met les enseignants devant une situation problématique et déstabilisante. Leurs représentations sociales (croyances, valeurs, perceptions, normes, attitudes) appliquées aux enfants se croisent avec la réalité vécue et leur permettent d'acquérir des nouvelles connaissances autour de cette réalité grâce aux échanges sociaux qu'ils ont entre eux. Ce qui nous intéresse donc, c'est de recueillir les représentations sociales qu'ont les enseignants tant du milieu ordinaire que celui spécialisé ainsi que certains responsables du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap.

Du côté de la fonction identitaire, les représentations sociales permettent de sauvegarder l'identité de la personne et du groupe social. Cette identité est généralement en cohérence avec le système de normes et de valeurs, mais la présence d'un élève en situation de handicap dans la classe perturbe l'identité enseignante. Cette fonction identitaire des représentations lui donne une place primordiale dans les processus de comparaison sociale (Abric, 1994).

Concernant la fonction d'orientation, les représentations sociales guident les conduites sociales et les pratiques. Comme le souligne cet auteur, cette fonction s'explique à travers trois facteurs. Premièrement, c'est l'intervention de la représentation sociale dans « la définition de la finalité de la situation en déterminant le comportement et le type de relation du sujet dans une situation

¹⁵ Abric, J. C. (1987). Cité in J.M. Seca (2010). Les représentations sociales. Paris: PUF, p. 44.

précise où il a des tâches à effectuer ». Deuxièmement, il s'agit de la caractéristique liée à « la production d'un système d'anticipation et d'attentes », car les représentations sociales ne reflètent pas seulement la réalité mais agissent sur elle ; en cela, elles devancent les pratiques et les déterminent. Troisièmement, les représentations sociales sont « prescriptives de comportements ou de pratiques obligés, elles définissent ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné. »

Proche de la précédente, la fonction justificatrice concerne les relations entre groupes. Les représentations sociales d'un groupe permettent d'expliquer les comportements et les conduites dans une situation et de justifier les préjugés, le refus, la discrimination ou autre envers un autre groupe. C'est par cette fonction que les enseignants justifient leurs pratiques de rejet, de résistance ou d'acceptation de l'enfant en situation de handicap. Ces fonctions des représentations sociales permettent d'éclairer et d'expliquer les pratiques des enseignants envers les enfants en situation de handicap. Elles aident à mieux comprendre la prise de position de ces acteurs dans cette situation de scolarisation et à saisir les freins et les dilemmes liés aux questions de la scolarisation des ESH. Une telle compréhension permettrait de monter un dispositif visant à éliminer les obstacles de la réussite de la scolarisation inclusive et à relever les défis auxquels les enseignants font face dans l'accompagnement et la prise en compte des besoins spéciaux de tous les enfants. Les lignes qui suivent s'intéressent à la représentation sociale du handicap.

4.3. La représentation sociale du handicap

La représentation sociale du handicap est constituée de cinq images (Morvan, 1988 repris par Harma et al., 2016). L'image sémiologique caractérise le handicap en termes de déficiences (par exemple, trisomie 21, paralysie). L'image secondaire traduit plutôt les répercussions du handicap en termes d'incapacités et d'aides techniques (prothèse, fauteuil roulant...), humaines (médecins, psychologues...) ou institutionnelles (maisons départementales des personnes handicapées, écoles spécialisées...). L'image de l'enfance assimile les personnes handicapées à de grands enfants qui manquent d'autonomie ou ont besoin d'aide. L'image affective porte sur les traits de personnalité attribués aux personnes handicapées. Enfin, l'image relationnelle représente les affects ressentis par les personnes non-handicapées à l'égard du handicap (Harma et al., 2016 ; Giami, Assouly-Piquet, Berthier, 1988).

Pour ces auteurs, les deux premières images, qui renvoient à la dimension médicale du handicap, constituent la partie majoritaire de la représentation sociale alors que les images

affectives, relationnelles et enfantines en constituent la partie minoritaire. De plus, dans la représentation sociale du handicap s'entremêlent des éléments renvoyant à la déficience physique et à la déficience mentale. En effet, si le plus commun est le fauteuil roulant, qui renvoie au handicap physique, la figure fondamentale du handicap reste celle du handicap mental, probablement parce qu'il relève d'une déviance par rapport aux normes culturelles et sociales.

Dans une perspective psychanalytique, le handicap est défini comme « un objet trauma, faisant effraction dans l'univers psychique du sujet et l'obligeant à un travail de défense, d'élaboration et de fantasmatisation ». Ainsi, les auteurs ont dégagé les figures les plus marquantes : « Le monstre hybride, l'enfant meurtri, l'embryon interminable, l'objet déchet-caca, et aussi l'enfant décalqué en « prise directe », la fleur sensitive, l'enfant fétiche extraordinaire ». Ces notions sont construites à partir de l'analyse du discours manifeste et latent des entretiens (Giarni, 1994).

Dans la représentation du handicap, certains auteurs se réfèrent à l'aspect biologique qui distingue les déficiences naturelles et des déficiences liées à la vie sociale. Parmi les déficiences naturelles, il y a les déficiences natives dont les déficiences sensorielles, les déficiences physiques qui se caractérisent par l'absence ou défaut d'une partie du corps. Un membre manquant ou une malformation peut être attribué au monstrueux ou à l'ignoble, au sacré ou au maléfique. Les déficiences intellectuelles regroupent l'ensemble des personnes atteintes d'arriération. Or, Gardou (1999) essaie de montrer que la façon dont on traite les personnes avec handicap relève de la représentation que l'on se fait du handicap. Pour lui, si l'être humain atteint de différence met à l'épreuve notre tolérance, ce n'est pas essentiellement en tant qu'il est « autre », mais parce qu'il incarne la possible défaillance de nos facultés. Pour cet auteur, si le valide ne pouvait pas devenir invalide, celui-ci ne l'inquiéterait en rien. Il serait cet autre dont on pouvait revendiquer qu'il soit accepté comme tel.

Dans le même ordre d'idées, certains facteurs peuvent expliquer la situation de rejet, selon certains auteurs. Dans le cas de la déficience mentale, Gardou revient à Nicole Diederich qui a observé que, paradoxalement, le rejet résulte plus souvent d'un « handicap léger » que d'une déficience profonde. En ce sens, les gens ont peur en handicap léger parce qu'ils se représentent cette petite différence entre eux et se sentent menacés dans l'intégrité de ses fonctions physiques et intellectuelles.

Pour Zamenga Batukezanga, le handicap est représenté dans une triple perspective : comme mythe porteur de message pédagogique aux humains, comme exigence éthique et comme fait matériel orienté vers l'appel au progrès par le dépassement des limitations humaines (Devlieger

& Nieme, 2011). Dans un article de cet ouvrage, Ngoma-Binda se réfère à la conception africaine du handicap dans sa représentation. Pour lui, les personnes physiquement handicapées de manière profonde font l'objet d'imaginaires et de mythes fantastiques, souvent fantasmagoriques comme déversoirs de rêves impossibles ou irréalisés. Dans la même perspective mythique africaine, le handicap se dévoile comme un message venu des cieux, des ancêtres, à la fois pour mettre l'homme à l'épreuve et pour indiquer à ce dernier les chemins de la vie convenable : celui, en l'occurrence, de ne jamais ni dédaigner ni négliger personne parmi les êtres que le ciel a créés.

Dans le même ordre d'idées, Blanc (2015) conçoit les déficiences comme des anomalies : dans la communauté humaine, elles distinguent les personnes handicapées mais ne les en séparent pas radicalement et définitivement. Pour cet auteur, la déficience génère des incertitudes. Puisque les personnes handicapées maîtrisent mal les langues locales et usuelles, elles génèrent d'autant plus d'incompréhensions que les valides font peu d'effort pour apprendre les leurs. Or, chez les êtres humains, il existe une catégorie que l'on appelle « les personnes handicapées », car celles-ci ont des difficultés à vivre seules et sont confrontées à l'organisation sociale du groupe dominant, qui n'est pas conçue pour elles.

La personne handicapée risque ainsi la marginalisation, qui serait néfaste à son développement personnel et à sa réalisation, car chacun sait que « l'autre » est indispensable à notre construction quotidienne (Gardou, 1999). En termes d'intégration, cet auteur estime qu'il n'existe pas seulement un déficit physique qu'il nous faut compenser, il existe aussi un déficit moral : cette anxiété, cette peur face à sa condition de vie et à son destin inconforme, ce préjudice qu'il faut accepter, mais aussi les incapacités psychologiques que cela entraîne sur notre vie face à des décisions importantes que nous n'osons pas prendre par fragilité peut-être. Il pense également au handicap culturel qui n'est autre que le regard des autres, renforcé par les attitudes marginalisantes de la société. Néanmoins, le défaut d'information engendre un sentiment de peur qui peut susciter des attitudes de moqueries (Ghanem, 2019).

4.3.1. Représentation du handicap dans les sociétés africaines

Chaque société a ses propres modes de vie et façon de concevoir la réalité sociale. Concernant la représentation du handicap dans la réalité africaine, nous nous référons spécifiquement à deux pays dont la République Démocratique du Congo (RDC) et le Burundi. En RDC, la personne vivant avec un handicap est appréhendée comme une personne qui, victime d'une

déficience motrice, sensorielle, mentale ou sociale, se trouve dans l'impossibilité de jouir pleinement de son être. Pour Devlieger et Nieme (2011), l'état physique, mental, psychologique ou social anormal dans lequel elle vit, est souvent source de crainte et d'angoisse pour les familles. Selon cet auteur, le handicap peut apparaître à la naissance comme à l'âge de raison et les causes en sont multiples. En effet, la transgression des tabous, des préceptes moraux et religieux par la femme enceinte ou le couple marié, le mesurage des produits pharmaceutiques, la mauvaise santé de la femme enceinte, la réincarnation des ancêtres morts tragiquement peuvent provoquer une difformité de l'enfant à sa naissance. Néanmoins, une difformité apparue après la naissance, surtout à l'âge de raison, est en grande partie imputée à la personne elle-même qui expie ainsi le mal causée à autrui par elle ou par un de ses ascendants.

Dans l'ensemble, en RDC, le handicap peut revêtir trois figures¹⁶ : il peut être considéré comme une « erreur », comme une « horreur » et comme un « malheur ». Comme erreur, le handicap est vécu comme une malédiction. Comme horreur, il est vécu comme un affront, une honte essuyée par la famille. Comme malheur, la personne vivant avec un handicap est perçue comme un sous-homme, un être livré à l'angoisse du mal et du non-être, délogé du monde ambiant.

De tout ce qui précède, il se dresse un constat que le handicap n'est pas bien considéré en RDC. Ce qui est frappant, ce sont les conséquences qui en découlent, entraînant un motif d'éloignement, d'enfermement et d'intolérance. Pour Devlieger et Nieme (2011), en la personne vivant avec handicap, on ne voit pas fondamentalement un homme mais un sous-homme. D'où la déshumanisation, le non-respect de la différence, l'atteinte à l'autonomie et l'exclusion dont elle est victime.

Partageant la même région et tous deux des Grands Lacs, le Burundi et la RDC ont presque une même représentation sociale vis-à-vis du handicap. Ainsi, au Burundi, une personne vivant avec un handicap, à cause de ses limites physiques ou mentales, est classée dans la catégorie des vulnérables, des marginalisés. Son état physique et/ou mental jugé insatisfaisant pour une production éventuelle pousse certains gens à se représenter une personne vivant avec handicap (PVH) comme un Homme diminué, dans la mesure où il ne peut prétendre rendre service ou occuper des fonctions très importantes dans la société. Pour Nieme¹⁷, la société n'accepte l'homme que par son « extérieur » et non par son « intérieur », de sorte qu'on pense qu'une personne qui se présente sans défaut physique est un « Homme ». Cette vision désavantage la

¹⁶ Cf. J. Duchene (1997), « Ethique et handicap. Autonomie, intégration et différence », dans *Ethique et handicap mental*, Namur : Presses Universitaires de Namur, p.19.

¹⁷ La conception du handicap et la pastorale des sourds, in *handicap et société africaine : Culture et pratiques*, Paris, L'Harmattan, 2011

personne vivant avec handicap, qui se voit de plus en plus renvoyée au second rang alors même qu'elle possède des capacités à prendre en compte. Nous soulignons qu'au Burundi en particulier et en Afrique en général, une certaine anthropologie sociale explique le handicap notamment de deux manières : il est considéré soit comme une maladie soit comme une malédiction.

Dans la société burundaise traditionnelle, la conception du handicap comme une malédiction est la plus en vogue. La société burundaise a souvent « peur » de la PVH, car elle semble annoncer ou même attirer le malheur, le drame, l'accident... Elle est une mauvaise « messagère ». Elle est considérée comme une révélatrice du mauvais sort et comme elle-même, les parents et les membres de la famille peuvent être considérés aussi comme la cause de ce mauvais sort. Dans cette même optique, parmi les diverses représentations que la société africaine et burundaise, en particulier, se fait de la cause de la naissance de l'enfant avec handicap, il y a une conception du handicap sous-tendue par une vision cyclique du monde, ou du moins une croyance à la réincarnation. Ainsi, on se servait de cette mythologie pour éduquer les enfants à la lutte contre le mal. Dans l'éducation que l'on transmettait de générations en générations, à travers différents récits et mythes, un voleur, par exemple, ou toute personne indésirable n'a pas de place au village des ancêtres. Si la vie de quelqu'un était caractérisée par le mal qu'il faisait à la société, il devrait renaître sur la terre des hommes pour payer les sorts causés dans sa vie antérieure. Ainsi, il peut naître sourd et muet pour être privé de la parole qui, jadis, lui servait pour la médisance. Il peut aussi être privé de certains membres comme les jambes ou les bras qu'il utilisait dans sa vie précédente pour nuire aux autres.

L'albinos étant aussi placé parmi ceux ayant un handicap, nous n'oublierons pas de fausses représentations que la population de certains pays africains surtout de l'est, dont le Burundi s'en fait. Comme le souligne Mbassa Menick (2015), au Burkina Faso, les croyances prêtent aux enfants albinos des pouvoirs maléfiques ou bénéfiques (car ils sont considérés comme mi-hommes, mi-Dieu, génies des eaux) tels que prédire l'avenir, jeter un mauvais sort et rapporter de la richesse. Ces croyances seraient imputées aux pêcheurs et aux orpailleurs, qui croient que les organes de ces enfants, dont ils extraient des gris-gris, sont porteurs de chance dans leurs activités respectives. Ce qui est à l'origine des violences que cette catégorie subit. Pour cet auteur, on reproche à leur mère d'avoir dormi à la belle étoile dans un lieu interdit ou d'avoir été infidèles à leurs maris pendant leur grossesse. Et nous soulignons que ces représentations peuvent être différentes selon les cultures.

4.3.2. Représentations sociales du handicap suivant les cultures différentes

Chaque culture a une manière spécifique de traiter la situation de handicap et de lui donner - ou non - sa place dans la société et dans la culture (Scelles et al, 2013). Des auteurs comme Foucault (1972) et Stiker (1982) ont montré que, dans les cultures occidentales, des représentations sociales négatives du handicap étaient bien présentes (Diop, 2012). Pour cet auteur, il est une période où la difformité fut considérée comme le signe de la colère des dieux à l'égard des hommes. Les infirmités sont également le signe d'une faute. Certaines représentations sociales sont similaires en Europe et en Afrique. C'est le cas du handicap de naissance qui, jadis, était toujours associé à la faute et au châtement divin.

Les représentations du handicap sont multiples et aussi anciennes que l'humanité : elles caractérisent les rapports à l'autre différent selon les époques et les cultures et oscillent entre l'exclusion et l'inclusion les plus radicales, tout en conservant une ambiguïté fondamentale dans la relation entre les personnes valides et les personnes handicapées (Scelles et al., 2013). Morvan met en évidence cinq types de représentations sociales qui déterminent notre conception du handicap, ainsi que nos relations sociales avec les personnes handicapées. Il s'agit des représentations sociales qui sous-tendent et sont sous-tendues par des concepts qui classifient les handicaps, des représentations qui sont source d'exclusion, de rejet, de refus de différence ; des représentations qui ramènent le handicap à des prothèses techniques ou humaine, physiques ou institutionnelles ; des représentations qui réduisent le handicap à des affects de souffrances ainsi que des représentations sociales qui assimilent la personne handicapée à l'enfant (Mercier ; Lonescu & Salbreux (1999).

Pour cet auteur, les images et les représentations sociales dégagées, à propos des personnes handicapées, constituent des outils qui permettent de mettre en évidence les aspects culturels qui imprègnent la conception du handicap dans la société occidentale. Dans cette optique, l'image sémiologique et l'image figure porteuse mettent l'accent sur des déficiences et des manques. De même, les représentations sociales qui sous-tendent des concepts de classement et réduisent à l'enfance, procèdent de la même logique sociale. Elles mettent la personne handicapée dans des catégories pathologisantes et dévalorisantes. Pour l'image secondaire, on met l'accent sur les incapacités qui sont prises en charge par les prothèses et les objets palliatifs. Dans cet ordre, il y a un souhait de dépasser les incapacités grâce à des aides physiques et institutionnelles.

L'auteur revient à l'image affective et à l'image relationnelle ainsi que la représentation sociale d'exclusion, de rejet et de méconnaissance des différences qui déterminent les relations de sujet

à sujet de la personne handicapée avec son entourage. Ainsi, la personne handicapée physique est perçue comme ayant la volonté de vivre et comme souffrance ; le regard des autres est un regard de malaise et de sentiment d'inadaptation de la réalité sociale. Et, la personne déficiente mentale est perçue comme sujet d'une affectivité vide et close, comme source de malaise et de crainte pour les autres. Comparativement, la personne handicapée physique fait objet d'images positives pour ce qui la concerne (volonté de vivre) et d'images négatives pour ce qui concerne les autres (société inadaptée). La personne déficiente mentale suscite le plus souvent des images négatives pour ce qui la concerne (vie affective vide et close) et pour ce qui concerne le regard des autres (malaises et craintes).

4.4. De l'exclusion à l'inclusion scolaire (les formes d'exclusion)

L'école inclusive va à l'encontre d'une mise à l'écart de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques (Belmont *et al.*, 2007). Même si certains auteurs pensent que le concept d'exclusion est flou et mal stabilisé (Barbier, 2003 ; Galle, 2021), celui-ci peut être pensé comme un « concept-horizon » qui permet d'examiner le fonctionnement de toute société (Paugam *et al.*, 1996 ; Galle, 2021). Ce dernier auteur estime qu'à propos des personnes en situation de handicap, il est plus facile de repérer les situations d'exclusion et leurs raisons, alors que les motifs de l'inclusion se révèlent complexes à saisir. Pour lui, toute forme d'inclusion cache une dimension d'exclusion.

L'exclusion que subissent les enfants en situation de handicap dans les milieux scolaires n'est pas d'hier et a une origine sociale. Castel distingue trois formes historiques : la première réfère à l'élimination de l'individu ou du groupe (exemple : déportation, mise à mort, génocide). La deuxième renvoie à son enfermement dans les espaces clos (les asiles, les prisons, les ghettos, etc.). En ce qui concerne la 3^e modalité, elle consiste en une privation de l'individu ou du groupe de ses droits (discrimination). Ces trois formes d'exclusion sont davantage détaillées par Ravaud et Stiker. Ces deux auteurs distinguent six modèles (ou régimes) d'exclusion des personnes handicapées, en l'occurrence l'élimination, l'abandon, l'assistance, la marginalisation, la discrimination et la ségrégation.

L'élimination des personnes handicapées qui est la forme la plus extrême d'exclusion sociale, se fait de façon directe par leur mise à mort, ou de façon indirecte par leur abandon radical ou privation de soins. Pratiquée notamment en antiquité gréco-latine et en Allemagne Nazie, c'est une forme d'exclusion radicale constituant une atteinte au principe de la vie. La forme d'exclusion par abandon renvoie aux situations à celles observées chez certains parents

d'enfants malformés. Ces parents cessent d'une manière ou d'une autre de s'occuper ou de faire soigner ces enfants. Parmi les formes les plus répandues, Ravaud et Stiker retiennent trois dont celle de confier l'autorité parentale à quelqu'un, ou à une institution spécialisée pour s'occuper de leur bébé malformé et la troisième où les parents optent pour un abandon de l'enfant.

Quant à l'assistance, Rivaud et Stiker évoquent une forme d'exclusion dite « économique ». C'est une forme d'exclusion qui vise ceux qui, à cause de leur inaptitude au travail, ne peuvent pas subvenir à leurs besoins. Face à cette forme, ces auteurs accusent la société de participation faible qui confère aux assistés un sous-statut social. La forme liée à la marginalisation renvoie à un processus de mise sur le côté par refus ou impossibilité d'accepter les règles de fonctionnement de l'école et de la société. Selon ces auteurs, les marginaux se définissent par leur transgression et leur contestation des valeurs sociales. Concernant la discrimination, elle se réfère à un traitement inégal des individus en principe égaux devant la loi. Il s'agit, en quelque sorte, de priver un individu ou un groupe de ses droits fondamentaux, en l'occurrence l'éducation, les soins, le travail, etc.

Quant à l'exclusion par ségrégation, elle désigne selon le petit Robert, l'action de mettre à part ; le fait de séparer. Il s'agit d'une séparation imposée, plus ou moins radicale, de droit ou de fait, de personnes ou de groupes sociaux ou de collectivités suivant la condition sociale, le niveau d'instruction, l'âge, le sexe. Selon Rivaud et Stiker, la ségrégation est une des formes d'exclusion les plus répandues. Il s'agit d'un ensemble de pratiques de mise à part des personnes handicapées. Elle est une forme d'exclusion géographique.

Dans cette même optique, Apostolidis et Dany (2014) reviennent à Denise Jodelet (1996a) qui, lui aussi, distingue trois formes principales d'exclusion sociale dont (1) la ségrégation, c'est-à-dire la mise à distance topologique et l'exclusion d'un groupe social de l'espace public, l'enfermement et l'isolement étant des formes extrêmes de ce régime ; (2) la marginalisation d'une population, mise à part du corps social, l'exemple des phénomènes liés à ce qu'on appelle actuellement en France, les problèmes de la banlieue, les rapports entre « centre » et « périphérie », peut illustrer cette forme d'exclusion sociale et (3) la discrimination qui renvoie au refus de l'accès pour certaines populations à des rôles et à des statuts sociaux, à travers une double logique de différenciation et de dévaluation sociales.

Rappelons avec Perrenoud (2010) que les concepts d'exclusion et d'inclusion peuvent et doivent d'abord concerner le système scolaire dans son ensemble. Les plus exclus sont ceux qui n'y entrent jamais. Mais paradoxalement, n'ayant jamais été confrontés aux formes et normes d'excellence scolaire, ils n'ont pas été mis en échec par le système éducatif. D'autres

exclus sont ceux qui abandonnent la scolarité en cours de route. Ils en retirent sans doute quelques connaissances, mais aussi le sentiment de leur « indignité culturelle ». Dans le même ordre d'idées, le concept d'exclusion a aussi un sens plus restreint : la relégation dans des filières peu enviables du système éducatif, à commencer par « l'enseignement spécialisé ». Les enfants ou les adolescents restent alors des élèves, mais ils sont stigmatisés et confinés dans des « classes spéciales » ou des « institutions ».

L'histoire de l'éducation destinée aux enfants handicapés ou en grande difficulté est fondamentalement une histoire de la séparation par rapport aux circuits réguliers de l'éducation (Plaisance, 2009). En France comme ailleurs en Europe, l'éducation dite « spéciale » s'est construite comme une culture de la séparation. C'est aussi la même réalité au Burundi où les premières initiatives des institutions spécialisées se sont développées pour prendre en compte les enfants qui, longtemps, étaient exclus du système éducatif. En vue de dépasser cette séparation historique, le ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique a entamé le processus de scolarisation des ESH dans des milieux ordinaires à partir de 2010. Ce concept intégratif tend à laisser progressivement la place à la philosophie inclusive, défendant l'idée d'une adaptation de l'environnement offrant les conditions d'une participation sociale pleine et entière à la personne en situation de handicap (Galle, 2017). Pour cet auteur, voulant considérer le handicap comme une opportunité, cette philosophie veut opérer une mutation culturelle de l'école en passant d'une logique ségrégative et élitiste à une vision beaucoup plus ouverte, considérant la diversité comme une valeur fondamentale et une richesse.

4.5. Synthèse du chapitre 4

L'étude sur les représentations sociales sous l'angle de la scolarisation est essentielle pour la compréhension de l'exclusion que peuvent subir les ESH. Nous sommes parti de la conception de certains auteurs qui ont essayé de définir la représentation sociale et d'en faire une étude approfondie. Ces auteurs, à l'instar de Moscovici ont montré comment les représentations sociales se forment, connaissent une forme d'évolution, se maintiennent ou tantôt disparaissent suivant les contextes au cours d'une certaine période. Ces auteurs sont aussi revenus sur les conditions susceptibles d'influencer la mise en place d'une représentation.

La recherche sur les représentations sociales apporte une pierre angulaire sur l'évolution de la conception de la scolarisation des enfants en situation de handicap. L'intérêt essentiel de la notion de représentation sociale pour la compréhension des faits éducatifs est qu'elle oriente l'attention sur le rôle d'ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif (Jodelet, 1989). A travers l'étude des représentations sociales à propos de la scolarisation des ESH, une voie nouvelle se trace à l'explication des positions de certains acteurs du système éducatif. Ainsi, la façon dont l'enseignant ordinaire ou spécialisé conçoit l'éducation inclusive, sa position sur ce qui peut être le milieu de scolarisation de certains types de handicap, influence des mesures politiques éducatives à prendre en vue de l'orientation de ce processus.

Suivant leur objet d'étude, les représentations sociales se mettent en place lorsqu'il y a des interactions sociales. La représentation sociale est fondée sur la théorie du noyau central et des éléments périphériques et chacun a sa propre fonction dans son organisation, son maintien ou sa transformation. Les domaines qui étaient concernés au départ par l'étude des représentations étaient entre autres, la délinquance, le chômage, le problème des enfants de rue, etc. Par après, le domaine du handicap a été aussi concerné.

Dans l'extension de son champ d'étude, les représentations sociales touchent aussi bien les différentes parties du système éducatif (ici, les acteurs comme les enseignants) sur ce qu'est ou ce que doit être l'école, son rôle et surtout son organisation en matière d'accueil des enfants ayant des besoins différents. Dans cette optique, nous avons montré à quel point l'école constitue un endroit privilégié pour l'étude des représentations sociales. Cela permet de comprendre non seulement comment certains acteurs se représentent le handicap ou l'ESH, mais aussi leurs points de vue sur sa scolarisation. Nous nous basons dans le contexte de notre recherche, sur l'apparition d'une situation nouvelle, celle de la présence des enfants en situation

de handicap dans les écoles ordinaires, pour analyser l'émergence des représentations sociales chez différents acteurs, lesquelles peuvent découler de leur histoire ou des opinions qu'ils partagent dans leur environnement de vie ou de travail.

Le point sur les représentations du handicap en Afrique a montré que cette société a des représentations fondées sur les mythes liés à la croyance. Ainsi le handicap peut être expliqué comme une malédiction. Dans ce même ordre d'idées, des représentations négatives ont été aussi observées dans d'autres cultures comme celles occidentales. Ce qu'il faut retenir c'est que les représentations sociales sont multiples, anciennes et qu'elles évoluent selon l'époque étudiée. De plus, elles peuvent être à l'origine de l'exclusion que subissent certaines catégories comme les personnes en situation de handicap. C'est ainsi que différentes formes d'exclusion envers ces personnes ont marqué l'histoire de l'humanité. Actuellement, les formes d'exclusions observées dans les systèmes scolaires, à l'instar de celui du Burundi, se manifestent à travers la limitation des places dans certaines filières réputées où on observe des disparités basées sur les catégories socio-professionnelles des parents.

Chapitre 5. Problématique de recherche

Le présent chapitre a pour objet la circonscription du problème à l'étude dans notre recherche. Avant de développer le contexte et la pertinence de cette étude, nous dressons quelques éléments motivationnels qui nous ont poussé à affronter l'étude des représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais. Il est à souligner que certains pays sont en avance par rapport aux autres en éducation inclusive. En guise d'exemple, comme le souligne Rault (2004), l'Italie a été un pays précurseur en matière d'intégration. Les décisions ont été prises de façon centralisée à partir de principes édictés par une élite et caractérisés à marche forcée : démocratisation de l'école moyenne en 1962, abolition des écoles spéciales en 1977, fermeture des hôpitaux psychiatriques (Loi Basaglia 1978¹⁸). C'est le pays qui représente, par excellence, le modèle intégré. La loi italienne de 1977 abolit les classes dites « différenciées » et les écoles spéciales, et prévoit des enseignements de soutien pour favoriser l'intégration individuelle.

Des lois visant le perfectionnement de la perspective inclusive n'ont pas manqué à se succéder, surtout en France et ailleurs. A titre d'exemple, évoquons la loi n° 2005-102¹⁹ du 11 février 2005 ainsi que celle n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation. On ne saurait oublier la loi d'orientation²⁰ en faveur des personnes handicapées publiée en 1975. L'éducation inclusive a une dimension inclusive, mais sur le terrain, la pratique inclusive effective est loin d'être atteinte. Dans le contexte éducatif burundais, la perspective inclusive étant au début, des questionnements des uns et des autres ne manquent pas sur sa mise en œuvre. Pour bien asseoir la problématique, des questions de recherche, traduisant en quelque sorte les objectifs poursuivis dans cette recherche, sont posées. Et, enfin, des hypothèses, considérées comme réponses provisoires à ces questions de recherche sont émises.

5.1. Éléments motivationnels de l'étude

Le manque d'une offre de formation adaptée aux enjeux de l'école inclusive (a), la présence des enfants « inhabituels » dans le milieu scolaire ordinaire (b), l'absence d'un service de gestion dédié aux accompagnants des élèves en situation de handicap (c) et l'ignorance de la psychologie de l'élève handicapé (d), tels sont les quelques éléments motivationnels qui nous

¹⁸ La loi fut adoptée le 13 mai 1978 et porte le nom du psychiatre qui a inspiré la législation psychiatrique en lien avec la désinstitutionnalisation

¹⁹ Loi pour l'égalité des droits et des chances, participation et la citoyenneté des personnes handicapées

²⁰ Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées

ont poussé à affronter l'étude des représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais.

5.1.1. Manque d'une offre de formation adaptée aux enjeux de l'école inclusive

La formation des enseignants est l'une des préoccupations des pouvoirs publics burundais (Mivuba, 2008 ; CNIDH6-Burundi, 2014 ; Unesco, 2012, Ndikummasabo, 2018) tenant compte de leur importance capitale dans la société. Néanmoins, les structures et les dispositifs de formation qui sont proposés aux futurs enseignants du Burundi ne tiennent pas compte de l'enfant à besoins particuliers ou du programme d'éducation inclusive.

A propos des contenus de formation, Belmont et Vérillon (2003) estiment que dans la grande majorité des États, la formation initiale proposée à tous les enseignants comporte un enseignement relatif à l'éducation spécialisée (son histoire, ses structures, les procédures d'orientation). Elle propose également parfois des informations générales sur les différents types de handicaps et sur des pratiques du milieu spécialisé pour adapter des contenus d'enseignement aux besoins des jeunes handicapés. Pour ces auteurs, il est rare, cependant, que soient évoqués dans ces formations les problèmes que l'on rencontre en milieu d'éducation ordinaire avec les élèves intégrés, de même que les moyens d'atténuer ou de résoudre ces problèmes dans le cadre de la classe. Cependant, dans la formation initiale proposée au Burundi, il n'y a aucun de ces aspects évoqués par ces auteurs, sauf dans une seule filière d'éducation spéciale de la FPSE.

En général, les facultés et instituts qui offrent la possibilité de former des étudiants appelés à intervenir dans les écoles n'abordent pas l'aspect de l'éducation inclusive ou de l'accompagnement des enfants en situation de handicap. C'est le constat de Mivuba (2008) qui souligne que les notions de pédagogie et de méthodes inclusives ne figurent pas dans les curricula de formation initiale des enseignants et, cela à tous les niveaux de formation. En attendant la révision du curriculum de formation, les formations continues devraient faire face à ce défi.

Concernant la formation continue des enseignants burundais, elle est encadrée par des textes officiels. En effet, l'article 22 du Décret-loi n°100/053 du 19 août 1998 portant sur les dispositions particulières applicables aux fonctionnaires enseignants précise que :

L'enseignant a, en cours de carrière, le droit d'améliorer et de compléter sa formation initiale par voie du perfectionnement. Les conditions sont déterminées par une ordonnance ministérielle signée par le ou

les ministre(s) ayant l'enseignement dans ses (leurs) attributions. Tous les cinq ans, l'enseignant a droit au perfectionnement. La durée cumulée de perfectionnement durant les cinq ans est de 60 jours au maximum (Unesco, 2012, p. 91-92).

De plus, la loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant sur l'organisation de l'enseignement de base et secondaire abonde dans le même sens. Elle stipule dans son article 111, que « *le perfectionnement professionnel s'adresse à tous les travailleurs en cours d'emploi pour leur permettre d'être au diapason de l'évolution technologique pour un travail performant.* »

La loi est claire en matière de formation continue des employés et plus particulièrement des enseignants. Néanmoins, la volonté affichée et les politiques exprimées ont peu de traductions concrètes. Concernant les formations sur l'éducation inclusive, rares sont des enseignants des écoles ordinaires qui en ont déjà bénéficié. Mais nous tenons à souligner que les efforts ont commencé à être mobilisés. Dans le cadre du programme d'éducation inclusive, un module de formation a été conjointement élaboré par l'État burundais et Handicap International (HI). Ce module porte sur huit éléments : (a) la déficience, (b) comprendre le handicap, (c) comprendre ce qu'est l'éducation inclusive, (d) l'enseignement différencié, (e) l'enseignement coopératif, (f) le plan éducatif individuel, (g) planifier une classe inclusive, et enfin (h) développer le partenariat (Ndikumasabo, 2018). Cet auteur s'interroge sur le contenu de ce module de formation, s'il est solide et complet pour permettre aux enseignants de répondre aux besoins spécifiques des élèves, au regard même de la durée de la formation qui est courte et condensée.

5.1.2. Présence des enfants « inhabituels » dans le milieu scolaire ordinaire

L'éducation inclusive étant une préoccupation récente, au Burundi, dans le cadre de sa mise en œuvre, des écoles « pilotes » ont été mises en place. Avant la mise en œuvre de ce programme, ces écoles existaient, mais elles accueillait exclusivement les élèves « valides » et des élèves présentant des déficiences physiques légères (Ndikumasabo, 2018). On a commencé par huit écoles pilotes, un nombre très faible pour accueillir tous les enfants eu égard à un accroissement de l'effectif d'élèves en situation de handicap. Il fallait d'autres écoles ordinaires pouvant accueillir ces enfants et ainsi répondre aux exigences de l'éducation inclusive, selon lesquelles, chaque enfant doit être inscrit à l'école la plus proche de son domicile. C'est dans cette logique que des écoles « satellites » sont préconisées pour désengorger les écoles « pilotes » en cas d'afflux massif d'élèves en situation de handicap. L'engagement qui a été pris est salubre. Néanmoins, leur présence laisse à se questionner sur certains enseignants destinés à les encadrer alors qu'ils ne disposent pas de formation destinée à leur accueil, ni de notions sur le handicap.

5.1.3. Absence d'un service de gestion dédié aux accompagnants des élèves en situation de handicap

Il s'avère, en effet, que pour les enseignants, accueillir un enfant handicapé dans une classe ordinaire nécessite, dans tous les cas, des aménagements : adaptations matérielles, adaptation des attitudes éducatives, des activités. (...), lorsque, dans les classes, des organisations sont prévues pour répondre aux besoins des élèves en difficulté, les enseignants les estiment adaptées pour apporter l'appui nécessaire aux enfants handicapés (Lantier et al., 1994 repris par Belmont et Vérillon, 2003). Il y a en effet des besoins d'aide communs à bon nombre d'élèves dans une classe, quelle que soit la cause de la difficulté rencontrée. Une installation matérielle particulière peut être nécessaire pour un enfant porteur d'un handicap moteur, mais il aura peut-être besoin aussi de plus en plus que la moyenne des élèves pour réaliser une tâche donnée (Belmont et Vérillon, 2003, p.12). Pour bien accompagner les enseignants, il faut un service de gestion dédié aux accompagnants des élèves en situation de handicap dans les régions ou dans les Directions Provinciales de l'Enseignement et de la Formation Professionnelle (DPEFP). Néanmoins ce service n'est pas encore mis sur pied pour la bonne réussite de la perspective inclusive. Entendons, ici, par perspective inclusive, le processus visant l'éducation de tous au sein des écoles ordinaires, et prenant en compte la diversité des besoins ; une attente de l'évolution de l'éducation inclusive avec comme objectif de finir avec toute forme de discrimination.

Ainsi, il s'observe, au Burundi, une absence de structures publiques d'accompagnement des enseignants des écoles ordinaires pour la prise en charge des ESH. Or, accueillir un enfant à besoins particuliers ne s'improvise pas et demande un minimum d'informations préalables et de formations. Cela laisse des interrogations au chercheur sur les représentations sociales des enseignants destinés à accueillir des enfants en situations de handicap, alors qu'ils n'ont pas de formation sur l'accompagnement des personnes handicapées et la pratique inclusive.

5.1.4. Ignorance de la psychologie de l'élève handicapé par les enseignants

Un enfant handicapé est, avant tout, un enfant comme les autres. Il « fonctionne » affectivement et physiquement, ouvre sa conscience sur le monde, et ce quelles que soient les conséquences du handicap. Ses émotions sont faites comme pour tout un chacun d'espoirs, de chagrin, de fierté. Ce qui va marquer et accentuer sa différence, ce sont tous les vécus spécifiques qui lui sont liés (Louis & Ramond, 2013). Les enseignants ne disposant pas de notions élémentaires sur le handicap risquent de ne pas connaître la psychologie de l'enfant en situation de handicap, ce qui aurait comme conséquence de mauvaises représentations de celui-là.

Pour certains de ces enfants, il peut y avoir, dès leur naissance, des perturbations psychoaffectives dues à différentes hospitalisations, des carences parentales suite à l'éloignement des lieux de soins de leur mère. Dans ce cas, l'enfant sera touché par diverses personnes étrangères et risquera de se sentir abandonné, morcelé. Arrivé dans sa famille, il peut ne pas correspondre aux attentes de ses parents. Comme le soulignent Louis & Ramond (2013), toute évolution devra être payée au prix fort tant que cet enfant, de par son vécu, pourra être fermé aux étrangers, se montrera avant tout soucieux de sécurité. Et son équilibre ne pourra se construire que si les adultes essaient sincèrement de comprendre sa condition. Et c'est souvent de cette impossibilité que naît et grandit le sentiment de la différence. Connaître la psychologie de l'enfant en situation de handicap permettrait à l'enseignant de mieux utiliser la différenciation pédagogique. Comme le rappelle Prud'homme et al. (2016), dans une formulation désormais reconnue, Perrenoud (2002) suggère que « différencier, c'est proposer à chaque élève, aussi souvent que possible, une situation d'apprentissage et des tâches optimales pour lui, en le mobilisant dans sa zone de proche développement ». Le même auteur trouve que de son côté, Meirieu (1996) conçoit la différenciation en tant que « façon de mettre les élèves au travail et de se mettre au service de ce travail [...], de créer les conditions optimales pour qu'eux-mêmes, avec leurs richesses et leurs limites, progressent le plus efficacement possible » (p.95). Ainsi traiter la diversité exige à l'enseignant de maîtriser la psychologie de chaque enfant en général, et de l'enfant en situation de handicap, en particulier.

5.2. Pertinence du problème de l'étude

Cette étude se situe dans le domaine des sciences de l'éducation. Elle affronte la problématique de la scolarisation des enfants en situation de handicap en lien avec la représentation du handicap par les enseignants. Il faut rappeler que le Burundi est l'un des pays dont l'éducation inclusive est encore dans la phase de démarrage. A travers le ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, une orientation sur la nouvelle politique éducative prônant l'inclusion est en cours. Une stratégie nationale en matière d'éducation inclusive est en cours d'élaboration avec l'appui de l'UNICEF, un guide pour l'accueil et la prise en charge des ESH a été validé en 2021.

Par ailleurs, dans cette optique, un forum national d'éducation inclusive a été tenu en 2017, à Bujumbura. A l'issue de ce forum, certaines recommandations avaient été formulées entre autres : élaborer une Politique Nationale de l'Éducation Inclusive (en cours), doter les écoles

des enseignants qualifiés en écriture braille et en langue des signes ainsi que du matériel didactique adapté aux besoins des apprenants, améliorer davantage les conditions d'accueil et d'hébergement à l'internat dans les écoles inclusives pour maximiser leur chance de réussite scolaire. Ces recommandations tiennent compte de la Loi n°1/ 19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire au Burundi en son article 15, qui stipule que l'enseignement à des personnes ayant des besoins spéciaux a pour objet de dispenser une éducation adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités en vue de les préparer à un avenir socioprofessionnel décent. Par ailleurs, une cellule éducative inclusive a été mise en place par ordonnance ministérielle n° 610/902 du 06 mai 2016. Tel que le stipule le Décret N° 100/ 090 du 28 Octobre 2020 portant Missions, Organisation et Fonctionnement du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, la coordination de cette cellule dépend directement du cabinet du Ministre ayant l'éducation nationale dans ses attributions.

Comme le souligne Ndikumamasabo (2018.), divers éléments permettent d'éclairer l'urgence et la nécessité de se pencher sur la question de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, au Burundi. Il s'agit notamment du nombre important d'élèves en situation de handicap en âge scolaire dans la population du Burundi ; de l'existence de centres spécialisés pour l'accueil des élèves en situation de handicap ; de l'affirmation de l'éducation de tous comme droit fondamental ; de la scolarisation croissante d'élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire ; de l'existence d'une offre de formation inadaptée aux enjeux d'une école inclusive, et vers la mise en place d'une éducation inclusive. Là, il se réfère à la formation inclusive qui se fait dans les écoles pilotes du milieu éducatif burundais.

Cette recherche se penche sur l'étude des représentations de la scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu éducatif burundais. Concrètement, il s'agit de voir si les enseignants tant des écoles ordinaires que ceux des institutions spécialisées sont favorables ou défavorables, ou du moins, s'ils affichent une attitude positive ou négative de la scolarisation des enfants en situation de handicap au sein des écoles ordinaires. Il s'agit aussi de déceler les représentations qu'ont les responsables du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des ESH.

5. 3. Questions de recherche

Pour l'identification de la formulation du problème de recherche en vue d'asseoir la problématique sur une base solide, il est vivement conseillé de se poser à soi-même une série de questions qui permettent de voir un peu plus clair dans l'orientation de son sujet et dans ce qu'on veut entreprendre exactement comme recherche (N'DA, 2015).

Pour bien identifier les représentations sur la scolarisation des enfants en situation de handicap, nous partons de cette question générale de recherche, qui constitue l'axe central de ce travail : Quelles représentations sociales les acteurs du système éducatif burundais ont-ils de la scolarisation des enfants en situation de handicap ?

De cette question générale, en découlent trois questions spécifiques :

- Comment les enseignants des écoles ordinaires se représentent-ils la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais ?
- Comment les enseignants des centres spécialisés se représentent-ils la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais ?
- Quelles sont les représentations sociales des responsables²¹ du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap ?

Pour répondre provisoirement à ces questions de notre recherche, nous avons émis des hypothèses comme les lignes suivantes le montrent.

5.4. Hypothèses de recherche

Ayant identifié le problème de recherche et posé clairement les questions de recherche, il est temps d'émettre les hypothèses, considérées comme des propositions de réponses provisoires aux questions de cette recherche. Nous référant au constat selon lequel, la scolarisation des enfants en situation de handicap est à l'état débutant, nous partons du postulat selon lequel, la mise en œuvre effective de l'éducation inclusive au Burundi tiendra compte des représentations des uns et des autres acteurs de son système éducatif pour sa bonne réussite.

²¹ Les responsables dont il est question, sont parmi ceux qui gèrent la Direction de l'éducation inclusive au sein du ministère, ceux de l'administration décentralisée comme les Directeurs provinciaux et communaux de l'enseignement ainsi que les directeurs d'écoles.

Aux yeux des tenants de l'approche inclusive, tous les élèves peuvent réussir à condition que soient transformés en profondeur le système éducatif actuel ainsi que les services destinés actuellement aux personnes concernées. Il s'agit ici d'inclure, comme le mot le dit, TOUS les élèves, sans exception dans les classes dites « ordinaires » et, également de leur donner accès à tous les services auxquels ils ont droit dans l'école et la collectivité (Boutin & Bessette, 2009).

Certains chercheurs dans le domaine, dont Fuchs et Fuchs (1994), reprochent à la recherche sur l'inclusion d'avoir trop tendance à partir d'un point de vue idéaliste. Pourquoi minimise-t-elle, se demandent-ils, les obstacles que rencontrent les praticiens dans l'application des politiques sur le terrain ? Il faudrait, soulignent-ils, que les décideurs soient plus attentifs aux résistances et pesanteurs inévitables qui risquent de nous faire retourner à la ségrégation si elles ne sont pas prises en considération. Nous référant à certaines recherches, comme les Rapports de l'Inspection générale de l'Éducation Nationale (1999) en France le montrent, le handicap provoque des phénomènes de rejet et d'exclusion qui se manifestent et resurgissent même lorsque la conjoncture économique est favorable. Selon ces mêmes rapports, malgré une générosité certaine de la plupart des enseignants, les refus de principe pour l'intégration d'un élève handicapé s'expliquent par les préjugés, la peur du handicap et des responsabilités que cela entraîne et qu'ils ne veulent pas assumer. Les enseignants peuvent aussi mettre en avant le fait que ces enfants perturbent la classe et le travail devient trop lourd. Ainsi, les enseignants mal formés ont peur de ne pas savoir faire et d'être en échec avec ces enfants différents.

D'après Benoit repris par Gomez (s. d.), les enseignants conçoivent l'élève comme un enfant performant physiquement et intellectuellement qui répond aux exigences de l'enseignement selon un modèle pédagogique traditionnel. Dans ce schéma, la scolarisation d'un enfant handicapé est perçue comme une situation irréaliste et trop difficile, voire impossible à mettre en place concrètement. Pour les personnels spécialisés, la scolarisation est perçue comme une action complémentaire aux soins, qui peut être éventuellement bénéfique ou une situation dans laquelle l'enfant peut être en souffrance.

Sur le plan pédagogique, un grand nombre d'enseignants qualifient l'inclusion totale de « véritable utopie ». Déjà abordés par leur tâche habituelle, ils ne voient pas comment ils pourraient recevoir dans leur classe un nombre important d'élèves en difficulté majeure et répondre en même temps aux exigences de l'école et du système scolaire tels qu'ils sont (Boutin & Bessette, 2009). Dans cette optique, les attitudes des enseignants à l'égard des enfants en situation de handicap ne sont pas toujours positives. Comme le souligne Chabert-Ménager

(1996), certains enfants sont rejetés, non de manière autoritaire mais par le biais du regard, de la manière de s'adresser à eux, par un ensemble de conduites d'évitement à leur égard, tandis que d'autres, par l'effet de comportement exactement inverses, sont « élus ». La dénonciation de cette forme sournoise d'exclusion a pu paraître choquante, cependant elle met en évidence des conduites qui, même si elles ne sont pas intentionnelles, risquent de constituer un obstacle de plus pour des élèves déjà marginalisés.

Devant un certain nombre de prises de positions assez divergentes et des attentes toutes aussi différentes, il est extrêmement difficile d'en déduire, sous une forme quelconque, des conclusions générales sur la scolarisation des enfants en situation de handicap au Burundi. Pour cette recherche, il nous est paru important de nous référer sur ces assises théoriques pour émettre les hypothèses susceptibles de vérification expérimentale.

L'hypothèse générale de cette recherche est la suivante : « Les responsables du système éducatif et les enseignants ont des représentations différentes à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais ».

De cette hypothèse générale, il en découle les hypothèses spécifiques suivantes :

- En l'absence des dispositifs de formation (Plaisance, 2009a) relatifs à la gestion d'une classe inclusive, les enseignants des écoles ordinaires expriment leurs craintes, voire leurs grandes inquiétudes, à recevoir les enfants en situation de handicap dans leurs classes ;
- Les enseignants des écoles spécialisées expriment des réserves quant à la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais ;
- Les responsables de la politique éducative estiment que la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires du milieu éducatif burundais nécessite encore des actions à mener pour maximiser sa réussite.

5.5. Synthèse du chapitre 5

Cette recherche s'inscrit dans le contexte de la mise en œuvre de l'éducation inclusive au Burundi. Il s'agit d'appréhender les conditions de scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH) dans le milieu éducatif burundais sous l'angle des représentations. Il convient de rappeler que le Burundi s'est engagé dans la politique d'éducation inclusive à partir de 2010. Cette perspective inclusive est considérée comme une réforme au sein des écoles ordinaires où les enseignants ordinaires n'étaient pas, en grande majorité, habitués à l'accueil et à l'accompagnement des ESH. En s'engageant dans cette nouvelle politique éducative, le système éducatif burundais répond à la déclaration de Salamanque issue de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux qui réaffirme le droit de toute personne à l'éducation, tel qu'il est énoncé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (Beaucher, 2012).

Ainsi, les représentations sociales des différents acteurs (enseignants ordinaires, spécialisés et responsables du système éducatif) permettent de comprendre leur position face à ce processus au Burundi, de saisir la situation qui règne sur le terrain en vue de contribuer à la scolarisation des ESH. Elles deviennent aussi une lumière pour éclairer les décideurs en vue d'améliorer les conditions ou la bonne planification de l'éducation inclusive. La recherche permet de savoir s'il y a encore ceux qui ont des opinions comme celles de Ebersold (2012), selon lesquelles, « les élèves en situation de handicap ne sont scolarisables que dans la mesure où ils peuvent s'adapter à la culture de l'école ; ce n'est donc pas l'école qui s'adapte à leurs besoins ». Elle nous permet de penser un écart entre l'école inclusive, en tant qu'utopie, et la réalité de la scolarisation des élèves en situation de handicap et ce qu'il serait nécessaire de réaliser (Beaucher, 2012). Pour Dumont et al. (1995), chaque acteur du système scolaire dispose de représentations de l'école et du métier d'enseignant qui lui permettent d'orienter son action et de lui donner un sens. Chaque représentation se compose d'opinions, d'attitudes, d'habitudes, d'attentes, etc.

Cette étude porte, en partie, sur des enseignants dont la majorité n'ont pas eu de formation initiale sur l'éducation inclusive. Ce sont même ces enseignants qui prestent dans les écoles ordinaires destinées à l'accueil des enfants en situation de handicap. Pour faire face au défi de manque de formation initiale, des formations continues pour tous les enseignants sont prévues, au cours desquelles ils bénéficieraient de certaines notions sur les besoins éducatifs particuliers.

L'engagement du Burundi dans la politique éducative inclusive cherche à ouvrir le système d'éducation ordinaire à bon nombre d'ESH qui en avaient été jusque-là exclus. Il fait face à une situation relativement nouvelle où les enseignants se voient confrontés à des défis pour lesquels ils ne sont pas nécessairement préparés. Il est donc pertinent de vérifier si ces acteurs du système éducatif burundais sont favorables ou défavorables face à la scolarisation des ESH au sein des écoles ordinaires.

II^e PARTIE : APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES ET ETUDES EMPIRIQUES

Chapitre 6 : Le terrain d'enquête

6.1. Description du terrain d'enquête

L'observation du terrain nous a permis de faire un constat réel du système éducatif burundais, ce qui a nourri les questionnements que nous avons au départ sur les représentations des enseignants à propos de la nouvelle politique visant à scolariser tous les enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires du Burundi. En effet, deux démarches complémentaires nous ont servi pour la formulation des hypothèses provisoires. Il s'agit de l'observation de certaines écoles ordinaires ainsi que les entretiens que nous avons menés avec certains enseignants ordinaires qui ne promettaient pas, en grande majorité, qu'ils étaient disposés à les accueillir. Il s'agissait en quelque sorte de chercher à comprendre le phénomène qui faisait irruption sur le terrain éducatif burundais et auquel les enseignants n'étaient pas préparés.

Ce premier terrain nous a été utile et nous nous sommes rassurés que nous pouvions nous en servir pour l'étude des représentations sociales à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. A part qu'il s'agissait de tester le terrain d'enquête, il nous a été aussi une opportunité de découvrir l'état de l'accessibilité de ce terrain en vue de l'accueil des enfants en situation de handicap. Cela nous a permis de concilier les lectures et les faits observés en construisant la problématique. Comme le soulignent Boutillier et al. (2017), la théorie et les faits doivent se combiner. En d'autres termes, la formulation des hypothèses considérées comme des outils mentaux d'investigation construits et modifiés par l'expérience (Hallée, 2013) a été le produit d'un travail continu à travers l'observation du phénomène sur terrain. Cela nous a été d'une grande utilité pour penser au protocole de recherche et de maintenir la population d'enquête pour la vérification des hypothèses.

Cette pré-enquête a touché dix enseignants (parité hommes et femmes) des écoles fondamentales et post fondamentales dont cinq d'entre eux enseignaient au fondamental et cinq autres au post fondamental. Aucun de ces enseignants n'avait eu de notions sur le handicap et les besoins éducatifs spéciaux lors de leur formation initiale et seuls deux d'entre eux avaient déjà bénéficié d'une formation continue durant leurs cursus professionnels. Néanmoins, le moins ancien d'entre eux avait 3 ans d'enseignement. Ce qui nous a fort étonné est que parmi les interviewés, seuls trois sujets sur 10 (30 %) dont deux femmes (66,66 %) se sont montrés prêts à accueillir les ESH au sein des écoles ordinaires. Ceux qui ont affiché des représentations discriminatoires justifiaient qu'ils n'étaient pas préparés jusqu'alors pour les accueillir et les accompagner et mettaient en cause l'état d'inaccessibilité des infrastructures scolaires. La

quasi-totalité d'entre eux, soit 7 enseignants sur 10, rejettent l'hypothèse selon laquelle tous les ESH peuvent être scolarisés au sein des écoles ordinaires tant que les formations réservées aux enseignants ne contiennent aucune notion sur le handicap.

6.2. Effets de la covid-19 et le terrain d'enquêtes

Pour mieux appréhender le processus de scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif du Burundi, nous avons envisagé de mener une enquête proprement dite à partir de septembre 2020. Mais le contexte covid-19 ne l'a pas favorisé. Arrivé en France en janvier 2020, nous nous étions apprêtés à mettre en œuvre le dispositif de recherche afin d'entamer le terrain dès le retour au pays qui était prévu en Juillet de la même année. Néanmoins, le confinement causé par la pandémie covid-19 a tout perturbé. Ce confinement a non seulement modifié le chronogramme du terrain, mais aussi a ralenti l'avancement des autres activités de nos travaux de recherche.

Dans ce contexte particulier, nous devons penser à un outil de collecte des données en ligne. Et cela a été fait pensant résoudre le problème d'accès physique sur terrain. Nous avons ainsi élaboré le questionnaire en ligne en nous servant du logiciel Sphinx. Malheureusement, la quasi-totalité des enquêtés ne parvenaient pas à le remplir en ligne faute d'outils pouvant leur donner accès à l'internet. Même parmi ceux qui disposent des smartphones, rares sont ceux qui savent accéder au formulaire en ligne pour le compléter. C'est ainsi que nous avons cherché à faire face à ces défis. Pour ce, le terrain qui était prévu en 2020 a été reporté en 2021 et nous avons imprimé des versions physiques que nous avons nous-même distribuées. Ainsi, étions-nous obligés de l'administrer et de compléter, après récupération des questionnaires, leurs réponses dans le logiciel sphinx qui était conçu pour l'analyse statistique.

Pendant notre recherche, comme c'était vers la fin du premier trimestre de l'année scolaire, nous avons été confrontés à des résistances de la part de certains enseignants qui expliquaient qu'ils s'étaient concentrés sur la correction des travaux des élèves. Après de longues sollicitations, certains parvenaient à les compléter sur place ou nous étions obligés de leur laisser le questionnaire pour retourner les récupérer après.

Le terrain d'enquête par questionnaire était scindé en deux. D'abord, un questionnaire était réservé aux enseignants des centres spécialisés et un autre aux enseignants ordinaires²². L'étude

²² Entendons par « enseignant ordinaire », dans le contexte de cette étude, celui qui enseigne dans les écoles ordinaires

a été menée au niveau fondamental et post fondamental. Le choix de mener cette étude dans les deux cycles a été motivé par le fait que les ESH sont, de façon générale, jusqu'alors scolarisés dans ces cycles et n'étaient pas encore arrivés dans l'enseignement supérieur sauf les quelques cas rares.

A part ces deux milieux d'enquête, nous avons aussi mené un entretien auprès de quelques responsables du système éducatif burundais pour chercher à mesurer les divergences de représentations sociales à propos de la nouvelle politique de scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires entre différents acteurs du système éducatif burundais.

6.3. Approche d'étude des représentations sociales

Vouloir étudier une représentation sociale renvoie globalement à tenter de répondre à trois questions qui sont les suivantes : que pensent tels individus de tels objets ? Comment le pensent-ils ? Pourquoi le pensent-ils ainsi ? (Blanc, 2006). Concernant la première question, il s'agit d'identifier des opinions, des croyances, des informations que les membres d'un groupe donné partagent à propos de l'objet. Nous nous situons du côté des enseignants tant des écoles ordinaires que ceux spécialisés ainsi que des responsables du système éducatif burundais au sujet de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Pour l'auteur ci-haut cité, la deuxième question renvoie à la façon dont ce contenu est organisé. L'analyse des réponses de chacun de ces groupes portant objet d'enquête permet de distinguer les éléments centraux de ceux périphériques dans l'étude de leurs représentations sociales. Quant à la troisième question, la présente étude nous a permis de comprendre la position sociale de nos sujets de par leur histoire (formation, par exemple), les rapports avec les autres ainsi que leur expérience dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap.

Dans cette étude, nous nous intéressons principalement aux deux méthodes interrogatives qui consistent à recueillir « l'expression des individus concernant l'objet de représentation étudié » (Abric, 1994 ; Fontaine & Hamon, 2010). Il s'agit de l'entretien et du questionnaire. L'entretien a été utilisé lors de la collecte des données auprès de certains responsables du système éducatif et le questionnaire auprès des enseignants tant ordinaires que spécialisés. Il s'agit d'un travail sur les représentations de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Nous rappelons que nous avons affaire à des sujets qui sont confrontés à une même réalité mais dont les positions diffèrent selon les rôles des uns et/ou des autres. Concrètement, les membres du Bureau Éducation inclusive, chargés de coordonner et de planifier l'éducation inclusive, peuvent avoir des représentations qui diffèrent de certains enseignants.

Suivant l'idée selon laquelle l'étude des représentations sociales ne peut se satisfaire d'une seule méthode (Apostolidis, 2005), nous avons fait recours à une triangulation de méthodes. La première a porté sur l'observation du terrain d'enquête, les deux dernières dont le questionnaire et l'entretien semi-structuré ont servi lors du recueil des données proprement dites. Comme le suggérait Moscovici, étudier la connaissance que les individus possèdent au sujet d'un objet, implique la perspective incontournable de la pluri-méthodologie. Et, pour Apostolidis (2005) reprenant Flick (1992), initialement, la triangulation a été conçue comme une procédure pour vérifier une hypothèse, mise à l'épreuve dans des différentes opérations méthodologiques pour tester si oui ou non les résultats corroborent entre eux. Dans ce même ordre d'idées, chaque méthode nous renseigne sur une facette, nous donne accès à une partie du phénomène, est une fenêtre ouverte sur l'objet. En les multipliant, on obtient une vision plus globale de l'objet ou du phénomène, un objet qui, comme le cristal, ne cesse d'évoluer (Caillaud & Flick, 2016).

6.4. Description des techniques de recueil des données

Dans cette étude, nous avons déjà précisé les deux méthodes principales utilisées pour le recueil des données : questionnaire et entretien. Après avoir pensé à l'approche méthodologique, il est question, dans cette partie, de décrire les techniques de recherche utilisées pour collecter les données. Concernant l'étude par questionnaire, après avoir précisé la population d'enquête ciblée et l'échantillon auquel nous avons adressé un questionnaire d'enquête, son contenu, nous exposons la procédure choisie pour traiter les données qui en sont issues. Précisons que l'administration du questionnaire s'est accompagnée de l'observation de l'état des établissements scolaires en vue de dresser le constat général sur l'accessibilité de ce milieu.

Quant aux entretiens que nous avons menés auprès de certains responsables du système éducatif burundais, nous décrivons d'abord les caractéristiques de ceux qui ont été interviewés et, nous mettons, enfin, en évidence la grille d'analyse des données.

6.4.1. Enquête par questionnaires écrits, adressés aux enseignants

Nous traitons, dans cette rubrique, de la population et de l'échantillonnage, du contenu du questionnaire, des types de questions posées aux enseignants ainsi que de la procédure de traitement des données recueillies. La procédure d'échantillonnage est ensuite exposée, avant de terminer par le type de traitement des données utilisé dans le cadre de cette étude. En guise de rappel, deux questionnaires presque similaires étaient administrés l'un aux enseignants ordinaires et l'autre aux enseignants des centres spécialisés.

6.4.1.1. Population d'enquête et échantillon

Comme souligné ci-haut, notre population d'enquête est constituée par les enseignants des écoles ordinaires non encore inclusives²³ et ceux des écoles ou centres spécialisés au Burundi. Il s'agissait des enseignants des cycles fondamental et post fondamental. Nous avons choisi de travailler sur quatre directions provinciales de l'enseignement (DPE) sur les 18 que compte le pays. Il s'agit de la direction provinciale de la mairie de Bujumbura, de Bujumbura rural, de Bubanza et de Gitega. Pour qu'une école soit retenue pour faire partie de l'échantillon, il fallait que, dans les environs, il y ait, au moins une école inclusive ou un centre d'enseignement spécialisé. Selon les données du Bureau de la planification et des statistiques du ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, annuaire statistique scolaire 2020/2021, la DPE de Bujumbura Mairie comptait 211 écoles en 2021 et 2051 enseignants, et celle de Bujura rural 291 écoles et 3328 enseignants, celle de Bubanza comptait 236 écoles et 2476 enseignants, et celle de Gitega comptait 352 écoles et 4672 enseignants ordinaires. En province de Bujumbura, les écoles qui étaient concernées par l'étude étaient celles qui étaient proches du centre spécialisé dénommé Penn Blind de Kabezi, le seul centre spécialisé qui est implanté dans ces environs. Et, dans la province de Bubanza, nous avons adressé un questionnaire auprès des enseignants des écoles qui sont dans les environs du Lycée Kanura des aveugles de Gihanga. En Mairie de Bujumbura, nous avons touché beaucoup d'écoles ordinaires parce qu'il y a beaucoup de centres spécialisés qui y sont implantés. C'est aussi le même cas pour la province de Gitega où les centres spécialisés sont nombreux dans la ville plus que dans les milieux ruraux. Le Tableau 5 dresse les écoles ayant fait objet d'enquête par province ainsi que les centres/écoles spécialisés se trouvant dans les alentours.

²³ Au Burundi, toutes les écoles ordinaires ne sont pas encore inclusives, mais on peut accueillir certains enfants en situation de handicap, surtout ceux qui vivent avec le handicap moteur, mais aucune mesure d'accompagnement n'est envisagée dans ces écoles.

Tableau 5. Ecoles ordinaires retenues pour l'étude

DPE	Ecoles/centres d'enseignement spécialisé	Ecoles ordinaires retenues
Bubanza	Lycée Kanura de Gihanga	ECOFO BUBANZA, ECOFO Buganda, ECOFO GAKUNGWE, ECOFO GIHANGA I, ECOFO Gihanga IV, GIHANGA II, Lycée communal Bubanza, Lycée communal Buganda,
Bujumbura Mairie	Centre Saint Kizito, Centre AKAMURI, Centre EPHPHATHA, Kanyosha 3, FOREAMI	ECOFO Bassin I, ECOFO Bassin II, ECOFO GASENYI, ECOFO Gihosha, ECOFO KANYOSHA, ECOFO KINAMA, ECOFO Musaga, Lycée Scheepers, Lycée du Saint Esprit, Lycée municipal Buyenzi, Lycée municipal Gasenyi, Lycée municipal Kinama, Lycée municipal Musaga,
Bjumbura rural	Penn Blind school	ECOFO KABEZI, ECOFO MICHAELLA, Lycée communal Kabezi,
Gitega	Lycée notre Dame de Gitega, EMP MUTWENZI, CESDA Mushasha, Centre Rumuri	ECOFO MUSHASHA II, ECOFO RUTEGAMA, Lycée communal Musinzira,

Nous avons choisi de questionner les enseignants des établissements se trouvant dans les environs des écoles inclusives ou des centres spécialisés parce que nous pensions que ce sont eux qui auraient l'idée sur l'enseignement/apprentissage d'un ESH. Et ne pouvant pas atteindre physiquement tous les enseignants, vu le contexte de la pandémie covid-19 qui était généralisée lors de la période de l'enquête, nous avons souhaité procéder à un échantillonnage au hasard. Afin de garantir un choix rigoureusement aléatoire (Loubet del Bayle, 2000), nous avons commencé par dresser la liste de toutes les écoles qui faisaient partie de notre population d'enquête qui s'estimait à 12 527 enseignants, selon l'annuaire statistique de 2021 et nous avons pensé à trier le nombre d'écoles dont nous avons besoin par échantillon probabiliste. Pour avoir l'effectif des répondants sur chaque école, nous dressions la liste des enseignants et nous faisons un tri. A titre d'exemple, si, nous nous intéressions à tirer au hasard un échantillon (Aubert, 2011) de 6 enquêtés au sein d'une école de 30 enseignants, nous devrions prendre 30 divisé par 6 et nous retenions les enseignants correspondant aux numéros 5, 10, 15, 20, 25 et 30. Comme le souligne Zabré (2013), il faut disposer de la liste de la population concernée et lorsqu'on dispose de cette liste, on peut user d'une table de nombre au hasard. Sur la table de nombre, on prélève autant de nombres que d'unités souhaitées et on va chercher sur la liste les noms occupant les rangs correspondants. Nous avons l'objectif d'administrer le questionnaire à un échantillon de plus de 150 enseignants suivant les critères de sélection préétablis. Néanmoins, comme certains enseignants choisis pour répondre n'ont pas voulu répondre, nous avons été obligé de violer la règle d'or et ainsi procéder à l'échantillon non probabiliste, en

donnant le questionnaire à ceux qui se portaient volontaire pour y répondre. Cela a réduit l'effectif des répondants. Au total, nous avons mené notre enquête auprès de 138 enseignants issus d'écoles ordinaires. Pour y arriver, nous contactons d'abord les directeurs de ces écoles pour leur demander le rendez-vous afin de leur présenter l'autorisation de mener cette étude qui nous avait été délivrée par le ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. Nous lui présentions notre sujet et négocions les modalités d'administration du questionnaire.

Concernant les enseignants spécialisés, étant donné qu'ils étaient moins nombreux, nous avons pris presque la totalité des centres spécialisés et nous avons adressé le questionnaire à tous ceux que nous avons rencontrés lors de la visite de ces centres. Au total, trois centres étaient concernés, en Mairie de Bujumbura, un centre de la province de Bubanza, un centre de Bujumbura rural et trois de Gitega. Et au total, nous avons récolté 65 questionnaires dûment complétés par les enseignants des centres spécialisés. La Figure 5 ci-après montre comment nous avons constitué notre échantillon.

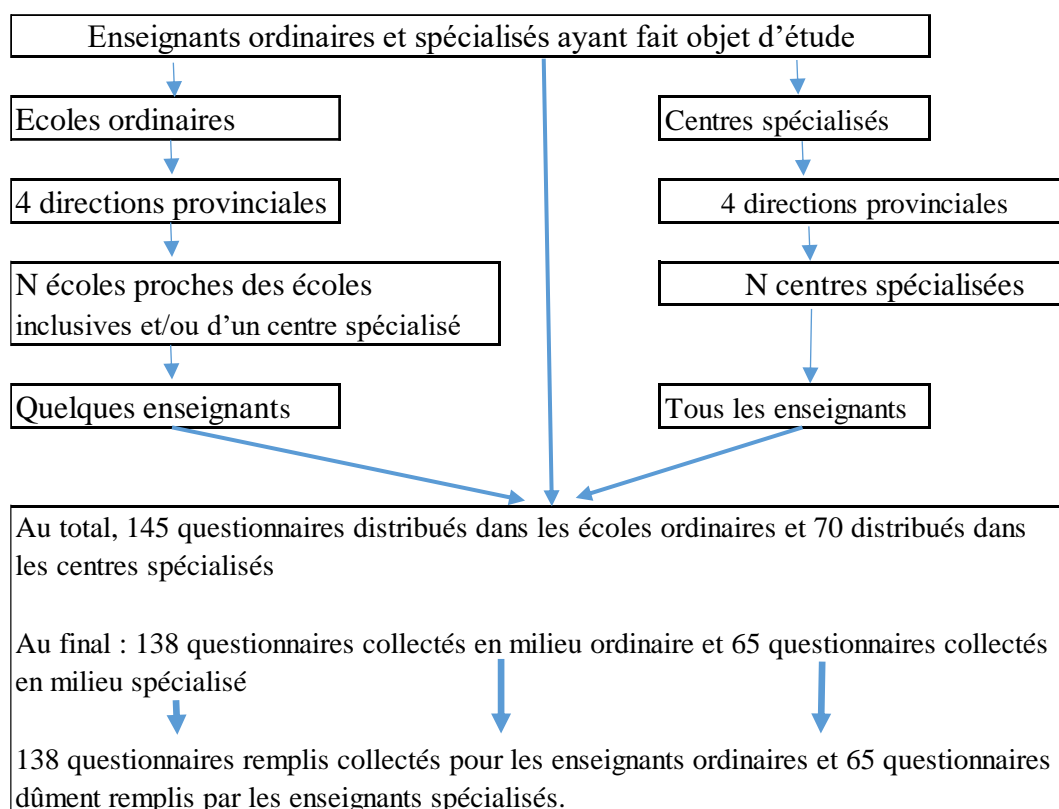


Figure 5. Procédure de constitution de l'échantillon

6.4.1.2. Contenu des questionnaires

D'emblée, nous rappelons que nous avons utilisé deux questionnaires adressés respectivement aux enseignants des écoles ordinaires et aux enseignants des centres spécialisés. Ces questionnaires avaient presque les mêmes items, mais certaines des questions étaient formulées différemment. Nous avons souhaité les fusionner pour former un seul questionnaire et ainsi définir les sauts pour chaque catégorie, mais nous avons douté que les répondants risquaient de le trouver un peu volumineux, ce qui risquerait d'occasionner un grand nombre de refus de participation. Ainsi, ce sont des questionnaires comprenant en grande majorité des questions à choix multiples, avec des modalités de réponses possibles proposées. Certaines questions qui sont liées à la représentation de la scolarisation des enfants en situation de handicap, sont proposées sous forme d'échelle d'appréciation à quatre niveaux (très satisfait, satisfait, peu satisfait, pas du tout satisfait).

Notre objectif est de tenter de mettre en parallèle (Berzin, 2007) les points de vue des enseignants ordinaires et spécialisés en les confrontant avec les discours des responsables du système éducatif interviewés en vue de faire ressortir les représentations sociales à propos de la scolarisation des ESH dans le milieu éducatif burundais.

Dans le questionnaire réservé aux enseignants des écoles ordinaires, nous avons abordé les représentations sociales à travers l'évaluation de la formation relative à l'accompagnement des ESH (question n° 6), le niveau de satisfaction face à un enseignant de soutien là où il existe (question n° 15), les besoins des enseignants pour avoir les conditions d'une école inclusive et pour accueillir les ESH dans leurs classes (questions 19 et 22), les besoins en formation pour prendre en charge un enfant en situation de handicap (question 24), le milieu de scolarisation des ESH (questions 25 et 35), l'importance de l'école ordinaire pour les ESH, le type de formation nécessaire pour l'école inclusive (question 30), la mission des enseignants de soutien (question 33), le rôle de l'État dans la réussite de la scolarisation des ESH (question 33), la compréhension de l'école inclusive (question 34), le type d'intervention des enseignants accueillant les ESH (question 36) ainsi que la situation d'accueil des ESH et les impératifs (questions 37 et 38).

Comme déjà souligné, les deux questionnaires avaient presque les mêmes items avec quelques petites nuances tenant compte du cadre institutionnel de chaque catégorie d'enseignants. Partout, la première partie du questionnaire était liée aux questions proprement dites tandis que

la deuxième partie était liée à l'identification des sujets. Le Tableau 6 ci-dessous présente l'idée d'ensemble pour les deux questionnaires.

Tableau 6. Grille des contenus des questionnaires adressés aux enseignants des écoles ordinaires et ceux des écoles spécialisées

Thèmes	Questionnaire pour école ordinaire	Questionnaire pour centre spécialisé
Formation initiale	Item : 2 et 3	Item : 3, 4 et 5
Formation continue	Item : 4, 5, 6 et 7	Item : 7, 8, 9 et 10
Expérience sur l'enseignement aux ESH	Item : 8 et 9	Item : 11(a), 11(b) et 25
Soutien aux ESH	Item: 12, 13, 14 et 15	Item: 13, 14, 23, 24, 33
Matériel pédagogique et projet individuel de scolarisation	-	Item: 15 et 16
Présence des ESH et Estime de soi pour leur accompagnement	Item: 10 et 16	Item: 12
Caractéristiques des ESH	Item: 18 et 19	Item: 18 et 19
Représentation sur l'accueil des ESH et besoins en formation	Item: 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 36	Item: 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 34, 37, 38, 41
Suppression des centres spécialisés	-	Item: 20, 21, 22,
Éducation inclusive et rôle de l'État	Item: 30, 34, 35	Item: 39, 40,
Représentation sur l'accueil des ESH et l'accessibilité des écoles	Item: 37, 38 et 39	Item: 42, 43, 44
Identifications des enquêtés	Items: De 40 à 47	Items: De 45 à 52

6.4.1.3. Procédure de traitement des données du questionnaire

Dans cette partie, nous présentons la manière dont nous avons procédé pour constituer notre corpus des données des deux questionnaires d'enquête. Nous décrivons aussi les outils utilisés, les types de variables croisées et le type de tests statistiques effectués. Nous exposons aussi comment sont formulées les hypothèses statistiques sans oublier les seuils auxquels nous nous sommes référés pour leur confirmation ou infirmation.

A. Encodage des données et leur exportation dans le logiciel SPSS

Le logiciel Sphinx nous a permis de créer un double questionnaire que nous avons soumis respectivement aux enseignants des écoles ordinaires (dont l'échantillon n= 138) et à ceux des centres spécialisés (échantillon n= 65). Nous avons le but de comprendre les représentations sociales des enseignants à propos de la scolarisation des ESH en nous plaçant du cadre

institutionnel. En vue d'une bonne compréhension du phénomène de scolarisation des ESH dans le système éducatif burundais, nous confrontons les résultats issus des questionnaires avec ceux issus des entretiens menés avec certains responsables du système éducatif burundais.

Après le terrain et l'opération de saisie, la base des données a été exportée vers le SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ; qui est l'un des logiciels les plus usités en sciences sociales pour l'analyse des données statistiques. Comme déjà souligné ci-haut, les questions avaient certaines modalités de réponses qui étaient proposées dans le questionnaire (questions à choix multiple). Les variables y relatives étaient généralement de nature nominale.

Notre questionnaire d'enquête comprenait trois types de variables : des variables qualitatives nominales (*exemple* : sexe : *homme/femme*) ; des variables qualitatives ordinales (*e.g.*, êtes-vous satisfait de son intervention (enseignant de soutien) auprès des ESH ? : *très satisfait, satisfait, peu satisfait, pas du tout satisfait*), des variable quantitatives (*exemple* : effectif d'élèves en classe : *Moins de 30 élèves – Entre 31 et 50 élèves – 51 et plus*). Nous avons procédé à l'encodage de chaque réponse pour chaque sujet répondant. A titre d'exemple, pour la variable sexe : « 1 » correspond à « homme » tandis que « 2 » correspond à « femme ».

Dans notre travail, la variable dépendante est relative aux représentations sociales des enseignants à propos de la scolarisation des ESH. Par exemple, dans le questionnaire adressé aux enseignants ordinaires, nous avons abordé les représentations sociales à travers l'appréciation de la formation relative à l'accompagnement des ESH (question n^o 6), le niveau de satisfaction face à un enseignant de soutien là où il existe (question n^o 15), les besoins des enseignants pour avoir les conditions d'une école inclusive et pour accueillir les ESH dans leurs classes (questions 19 et 22), les besoins en formation pour prendre en charge un enfant en situation de handicap (question 24), le milieu de scolarisation des ESH (questions 25 et 35), l'importance de l'école ordinaire pour les ESH, le type de formation nécessaire pour l'école inclusive (question 30), la mission des enseignants de soutien (question 33), le rôle de l'Etat dans la réussite de la scolarisation des ESH (question 33), la compréhension de l'école inclusive (question 34), type d'intervention des enseignants accueillant les ESH (question 36), ainsi que la situation d'accueil des ESH et les impératifs (questions 37 et 38). Les questions n^o 21 et 26 libellées respectivement ainsi : « Sentez-vous prêts à accueillir les ESH dans votre classe ? » et « Trouvez-vous que tous les ESH peuvent être scolarisés dans les écoles ordinaires ? » nous a permis d'avoir l'idée de ceux qui ont les représentations d'exclusion, de discrimination ou de rejet envers les ESH. L'encodage nous a donc permis de distinguer les enseignants des écoles

ordinaires qui ont des représentations favorables à l'accueil des ESH dans les écoles ordinaires et ceux qui affichent des représentations défavorables.

Le même exercice a été réalisé pour le questionnaire adressé aux enseignants des centres spécialisés. Et les questions ont été encodées quitte à distinguer les enseignants qui affichent des représentations favorables à la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires et d'autres qui estiment qu'il faut les maintenir dans les centres spécialisés. A chaque question, les modalités de réponse déterminaient la position des enseignants face aux phénomènes de scolarisation des ESH. Par exemple, la question 20 qui était libellée ainsi : « *Êtes-vous d'accord avec la suppression des écoles spécialisées afin de scolariser les ESH dans les écoles ordinaires ?* », quatre modalités étaient proposées : « Tout à fait d'accord », « d'accord », « peu d'accord » et « pas du tout d'accord ». Ainsi, les deux premières modalités font état aux représentations favorables à l'éducation inclusive contrairement aux deux dernières qui expriment les représentations défavorables à l'éducation inclusive.

Dans les deux questionnaires, certaines questions sont similaires. Cela permet d'analyser les représentations sociales des enseignants à propos de la scolarisation et de mesurer les divergences suivant le cadre institutionnel. Dans l'ensemble, les modalités des variables dépendantes sont liées à la formation initiale ou continue des enseignants sur le handicap et/ou les besoins éducatifs spéciaux, à l'expérience dans l'enseignement aux ESH ainsi qu'à l'accessibilité des écoles et l'encodage nous a permis d'identifier les enseignants qui ont des représentations favorables ou défavorables à la scolarisation des ESH dans les milieux ordinaires.

De même les modalités oui et non de l'item 23 sont codées respectivement comme des représentations d'acceptation ou de refus de participation au soutien de l'éducation inclusive. Pour l'item 26, la modalité oui est codée sous la représentation de « l'égalité des chances et des droits » et la modalité « non » sous la représentation « discriminatoire ».

Les items 29 et 30 renseignaient sur l'état des écoles ordinaires pour l'accueil des ESH. Les réponses « tout à fait d'accord et plutôt oui » ont été codées « conditions d'adaptation aux besoins particuliers des ESH ». En revanche, les réponses « plutôt non et pas du tout » ont été codées comme traduisant le manque des conditions d'adaptation aux besoins particuliers des ESH. Pour l'item 30, la réponse « non » fait état de manque de conditions favorisant la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires et la réponse « oui », son contraire.

Certains items à l'instar de 31 et 34 expriment les représentations sociales des enseignants dans le cadre des leviers à actionner pour la réussite de l'école inclusive dans le milieu éducatif burundais. Les modalités proposées sont codées comme préalables à mener ou actions à mobiliser pour accueillir et accompagner les ESH dans les écoles ordinaires. Quant à l'item 32 libellé ainsi « d'après vous, l'école inclusive, c'est », les réponses « à l'élève de s'adapter à l'environnement scolaire » et « les deux à la fois » ont été codées comme représentations des enseignants ne sachant pas ce que devrait être l'école inclusive. Par contre, la réponse « au système éducatif de s'adapter aux besoins de l'ESH » a été codée comme représentation sociale des enseignants sachant bien ce qu'est l'école inclusive ».

L'item 36 visait à s'exprimer sur les compétences des enseignants des écoles ordinaires pour pouvoir enseigner aux ESH au sein d'une école inclusive. Les réponses « tout à fait » et « plutôt oui » sont codées comme des représentations optimistes vis-à-vis de l'état des conditions de d'accueil des ESH au sein du système éducatif burundais. Néanmoins, les réponses « plutôt non » et « pas du tout » dénotent des représentations pessimistes face à l'état des conditions d'accueil des ESH au sein des écoles inclusives au Burundi. Et les items 37 et 38 permettent de s'exprimer sur l'utilité des enseignants de soutien et leurs missions.

Quant à l'item 41 libellé comme suit : « D'après vous, les ESH doivent être inscrits ... », on vise à identifier la situation des ESH qui fréquentent l'école. La réponse « seulement dans une école ordinaire » est codé comme favorable à l'éducation inclusive et « seulement dans une école spécialisée » dénotent les représentations exclusives vis-à-vis des ESH. La réponse « dans les deux et y être selon les besoins » est codée comme situation de liminalité (Schneider, 2007) des ESH au cours de leur scolarisation. Tandis que la réponse « nulle part » est codée comme des représentations discriminatoires des ESH au sein du système éducatif.

Enfin, les items 42, 43 et 44 permettent de mettre en lumière les représentations sociales des enseignants sur l'organisation au sein d'une école accueillant les enfants en situation de handicap, les compétences et les conditions de travail des enseignants ainsi que l'état d'accessibilité des écoles qui accueillent actuellement les ESH. Afin de bien analyser les données, nous avons fait des tests de croisement entre certaines variables retenues dans nos modèles d'analyse, comme le point suivant le montre.

B. Types de tests statistiques effectués avec le logiciel SPSS

En tenant compte des questions et des objectifs de notre recherche, nous avons effectué différents tests statistiques en fonction de la nature des variables. À titre d'exemple, le test chi-carré ou chi-deux noté χ^2 , est utilisé pour tester une relation de dépendance statistique entre deux variables nominales. Nous avons aussi choisi les modèles d'analyse de régression statistique binaire en fonction de la nature des variables. L'intérêt du test du χ^2 est de pouvoir effectuer des calculs inférentiels sur des variables le plus souvent mesurées sur une échelle nominale (mais il peut y avoir d'autres échelles) comme la profession, le lieu d'habitation, etc. (Chanqoy, 2005). Ce test peut être également utilisé pour comparer deux fréquences (ou plus), hors du strict cadre de la comparaison avec une norme, notamment pour comparer différentes variables.

C'est par ce test que nous avons déterminé le degré d'indépendance entre les modalités des variables retenues dans notre modèle d'analyse. A titre d'exemple, nous avons vérifié si le fait d'avoir bénéficié d'une formation initiale ou continue sur le handicap nourrit ou non chez les enseignants les représentations favorables à l'accueil des ESH dans les écoles ordinaires, ou du moins, si les enseignants qui bénéficient d'une formation sur le handicap développent ou non des représentations optimistes et favorables à propos de la scolarisation des ESH en milieu ordinaire.

Pour le croisement des variables ordinales, SPSS nous donne les résultats à la suite de l'analyse de la corrélation bivariée de Spearman (Kinnear & Gray, 2005). Nous avons gardé les corrélations statistiquement significatives au seuil de signification $\alpha=0,05$ ou $\alpha=0,01$. Sous l'hypothèse nulle (H_0), nous présumons qu'il n'y a pas de lien entre deux variables croisées, et, sous l'hypothèse alternative (H_1), nous supposons qu'il y a une relation entre les variables croisées. Nous adoptons donc qu'il y a un lien statistiquement significatif entre deux variables lorsque le seuil de probabilité \hat{p} est inférieur ou égal à 0,05 (ou $\leq 0,01$ si $p = 0,000$).

Si $p = 0,000$, c'est qu'il y a une très forte corrélation entre deux variables ; elle se note $p < 0,001$ (la marge d'erreur très faible, qui est de l'ordre de 0,1%) (Kinnear & Gray, 2005). C'est cette situation qui explique l'acceptation de l'hypothèse alternative confirmant ainsi l'existence de relation statistiquement significative entre les variables croisées. Au cas contraire, si p est $> 0,05$ ou $> 0,01$, c'est l'hypothèse nulle qui est acceptée et cela traduit une relation

d'indépendance entre les variables croisées. Le point suivant développe la méthodologie utilisée pour les entretiens menés avec certains responsables du système éducatif burundais.

6.4.2. Entretiens semi-structurés conduits avec certains responsables

Afin d'obtenir des informations détenues (Loubet del Bayle, 2000) par les responsables du système éducatif burundais en rapport avec la scolarisation des ESH, nous avons eu recours à un entretien semi-directif. Et pour les compléter, nous avons interviewé une personne ressource, un expert spécialiste dans le domaine de l'éducation inclusive et qui fut un haut cadre du ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. Comme le souligne Zagré (2013), il peut y avoir des personnes qui n'appartiennent pas à la population-cible, mais sont à même d'apporter des informations utiles : ce sont les personnes ressources et le groupe témoin. Avant d'y arriver, nous avons réalisé une pré-enquête en menant un entretien exploratoire auprès d'un cadre du ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique pour tester notre guide d'entretien et nous familiariser avec le terrain (Sauvayre, 2013).

Lors de nos entretiens, notre attitude était semi-directive dans la mesure où nous invitons les sujets à s'exprimer sur les thèmes établis à l'avance ; les sujets avaient toute latitude pour s'exprimer librement mais en cas de besoin, nous les réorientons pour les amener à rentrer dans les thèmes à aborder. Pendant trente minutes en moyenne, chaque responsable²⁴ du système éducatif était invité à s'exprimer sur la scolarisation des ESH, comment il comprend le phénomène, l'état de l'éducation inclusive au Burundi et surtout s'il estime que tous les ESH peuvent être scolarisés dans les écoles ordinaires. Il était aussi invité à s'exprimer sur l'accessibilité des écoles ainsi que la formation des enseignants dans le cadre de la scolarisation des ESH. Cette technique d'entretien a été considérée, non seulement comme utile, mais également comme complémentaire (Boutin, 2011) à celle de l'enquête par questionnaire, ce qui nous a permis de bien comprendre le phénomène de scolarisation des ESH au sein du milieu éducatif burundais.

²⁴ Quand nous parlons d'un responsable du système éducatif, comprenons qu'il peut s'agir d'un personnel du ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique affecté, pour le cas de cette étude, au sein du Bureau éducation inclusive. Il peut aussi être un directeur ou un inspecteur provincial de l'enseignement ou un directeur d'école.

6.4.2.1. Caractéristiques des interviewés

En vue d'avoir l'idée globale sur les représentations sociales des responsables du système éducatif burundais, nous avons conduit des entretiens auprès de 8 sujets dont trois du Bureau Éducation Inclusive, trois des directions provinciales de l'enseignement, un directeur d'école et une personne ressource-expert en éducation inclusive. Le choix des sujets s'est fait au hasard que ce soit au sein de Bureau Éducation Inclusive ou des directions provinciales de l'enseignement. Nous avons respecté l'anonymat lors de la citation de leurs propos en utilisant les lettres que nous avons prises au hasard.

En pensant aux responsables du Bureau Éducation Inclusive, au sein du ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, leur choix a été motivé par leur expérience et leur expertise avérées dans la coordination et le suivi des activités liées à l'éducation inclusive. Pour les autres sujets, les uns faisaient partie des milieux ayant fait objet de l'enquête par questionnaire. Cela nous a permis de concilier les représentations sociales de différents acteurs du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des ESH. Les caractéristiques des sujets interviewés sont présentées dans le Tableau 7 (chacun des participants est désigné par un pseudonyme).

Tableau 7. Caractéristiques des participants aux entretiens semi-directifs

Sujet	Sexe	Formation	Fonction actuelle	Parcours professionnel
G01	M	Niveau d'étude : IPA V avec diverses formations complémentaires : enseignement particulier, langage des signes, la braille, Formation des formateurs sur l'école ami de l'enfant,	Conseiller chargé de la planification et statistique à la DPE	Avant il fut Enseignant pendant sept ans et DCE durant neuf ans
B01	F	Licencié en Psychologie et sciences de l'éducation	Conseiller chargé des ressources humaines	Enseignant, Conseiller à la DPE (de 2006)
C01	M	Licence en lettres et sciences humaines, D'autres formations : langue des signes, administration pédagogique	Conseiller au Bureau de l'Éducation Inclusive	Enseignant spécialisé, coordinateur de la cellule d'éducation inclusive
E01	M	Docteur en Sciences de l'éducation	Professeur à l'Université du Burundi	Doyen, haut cadre de l'éducation nationale et de la formation
G02	M	Licencié en SE, a suivi des formations sur les réformes en pédagogie d'intégration	Directeur d'un Lycée communal	Enseignant au Lycée
K01	M	Licencié en Science de l'éducation	Directeur Provincial de l'Enseignement	Enseignant, Directeur du Lycée communal, DCE
C02	F	Licence en Langue et littérature française	Membre du Bureau Éducation Inclusive	Enseignante, conseillère à la DPE, Conseillère au ministère de l'Éducation
C03	F	Licence en Langue et sciences humaines : Histoire	Membre du Bureau Éducation Inclusive	Enseignante, DCE

6.4.2.2. Construction des conditions éthiques et contractuelles

Les personnes interviewées sont, n'oublions pas, des êtres humains avec leurs problèmes, leurs préoccupations et leurs champs d'intérêt. [...] Elles ont des droits qu'il faut à tout prix respecter : les questions qu'on leur pose ne doivent donc en aucun cas les troubler ou nuire à leur développement (Boutin, 2011). Ainsi, après avoir identifié les sujets susceptibles de participer à notre étude, en adéquation avec la nature et l'objectif de notre étude, nous leur

avons contacté pour leur proposer un rendez-vous. Il était question d'abord de se présenter et leur faire une brève présentation du contexte de notre travail. Après nous être entretenus avec tous les participants potentiels identifiés, nous avons eu leur consentement selon leurs disponibilités et un endroit qui leur convenait.

C'est à partir de là, que nous leur expliquions que nous nous serions munis d'un carnet de bord et d'un appareil enregistreur pour l'entretien. C'était aussi l'occasion de leur garantir l'anonymat lors du traitement des informations de l'étude fournies et enregistrées. Ayant compris qu'ils étaient choisis parce qu'ils étaient des acteurs indispensables pour contribuer à l'étude de la scolarisation des ESH, tous ont donné leur accord.

6.4.2.3. Conduite et grille d'analyse des entretiens

Pour conduire les entretiens, nous nous sommes servis d'un guide d'entretien. Tenant compte de l'objectif de notre étude qui visait à identifier les représentations sociales des responsables du système éducatif à propos de la scolarisation des ESH, nous avons construit le guide d'entretien comprenant 8 thèmes (voir dans les annexes). Comme nous le trouvons en annexes, ces thèmes regroupaient respectivement les questions relatives à (a) Indicateur de l'école inclusive et type de handicap ; (b) Formation des enseignants, (c) Milieu d'accueil des ESH dans les écoles ordinaires (infrastructures) ; (d) Modalité d'enseignement/apprentissage et d'évaluation ; (e) Textes légaux ; (f) Implication des acteurs dans l'éducation inclusive ; (g) Suggestions/propositions pour la réussite de la scolarisation des enfants en situation de handicap et (h) Biographies des enquêté(e)s.

Après avoir transcrit intégralement les entretiens réalisés, nous avons procédé à l'analyse de contenu. Nous avons ainsi réalisé un traitement « manuel » comme méthode d'analyse qualitative d'entretien en raison de son avantage de la matérialisation des données (Wanlin, 2007 ; Ntwari, 2018). Lors du traitement des données, les thèmes retenus nous ont permis de saisir la position des enquêtés à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Avant la passation des entretiens, nous rappelions chaque fois l'objet de l'étude tout en garantissant l'anonymat. La grille d'analyse se trouve Tableau 8.

Tableau 8. Tableau d'analyse des entretiens

Rubrique thématique	Représentations sociales	Caractéristiques des sujets
Indicateurs de l'école inclusive et types de handicap	École conçue pour accueillir toutes les catégories d'enfants ; qui s'adapte aux besoins de tous les enfants ; école accessible ; ce ne sont pas les enfants qui doivent s'y adapter ; on y trouve tous les types de handicap mais il faut au préalable la présence des enseignants de soutien (spécialisés) ; les institutions spécialisées sont encore utiles pour le soutien des ESH et des enseignants ordinaires.	<p>Identification personnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formation initiale ➤ Poste occupé ➤ Expérience professionnelle ➤ Connaissance en éducation spécialisée ➤ Formation continue déjà suivie
Formation des enseignants	Les interviewés s'expriment sur le parcours de formation initiale dépourvu des notions sur le handicap et les besoins éducatifs particuliers ; leurs points de vue à propos des formations continues sur le handicap et les besoins éducatifs particuliers sont décelés ; proposition de réorganisation des curricula de formation initiale pour l'éducation inclusive, expression sur la scolarisation des ESH en tenant compte de la formation des enseignants.	
Milieu d'accueil des ESH dans les écoles ordinaires (infrastructure)	L'état d'accessibilité des infrastructures comme les écoles, les toilettes est décelé, ces lieux sont-ils adaptés à l'accueil des ESH ? Y a-t-il des rampes et/ou autres indicateurs pour la bonne circulation, face à l'absence d'enseignants de soutien, les interviewés donnent leur position sur la scolarisation des ESH en milieu ordinaire : favorables ou non favorables à l'éducation inclusive	
Modalité d'enseignement/ Apprentissage et d'évaluation	Les interviewés s'expriment sur les modalités d'enseigner au sein d'une classe inclusive, si les enseignants ordinaires à eux seuls peuvent la tenir ou s'ils ont besoin d'un enseignant de soutien, ils proposent leur mode de coopération pour bien accompagner les écoles inclusives, leur position est aussi décelée : favorable/non favorable à la scolarisation de tous les ESH en milieu ordinaire. Les modes d'évaluation sont aussi décelés	
Textes légaux	Il n'y a pas de loi spécifique au Burundi portant scolarisation des ESH ; on se réfère à la constitution nationale de 2018 et quelques conventions internationales. La loi n°1/ 03 du 10 janvier 2018 portant sur la promotion et la protection des droits de toutes personnes handicapées au Burundi ne stipule pas particulièrement l'éducation des ESH.	
Implication des acteurs dans l'éducation Inclusive	Les principaux acteurs, les partenaires ainsi que leurs rôles et leurs contributions en éducation inclusive sont décelés.	
Suggestions pour la réussite de la scolarisation des enfants en situation de handicap	Les suggestions sont exprimées en termes de besoins pour la scolarisation des ESH : formations des enseignants ainsi que les moyens pour l'accessibilité des infrastructures et l'équipement des écoles.	

6.5. Synthèse du chapitre 6

Nous inscrivant dans une perspective d'éducation inclusive, l'objectif de notre recherche est double. Il s'agit, d'une part, d'identifier les représentations des acteurs du système éducatif burundais et, d'autre part, de déceler les divergences qui se dressent à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Il est question de relever les points de vue ou les opinions des enseignants ordinaires et ceux des centres spécialisés, ainsi que ceux de certains responsables du système éducatif sur la mise en œuvre de la nouvelle politique éducative inclusive en cours d'application dans le milieu éducatif burundais. Nous voudrions analyser la part de la formation initiale, de la formation continue sur la position des enseignants ordinaires concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap. Il s'agit aussi d'analyser si les enseignants des centres spécialisés partagent les mêmes représentations que les enseignants ordinaires ou divergent à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Parallèlement, nous voudrions aussi analyser les représentations des responsables du système éducatif burundais et déceler les divergences qui se dressent sur le terrain en ce qui est de la mise en œuvre de l'éducation inclusive au Burundi.

Du côté de tous les sujets enquêtés, les besoins identifiés dans le cadre de la scolarisation des ESH sont considérés comme des propositions de leviers exploitables en vue de contribuer à la mise en œuvre de l'éducation inclusive effective dans le milieu éducatif burundais. Nous nous situons d'abord du côté des enseignants ordinaires, tout en ayant l'idée que la formation initiale qu'ils reçoivent ne propose aucune notion sur la prise en charge des élèves en situation de handicap. Nous voudrions analyser les besoins de formation initiale pour la scolarisation des ESH et la part des formations continues pour combler les manquements de formation initiale, et ainsi, répondre aux besoins des enseignants dans la prise en compte des besoins spéciaux.

Nous avons choisi d'aborder la scolarisation des enfants en situation de handicap sous l'angle des représentations et en combinant les points de vue de différents acteurs suivant le cadre institutionnel. Pour y arriver, nous avons fait recours aux deux méthodes interrogatives que sont l'enquête par questionnaire et l'entretien semi-structuré. Dans cet ordre, chaque méthode nous renseigne sur une facette, nous donne accès à une partie du phénomène (Caillaud & Flick, 2016) de scolarisation des ESH, ce qui nous permet d'avoir une idée globale afin de contribuer à la réussite de ce processus.

Les données ont été recueillies dans quatre directions provinciales de l'enseignement dont Bujumbura Mairie, Bujumbura, Bubanza et Gitega. Il y a eu d'abord deux études par questionnaire. Et, ensuite, en vue de compléter les données récoltées par questionnaire, nous avons mené un entretien semi-structuré auprès de sept responsables du système éducatif burundais et un expert dans le domaine de l'éducation des enfants en situation de handicap.

Concernant les données issues du questionnaire, nous les avons traitées avec le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en nous servant du test de chi-carré appelé aussi chi-deux (χ^2) et la corrélation par rang de Spearman (dont le coefficient de corrélation est noté ρ ou r_s). Les enseignants ont émis leurs points de vue sur la nouvelle politique de scolarisation des ESH. Nous avons demandé aux enseignants de montrer leur position (Rateau & Lo Monaco, 2013) quant à l'accueil et l'accompagnement des ESH dans les milieux ordinaires du système éducatif burundais. Il s'agit d'analyser si l'absence de formation initiale ou continue, ou l'absence d'expérience, ont un impact sur les représentations sociales qu'ils expriment en matière de scolarisation des ESH.

Quant à l'entretien mené avec les responsables du système éducatif burundais, il s'agit de voir s'il s'observe des divergences de représentations entre différents acteurs sur la mise sur pied de l'éducation inclusive au Burundi. Enfin, en ce qui est des perspectives, les enseignants se représentent des préalables sous formes de leviers à actionner en vue de contribuer à la mise sur pied de l'éducation inclusive effective au Burundi.

Chapitre 7. Étude 1 sur les représentations sociales chez les enseignants des écoles ordinaires

Le présent chapitre fait état des représentations sociales des enseignants des écoles ordinaires du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Il est important de savoir les points de vue des enseignants de chaque système éducatif pour bien asseoir de façon efficace le nouveau paradigme d'inclusion scolaire. La connaissance de leurs opinions, de leurs croyances et/ou des attitudes sur la scolarisation des ESH contribuent à tirer les leviers à actionner pour la bonne marche de l'éducation inclusive dans le contexte éducatif burundais.

7.1. Contexte et rappel de la question de recherche

La situation de l'éducation des élèves en situation de handicap s'avère difficile sans se préoccuper des questions des enseignants. C'est une problématique qui n'est pas nouvelle dans le contexte éducatif, en général, mais qui l'est dans le milieu ordinaire burundais. En effet, depuis l'introduction de la politique de l'éducation inclusive au Burundi, les enseignants ordinaires sont confrontés à la situation inédite. C'est dans ce cadre que nous avons choisi d'aborder l'étude de leurs représentations sociales à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Dans cette étude, nous cherchons à répondre à la question suivante : « Comment les enseignants des écoles ordinaires se représentent-ils la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais ? »

7.2. Objet de l'étude et hypothèse de recherche

L'étude 1 vise à déceler des représentations sociales des enseignants ordinaires à propos de la scolarisation des ESH dans le milieu éducatif burundais. Nous nous appuyons sur la définition de Moscovici (1986) pour comprendre les points de vue des enseignants à propos de l'éducation inclusive.

Dans cette recherche, nous cherchons à comprendre comment les enseignants appréhendent les ESH et leur scolarisation en rapport avec les connaissances dont ils disposent sur le handicap. Nous cherchons aussi à analyser leur position sur l'accueil des ESH dans leurs classes ordinaires en se référant aux formations reçues. Il importe de déterminer si les structures et contenus actuellement en cours répondent adéquatement aux besoins de la société en matière de

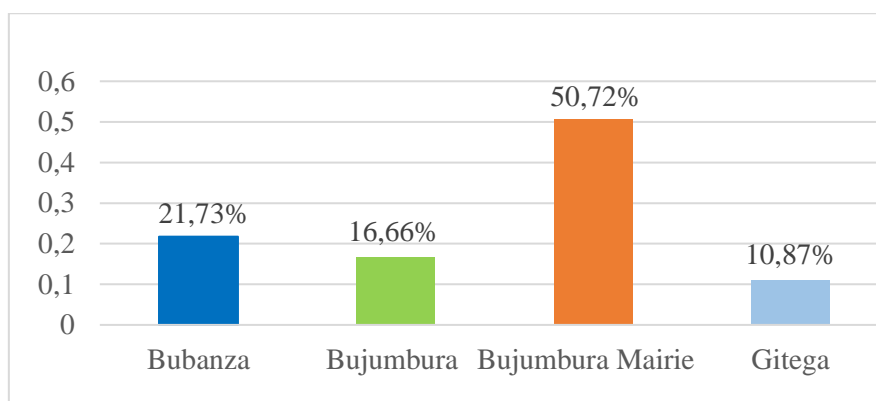
compétences professionnelles (Carlier & al., 2003). C'est à partir de leurs points de vue que nous cherchons à tirer des leviers à actionner pour contribuer à la mise sur pied efficace de l'éducation inclusive au Burundi. Cette étude présente un intérêt théorique et un intérêt pratique. L'hypothèse testée est la suivante : En l'absence des dispositifs de formation relatifs à la gestion d'une classe inclusive, les enseignants des écoles ordinaires expriment leurs craintes, voire leurs grandes inquiétudes, à recevoir les enfants en situation de handicap dans leurs classes.

7.3. Méthodologie de l'étude 1

Afin de tester notre hypothèse, un questionnaire a été administré aux enseignants des écoles ordinaires des deux cycles (fondamental et post-fondamental) du système éducatif burundais. En guise de rappel, pour qu'une école soit choisie pour participer à l'étude, elle devait être dans les environs d'une école inclusive ou d'un centre d'enseignement spécialisé. Ce critère a été retenu dans le but d'interroger ceux qui auraient des notions sur les ESH. Ainsi, 138 enseignants dont 74 (53,6%) de sexe féminin et 64 (46,4%) hommes ont rempli le questionnaire. Ces enseignants sont répartis dans quatre Directions Provinciales d'Enseignement (DPE) comme suit : 50,7% (n= 70) ressortent de la Maire Bujumbura, 21,7% (n=30) de Bubanza, 16,7% (n= 23) de Bujumbura rural et 10,9% (n= 15) de Gitega.

7.3.1. Participants

L'étude 1 illustrée par le Graphique 6 a été menée auprès de 138 enseignants du milieu ordinaire dont l'âge moyen est de 42,70 ans, avec un écart-type de 8,796 (étendu de 24 à 64 ans), dont 53,6% (n = 74) de femmes et 46,4% (n = 64) d'hommes. La moyenne et la médiane de l'échantillon sont respectivement de 42,70 et 42,00. Le minimum d'âge est de 24 ans, tandis que le maximum est de 64 ans. Il s'agissait des enseignants des écoles du milieu urbain (Bujumbura mairie, Gitega) représentant 61,59% de l'échantillon, et 39,41% du milieu rural. En termes d'ancienneté, la grande partie des enseignants avait au moins 10 ans d'expérience (68,2%, n = 94). Un tiers des participants avait un niveau d'étude supérieur (31,2%, n= 43) contre 51,4% (n= 71) de niveau inférieur et 17,4% (n= 24) de niveau moyen. Le gros des participants (63,8%, n=88) enseignait au niveau fondamental, c'est-à-dire de la 1^{re} à la 9^e année de l'enseignement. Quant aux effectifs moyens par classe, plus de 2/3 des enseignants (65,2 %, n= 90) ont plus de 50 élèves dans leurs classes.



Graphique 6. Échantillon selon le milieu d'enquête.

7.3.2. Procédure

7.3.2.1. Recrutement des participants

Comme ci-haut indiqué, les participants à cette étude sont des enseignants des écoles ordinaires non encore inclusives du Burundi. Ils ont été contactés sur leur terrain de travail avec l'accord de leur directeur. Puisque les responsables du système éducatif au niveau provincial étaient au courant de mon travail de recherche, à travers la correspondance du Ministre ayant l'enseignement fondamental et post-fondamental dans ses attributions, j'ai planifié avec les directeurs d'écoles sélectionnées un créneau horaire me permettant d'administrer le questionnaire aux enseignants. Après avoir constitué la liste de toutes les écoles de chaque direction provinciale concernée par l'étude, nous nous sommes rendu sur le terrain. A chaque école, nous avons demandé une liste d'enseignants au niveau de la préfecture d'études dont nous faisons le tri en suivant l'effectif des répondants dont nous avons besoin. Néanmoins, cette procédure n'a pas été respectée partout du fait de la réticence de certains enseignants à répondre au questionnaire.

7.3.2. Consignes

Avant d'administrer le questionnaire, nous avons communiqué les principaux éléments des consignes qui se trouvent à sa première page comme nous le trouvons dans les annexes. Il était question de présenter l'objet de l'étude et d'expliquer aux participants les mobiles ayant motivé leur choix. Ensuite la consigne suivante leur était donnée : « Afin de faciliter le traitement des réponses, j'ai construit un questionnaire à base de choix. Il suffit dès lors de mettre une croix (X) dans la (les) case (s) correspondant à votre choix. Dans le cas où il est demandé de justifier la réponse, si l'espace dédié est insuffisant, n'hésitez pas à rédiger au verso du questionnaire

tout en mentionnant le numéro de la question à laquelle vous répondez ». Nous leur avons également garanti l’anonymat de leurs réponses. Enfin le questionnaire leur était présenté pour être complété sur place, en cas de possibilité.

7.3.2.1. Passations

Nous soulignons que dans nos prévisions, afin d’éviter l’influence des collègues, le questionnaire devrait être complété sur place et à notre présence pour nous rassurer des points de vue individuels sans l’avis d’une autre personne. Néanmoins, cela n’a pas toujours été le cas. En outre, la quasi-totalité de sujets a répondu en complétant individuellement. Mais il y a quelques cas qui me demandaient de leur lire le questionnaire et de compléter leur choix de réponse qu’ils me dictaient. Toutes les réponses étaient en français. La passation du questionnaire se déroulait soit dans la salle des professeurs, soit dans leur classe, surtout au niveau fondamental.

7.3.2.2. Difficultés

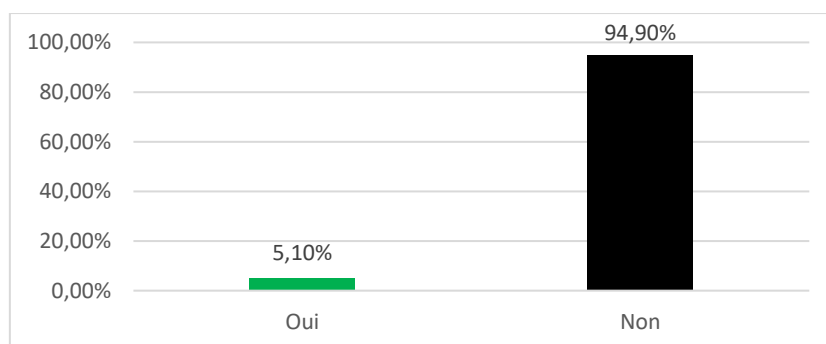
A part les risques de contagion de la pandémie covid-19 qui étaient déclarés plus élevés par le comité de gestion de crise au Burundi lors de la récolte des données, la période de l’étude a coïncidé avec la période des examens du premier trimestre, année scolaire 2021-2022. Et comme les enseignants étaient préoccupés par la correction des travaux des élèves, certains affichaient la réticence de participer à l’étude. Qui plus est, quand certains enseignants entendaient parler des questions relatives à l’éducation inclusive, ils pensaient directement à des formations continues qui sont rarement organisées au Burundi et auxquelles peu d’entre eux y sont conviés. Pour faire face à ces défis, nous avons essayé d’expliquer l’intérêt de l’étude dans le processus de scolarisation des enfants en situation de handicap et pour ne pas utiliser beaucoup de temps, nous lisions chaque item et nous complétions le formulaire pour certains enseignants qui le suggéreraient. En plus, à l’école où ils nous facilitaient le travail, nous pouvions prendre plus de sujets que prévu pour maximiser la participation. Toutes ces difficultés ont eu comme conséquence, la réduction de l’effectif des participants que nous voulions atteindre sans oublier le retard dans l’avancement de notre travail de recherche.

7.4. Résultats de l'étude 1

En vue d'extraire les meilleures informations pour mieux comprendre, décrire ou expliquer (Mangalu Mobhe Agbada, & Schoumaker, 2019) les représentations sociales des enseignants des écoles ordinaires à propos de la scolarisation des ESH, nous avons procédé à l'analyse des résultats. Les questions ont été regroupées selon les thèmes élaborés. Dans cette partie, nous analysons l'effet des formations et de l'expérience professionnelle des enseignants sur l'accueil et l'accompagnement des ESH, leurs divergences de conception de l'école inclusive au Burundi sans oublier les leviers à actionner en vue d'améliorer la scolarisation des ESH dans le milieu ordinaire.

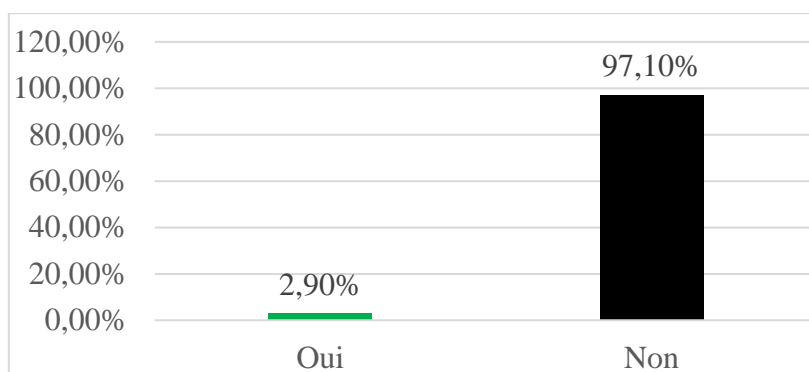
7.4.1. Formation pour l'accompagnement des enfants en situation de handicap

La formation initiale des enseignants est dépourvue des notions sur le handicap. Comme le montre le Graphique 7, dans l'échantillon (N= 138), très peu (5,1 %, n= 7) en avaient bénéficié. Pour ceux qui en avaient bénéficié lors du cursus de formation initiale, les thèmes abordés sont entre autres : éducation inclusive, intégration des enfants vivant avec handicap en milieu scolaire, le langage des signes, les enfants inadaptés, les enfants vivant avec handicap ainsi que leur prise en charge.



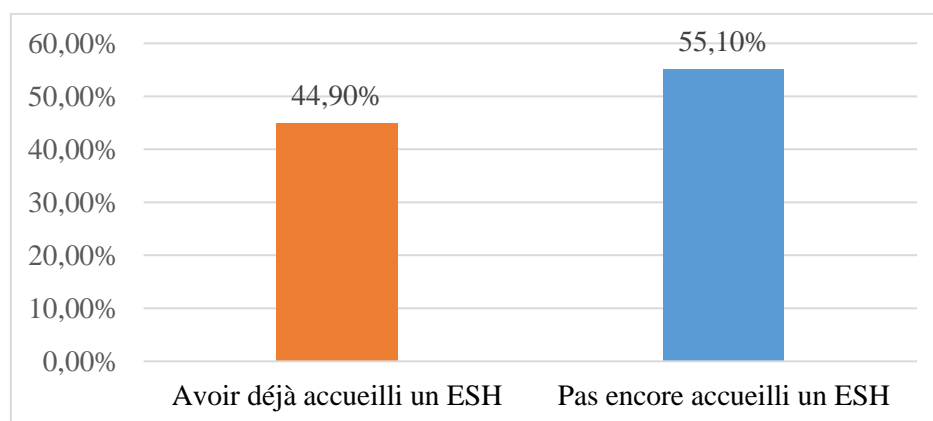
Graphique 7. Répartition en % des répondants selon qu'ils aient bénéficié d'une formation sur le handicap durant leur parcours de formation initiale.

Même la formation continue qui devait relever les défis, durant leur carrière professionnelle, n'est organisée que très rarement. En effet, comme l'illustre Graphique 8, seuls 2,9% (n=4) avaient déjà participé à au moins une formation continue sur les BEP.



Graphique 8. Répartition des répondants selon qu'ils aient bénéficié d'une formation continue sur le handicap.

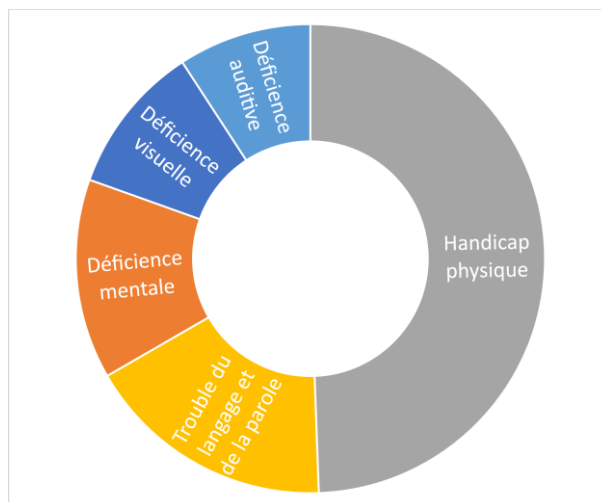
Pour le peu d'enseignants qui avaient déjà bénéficié d'au moins une formation continue sur le handicap, les thèmes abordés étaient relatifs au langage des signes, à l'école comme zone de paix et à l'accompagnement psychoéducatif des enfants traumatisés. Quant à l'évaluation de la formation continue qui leur est donnée, le niveau de satisfaction dépend de l'enseignant à l'autre et suivant le type de handicap déjà rencontré dans la classe. Selon les répondants, la durée des formations continues n'a jamais dépassé une semaine. Malgré cette absence de formation, la plupart d'enseignants (44,9%, n= 62) des écoles ordinaires ont affirmé, comme on le lit dans le Graphique 9, avoir déjà enseigné aux enfants en situation de handicap.



Graphique 9. Expérience dans l'enseignement aux ESH.

La réalité sur terrain est que l'on rencontre la présence des enfants en situation de handicap dans les écoles tenues par les enseignants ordinaires. En effet, au moment de l'enquête, certains enseignants (26,1%, n= 36) œuvrant dans ces écoles ordinaires ont signalé qu'ils reçoivent les enfants en situation de handicap dans leurs classes, dont la plupart vivent avec le handicap moteur. Néanmoins, parmi ces élèves en situation de handicap, rares sont ceux qui bénéficient d'un enseignement de soutien soit dans leurs classes ou au sein des écoles spécialisées proches de leur école.

Comme le montre le Graphique 10, les types de handicap qui sont accueillis dans les écoles ordinaires sont variés et sont en grande majorité le handicap physique et surtout moteur. A part ceux qui ont le handicap moteur, d'autres ESH qui sont accueillis, sont ceux qui ont un niveau de déficience soit auditive, visuelle ou mentale léger.

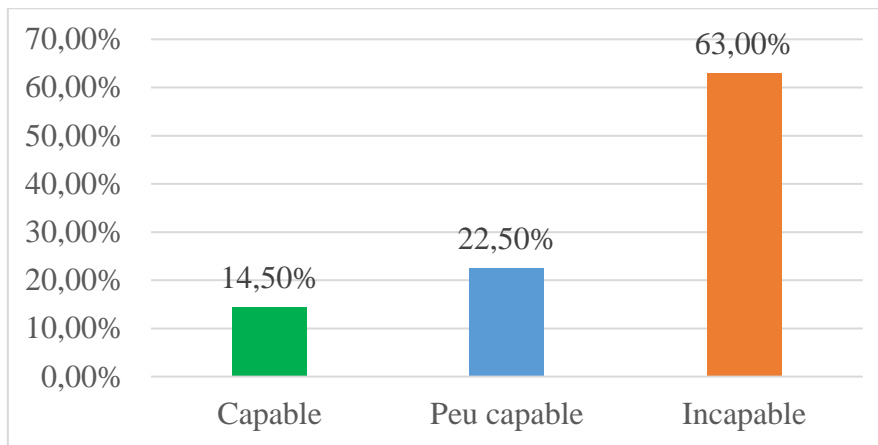


Graphique 10. Types de handicap accueillis dans les classes ordinaires.

7.4.2. Formation pour l'accompagnement des enfants en situation de handicap

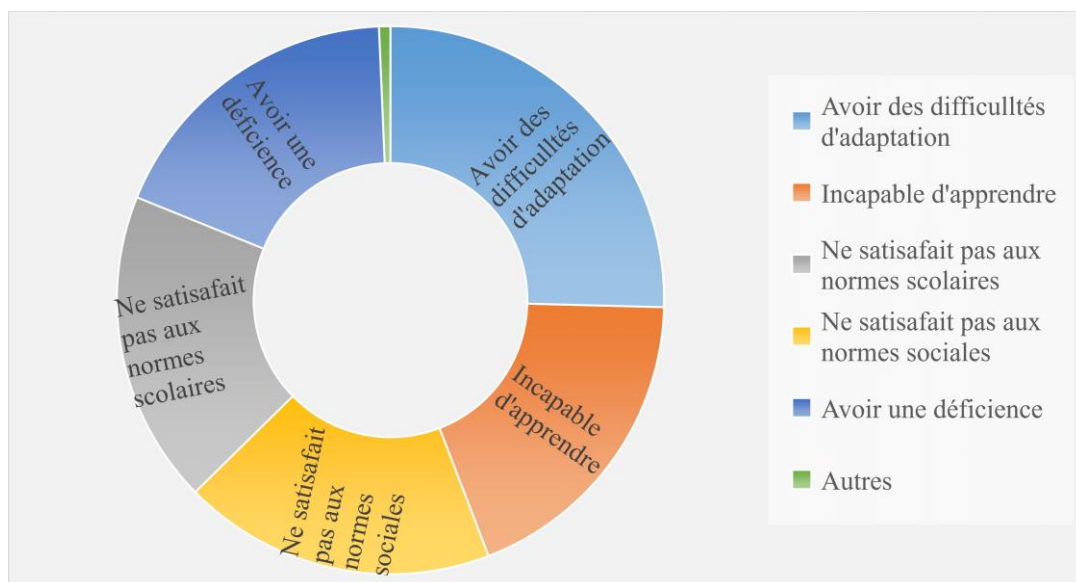
Dans les écoles ordinaires ayant fait objet de cette enquête, plus de 2/3 des enquêtés (76,1%, n= 105) dénoncent l'absence des psychologues scolaires. Quant à l'aide à apporter aux élèves en situation de handicap, presque tous les enquêtés (97,8%, n= 135) soulignent aussi l'absence des enseignants de soutien pour les accompagner. Quelques rares enseignants qui bénéficient du soutien de la part des enseignants spécialisés sont tous satisfaits de l'intervention de leurs collègues.

Malgré cette situation qui règne dans le milieu éducatif burundais concernant l'absence d'enseignants de soutien pour accompagner le processus de scolarisation des enfants en situation de handicap, parmi les enquêtés ayant participé à l'étude, très peu d'enseignants ordinaires (14,5%, n= 20) s'estiment capables d'enseigner aux ESH sans enseignant de soutien. Cela est illustré par le Graphique 11.



Graphique 11. Répartition en % des répondants selon qu'ils soient capables d'enseigner sans coenseignant.

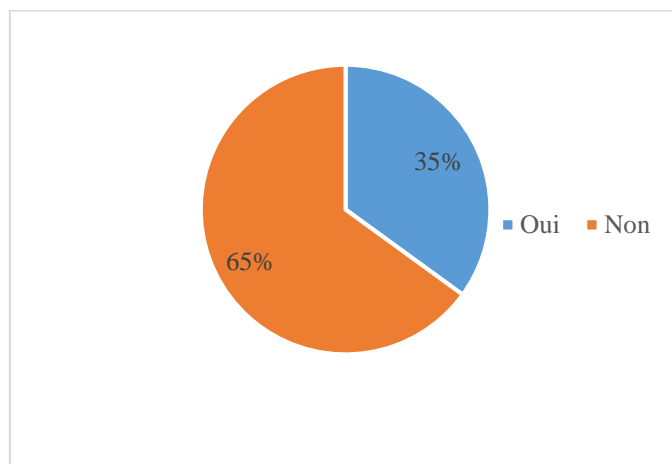
Cette étude a pu montrer que les élèves rencontrant des difficultés en lien avec leur scolarité se confient souvent à leurs enseignants de façon informelle. Ils ne sont pas loin de la moitié des répondants (42,8%, n= 59) à affirmer les avoir accueillis. Ces enquêtés se sont aussi exprimés sur les caractéristiques d'un enfant en situation de handicap. Ainsi, selon eux, un enfant sera en situation de handicap s'il a l'une et/ou l'autres des caractéristiques suivantes : rencontrer des difficultés d'adaptation, avoir une déficience, ne pas satisfaire aux normes scolaires, incapable d'apprendre, ne pas satisfaire aux normes sociales et autres qu'ils n'ont pas spécifiés. Le Graphique 12 illustre ces caractéristiques selon les répondants.



Graphique 12. Caractéristiques d'un enfant en situation de handicap.

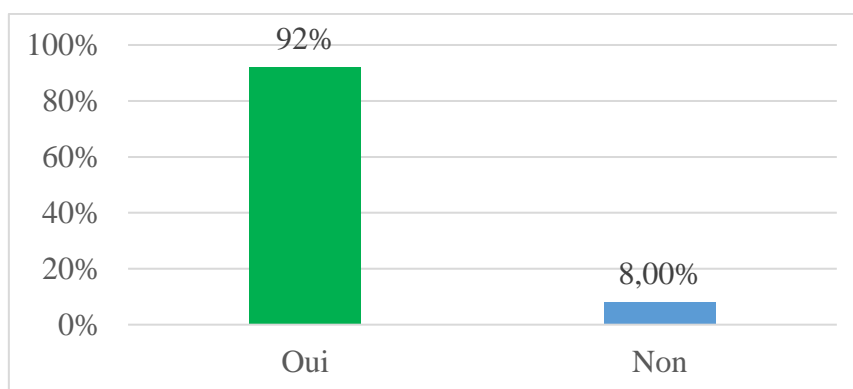
Après avoir recodé cette variable, les résultats se sont présentés comme suit : un ESH est celui qui a une déficience (45,7%, n= 63), qui est incapable d'apprendre (47,1%, n= 65), qui a des difficultés d'adaptation (63,8%, n= 88), qui ne satisfait pas aux normes scolaires (46,4%, n=

46,4%) et/ou aux normes sociales (31,2%, n= 43). Dans les réponses des enquêtés, il se voit que suivant les positions des enseignants ordinaires, très peu d'entre eux (34,8%, n= 48) affichent la volonté de les accueillir dans leurs classes. Le Graphique 13 présente la position des enseignants face à l'accueil des ESH dans leurs classes ordinaires.



Graphique 13. Volonté d'accueillir les ESH dans la classe ordinaire.

Face à cette question, les motifs diffèrent des uns et des autres parmi ceux qui ne se sentent pas prêts à accueillir les ESH dans leurs classes. Certains expriment le motif de n'avoir pas eu de formation initiale sur le handicap (49,9%, n= 68) et de n'avoir pas encore suivi une formation en cours d'emploi sur le handicap (34,8%, n= 48). D'autres expriment le manque de notions ou de connaissances sur les enfants à besoins spéciaux (35,5%, n= 49) et enfin ceux qui estiment que leurs écoles ne sont pas accessibles aux ESH (36,2%, n= 50). Face à ces défis auxquels fait face la scolarisation des ESH, nous avons voulu savoir si les enseignants expriment une volonté à suivre des formations qui seraient organisées afin de bien accompagner ces enfants à besoins particuliers. A cette question, comme l'illustre le Graphique 14, la très grande majorité des enseignants (92,0%, n= 127) manifestent la volonté à la suivre.

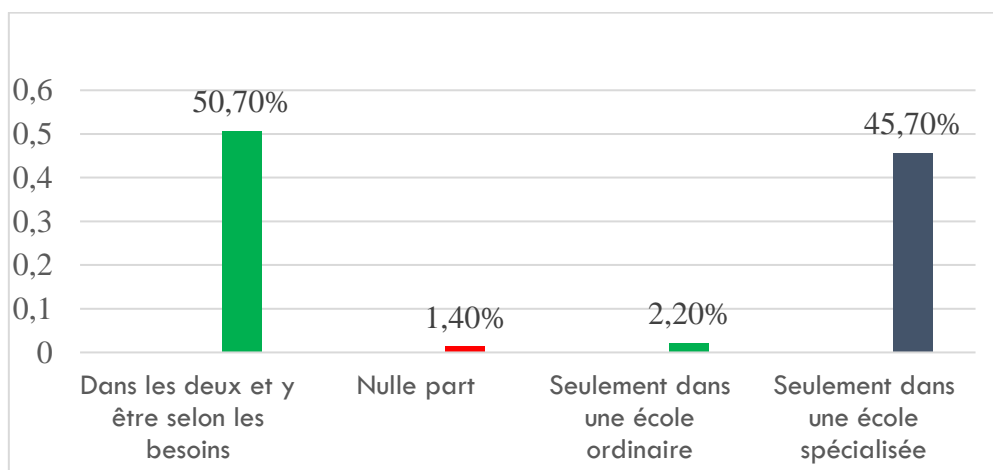


Graphique 14. Volonté à suivre une formation relative à l'accueil et à l'accompagnement des ESH.

Cette étude a pu montrer que la grande majorité des participants (86,2%, n= 119) expriment des représentations sociales exclusives envers les ESH. Pour eux, tous les enfants en situation de handicap ne peuvent pas être scolarisés dans les écoles ordinaires. Dans cette même lancée, ils ont même catégorisé les types de handicap à exclure du milieu ordinaire. Ce sont entre autres la déficience mentale (70,3%, n= 97), la déficience visuelle (65,2%, n= 90), le polyhandicap (50,0%, n= 69), la déficience auditive (49,3%, n= 68), trouble du langage et de la parole (24,6%, n= 34) et enfin le handicap physique (10,1%, n= 14).

7.4.3. Divergence de conception de l'école inclusive au Burundi

Les enseignants ordinaires expriment des représentations divergentes sur l'organisation de l'école pour les enfants en situation de handicap. Pour certains (48,6%, n= 67), c'est à l'école de s'adapter aux besoins de chaque élève en situation de handicap. Pour d'autres, il y a le peu d'enseignants (2,9%, n= 4) qui estiment que c'est à l'élève lui-même de s'adapter à l'environnement scolaire. Et, aussi, quelques autres (48,5%, n= 67) qui estiment qu'il faut les deux à la fois. Quant au lieu de scolarisation de ces ESH, trois types sont distingués tel qu'illustré par le Graphique 15. Ils ne sont pas moins nombreux à exprimer des représentations exclusives, que ces enfants doivent être inscrits seulement dans une école spécialisée (45,7%, n= 63) et rares sont ceux qui trouvent qu'ils doivent être inscrits seulement dans une école ordinaire (2,2%, n=3). Néanmoins, la moitié des participants (50,7%, n= 70) partagent la nécessité pour ces ESH, d'être inscrits dans les deux et y être selon les besoins. Il n'a pas manqué chez le peu d'enseignants, des représentations discriminatoires à tout le système éducatif, - tant dans les écoles ordinaires que spécialisées -, envers ces ESH (1,4 %, n= 2). Ces enseignants soulignent que les enfants en situation de handicap ne peuvent être inscrits nulle part pour bénéficier de la scolarité.



Graphique 15. Répartition des représentations sociales sur la scolarisation des ESH.

Dans ces divergences de représentations sociales de l'école inclusive, son importance est relevée à des axes différents. Pour certains enseignants, l'école inclusive est, pour les ESH, un lieu de socialisation (79,7%, n= 110), de développement des compétences cognitives (62,3%, n= 86), de développement de l'autonomie (35,5%, n= 49), un lieu pour se rapprocher de la norme (34,8%, n= 48) et enfin, peu d'enseignants (3,6%, n= 5) qui pensent à une autre importance, à part les modalités qui leur étaient proposées. Quant à la pratique de scolarisation des ESH, la très grande majorité des répondants (94,2%, n= 130) estiment que les enseignants de soutien sont utiles.

Pour ces participants qui expriment l'utilité des enseignants de soutien, leurs représentations sociales à propos de leur mission tournent autour de l'accompagnement des élèves en situation de handicap (79,7%, n= 110), celle d'accompagner les enseignants dans la prise en compte des besoins éducatifs particuliers (54,3%, n=75) ainsi que celle de recevoir et écouter les parents d'enfants (51,4%, n= 71).

Quant au rôle de l'État dans la réussite de la scolarisation des ESH, diverses représentations sociales sont partagées par les enseignants. Ils le considèrent comme un appareil qui doit fixer le cadre légal (61,6%, n= 85) pour la scolarisation des ESH, une institution qui doit sensibiliser les parents d'enfants (70,3%, n= 97) à la scolarisation des ESH et sensibiliser les enseignants à la gestion du handicap (70,3%, n= 97). Il a aussi un rôle d'assurer la formation des enseignants sur l'accompagnement et la gestion des classes inclusives (71,0%, n= 98), assurer l'accessibilité des écoles et ainsi de favoriser l'insertion socio-professionnelle des sujets en situation de handicap (64,5%, n= 89).

Dans les représentations sociales qu'ils se font de l'éducation inclusives, leurs opinions sont aussi diversifiées sans oublier ceux qui ne savent même pas ce qu'elle devait être. D'après les conceptions des enseignants ayant participé à l'étude, l'éducation inclusive est : l'éducation fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité (60,1%, n= 83) ; l'éducation qui tient compte des besoins éducatifs de tous les élèves (56,5%, n= 78) ; celle qui accepte l'élève normal et celui en situation de handicap dans une même classe (50,7%, n= 70) ; l'éducation fondée sur le droit de tous à une éducation peu importe sa qualité (33,3%, n= 46), - représentations malheureusement fausses et non-acceptables - ; celle où il y a un mélange des pauvres et des riches à l'école (31,2%, n= 43) ; celle qui accepte l'élève normal et celui qui est en situation de handicap au sein d'une même école, mais dans des classes différentes (23,2 %, n= 32) – confusion avec l'intégration – et, enfin d'autres qui pensent à la construction équitable des écoles à travers tout le pays (22,5 %, n= 31).

Le Tableau 9 présente les points de vue des enseignants sur les modalités d'accompagnement d'un élève en difficulté d'apprentissage ou qui éprouve d'énormes problèmes d'apprentissage. Pour y arriver, l'item était libellé comme suit : un élève est en difficulté d'adaptation scolaire ou éprouve d'énormes problèmes d'apprentissage, dans quelle mesure êtes-vous d'accord ?

Tableau 9. Répartition des participants sur leurs représentations sociales relatives à l'accompagnement d'un élève en difficulté d'adaptation scolaire ou qui éprouve d'énormes problèmes d'apprentissage.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord	Total
Organiser un rendez-vous avec l'élève pour comprendre son problème	60,90 %	26,80 %	2,90%	9,40%	100 %
S'occuper seul de son problème	8,00 %	23,90 %	23,90%	44,20%	100 %
Évoquer sa situation en équipe pluridisciplinaire	36,2 %	35,5 %	15,2 %	13,10 %	100 %
Soumettre le problème à la direction	51,40 %	39,10 %	5,80%	3,60%	100 %
Interpeller ses parents	49,30 %	37,00 %	5,10%	8,70%	100 %
Demander son transfert dans une institution spécialisée	49,30 %	37,00 %	5,10%	8,70%	100 %

Face à un élève en difficulté d'adaptation scolaire ou qui éprouve d'énormes problèmes d'apprentissage, la majorité d'enseignants (87,70%, n= 121) sont favorables à l'organisation d'un rendez-vous avec lui pour comprendre son problème. Quant à son accompagnement, nombreux (68,10%, n= 94) sont défavorables au travail non-accompagné. Dans cette optique, beaucoup d'enseignants (90,50%, n= 125) sont favorables au travail coopératif avec la direction de l'école et 86,30% (n= 119) expriment aussi le rôle des parents dans le suivi et l'accompagnement d'un élève en situation de handicap. Il a été observé des représentations de rejet des ESH du milieu ordinaire chez un grand nombre de participants à cette étude (86,30%, n= 119). En effet, ces derniers ont exprimé des représentations favorables à un transfert vers une institution spécialisée pour un élève qui est en difficulté d'adaptation scolaire ou qui éprouve d'énormes problèmes d'apprentissage.

Tableau 10. Distribution suivant la situation de l'école de prestation face à un ESH.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord	Total
Les enseignants sont préparés	2,20 %	2,90 %	15,90 %	79 %	100 %
Les élèves sont prêts à l'accueillir	7,20 %	13,80 %	40,60 %	38,40 %	100 %
La classe est accessible	2,90 %	6,50 %	17,40 %	73,20 %	100 %
Les locaux (cour, toilettes) sont accessibles	6,50 %	1,40 %	21,10 %	71,00 %	100 %

Comme le montre le Tableau 10, le milieu des écoles ordinaires n'est pas encore aménagé pour accueillir des ESH. En effet, quant à la préparation des enseignants pour accueillir et accompagner les ESH, plus nombreux (94,9%, n= 131) sont ceux qui expriment des représentations négatives et de doute. Ils sont aussi nombreux (79%, n= 109) à avoir des représentations sociales pessimistes quant à l'accueil de l'ESH par les autres élèves dits valides. La majorité (90,60%, n= 125) a des représentations sociales négatives concernant l'accessibilité des classes ordinaires par rapport aux besoins réels. C'est aussi le même cas, en ce qui concerne l'accessibilité des autres espaces scolaires, comme la cour et les toilettes où un très grand nombre de participants (92%, n= 127) expriment que les locaux des écoles ne sont pas accessibles aux ESH. La question 39 nous a permis de relever les préalables pour bien accompagner un ESH. Ils sont présentés dans le Tableau 11.

Tableau 11. Préalables pour un enseignant qui participe à l'accompagnement (enseignant de soutien) d'un enfant en situation de handicap.

	Très utile	Utile	Peu utile	Pas du tout utile	Total
Avoir une qualification sur l'accompagnement des personnes handicapées	76,1 %	15,2 %	2,2 %	6,5%	100 %
Avoir une expérience sur l'accompagnement des ESH	64,5 %	31,2 %	0,7 %	3,6 %	100 %
Être disponible tout le temps à l'école	24,6 %	25,4 %	29,7 %	20,3 %	100 %
Avoir suivi une formation en cours d'emploi sur l'accompagnement des ESH	64,5 %	29 %	3,6 %	2,9 %	100 %

Comme nous le lisons dans le Tableau 11, pour un enseignant de soutien, la qualification sur l'accompagnement des personnes handicapées est jugée utile par la plus grande majorité (91,3%, n= 126) des enquêtés. Ils sont plus de 9/10 (95,7%, n=132) à exprimer aussi l'utilité de

l'expérience sur l'accompagnement des ESH. Pour un enseignant qui participe à l'accompagnement d'un ESH, l'utilité de la formation en cours d'emploi est aussi évoquée à 93,5% (n = 129). En revanche, les enseignants divergent sur le fait qu'un enseignant de soutien doit être disponible tout le temps à l'école. Cette divergence de représentation à propos de la présence d'un enseignant de soutien à l'école ordinaire, est exprimée à 50% à peu près en même temps comme utile et moins utile.

7.4.4. Leviers à actionner pour améliorer la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu ordinaire

L'analyse des données nous a permis de tirer parmi les réponses des participants, les leviers à actionner pour la réussite du processus de scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu ordinaire du système éducatif burundais. Cette activité a été réalisée grâce aux réponses des questions 20, 23, 25 et 31 du questionnaire. Les participants à l'étude ont exprimé leurs points de vue pour avoir les conditions d'une école inclusive. Leurs principales demandes sont entre autres, la formation des enseignants (84,1%, n= 116), la sensibilisation des autres élèves dits valides (60,1%, n= 83), la révision des programmes scolaires (55,1%, n= 76), le réaménagement de la cour de l'école (55,1%, n= 76) ainsi que le réaménagement des salles de classes (55,1%, n= 76). Presque les mêmes réponses sont apparues quant aux préalables afin d'accueillir les ESH dans leurs classes. Le Tableau 12 présente les besoins exprimés par les enseignants afin de pouvoir bien accompagner les ESH.

Tableau 12. Répartitions des besoins en formation exprimés par les participants.

Besoins en formation	Pourcentages
Formation sur un type de handicap	81,2 %
Compétences communicationnelles avec les enfants en situation de handicap	63,8 %
Compétences sur les modes d'intervention thérapeutique	48,6 %
Autres	1,45%

Comme le montre le Tableau 12 ci-haut, en vue de prendre en charge les ESH, les enseignants ont exprimé leurs besoins en formations. En effet, il leur faut des connaissances sur les différents types de handicaps (81,2%, n= 112), des compétences communicationnelles avec les

enfants en situation de handicap (63,8%, n= 88) ainsi que des compétences sur les modes d'intervention thérapeutique (48,6%, n= 67).

Dans ce même ordre d'idées, ces enseignants ont proposé les pistes pour bien accueillir et bien accompagner les ESH en milieux ordinaires. C'est l'aspect lié à la formation qui est le plus visé. Pour eux, la formation la plus efficace doit être une formation globale permettant d'aborder n'importe quel besoin spécifique (70,3%, n= 97), une formation ciblée sur le type de handicap (60,1%, n= 83) ainsi qu'une formation basée sur les besoins des enfants vulnérables (45,7%, n= 63).

7.4.5. Influence de la formation sur l'accueil et l'accompagnement des enfants en situation de handicap

Tableau 13. Relation entre la formation continue et la position des enseignants sur la scolarisation des enfants en situation de handicap.

		Tous les ESH, scolarisables en milieu ordinaire			
			Non	Oui	Total
Avoir une formation continue	Non	Effectif	118	16	134
		Effectif théorique	115,6	18,4	134
		%	88,1%	11,9%	100%
	Oui	Effectif	1	3	4
		Effectif théorique	3,4	0,6	4
		%	25%	75%	100%
Total		Effectif	119	19	138
		Effectif théorique	119,0	19,0	138,0
		%	86,2%	13,8%	100%

Il ressort de ce Tableau 13 que la formation continue influence les représentations sociales des enseignants des écoles ordinaires. Le test de chi-deux a révélé une différence très significative entre les deux variables ($\chi^2 = 13,009$; $p = ,000 < 0,01$). En effet, les enseignants ayant suivi des formations continues sur le handicap sont ceux qui sont plus favorables à la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires.

Tableau 14. Sentiment de compétence en enseignement aux enfants en situation de handicap suivant qu'on ait bénéficié ou non de la formation initiale.

			Capable d'enseigner sans enseignant de soutien			Total
			Capable	Peu capable	Incapable	
Avoir suivi la formation initiale	Non	Effectif	19	29	83	131
		Effectif théorique	19,0	29,4	82,6	131
		%	14,5%	22,1%	63,4%	100%
	Oui	Effectif	1	2	4	7
		Effectif théorique	1,0	1,6	4,4	7,0
		%	14,30%	28,60%	57,10%	100,00%
Total	Effectif		20	31	87	138
	Effectif théorique		20,0	31,0	87,0	138,0
	%		14,50%	22,50%	63,00%	100,00%

Nous avons suspecté une relation entre le fait de suivre une formation initiale sur le handicap et l'estime de soi, que ce seraient les enseignants qui ont suivi la formation initiale sur le handicap qui s'estiment capables d'enseigner aux ESH. En faisant le test de corrélation entre les deux variables, nous obtenons le coefficient de contingence χ^2 égale à 1,625 avec une p-valeur de $0,202 > 0,05$ ($n = 87$) et nous en déduisons qu'il n'y a pas de lien de dépendance entre ces deux variables. Parmi le peu qui avait bénéficié d'une formation sur le handicap durant le parcours de formation initiale, les résultats montrent que ce n'est pas parce que l'on a suivi cette formation, que l'on a l'estime de soi élevée en matière de compétences pour enseigner aux ESH. L'explication que nous pourrions donner est que ce peu d'enseignants qui affirment avoir bénéficié de la formation initiale sur le handicap, ne l'ont pas fait dans les filières de formation pédagogique.

Tableau 15. Relation entre l'estime de soi des enseignants et l'accueil des enfants en situation de handicap dans leur classe.

		Favorable à l'accueil des ESH			
			Non	Oui	Total
Capable d'enseigner sans enseignant de soutien	Capables	Effectif	5	15	20
		Effectif théorique	13,0	7,0	20,0
		%	25,0%	75,0%	100,0%
	Peu capables	Effectif	20	11	31
		Effectif théorique	20,2	10,8	31,0
		%	64,5%	35,5%	100,0%
	Incapables	Effectif	65	22	87
		Effectif théorique	56,7	30,3	87,0
		%	74,7%	25,3%	100,0%
	Total	Effectif	90	48	138
		Effectif théorique	90,0	48,0	138,0
		%	65,2%	34,8%	100,0%

Des résultats de ce Tableau 15, le test chi-deux a révélé la différence très significative entre les deux variables ($\chi^2 = 17,725$; $p = ,000 < 0,01$). Il y a un lien de dépendance entre l'acquisition de l'estime de soi (s'estimer capable) et la volonté d'accueillir les ESH dans les écoles ordinaires. En d'autres termes, plus les enseignants des écoles ordinaires s'estiment capables d'enseigner aux ESH sans enseignant de soutien, plus ils expriment la volonté de les accueillir dans le milieu ordinaire. Inversement, plus ils se sentent incapables d'accompagner ces ESH, moins ils développent des représentations favorables à leur accueil en milieu ordinaire.

Tableau 16. Relation entre l'expérience en enseignement aux enfants en situation de handicap et la position prise sur leur accueil au sein des écoles ordinaires.

			Avoir le sentiment d'accueillir des ESH dans sa classe		
			Non	Oui	Total
Expérience en enseignant aux ESH	Non	Effectif	59	17	76
		Effectif théorique	49,6	26,4	76
		Résidu	9,4	9,4	
	Oui	Effectif	31	31	62
Effectif théorique		40,4	21,6	62	
		Résidu	-9,4	9,4	
Total		Effectif	90	48	138
		Effectif théorique	90,0	48,0	138,0

En nous basant sur les résultats du Tableau 16, il y a une relation significative entre les deux variables ($\chi^2 = 11,492$; $p = ,001 < 0,05$). Elle vient notamment du fait qu'en croisant l'expérience de l'enseignant aux ESH avec la position des enseignants concernant l'accueil de ces ESH dans les classes ordinaires, nous constatons que plus les enseignants n'ont pas cette expérience, moins ils expriment la volonté d'accueillir ces ESH. Le fait de n'avoir jamais eu d'ESH amène à être très défavorable a priori à un accompagnement de ce type d'élèves, donc à prendre la position de refus de ces ESH dans leur classe. D'autre part, le fait d'avoir déjà accompagné un ESH rend particulièrement certains enseignants plus favorables à l'accueil des ESH dans leurs classes, donc à exprimer des représentations d'acceptation de la scolarisation des ESH en milieu ordinaire.

Tableau 17. Rapport entre l'âge et la volonté d'accueillir les ESH dans les classes ordinaires.

		Sentez-vous prêt à accueillir des ESH dans votre classe ?		Total	
		Non	Oui		
Age du répondant	24-34 ans	Effectif	15	6	21
		Effectif théorique	13,7	7,3	21
		% du total	10,90%	4,30%	15,20%
	35-44ans	Effectif	47	16	63
		Effectif théorique	41,1	21,9	63
		% du total	34,10%	11,60%	45,70%
	45-54 ans	Effectif	21	15	36
		Effectif théorique	23,5	12,5	36
		% du total	15,20%	10,90%	26,10%
	55 ans et plus	Effectif	7	11	18
		Effectif théorique	11,7	6,3	18
		% du total	5,10%	8,00%	13,00%
Total	Effectif	90	48	138	
	Effectif théorique	90	48	138	
	% du total	65,20%	34,80%	100,00%	

Le Tableau 17 nous permet de constater l'existence d'une relation très significative entre la variable âge et la volonté des enseignants d'accueillir les ESH en milieux ordinaires ($p < 0.01$, $\chi^2 = 9,056$; $ddl = 3$). En effet, les enseignants les moins âgés (de moins de 55 ans) expriment la volonté d'accueillir ces ESH dans leurs classes au détriment de ceux qui sont les plus âgés.

Tableau 18. Lien entre le sexe du répondant et la volonté d'accueillir les ESH dans les classes ordinaires.

			Sentez-vous prêt à accueillir des ESH dans votre classe ?		Total
			Non	Oui	
Sexe répondant	Masculin	Effectif	31	33	64
		Effectif théorique	41,7	22,3	64
		% du total	22,50%	23,90%	46,40%
	Féminin	Effectif	59	15	74
		Effectif théorique	48,3	25,7	74
		% du total	42,80%	10,90%	53,60%
Total	Effectif	90	48	138	
	Effectif théorique	90	48	138	
	% du total	65,20%	34,80%	100,00%	

La lecture du Tableau 18 montre qu'il existe une relation de dépendance très significative avec la variable sexe et la volonté d'accueillir les ESH dans les classes ordinaires ($p < 0.001$, $\chi^2 = 14,814$; ddl=1). En effet, contrairement aux hommes, les femmes sont plus orientées en faveur de la scolarisation des ESH en milieu ordinaire.

Tableau 19. Rapport entre le niveau d'études des répondants et la volonté d'accueillir les ESH dans les classes ordinaires.

			Sentez-vous prêt à accueillir des ESH dans votre classe ?		Total
			Non	Oui	
Niveau d'études	Niveau inférieur	Effectif	55	16	71
		Effectif théorique	46,3	24,7	71
		% du total	39,90%	11,60%	51,40%
	Niveau moyen	Effectif	19	5	24
		Effectif théorique	15,7	8,3	24
		% du total	13,80%	3,60%	17,40%
	Niveau supérieur	Effectif	16	27	43
		Effectif théorique	28	15	43
		% du total	11,60%	19,60%	31,20%
Total	Effectif	90	48	138	
	Effectif théorique	90	48	138	
	% du total	65,20%	34,80%	100,00%	

A lumière de ce Tableau 19, il s'observe un lien de dépendance très significatif ($p < 0.001$, $\chi^2 = 21,623$; ddl=2) entre le niveau d'études atteint et la volonté d'accueillir les ESH dans les écoles ordinaires. Plus les enseignants ont atteint un niveau d'études supérieures, plus, ils sont orientés vers l'accueil des ESH dans leurs classes du milieu ordinaire. Il se pose aussi une question d'éthique professionnelle puisqu'il y a quelques enseignants qui ont le niveau d'études supérieures qui, néanmoins, ne se prêtent pas à les accueillir au moment où il y a d'autres ayant le niveau inférieur qui y sont favorables.

Tableau 20. Relation entre l'emplacement de l'école et l'accueil des ESH en milieu ordinaire par les enseignants ordinaires.

			Sentez-vous prêt à accueillir des ESH dans votre classe ?		Total
			Non	Oui	
Emplacement de l'école	Milieu rural	Effectif	53	15	68
		Effectif théorique	44,3	23,7	68
		% du total	38,40%	10,90%	49,30%
	Milieu urbain	Effectif	37	33	70
		Effectif théorique	45,7	24,3	70
		% du total	26,80%	23,90%	50,70%
Total	Effectif	90	48	138	
	Effectif théorique	90	48	138	
	% du total	65,20%	34,80%	100,00%	

Au regard du Tableau 20, nous avons constaté qu'il y a une relation très significative entre les deux variables ($p < .005$, $\chi^2 = 9,567$; ddl=1) : emplacement de l'école (milieu de travail de l'enseignant) et la volonté d'accueillir les ESH dans les écoles ordinaires. En effet, les enseignants du milieu urbain se sont montrés plus favorables à l'accueil des ESH en milieu ordinaire.

Tableau 21. Rapport entre le niveau de prestation des répondants et la volonté d'accueillir les ESH dans les écoles ordinaires.

			Sentez-vous prêt à accueillir des ESH dans votre classe ?		Total
			Non	Oui	
Niveau de prestation	Fondamental	Effectif	66	22	88
		Effectif théorique	57,4	30,6	88
		% du total	47,80%	15,90%	63,80%
	Post-fondamental	Effectif	17	19	36
		Effectif théorique	23,5	12,5	36
		% du total	12,30%	13,80%	26,10%
	Tous les niveaux	Effectif	7	7	14
		Effectif théorique	9,1	4,9	14
		% du total	5,10%	5,10%	10,10%
Total	Effectif	90	48	138	
	Effectif théorique	90	48	138	
	% du total	65,20%	34,80%	100,00%	

L'analyse du Tableau 21 nous a permis de confirmer la relation de dépendance très significative ($p < .01$, $\chi^2 = 10,281$; ddl=2) entre les variables niveau de prestation et la volonté d'accueillir les ESH dans les écoles ordinaires. Ainsi, les enseignants du niveau post-fondamental manifestent plus de volonté d'accueil des ESH, dans les milieux ordinaires. Cette différence peut être liée à leurs connaissances personnelles d'autant plus que les enseignants du post-fondamental sont ceux qui disposent du niveau d'études supérieures.

Tableau 22. Lien entre la présence d'un psychologue scolaire et la volonté d'accueillir les ESH dans les écoles ordinaires.

		Sentez-vous prêt à accueillir des ESH dans votre classe ?		Total	
		Non	Oui		
Présence d'un psychologue scolaire pour l'écoute des élèves	Non	Effectif	76	29	105
		Effectif théorique	68,5	36,5	105
		% du total	55,10 %	21,00 %	76,10 %
	Oui	Effectif	14	19	33
		Effectif théorique	21,5	11,5	33
		% du total	10,10 %	13,80 %	23,90 %
Total	Effectif	90	48	138	
	Effectif théorique	90	48	138	
	% du total	65,20 %	34,80 %	100,00 %	

A la lumière de ce Tableau 22, nous constatons un lien de dépendance très significatif ($p < .005$, $\chi^2 = 9,933$; ddl=1) entre les variables « présence d'un psychologue à l'école » et « la volonté des enseignants d'accueillir les ESH dans les écoles ordinaires ». Ainsi, la présence d'un psychologue a beaucoup influencé la position des enseignants sur la scolarisation des ESH. En effet, ce sont les enseignants qui ont renseigné sa présence dans leurs établissements qui se sont montrés favorables à l'accueillir des ESH dans les écoles ordinaires.

7.4.6. Analyse de régression logistique binaire

En vue d'identifier les effets de certaines variables, nous avons utilisé la régression logistique binaire. Elle est fréquemment utilisée en sciences sociales car elle permet d'effectuer un raisonnement dit toutes choses étant égales par ailleurs. Plus précisément, nous avons voulu analyser les effets de chaque variable, c'est-à-dire identifier les effets résiduels d'une variable explicative sur une variable d'intérêt. Il s'agit donc d'identifier les variables explicatives qui sont associées à la variable dépendante en vue de comprendre la relation entre les variables dépendantes et explicatives.

Tableau 23. Modèle d'analyse de régression logistique binaire.

		Score	ddl	Sig.	
Pas 0	Variables	Ag	7,038	1	,008
		Sex	14,814	1	,000
		v03	1,477	1	,224
		V04	17,505	1	,000
		V07	4,018	1	,045
		V09	9,567	1	,002
		V11	8,158	1	,004
		V14	1,625	1	,202
		V16	2,937	1	,087
		V20	11,492	1	,001
		v27	9,933	1	,002
		Statistiques générales		49,187	11

Ag : Age des répondants

Sex : Sexe des répondants

V03 : Ancienneté dans l'enseignement

V04 : Niveau d'études des répondants

V07 : DPE (Direction Provinciale de l'Enseignement)

V09 : Emplacement de l'école (Rural-Urbain)

V11 : Niveau de prestation

V14 : Avoir suivi une formation initiale sur le handicap

V16 : Avoir suivi une formation continue sur le handicap

V20 : Expérience en enseignement aux ESH

V27 : Présence d'un psychologue à l'école

Le Tableau 23 présente les résultats du modèle d'analyse de régression logistique binaire où la variable expliquée (Y) correspond à Q21 du questionnaire. Cette question est libellée comme suit : sentez-vous prêt à accueillir les ESH dans votre classe ? Il y a une relation très significative entre la variable âge et la volonté des enseignants d'accueillir les ESH en milieu

ordinaires ($p < 0.01$). En effet, les enseignants les moins âgés (de moins de 55 ans) expriment la volonté d'accueillir ces ESH dans leurs classes. Nous remarquons aussi une relation de dépendance très significative avec la variable sexe ($p < 0.001$). Les femmes sont plus orientées en faveur de la scolarisation des ESH en milieu ordinaire. En revanche, l'ancienneté des enseignants (V03) n'a fait preuve d'aucune relation de dépendance. Quant au niveau d'études des répondants (V04), il s'observe une relation très significative ($p < 0.001$) entre le niveau d'études atteint et la volonté d'accueillir les ESH dans les écoles ordinaires. Plus les enseignants ont atteint un niveau d'études supérieures, plus ils sont orientés vers l'accueil des ESH dans leurs classes du milieu ordinaire. Il se pose aussi une question d'éthique professionnelle puisqu'il y a quelques enseignants qui ont le niveau d'études supérieures qui, néanmoins, ne se prêtent pas à les accueillir au moment où il y a d'autres ayant le niveau inférieur qui y sont favorables.

Concernant l'emplacement de l'école (V09), il y a une relation très significative ($p < 0.01$) entre le milieu de travail des enseignants et la volonté d'accueillir les ESH dans les écoles ordinaires. En effet, les enseignants du milieu urbain sont plus favorables à l'accueil des ESH en milieu ordinaire. Nous observons aussi, la relation de dépendance très significative quant à la variable niveau de prestation (V11). Ainsi, les enseignants du niveau post-fondamental manifestent plus de volonté d'accueillir les ESH, dans les milieux ordinaires. C'est aussi le cas de la variable « expérience sur l'accompagnement des ESH » ($p < 0.01$). En tout état de cause, nous observons enfin, une relation de dépendance pour la variable « présence d'un psychologue à l'école ». Les enseignants qui ont renseigné la présence d'un psychologue dans leurs établissements, sont ceux qui manifestent des représentations favorables à l'accueil des ESH dans les écoles ordinaires. Dans la même lancée, la variable relative à l'expérience (V20) a montré une relation de dépendance très significative ($p < 0.01$). Ce sont les enseignants qui avaient déjà enseigné aux ESH qui sont favorables à leur accueil dans le milieu ordinaire. Enfin, il y a une relation de dépendance très significative entre la variable « présence d'un enseignant de soutien à l'école » (V27) et se sentir prêt à accueillir les ESH dans les écoles ordinaires. En effet, ce sont les enseignants qui ont renseigné la présence d'un psychologue dans leurs établissements, qui ont exprimé des attitudes favorables à la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires. Plus l'enseignant se sent soutenu et accompagné, plus il développe des représentations favorables à l'accueil des ESH en milieu ordinaire.

7.5. Discussions des résultats de l'étude 1

Les données statistiques que nous avons analysées montrent bien que la majorité des enseignants des écoles ordinaires du système éducatif burundais expriment des représentations discriminatoires, que tous les enfants en situation de handicap (ESH) ne peuvent pas être scolarisés dans des écoles ordinaires. Ils arrivent même à catégoriser en précisant les types de handicap à exclure du milieu ordinaire, en l'occurrence la déficience mentale (70,3 %, n= 97), la déficience visuelle (65,2 %, n= 90), le polyhandicap (50,0 %, n= 69) ainsi que la déficience auditive (49,3 %, n= 68). La même situation est observée dans l'étude de Ghanem (2019) selon laquelle, le rejet de certains ESH se base sur la catégorisation du handicap, ceux ayant le handicap mental (déficience intellectuelle) étant les plus exclus des écoles ordinaires. Ces résultats sont aussi proches de ceux de l'étude menée en 2001 par Hadadian et.al. aux États-Unis qui montre que 90% des professionnels sont d'accord avec le principe de l'intégration des enfants en situation de handicap (Rose & Doumont, 2007). Le rejet de certains ESH selon la catégorie de handicap est aussi relevé dans l'étude de Noël (2014) pour laquelle, les jeunes enseignants ne se sentaient pas prêts pour n'importe quelle situation d'intégration. Ces enseignants se sentaient généralement prêts pour les types de handicap qu'ils connaissaient déjà et redoutaient des élèves présentant des troubles du comportement, pour lesquels ils exprimaient le rejet faute de préparation ou de formation.

Dans notre étude, les enseignants qui sont défavorables à l'accueil des ESH en milieu ordinaire, justifient leurs représentations de rejet par l'absence de la formation sur le handicap pour pouvoir les suivre et les accompagner. Cela corrobore avec l'étude de Fouraignan (2021) selon laquelle, 73,5 % d'enseignants qui y avaient participé affirmaient n'avoir pas suivi de modules de formation traitant du handicap pendant leur formation initiale et où 67,5 % déclaraient n'avoir pas suivi des sessions de formations continues concernant le handicap. Ils considéraient insuffisantes voire absentes les formations leur permettant d'accueillir les élèves en situation de handicap dans leur classe. Par conséquent, ces enseignants se sentaient peu compétents pour accueillir les élèves en situation de handicap.

Ainsi, plusieurs facteurs peuvent être pris en compte pour comprendre les représentations de ces enseignants à propos de la scolarisation des ESH. Nous référant aux résultats de notre étude, d'une part, il y a la peur ou du moins l'inquiétude pour ceux n'ayant pas de formation sur le handicap. Ce qui confirme notre hypothèse selon laquelle, en l'absence des dispositifs de formation relatifs à la gestion d'une classe inclusive, les enseignants des écoles ordinaires

expriment leurs craintes, voire leurs grandes inquiétudes, à recevoir les enfants en situation de handicap dans leurs classes. Cette crainte pour accueillir les ESH a aussi été relevée dans l'étude de Noël (2009) selon laquelle, la majorité des enseignants se dit favorable à l'intégration d'enfants en situation de handicap tout en exprimant quelques craintes qui évoluent ou se transforment en cours d'année.

En effet, la formation des enseignants sur le handicap, sa diversité, les diverses réponses en matière d'accompagnement et de pédagogie apparaît à l'évidence comme la condition première d'une prise en charge éducative et scolaire de qualité du jeune handicapé (Fuster & Jeanne, 2009). Par voie de conséquence, la formation initiale et continue des enseignants constitue un aspect qui conditionne la réussite d'une éducation inclusive (Ndikummasabo et al., 2018). D'autre part, l'expérience a aussi été relevée comme un facteur significatif, car nous avons constaté que plus on a déjà eu un ou des ESH en classes, plus on exprime des représentations favorables à leur scolarisation au sein des écoles ordinaires. Ces résultats rejoignent d'autres études qui soulignent les éléments qui contribuent à favoriser l'inclusion des ESH, notamment le fait d'être expérimenté et bien formé. A titre d'exemple, les résultats de deux sondages menés respectivement par Alghazo (2008) et par Alliston (2010) auprès de 120 professeurs soulignent que plus ces derniers sont formés et présentent une expérience variée avec de nombreux ESH, plus ils développent des attitudes positives à leur égard et plus ils sont disposés à leur offrir des mesures adaptées (Philion et al., 2016). Ces résultats corroborent aussi ceux de l'étude menée par Lubéris (2020) qui montrent qu'à part que les enseignants affichent un manque de formation dans le domaine du handicap, 75% n'ont non plus d'expériences de travail avec des élèves en situation de handicap. Dans cette même lancée, d'autres études comme celle de Rose & Doumont (2007) montrent que les professionnels ayant été préparés par leur formation ou par leur expérience avec des ESH ont des attitudes plus positives.

Face à ce manque de formation pour accompagner les enfants en situation de handicap, les participants à notre étude n'ont pas manqué d'exprimer leurs besoins en formation. Pour eux, il faut intégrer dans les curriculums de formation initiale des futurs enseignants, certaines notions sur le handicap ou sur les BEP. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude menée par Grenade (2018) selon laquelle, les enseignants proposent l'intégration des notions liées à l'inclusion et à la diversité dans les programmes de formation en pédagogie et veulent être outillés sur les ESH pour les aider.

Outre la formation et l'expérience des enseignants sur le handicap, le facteur accessibilité du milieu éducatif a été aussi relevé comme défi pour la scolarisation effective des ESH. Inclure implique donc de rendre l'environnement accessible non seulement dans sa dimension physique, mais également dans sa dimension sociale en adaptant les processus cognitifs indispensables. Ce qui invite alors à penser qu'il est possible d'aménager le milieu pour faire disparaître les obstacles à la mobilisation du sujet, et le laisser ainsi s'exprimer au mieux en fonction de ses compétences (Bui-Xuân & Mikulovic, 2007).

Considérant, selon Pascal Moliner²⁵, le facteur quantitatif, qui est primordial dans l'analyse des représentations sociales, les éléments sont centraux puisqu'ils sont acceptés par la majorité des membres du groupe (Negura, 2006). Ainsi, la formation des enseignants sur le handicap, le réaménagement des programmes de formation initiale ainsi que l'accessibilité du milieu scolaire sont au centre (constituent le noyau) des représentations des enseignants à propos de la scolarisation des ESH.

Alors que les enseignants restent au centre de la réussite du processus, nous avons pu constater que certains d'entre eux ne savent ni ce que c'est l'école inclusive, ni ses principes de fonctionnement, ni sa mission ou son rôle. De même, ils prétendent limiter les droits des ESH en exprimant délibérément la discrimination à leur égard. Nous avons pu constater que l'acceptation des ESH en classe dépend pour beaucoup d'enseignants du type de handicap de l'enfant et des caractéristiques y attribuées, la déficience mentale et la déficience visuelle ayant connu plus de rejet. Cette étude a pu montrer la nécessité des enseignants de soutien dans la politique d'éducation inclusive. Elle appuie l'étude de Ghanem (2019) selon laquelle le rôle de l'enseignant de soutien est décisif.

Situant l'objet « enfant en situation de handicap » sous l'angle normatif, certains enseignants ordinaires estiment que l'enseignant de soutien pourra contribuer à aider l'ESH à se rapprocher de la norme établie par l'école. Ces enseignants manifestent un manque de connaissance de chaque élève et expriment une absence de formation. De surcroît, l'environnement scolaire n'est pas véritablement préparé pour être inclusif. D'après les résultats de notre étude, les enseignants du milieu ordinaire n'expriment pas la volonté d'accueillir les ESH et ne sont même pas en mesure d'accompagner les élèves en situation de handicap au plus près de leurs besoins. Ils viennent pour corroborer les résultats des autres études à l'instar de celle de Lubéris (2020)

²⁵. Moliner, P., « Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales »

selon laquelle, les enseignants qui ne sont pas favorables à l'accueil des ESH (62,25 %) affirment qu'ils ont déjà des difficultés avec les enfants « normaux » et qu'ils ne veulent pas accroître leurs charges.

Ce qu'il faut souligner, dans notre étude, c'est que les enseignants qui s'estimaient incapables d'enseigner aux ESH sans enseignant de soutien ont manifesté la volonté de suivre la formation relative à l'accueil et l'accompagnement d'un ESH en faveur de la nouvelle politique de l'éducation inclusive. En matière d'accompagnement des ESH, ils ne sont pas les seuls à exprimer des besoins en formation. La même situation où les enseignants revendiquent une formation spécifique apparaît aussi bien dans l'étude de Génolini & Tournebize (2010) que celle de Berzin (2007). Notre étude a permis de relever certaines actions concrètes qu'il faudra, a priori privilégier, pour la réussite de cette perspective inclusive dans le contexte éducatif burundais. Il s'agit, entre autres, de l'introduction des notions sur le handicap et les BEP dans les curriculums de formation initiale, de l'organisation des formations continues ciblées sur les BEP, d'assurer l'accessibilité du milieu scolaire ainsi que de l'équipement des écoles en matériel adéquat. Cela vient pour appuyer les résultats de l'étude de Philion et al. (2016) qui ont mis en lumière les besoins pouvant aider les professeurs à mieux soutenir et encadrer les ESH. Notre étude corrobore aussi celle menée par Berzin et al. (2007) qui leur a permis de délimiter au moins trois grandes conditions pouvant favoriser une scolarisation réussie des élèves en situation de handicap. Il s'agit tout d'abord de la nécessité d'un changement de mentalité permettant de passer d'une logique de filière à une logique d'inclusion. Ensuite, l'existence d'un accompagnement effectif du processus d'intégration. Et enfin, une individualisation véritable de ce même processus.

7.6. Synthèse du chapitre 7

L'objet du chapitre 7 était d'étudier les représentations sociales des enseignants des écoles ordinaires du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Il s'agissait, en quelques sortes, de vérifier les conditions de mise en œuvre de l'éducation inclusive dans le milieu éducatif burundais, d'abord voir si les enseignants des écoles ordinaires sont favorables ou du moins s'approprient à l'accueil des ESH et ensuite ce qu'ils demandent pour la bonne marche de la scolarisation de ces ESH. Cette étude qui a porté sur 138 enseignants ordinaires révèle que la formation initiale des futurs enseignants n'aborde aucune notion sur le handicap et les besoins éducatifs particuliers. De même rares sont les enseignants des écoles ordinaires qui suivent des formations continues sur le handicap. Néanmoins, la présence des ESH a été soulignée dans leurs écoles. Ces ESH que l'on rencontre dans les écoles ordinaires sont en grande majorité ceux qui ont le handicap physique et surtout moteur. D'autres ESH qui sont accueillis, sont ceux qui ont un niveau de déficience soit auditive, visuelle ou mentale légère.

Il ressort de cette étude que le milieu ordinaire du système éducatif burundais dispose peu de psychologues et d'enseignants de soutien pour accompagner la scolarisation des ESH. Malgré l'absence du personnel spécialisé, seuls peu d'enseignants ont manifesté leur sentiment de compétence à enseigner aux ESH sans enseignant de soutien. Par conséquent, moins d'enseignants (35%) ont exprimé des représentations favorables à l'accueil de ces enfants dans leur classe ordinaire. Pour ceux qui ne sont pas favorables à leur accueil, le défi de manque de formation sur le handicap prend le devant ou occupe la position centrale. Le manque d'accessibilité des infrastructures a été aussi souligné.

Les résultats de cette étude ont mis en lumière des représentations sociales exclusives de la part des enseignants des écoles ordinaires envers les ESH. Pour eux, tous les enfants en situation de handicap ne peuvent pas être scolarisés dans les écoles ordinaires. Ainsi, pour certains, des types de handicap comme la déficience mentale, la déficience visuelle, le polyhandicap, la déficience auditive sont à exclure du milieu ordinaire. Concernant la conception de l'école inclusive au Burundi, nous avons relevé des divergences chez les participants. Seuls 48,6% détiennent la vraie information que c'est l'école qui doit s'adapter aux besoins de chaque élève en situation de handicap. Dans ce même ordre, lors de cette étude, des représentations discriminatoires ont été relevées chez le peu d'enseignants qui estiment que les ESH ne peuvent pas être inscrits nulle part pour être scolarisés.

Dans le processus de scolarisation des ESH, l'État a été représenté suivant les attentes des uns et des autres. Ainsi, il est conçu comme un appareil qui doit fixer le cadre légal pour la scolarisation des ESH, une institution qui doit sensibiliser les parents d'enfants à la scolarisation des ESH et les enseignants à la gestion du handicap. Il a aussi un rôle d'assurer la formation des enseignants sur l'accompagnement et la gestion des classes inclusives, l'accessibilité des écoles et ainsi de favoriser l'insertion socio-professionnelle des sujets en situation de handicap.

Pour l'accompagnement des ESH au sein des écoles inclusives, les participants ont souligné le manque de conditions favorables pour l'accueil des ESH. Ils insistent sur les enseignants des écoles ordinaires qui ne sont pas encore préparés, les élèves valides qui ne sont pas prêts à cohabiter les ESH faute de sensibilisation ainsi que l'inaccessibilité des infrastructures. Face aux différents besoins du milieu éducatif burundais pour l'accueil et l'accompagnement des ESH dans les écoles ordinaires, les participants à l'étude ont exprimé les préalables pour un enseignant de soutien au sein d'une classe inclusive. Il faut qu'il ait une qualification sur l'accompagnement des personnes handicapées ainsi que l'expérience sur l'accompagnement des ESH. Il doit aussi avoir l'opportunité de participer aux formations en cours d'emploi.

Cette étude nous a permis de tirer parmi les représentations sociales des enseignants à propos de la scolarisation des ESH, des leviers à actionner pour améliorer la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu ordinaire. Ainsi, d'après les participants à l'étude, pour avoir les conditions d'une école inclusive, il faut la formation des enseignants, la sensibilisation des autres élèves dits valides, la révision des programmes scolaires, le réaménagement de la cour de l'école ainsi que le réaménagement des salles de classes. Ils ont aussi exprimé leurs besoins en formations afin d'accueillir les ESH dans leurs classes et de bien les accompagner. Dans différentes formations, ils demandent de toucher certains points entre autres ceux relatifs aux connaissances sur les différents types de handicaps ainsi qu'aux compétences communicationnelles avec les enfants en situation de handicap. Enfin, comme on l'a constaté, certaines variables ont révélé un lien de dépendance significatif sur l'accueil et l'accompagnement des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais.

Chapitre 8. Etude 2 sur les représentations sociales des enseignants des centres spécialisés

Le chapitre 8 a pour objet d'étude, les représentations sociales des enseignants des centres spécialisés du Burundi à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Il est question d'analyser si la nouvelle politique d'éducation inclusive dans laquelle s'est engagé le Burundi ne sème pas des divergences de sa conception au niveau institutionnel. Ainsi, les points de vue exprimés par les enseignants spécialisés se conçoivent dans le sens de complémentarité en vue d'éclairer les décideurs pour la bonne organisation de l'éducation inclusive au Burundi.

8.1. Contexte

Avant l'engagement du Burundi dans le nouveau paradigme d'éducation inclusive, la scolarisation des ESH était seulement organisée au sein des centres d'enseignement spécialisé tenus en grande majorité par les confessions religieuses. Comme le souligne Ndikumasabo (2018), divers centres spécialisés présentés dans le Tableau 24, ont vu le jour au Burundi depuis 1965 afin de répondre aux nécessités d'accueil éducatif des élèves en situation de handicap. Néanmoins, avant même l'officialisation de l'éducation inclusive, quelques enfants ayant un handicap léger fréquentaient aussi les écoles ordinaires.

Ainsi, contrairement à une opinion hâtivement formulée aujourd'hui, la scolarisation des enfants handicapés n'est nullement une chose nouvelle, elle a été l'objet d'attention depuis longtemps et elle a même été soutenue par des innovations pédagogiques dont certaines trouvent encore leur application aujourd'hui, par exemple l'écriture en braille pour les aveugles (Plaisance, & Schneider, 2013). C'est le cas qui se révèle au Burundi où ces catégories ont fait objet d'attention depuis un certain temps par les centres d'enseignement spécialisé. Ces centres spécialisés continuent d'assurer l'enseignement spécialisé aux différentes catégories d'enfants en situation de handicap. Chaque centre regroupe les enfants présentant généralement un même type de handicap, majoritairement ceux qui vivent avec le handicap sensoriel, en l'occurrence, les sourds-muets et les malvoyants. Les techniques de communication spécialisée utilisées sont la langue des signes, lecture labiale ainsi que l'écriture braille. Ailleurs où ils accueillent les handicapés moteurs, ils utilisent la communication verbale normale.

Tableau 24. Centres d'enseignement spécialisé au Burundi.

Nom du Centre	Année de création	Localisation	Type de handicap	Technique de communication
Institut St Kizito de Bujumbura	1964	Bujumbura Mairie	Handicap physique	Communication verbale
Centre des handicapés physiques de Kanyinya	1969	Kirundo	Handicap physique	Communication verbale
Centre des handicapés physiques de Kiganda	1969	Muramvya	Handicap physique	Communication verbale
Centre des handicapés physiques « St Jean Bosco »	1965	Muyinga	Handicap physique	Communication verbale
Centre pour sourds-muets de Mushasha	1982	Gitega	Déficiência auditive	Langue des signes
Institut Médico-pédagogique de Mutwenzi	1983	Gitega	Handicap mental et polyhandicap	Communication verbale
Lycée Kanura de Gihanga	1989	Bubanza	Déficiência visuelle	Braille
Centre pour sourds EPHPHATA	1981	Bujumbura Mairie	Déficiência auditive	Langue des signes
Centre pour handicapés de Makamba	1977	Makamba	Handicap physique	Communication verbale
Centre AKAMURI	1991	Bujumbura Mairie	Déficiência mentale	Langage verbal
CESDA	1982	Gitega	Déficiência auditive	Langue des signes
Centre des handicapés physiques de Gakwende	1993	Rutana	Handicap physique	Communication verbale
Centre RUMURI	1991	Gitega	Déficiência visuelle	Braille
Penn Blind School	2018	Bujumbura	Déficiência visuelle	Braille

8.2. Objectifs et hypothèse de l'étude 2

Cette deuxième étude a pour objectif d'identifier les représentations sociales des enseignants spécialisés à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH) dans le milieu éducatif burundais. Elle cherche à répondre à la question spécifique suivante : « Comment les enseignants des centres spécialisés se représentent-ils la scolarisation des ESH dans le milieu éducatif burundais ? » En d'autres termes, trouvent-ils que tous les enfants en

situation de handicap peuvent-ils être scolarisés dans les écoles ordinaires et le milieu éducatif est-il préparé à leur accueil ?

Pour répondre provisoirement à cette question de recherche, nous formulons l'hypothèse spécifique suivante : « Les enseignants des écoles spécialisées expriment des réserves quant à la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais ».

8.3. Méthodologie de recherche de l'étude 2

8.3.1. Participants

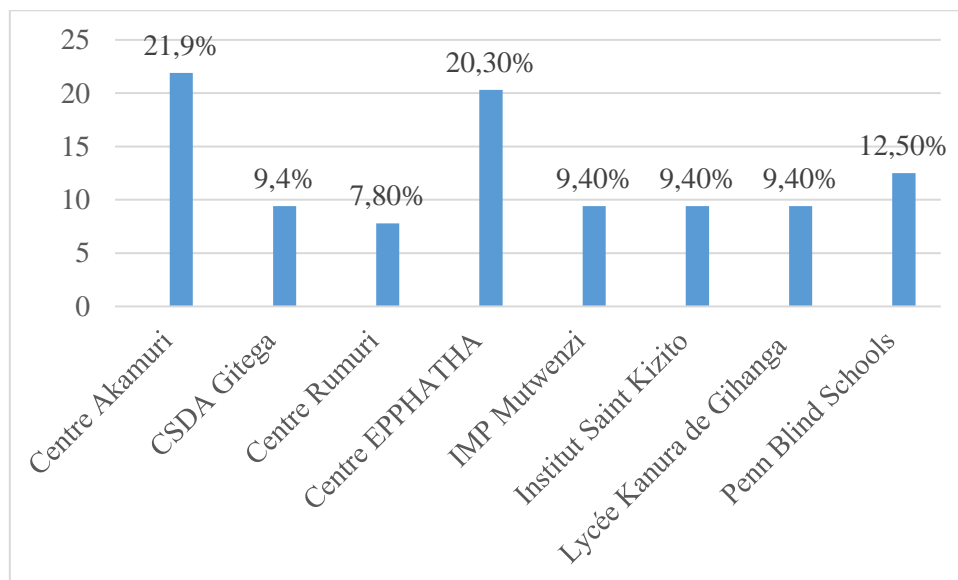
Les participants à l'étude étaient 64 enseignants spécialisés dont 54,7% de sexe masculin et 45,53% de femmes avec le mode et la plage respectivement de 2,00 et 1,00. La plus grande majorité (81,3%) des participants sont âgés de moins de 45 ans avec une moyenne de 36,78 et un écart type de 7,749. L'étude a été réalisée auprès des enseignants de 8 centres d'enseignement spécialisé dont 21,9% (n=14) du centre Akamuri, 9,4% (n=6) du centre spécialisé pour déficients auditifs de Gitega (CSDA), 7,8% (n=5) du centre Rumuri, 20,3% (n=13) du centre EPPHATHA, 9,4% (n= 6) de l'Institut Médico Pédagogique Mutwenzi, 9,4% (n= 6) de l'institut Saint Kizito, 9,4% (n= 6) du Lycée Kanura et 12,5% (n=8) du centre dénommé Penn Blind Schools. Ces centres se localisent dans 4 directions provinciales de l'enseignement dont la répartition des enseignants est 9,4% (n=6) de Bubanza, 12,5% (n=8) de Bujumbura, 51,6% (n=33) de la mairie de Bujumbura et 26,6 (n=17) de Gitega. 56,3% (n=36) étaient des enseignants ressortant des centres du milieu rural et 43,7% du milieu urbain. La majorité des participants (70,3%, n=45) avaient une ancienneté dans l'enseignement de 5 ans et plus. Ils étaient en général des enseignants dont le niveau de formation est inférieur (78,1%, n=50). Presque toutes les institutions spécialisées se limitent au cycle fondamental (95,3%, n=61) dont quelques d'entre elles pratiquent la formation professionnelle (18,8%, n=12).

Dans ces institutions, à part le braille et le langage des signes qui sont utilisés pour l'enseignement, ils utilisent aussi la communication ordinaire, surtout là où on rencontre les handicaps moteurs comme à l'institut Saint Kizito.

8.3.2. Terrain d'enquête

Cette deuxième étude a porté sur les enseignants de certains centres spécialisés qui accueillent les ESH. Il s'agit du centre (a) Akamuri, (b) du centre spécialisé pour déficients auditifs de Gitega, (c) du centre Rumuri, (d) du centre EPPHATHA, (e) de l'Institut Médico Pédagogique Mutwenzi, (f) de l'institut Saint Kizito, (g) du Lycée Kanura et (h) du centre dénommé Penn

Blind Schools. En guise de rappel, dans chaque centre spécialisé, on accompagne des enfants ayant le même type de handicap. A titre d'exemple, au centre EPPHATHA, on y trouve des enfants vivant avec une déficience auditive et au centre Kanura, on y trouve le handicap mental, mais des cas de polyhandicap peuvent s'observer dans ce centre. Le Graphique 16 illustre le milieu d'enquête de l'étude 2.



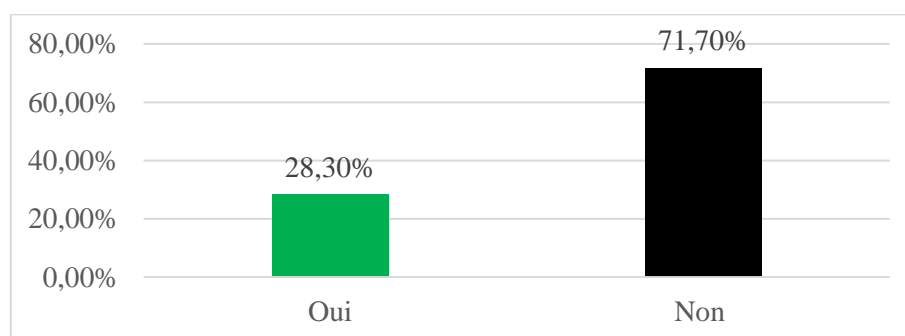
Graphique 16. Présentation du terrain d'enquête pour l'étude 2.

8.4. Résultats de l'étude 2

8.4.1. Formation et expérience en enseignement aux enfants en situation de handicap (ESH)

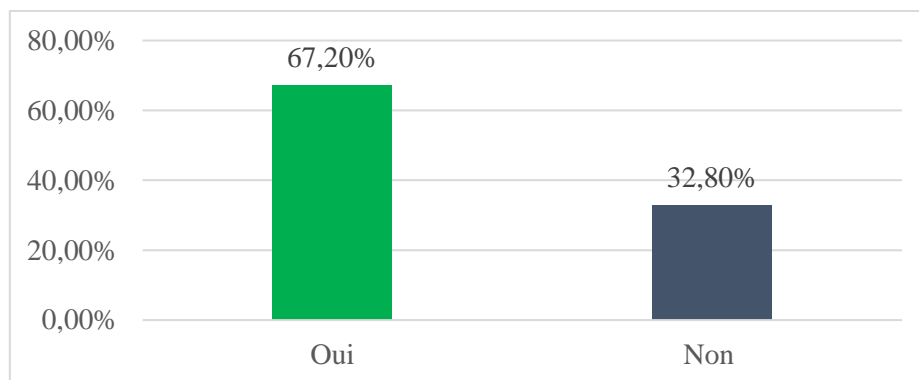
A. Formation

Comme présenté au Graphique 17, la majorité des enseignants des centres d'enseignement spécialisé (71,7%, n= 51) n'ont pas bénéficié d'une formation sur le handicap durant leur parcours de formation initiale.



Graphique 17. État de la formation initiale sur le handicap.

Pour ceux qui avaient bénéficié dans leur parcours de formation initiale des notions sur le handicap, les thèmes étaient globalement liés à la technique de communication basée sur le langage des signes, d'écriture en braille, l'intégration sociocommunautaire et professionnelle, l'orthophonie, l'audiologie ainsi que la prise en charge des personnes en situation de handicap. Afin de combler le vide de formation initiale, la plupart des centres d'enseignement spécialisé organisent des formations aux nouveaux recrues avant de commencer l'emploi. Ce qu'illustre le Graphique 18.

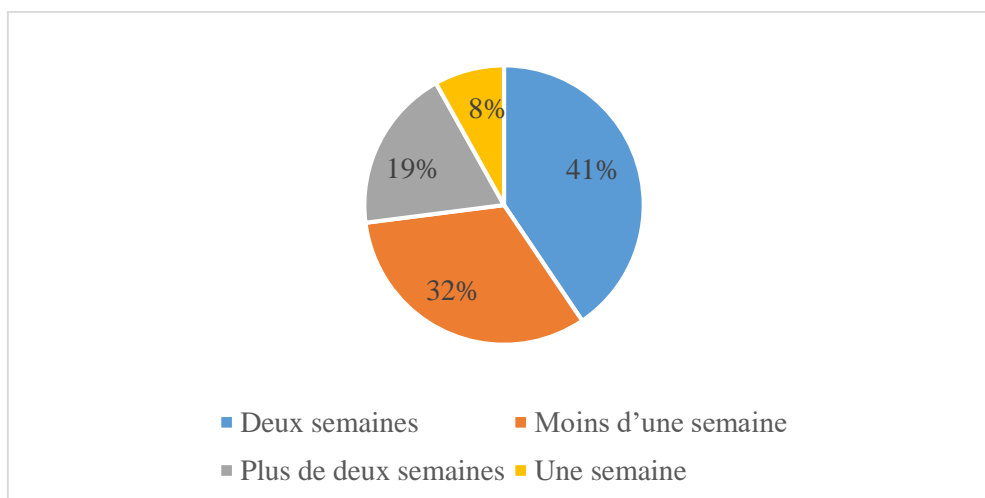


Graphique 18. Répartition des participants selon qu'ils aient eu ou non la formation avant de commencer l'emploi au sein des centres d'enseignement spécialisé.

Le Graphique 18 montre que plus de 2/3 des participants avaient déjà bénéficié de la formation sur le handicap, avant de commencer le service. Par voie de conséquence, la plupart d'entre eux (78,1%, n=50) disposaient d'un certificat professionnel pour enseigner dans les écoles spécialisées. Aussi, dans ces centres, des formations continues sont souvent organisées. En effet, plus de la moitié des enseignants (59,4%) avaient déjà suivi au moins une formation continue liée à l'accompagnement des élèves en situation de handicap durant leur carrière professionnelle. Les thèmes abordés sont relatifs aux méthodes d'enseignement aux ESH suivant le type de handicap que chaque centre accompagne.

Pour différentes formations, les thèmes abordés sont généralement les suivants : jeu comme motivation des enfants, types d'accompagnement, prise en charge et autonomisation des personnes en situation de handicap. D'autres sont liés à l'échelle d'évaluation de l'autisme et des troubles apparentés révisés, méthodologie de préparation d'une leçon inclusive, projet d'éducation individualisée (PEI), orthopédagogie, orthophonie, types de handicap, socialisation et autonomisation des personnes handicapées. Parmi ceux qui avaient déjà suivi la formation continue durant leur cursus professionnel, à peu près 85% expriment leur satisfaction quant à la formation suivie. De façon générale, la durée de la formation se situe

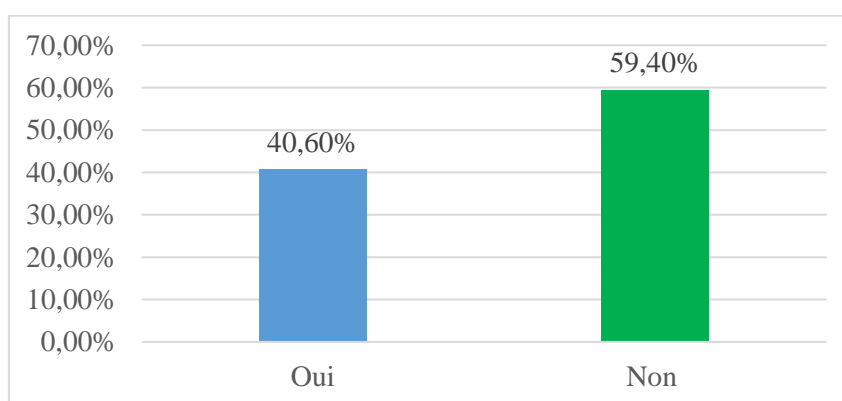
entre une et deux semaines. Selon les participants à l'étude, les formations continues dépassant deux semaines ont été organisées dans la proportion de 19%, comme illustré au Graphique 19.



Graphique 19. Durée de la formation continue.

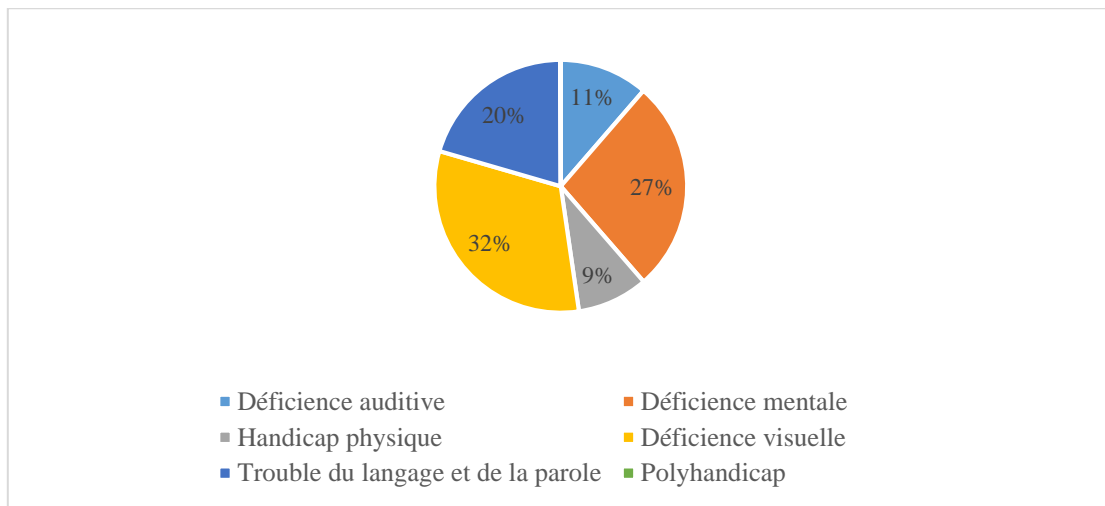
B. Expérience

De façon générale, les enseignants commencent le service sans expérience. Moins de la moitié des participants à l'étude (40,6%, n=26) (Graphique 20) disposaient d'une expérience d'accompagnement des enfants en situation de handicap au début de leur service. Nous pensons qu'ils auraient exercé le même service dans d'autres endroits.



Graphique 20. Expériences en enseignement spécialisé.

Pour ceux qui disposaient d'une expérience avant d'aller enseigner dans ces institutions, ils avaient accompagné différents types de handicap dont le handicap physique, déficience mentale, déficience auditive, la déficience visuelle, les troubles du langage et de la parole ainsi que le polyhandicap. Ces types de handicap sont présentés par le Graphique 21.

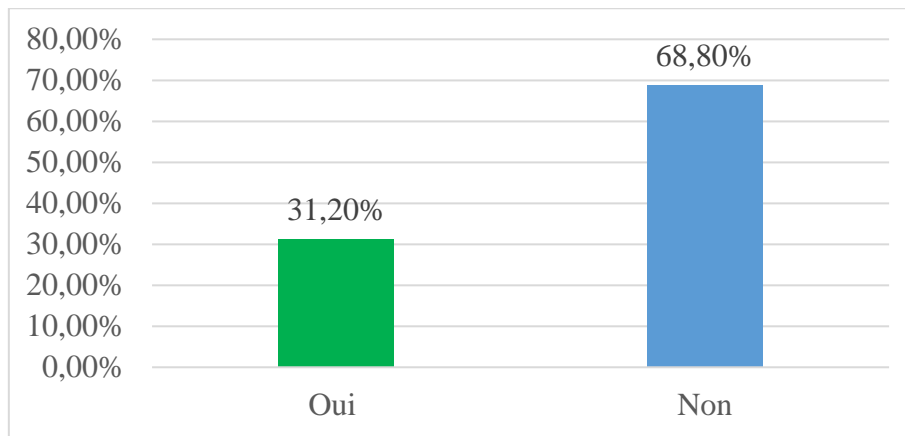


Graphique 21. Types de handicap accueillis avant d'être recruté au sein du centre.

Dans les institutions spécialisées du Burundi, nous y rencontrons tous les types de handicap. Ce qu'il faut souligner est que chaque centre se focalise sur un type de handicap. C'est pourquoi, les participants ont renseigné les mêmes types de handicap selon qu'ils travaillent au sein d'un même centre. Les types de handicap accompagnés dans ces institutions couvrent presque la totalité de ceux qui sont connus dans la littérature scientifique. A titre d'exemple, le centre EPHPHATA s'occupe des déficients auditifs, le centre AKAMURI, des déficients mentaux et les autistes, et d'autres centres s'occupent des déficients visuels, des handicaps moteurs, des IMC, sans oublier là où on peut rencontrer les polyhandicaps.

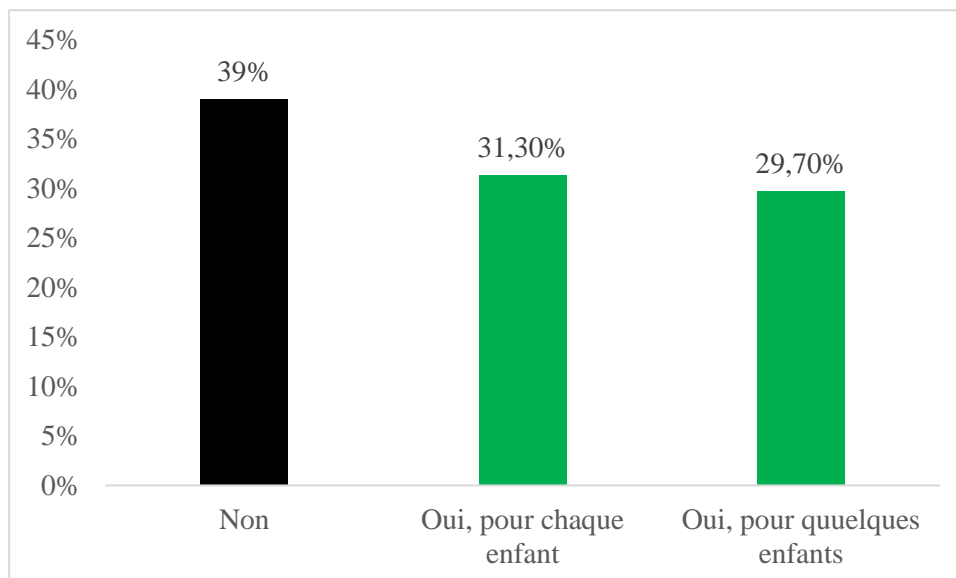
8.4.2. Organisation des activités au sein des centres d'enseignement spécialisé

Au sein des institutions spécialisées, seuls 23,4% (n=15) affirment la présence momentanée des élèves inscrits dans des écoles ordinaires, qui y passent pour bénéficier du soutien ou du renforcement. Cela veut dire qu'il y a des centres qui font un soutien à certaines écoles ordinaires inclusives qui ne disposent pas d'enseignant de soutien. Cependant, comme dans les écoles ordinaires, la plupart des éducateurs (68,8%, n=44) œuvrant dans les centres d'enseignement spécialisé y soulignent l'absence des psychologues (Graphique 22) capables de contribuer à la prévention de difficulté d'adaptation scolaire et à la détection des causes probables des difficultés d'apprentissage. Ce qui montre que la plupart de ces centres ne dispose pas de cette source pour le suivi et l'accompagnement des apprenants.



Graphique 22. Présence de psychologues dans les centres d'enseignement spécialisé.

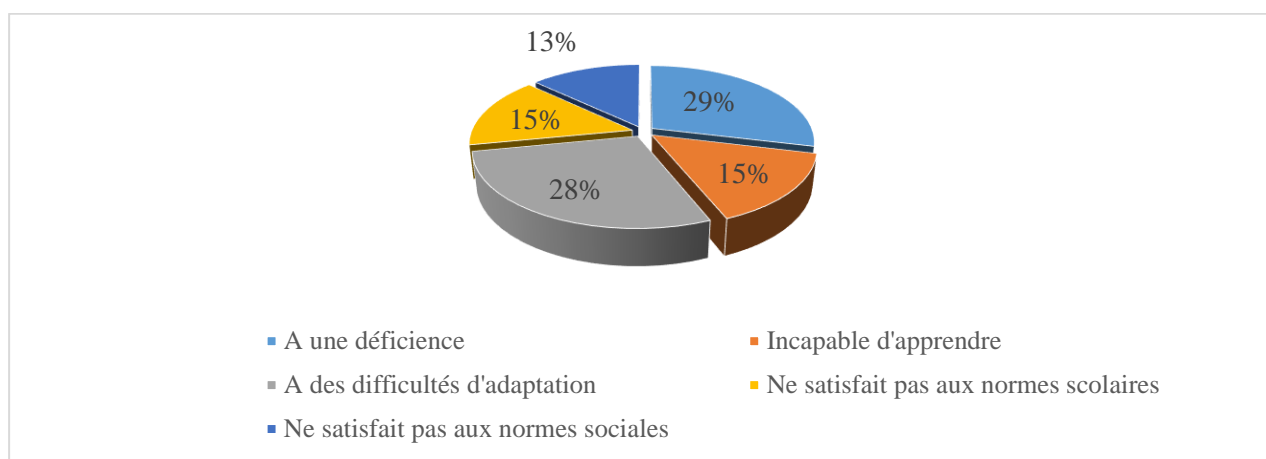
Concernant le matériel pédagogique dans ces centres d'enseignement spécialisé, presque les 2/3 des enseignants soulignent que leurs centres disposent du matériel pédagogique adapté pour l'apprentissage des élèves en situation de handicap. Ainsi, 61,9% des participants affirment qu'il est organisé, dans certains centres, une forme de projet personnalisé de scolarisation (PPS) et selon les difficultés de chaque enfant. Parmi ces enseignants, 29,7% expriment que ce programme est organisé pour chaque enfant et 31,3% informent qu'il est organisé seulement pour quelques enfants. C'est ce qui est représenté par le Graphique 23.



Graphique 23. Existence d'un projet de scolarisation destiné à chaque élève, selon ses difficultés.

Dans ces centres spécialisés, quelques enseignants ont révélé que certains enfants rencontrant des difficultés diverses se confient à eux de façon informelle. Ainsi, 68,8% (n=44) des enseignants ont affirmé avoir déjà reçu ces enfants au sujet de leurs difficultés en lieu avec la

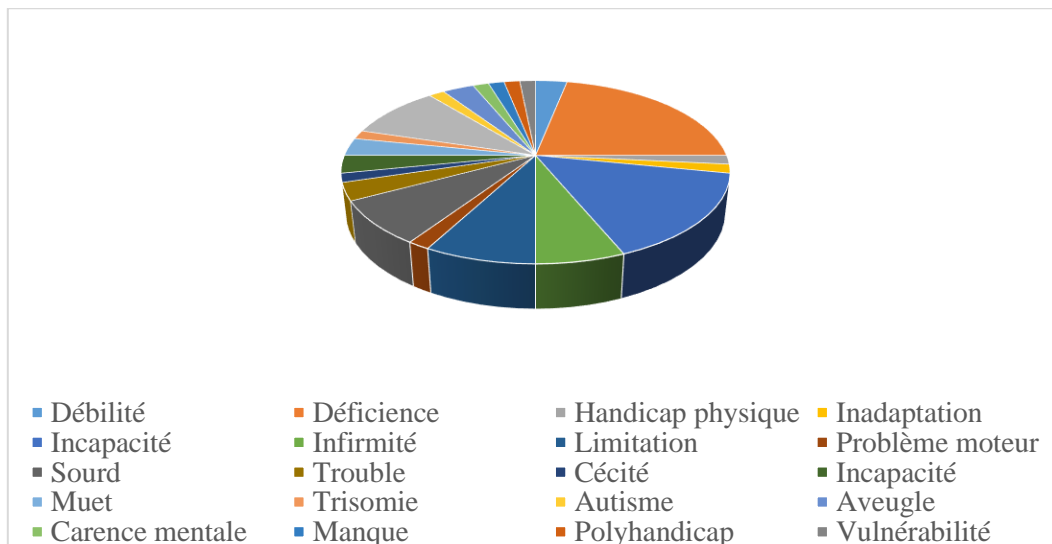
scolarité. Les enseignants de ces institutions spécialisées attribuent à un enfant en situation de handicap (ESH) diverses caractéristiques comme illustré au Graphique 24. Dans les représentations de ces enseignants ayant participé à l'étude, l'aspect biologique (avoir une déficience) prend le devant (29%) pour qualifier un enfant en situation de handicap. Même celui qui ne satisfait pas aux normes sociales est aussi conçu comme celui étant en situation de handicap, mais à une proportion inférieure par rapport aux autres caractéristiques attribuées.



Graphique 24. Caractéristiques d'un enfant en situation de handicap selon les participants.

Dans le même ordre d'idées, les participants ont donné différents mots ou concepts qu'on utilise pour désigner le handicap. Comme précédemment, la majorité d'enseignants désignent le handicap selon le modèle individuel issu de l'approche biomédicale. Selon ce modèle, le handicap est considéré comme une réalité intrinsèque à l'individu. Il peut être une « déficience corporelle, physique ou mentale » qui lui appartient et dont la conséquence limite le niveau de sa participation sociale.

Ainsi, nous constatons que celui de « déficience » a battu le record suivi respectivement de « incapacité » et de « limitation ». Le Graphique 25 montre différents mots que les enseignants spécialisés utilisent pour désigner le handicap où, comme on le constate, domine le modèle individuel dans la représentation du handicap.

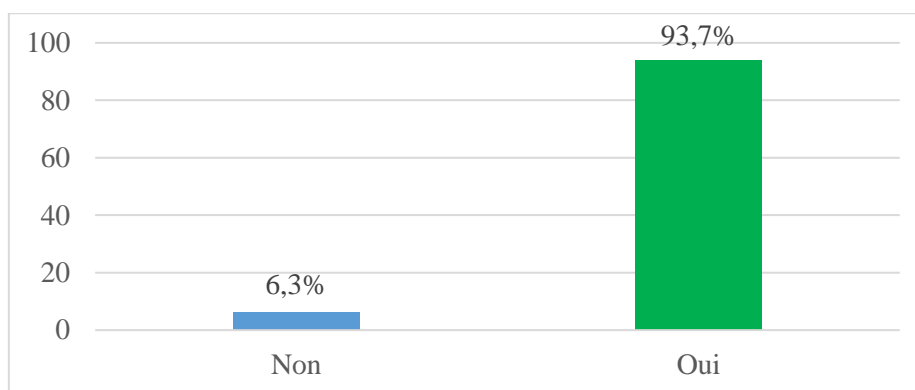


Graphique 25. Termes utilisés pour désigner le handicap.

8.4.3. Position des enseignants spécialisés quant à la scolarisation des enfants en situation de handicap

A la question de savoir si les enseignants des centres d'enseignement spécialisé sont pour ou contre la suppression de ces centres afin de scolariser tous les ESH dans les écoles ordinaires, les résultats montrent que la plus grande majorité de ces enseignants (92,2%, n=59) expriment leur désaccord. Dans les explications qu'ils donnent, la majorité (53,1%, n=34) estiment que les enseignants des écoles ordinaires n'ont pas de formation sur les besoins éducatifs particuliers. Pour les autres, le quart justifie que les écoles ordinaires ne sont pas préparées à l'accueil des ESH pendant que moins de 5% expriment la peur de perdre l'emploi sans oublier quelques autres qui pensent à d'autres motifs non-précisés. Avant de procéder à la suppression des centres spécialisés, ces participants ont suggéré quelques actions qu'il faudra d'abord mener, entre autres, celles de sensibiliser les enfants « valides » à la cohabitation avec les ESH (48,1%, n=31), leur transfert ou recrutement pour enseigner dans les écoles ordinaires (26,6%, n=17), la révision des matières enseignées dans les écoles ordinaires (20,3%, 13) et quelques autres qui pensent à d'autres suggestions non-précises.

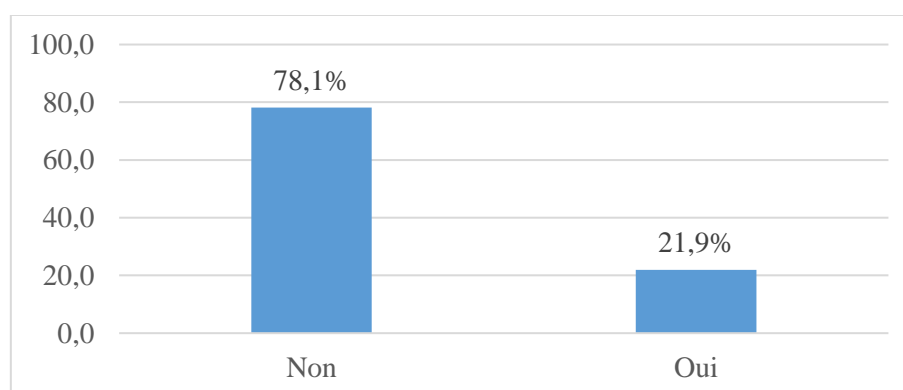
Comme on le lit au Graphique 26, la plus grande majorité de ces enseignants (93,8%, n=60) qui prestent dans des écoles spécialisées affichent une volonté à intervenir dans les écoles ordinaires en cas de sollicitation.



Graphique 26. Expression de la volonté pour intervenir dans les écoles ordinaires.

Pour le peu d'enseignants (6,3%) qui n'affichent pas une volonté d'intervenir dans des écoles ordinaires, la grande majorité (95,3%) d'entre eux le justifient par le fait qu'ils ne disposent pas de compétences dans toutes les disciplines. D'autres motifs donnés sont la surcharge en horaire de travail et enfin le manque de coopération entre écoles spécialisées et ordinaires. Cette étude a pu montrer que les enseignants des centres d'enseignement spécialisé sont souvent invités à participer dans des réunions de réflexion sur la scolarisation des ESH dans des écoles ordinaires. Ainsi, plus de 60% des participants à cette étude avaient déjà été sollicités à cette fin.

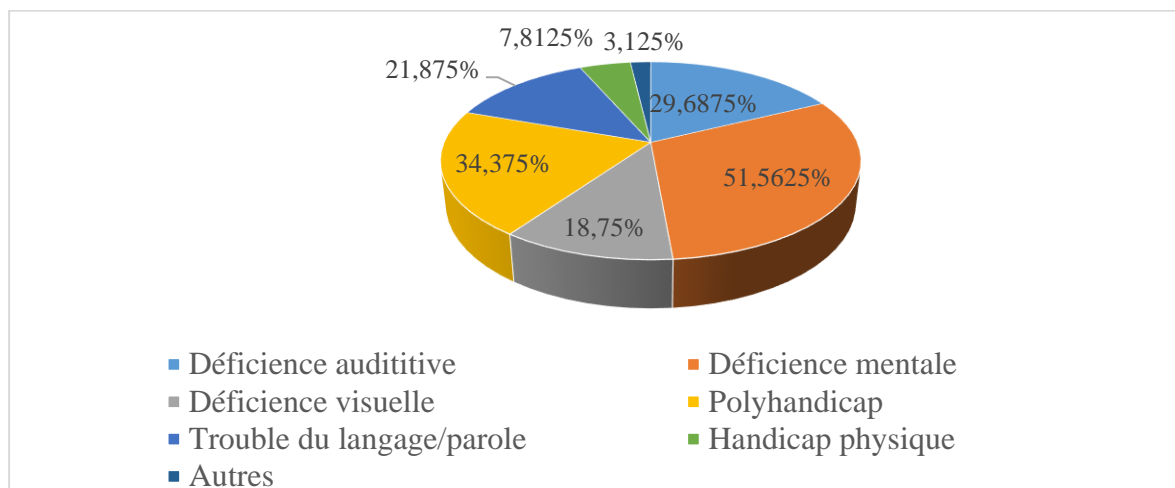
Au sujet de la scolarisation des ESH, les résultats de cette étude montrent que les perceptions des enseignants des centres d'enseignement spécialisé sont divergentes. En effet, comme le montre le Graphique 27, la majorité de ces enseignants (78,1%, n=50) expriment des représentations non-favorables à la scolarisation de tous les ESH dans les écoles ordinaires et d'autres (21,9%) qui sont favorables à leur éducation inclusive.



Graphique 27. Réponse des enseignants spécialisés concernant la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires.

Pour ces enseignants qui expriment des représentations non-favorables à la scolarisation de tous les ESH en milieux ordinaires, ils ont même spécifié les types de handicap qui doivent rester

impérativement dans des institutions spécialisées. Il s'agit, comme l'illustre le Graphique 28, de la déficience mentale (51,5%, n=33), du polyhandicap (34,3%, n=22), de la déficience auditive (29,6%, n=19), des troubles du langage et de la parole (21,8%, n=14), de la déficience visuelle (18,7%, n=12), du handicap physique (7,8%, n=5), ainsi que d'autres handicaps divers (3,1%, n=2) comme l'autisme et les infirmités cérébrales motrices (IMC).



Graphique 28. Handicaps avec lesquels les enfants ne peuvent pas être scolarisés dans les écoles ordinaires.

Ces enseignants œuvrant dans les centres d'enseignement spécialisé ont exprimé à 100% leur volonté à suivre une formation relative à l'accueil et à l'accompagnement des ESH.

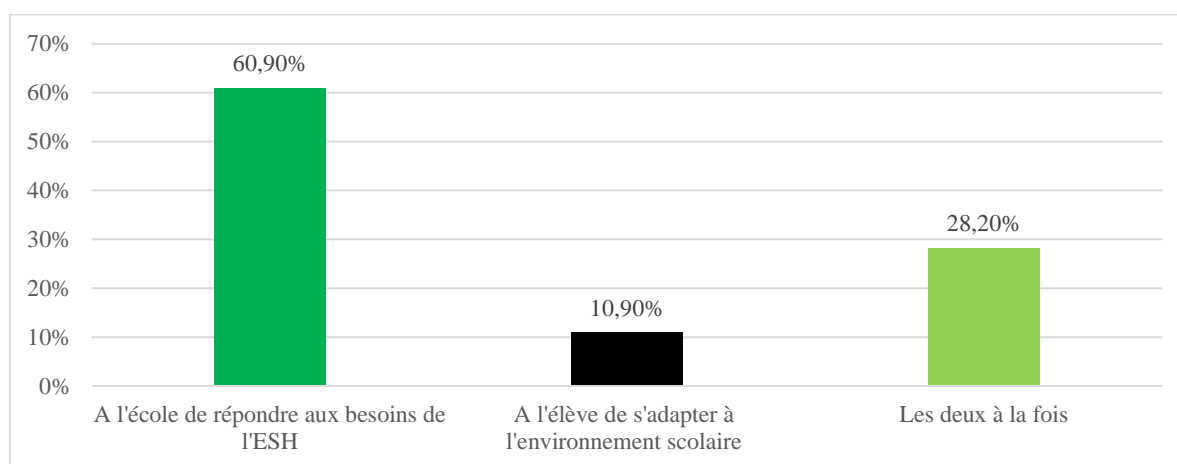
8.4.4. Conception de l'école inclusive au Burundi

Les enseignants des écoles spécialisées ont certaines représentations sociales de l'école inclusive, son importance ainsi que les besoins dans ce domaine pour qu'elle puisse bien assurer son rôle envers les enfants à besoins éducatifs particuliers. A cet effet, la plus grande majorité des participants à l'étude (93,8%, n=60) estiment que les écoles ordinaires ne sont pas préparées pour l'accueil des enfants en situation de handicap. Par voie de conséquence, ils sont plus nombreux (96,9%, n=62) à exprimer des représentations pessimistes par rapport aux conditions d'accueil. Pour eux, les conditions du milieu éducatif burundais ne sont pas remplies pour faire la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires.

Afin de pouvoir accueillir et accompagner les ESH, ils ont exposé leurs points de vue sur les besoins des enseignants des écoles ordinaires. Pour certains, les enseignants des écoles ordinaires ont besoin de connaissances sur les différents handicaps (78,7%), des compétences communicationnelles avec les ESH (76,6%) ainsi que des compétences sur les modes

d'intervention thérapeutique (48,4%). Enfin, il y a aussi le peu d'enseignants (7,8%) qui pensent aux autres besoins dans ce processus.

Quant à la conception de l'école inclusive, il y a quelques répondants (10,9%) qui disposent des fausses informations, que c'est l'élève qui doit s'adapter à l'environnement scolaire. Le Graphique 29 explicite clairement les représentations sociales qu'ils font de l'école inclusive.



Graphique 29. Conception de l'école inclusive pour les ESH.

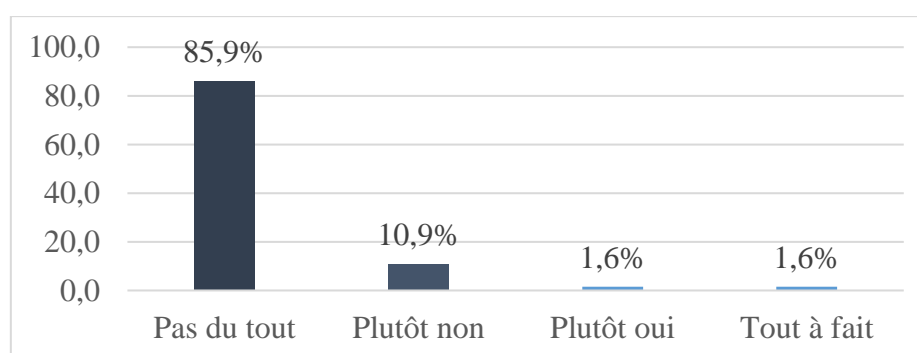
Malgré leur rôle dans le processus de scolarisation des ESH, les enseignants des centres d'enseignement spécialisé sont moins sollicités. Seuls 32,8% (n=21) ont annoncé avoir été sollicités pour soutenir dans les écoles ordinaires. Quant à l'importance de l'école inclusive, différentes représentations sont exprimées. En effet, l'école inclusive pour les ESH, est conçue par certains enseignants spécialisés (81,61%, n=55) comme un lieu de socialisation. Elle est aussi perçue comme un lieu de développement des compétences cognitives (55,38%, n=36), comme un lieu de développement de l'autonomie (49,23%, n=32), un lieu pour se rapprocher de la norme (30,76%, n=20) et enfin quelques minimes proportions qui pensent à une autre importance comme un lieu pour développer l'estime de soi.

8.4.5. Accueil des enfants en situation de handicap dans les milieux ordinaires

Pour le bon accueil des ESH en milieu ordinaire, les enseignants des centres d'enseignement spécialisé se sont exprimés par rapport à la formation. Dans un premier temps, il y a ceux (62,5%) qui estiment que la formation la plus efficace est celle qui est ciblée sur un type de handicap. D'autre part, ils soulignent une formation globale permettant d'aborder n'importe

quel besoin spécifique. En dernier lieu, la formation basée sur les besoins des enfants vulnérables est évoquée à moins de 50% des participants à l'étude. Parmi d'autres formations suggérées, nous avons retenu celle basée sur la structure de la classe répondant aux conditions confortables de l'enfant.

Ces enseignants spécialisés expriment des doutes face aux compétences des enseignants des écoles ordinaires pour pouvoir bien exercer leur rôle au sein des écoles inclusives. Ainsi, une très large majorité (96,8%, n=62) considère que ces enseignants ne disposent pas des compétences requises pour pouvoir prester au sein des écoles inclusives. Le Graphique 30 l'illustre bien.



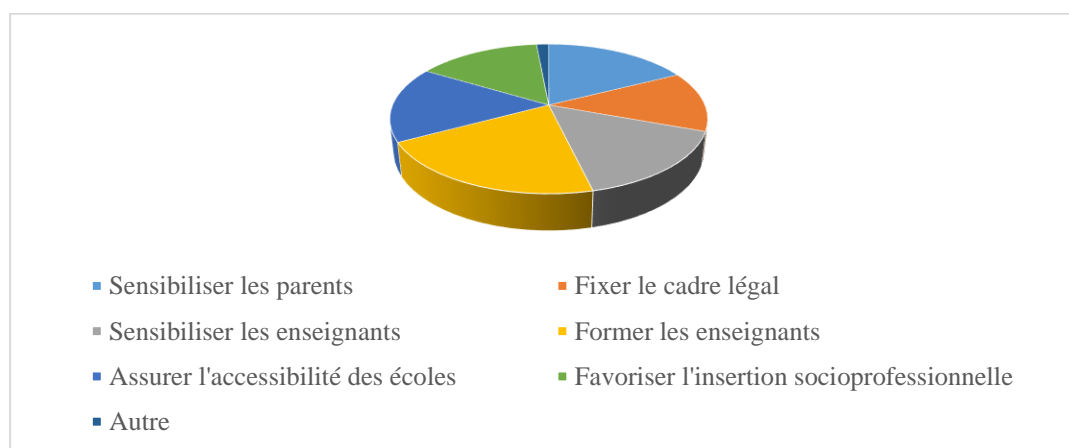
Graphique 30. Réponses des enseignants spécialisés concernant les compétences des enseignants ordinaires pour accompagner les ESH au sein d'une école inclusive.

Face à cet état de choses, les participants à l'étude estiment, à une très large majorité (96,9%), que les enseignants du service de soutien sont très utiles pour accompagner et soutenir le processus de scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires.

Dans leur manière d'intervention, ces participants estiment que les enseignants de soutien ont des missions dans des axes divers. Pour certains (56,3%, n=36), leur mission est d'accompagner les enseignants dans la prise en compte des besoins éducatifs particulier. Pour les autres, la mission d'accompagnement des ESH est mentionnée à 34,4% des participants. Enfin, quelques autres (4,7%) leur attribuent la mission de recevoir et écouter les parents d'enfants.

Quant au rôle de l'État dans la réussite du processus de scolarisation des ESH, les enseignants des centres d'enseignement spécialisé ont exprimé des représentations sociales diversifiées comme l'illustre le Graphique 31. Par ordre hiérarchique, le rôle de former les enseignants est exprimé par 87,5% des participants à l'étude et le rôle de sensibiliser les parents est évoqué par 74,43%. Ces participants se représentent l'État aussi comme une institution qui doit assurer l'accessibilité des écoles (68,75%), sensibiliser les enseignants à la gestion du handicap

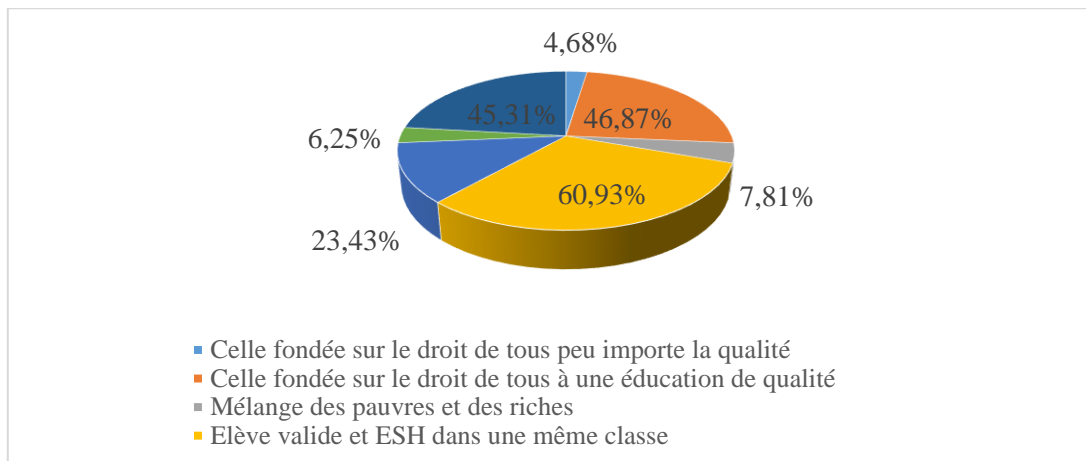
(65,62%), qui doit favoriser l'insertion socioprofessionnelle des personnes vivant avec un handicap (62,5%) et qui doit fixer le cadre légal (54,68%). Signalons qu'il y a eu quelques enseignants (6,65%) qui pensent à d'autres rôles de l'État dans la réussite de ce processus de scolarisation des ESH. Il s'agit entre autres de rendre disponible le matériel adapté ainsi que de procéder à l'ouverture des filières d'éducation spécialisée dans les universités afin d'accompagner le processus de scolarisation des ESH.



Graphique 31. Rôle de l'État dans la réussite de la scolarisation des ESH.

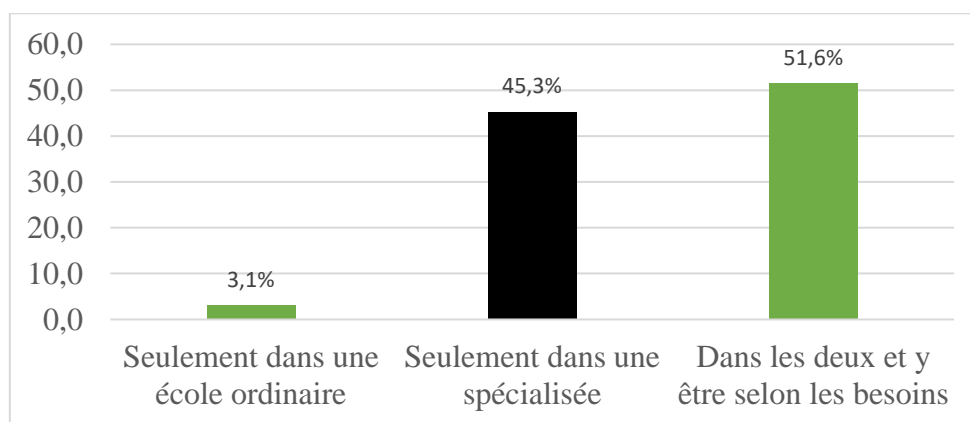
Ces enseignants ont des représentations divergentes à propos de l'éducation inclusive et il y en a même certains qui le confondent avec l'intégration sans oublier ceux qui ne savent pas exactement ce que c'est. Pour ceux qui ont une idée correcte sur sa définition, ils sont nombreux (60,93%, n=39) à exprimer que c'est une éducation pour laquelle, l'élève « valide » et l'ESH se retrouvent dans une même classe.

Dans ce même ordre d'idées, à peu près 50% la conçoivent comme celle qui est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité et qui tient compte des BEP de tous les élèves. Quelques autres (7,81%, n=5) la conçoivent comme celle qui mélange les pauvres et les riches dans une même classe sans oublier ceux qui pensent aux infrastructures équitables à travers le pays (6,25%, n=4). Pour ceux qui n'ont pas une idée correcte de ce qu'elle est, il y a plus de 20% qui pensent que c'est une éducation qui accepte l'élève « valide » et celui en SH dans des classes différentes au sein d'une même école (confusion avec l'intégration) et peu d'enseignants (4,68%, n=3) qui pensent que c'est une éducation fondée sur le droit de tous peu importe sa qualité. Nous le lisons bien au Graphique 32.



Graphique 32. Conception de l'éducation inclusive par les enseignants spécialisés.

Concernant le milieu de scolarisation des ESH, très peu nombreux (3,1%, n=2) sont les enseignants des centres d'enseignement spécialisé qui souhaitent qu'ils soient inscrits seulement dans une école ordinaire. Comme le Graphique 33 le montre, presque la moitié de ces enseignants enquêtés veulent que ces enfants soient inscrits en même temps dans les écoles ordinaires et les écoles spécialisées et y être selon les besoins. De ces enseignants, l'idée de vouloir maintenir les ESH dans les institutions spécialisées a été observée à 45,6% (n=29). Ils ont des représentations non-favorables à l'éducation inclusive.



Graphique 33. Milieu de scolarisation des ESH selon les enseignants spécialisés.

Tableau 25. Répartition des points de vue des participants quant à l'accompagnement d'un élève en difficulté d'adaptation scolaire ou qui éprouve d'énormes problèmes d'apprentissage.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord	Total
Organiser un rendez-vous avec l'élève pour comprendre son problème	50,0 %	40,60 %	3,10 %	6,30 %	100 %
S'occuper seul de son problème	20,30 %	25,0 %	15,60 %	39,10 %	100 %
Évoquer sa situation en équipe pluridisciplinaire	38,10%	41,60 %	9,40 %	10,90 %	100 %
Soumettre le problème à la direction	37,50 %	42,20 %	10,90 %	9,40%	100 %
Interpeller ses parents	37,40 %	56,30 %	1,60 %	4,70 %	100 %
Demander son transfert dans une institution spécialisée	21,90 %	23,40 %	14,10 %	40,60 %	100 %

Comme les enseignants ordinaires, ceux des écoles spécialisées expriment presque les mêmes représentations sociales face à un élève en difficulté d'adaptation scolaire ou qui éprouve d'énormes problèmes d'apprentissage. Comme il est possible de le lire dans le Tableau 25, la plus grande majorité (90,60 %, n= 58) sont favorables à l'organisation d'un rendez-vous avec lui pour comprendre son problème. Quant aux modalités d'accompagnement, ils expriment des représentations divergentes sur la façon de s'occuper de son problème. En effet, ils sont presque la moitié d'être en accord d'un côté, et en désaccord de l'autre concernant le travail d'un seul enseignant. Néanmoins, nombreux (78,10 %, n= 50) sont favorables au travail en équipes pluridisciplinaires. De même, beaucoup d'enseignants spécialisés (79,70 %, n= 51) ne mettent pas loin le rôle de la direction dans la gestion du sujet en difficulté et la plus grande majorité (93,80 %, n= 60) est favorable au rôle que les parents peuvent jouer. Au sein des centres d'enseignement spécialisé, moins de la moitié des répondants (45,30%) ont exprimé des représentations de rejet face à un tel élève.

Tableau 26. Préalables pour un enseignant qui participe à l'accompagnement (enseignant de soutien) d'un enfant en situation de handicap.

	Très utile	Utile	Peu utile	Moins utile	Total
Avoir une qualification sur l'accompagnement des personnes handicapées	65,6 %	28,1 %	1,6 %	4,7%	100 %
Avoir une expérience sur l'accompagnement des ESH	54,7 %	39,1 %	4,6 %	1,6 %	100 %
Être disponible tout le temps à l'école	17,2 %	32,8 %	26,6 %	23,4 %	100 %
Avoir suivi une formation en cours d'emploi sur l'accompagnement des ESH	68,7 %	23,4 %	6,3 %	1,6 %	100 %

Le Tableau 26 décrit les points de vue des enseignants spécialisés dans le cadre de la scolarisation des ESH dans les milieux ordinaires. Pour pouvoir accompagner un ESH, la qualification d'un enseignant de soutien est jugée utile à une large majorité (93,7 %, n=60). La même proportion s'est exprimée en faveur de son expérience pour bien accompagner les ESH. Les formations professionnelles en cours d'emploi sont aussi jugées utiles à 92,12%, dans le processus de scolarisation des ESH. Néanmoins, d'après ces participants, l'enseignant qui assure l'accompagnement des ESH ne doit pas être à tout moment présent à l'école.

Tableau 27. Représentations sociales de la situation du centre/école de prestation.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord
Les enseignants sont préparés	29,70 %	42,20 %	9,40 %	18,70 %
Le matériel est adapté et suffisant	20,30 %	31,20 %	34,40 %	14,10 %
Les classes sont accessibles	40,60 %	35,90 %	17,20 %	6,30 %
Les locaux (cour, toilettes) sont accessibles	45,30 %	37,50 %	9,40 %	7,80 %

A la lumière de ce Tableau 27, contrairement aux enseignants des écoles ordinaires, ceux des écoles spécialisées expriment majoritairement qu'ils sont préparés à l'accueil et à l'accompagnement des ESH. Quant au matériel, les points de vue divergent. Ils sont à moitié à être en accord sur la suffisance et l'adéquation du matériel pendant que d'autres expriment le contraire. Quant à l'accessibilité des lieux, les enseignants des centres spécialisés expriment des représentations optimistes même s'il y a peu (17,20%) d'entre eux qui n'en sont pas satisfaits.

8.4.6. Influence de certaines variables du questionnaire sur les représentations sociales des enseignants des centres spécialisés

Certaines variables du questionnaire ont exercé une influence sur les représentations sociales des enseignants des centres d'enseignement spécialisé à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Il s'agit du milieu d'implantation du centre, l'expérience, le type de handicap au sein de chaque centre, le niveau d'étude des enseignants, le niveau d'enseignement, la formation initiale ou continue ainsi que le matériel pédagogique au sein du centre.

Tableau 28. Influence de l'emplacement du centre sur la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires.

			Êtes-vous d'accord de la suppression des écoles spécialisées afin de scolariser les ESH dans les écoles ordinaires ?				Total
			D'accord	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Tout à fait d'accord	
DPE	Bubanza	Effectif	0	6	0	0	6
		Effectif théorique	0,2	5,1	0,5	0,3	6,0
		% du total	0,0%	9,4%	0,0%	0,0%	9,4%
	Bujumbura	Effectif	1	3	1	3	8
		Effectif théorique	0,3	6,8	0,6	0,4	8,0
		% du total	1,6%	4,7%	1,6%	4,7%	12,5%
	Bujumbura Mairie	Effectif	1	28	4	0	33
		Effectif théorique	1,0	27,8	2,6	1,5	33,0
		% du total	1,6%	43,8%	6,3%	0,0%	51,6%
	Gitega	Effectif	0	17	0	0	17
		Effectif théorique	0,5	14,3	1,3	0,8	17,0
		% du total	0,0%	26,6%	0,0%	0,0%	26,6%
Total	Effectif	2	54	5	3	64	
	Effectif théorique	2,0	54,0	5,0	3,0	64,0	
	% du total	3,1%	84,4%	7,8%	4,7%	100,0%	

Au regard de ce Tableau 28, nous avons constaté qu'il y a une différence très significative entre les deux variables ($p < .01$, $\chi^2 = 29,525$; ddl=9). Les enseignants des centres d'enseignement spécialisé expriment des représentations divergentes à propos de l'éducation inclusive selon la Direction Provinciale de l'Enseignement (DPE) dans laquelle est implanté le centre. Dans les DPE Bubanza et Bujumbura, ces enseignants sont favorables à la suppression des institutions spécialisées afin de scolariser les ESH dans les écoles ordinaires. Par contre, nous constatons que dans les institutions de la mairie de Bujumbura et de la DPE Gitega, les enseignants s'expriment en faux contre cette suppression. Ils expriment des représentations défavorables à

la scolarisation de tous les ESH dans les écoles ordinaires. En réalité, ce n'est pas l'emplacement des centres qui a influencé la position des enseignants mais, au contraire, le type de handicap accompagné dans chaque centre de ces DPE. En effet, dans les deux DPE où les participants ne sont pas favorables à la suppression des centres d'enseignement en vue de scolariser tous les ESH dans les écoles ordinaires, nous avons constatés dans les croisements ci-haut que dans ces centres où on trouve les types de handicap pour lesquels, on n'est pas favorable à l'école ordinaire. A titre d'exemple, c'est dans la mairie de Bujumbura où il y a les centres des déficients mentaux, et l'on se souvient que ce type de handicap fait de la catégorie dont les participants expriment le rejet des écoles ordinaires. C'est aussi le cas des déficients auditifs que l'on rencontre aussi tant en mairie de Bujumbura qu'à Gitega.

Tableau 29. Relation entre l'expérience en enseignement aux enfants en situation de handicap et leur scolarisation dans les écoles ordinaires.

		Êtes-vous d'accord de la suppression des écoles spécialisées afin de scolariser les ESH dans les écoles ordinaires ?				Total	
		D'accord	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Tout à fait d'accord		
Enseigner à un ESH dans l'expérience antérieure	Non	Effectif	0	36	1	1	38
		Effectif théorique	1,2	32,1	3,0	1,8	38,0
		% du total	0,0%	56,3%	1,6%	1,6%	59,4%
	Oui	Effectif	2	18	4	2	26
		Effectif théorique	0,8	21,9	2,0	1,2	26,0
		% du total	3,1%	28,1%	6,3%	3,1%	40,6%
Total	Effectif	2	54	5	3	64	
	Effectif théorique	2,0	54,0	5,0	3,0	64,0	
	% du total	3,1%	84,4%	7,8%	4,7%	100,0%	

A la lumière de ce Tableau 29, nous avons constaté une différence significative entre les deux variables, - expérience en enseignement aux ESH et le degré d'accord de la suppression des écoles spécialisées afin de scolariser ces ESH dans les écoles ordinaires -, ($p < .05$, $\chi^2 = 8,171$; ddl=3). En effet, les enseignants qui n'avaient pas encore accompagné les ESH avant d'aller prester dans les institutions spécialisées se sont exprimés en désaccord pour la suppression des écoles spécialisées afin de scolariser les ESH dans les écoles ordinaires. De l'autre côté, ceux qui avaient déjà l'expérience s'expriment en faveur de la suppression des institutions spécialisées afin de scolariser les ESH dans les écoles ordinaires. D'après ces résultats, moins on ne dispose d'expérience avérée en accompagnement des ESH, plus on développe des représentations que la scolarisation en milieux spécialisés convient mieux aux besoins particuliers des ESH. En d'autres termes, les enseignants sans expérience développent plus de

doutes que la scolarisation en milieu ordinaire peut répondre aux besoins particuliers de tous les ESH.

Tableau 30. Relation entre l'institution d'accompagnement et la position des enseignants sur la scolarisation des enfants en situation de handicap.

			Trouvez-vous que tous les enfants en SH peuvent être scolarisés dans les écoles ordinaires ?		Total
			Non	Oui	
Institution	Centre Akamuri	Effectif	13	1	14
		Effectif théorique	10,9	3,1	14,0
		% du total	20,3%	1,6%	21,9%
	Centre spécialisé pour déficients auditifs	Effectif	5	1	6
		Effectif théorique	4,7	1,3	6,0
		% du total	7,8%	1,6%	9,4%
	Centre Rumuri	Effectif	3	2	5
		Effectif théorique	3,9	1,1	5,0
		% du total	4,7%	3,1%	7,8%
	EPHPHATHA	Effectif	12	1	13
		Effectif théorique	10,2	2,8	13,0
		% du total	18,8%	1,6%	20,3%
	IMP Mutwenzi	Effectif	6	0	6
		Effectif théorique	4,7	1,3	6,0
		% du total	9,4%	0,0%	9,4%
	Institut Saint Kizito	Effectif	4	2	6
		Effectif théorique	4,7	1,3	6,0
		% du total	6,3%	3,1%	9,4%
	Lycée Kanura	Effectif	3	3	6
		Effectif théorique	4,7	1,3	6,0
		% du total	4,7%	4,7%	9,4%
	Penn Blind School	Effectif	4	4	8
		Effectif théorique	6,3	1,8	8,0
		% du total	6,3%	6,3%	12,5%
Total		Effectif	50	14	64
		Effectif théorique	50,0	14,0	64,0
		% du total	78,1%	21,9%	100,0%

A l'analyse des résultats du Tableau 30, nous avons constaté qu'il y a une relation de dépendance significative entre les deux variables ($p < .05$, $\chi^2 = 12,985$; ddl=7). Rappelons à toutes fins utiles

que dans cette étude, la variable institution a été prise comme centre spécialisé et dans chaque centre, il y a un seul type de handicap qui est accompagné. Le centre « Akamuri » s'occupe du handicap mental, les centres Rumuri, Penn Blind School et le lycée Kanura s'occupent principalement de la déficience visuelle, le centre EPHPHATHA accompagne les déficients auditifs, l'IMP Mutwenzi et l'institut Saint Kizito s'occupent du handicap moteur. Les enseignants de ces centres se sont exprimés, soit en faveur, soit en défaveur de la scolarisation de tous les ESH dans les écoles ordinaires selon le type de handicap accompagné dans les centres respectifs.

Ainsi, les enseignants du centre Akamuri qui s'occupent des déficients mentaux ne sont pas favorables à la scolarisation de tous les ESH dans le milieu ordinaire. De même, nous constatons que les enseignants spécialisés des centres s'occupant des déficients auditifs, à l'instar du centre spécialisé pour déficients auditifs, EPHPHATHA expriment aussi des représentations défavorables à la scolarisation de tous les ESH dans des milieux ordinaires. Cependant, les enseignants des centres spécialisés qui s'occupent des déficients visuels (Centre Rumuri, Penn Blind School, Lycée Kanura) se sont exprimés en faveur de la scolarisation des ESH dans des écoles ordinaires. Enfin ceux qui accompagnent les enfants en situation de handicap moteur comme ceux de l'institut Saint Kizito sont favorables à la scolarisation des ESH dans des milieux ordinaires. Ainsi, nous constatons que le type de handicap accompagné influence les représentations sociales des enseignants spécialisés à propos du milieu de scolarisation des ESH.

Tableau 31. Relation entre le type de handicap accompagné et perception de la situation de l'école ordinaire quant à l'accueil des enfants en situation de handicap.

			Trouvez-vous que les écoles ordinaires du Burundi sont préparées pour l'accueil des enfants en situation de handicap ?				Total
			Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	
Institution	Centre Akamuri	Effectif	4	7	2	1	14
		Effectif théorique	11,2	2,0	,4	,4	14,0
		% du total	6,3%	10,9%	3,1%	1,6%	21,9%
Centre spécialisé pour déficients auditifs	Centre Rumuri	Effectif	5	0	0	1	6
		Effectif théorique	4,8	,8	,2	,2	6,0
		% du total	7,8%	0,0%	0,0%	1,6%	9,4%
Centre Rumuri	EPPHATHA	Effectif	5	0	0	0	5
		Effectif théorique	4,0	,7	,2	,2	5,0
		% du total	7,8%	0,0%	0,0%	0,0%	7,8%
EPPHATHA	IMP Mutwenzi	Effectif	12	1	0	0	13
		Effectif théorique	10,4	1,8	,4	,4	13,0
		% du total	18,8%	1,6%	0,0%	0,0%	20,3%
IMP Mutwenzi	Institut Saint Kizito	Effectif	6	0	0	0	6
		Effectif théorique	4,8	,8	,2	,2	6,0
		% du total	9,4%	0,0%	0,0%	0,0%	9,4%
Institut Saint Kizito	Lycée Kanura	Effectif	6	0	0	0	6
		Effectif théorique	4,8	,8	,2	,2	6,0
		% du total	9,4%	0,0%	0,0%	0,0%	9,4%
Lycée Kanura	Penn Blind School	Effectif	7	1	0	0	8
		Effectif théorique	6,4	1,1	,3	,3	8,0
		% du total	10,9%	1,6%	0,0%	0,0%	12,5%
Penn Blind School	Total	Effectif	51	9	2	2	64
		Effectif théorique	51,0	9,0	2,0	2,0	64,0
		% du total	79,7%	14,1%	3,1%	3,1%	100,0%

L'analyse des résultats issus du Tableau 31 a mis en lumière une relation de dépendance très significative entre les deux variables ($p < .05$, $\chi^2 = 36,199$; $ddl = 21$). En d'autres termes, le type de handicap accompagné au sein de l'institution dans laquelle les enseignants spécialisés travaillent, influence, a priori, leurs représentations à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Pour les enseignants du centre Akamuri (déficience mentale), une

divergence s'observe. Certains ont des représentations pessimistes à propos de l'état de préparation des écoles ordinaires pour accueillir les ESH pendant que d'autres sont optimistes. Pour ceux des centres des déficients auditifs, leurs représentations sont tout aussi pessimistes. Pour ceux qui s'occupent des enfants vivant avec le handicap moteur (IMP Mutwenzi & Saint Kizito), les opinions sont divergentes. Enfin, des centres des déficients visuels estiment que le terrain des écoles ordinaire n'est pas du tout préparé pour accueillir tous les ESH.

Tableau 32. Lien entre le niveau d'études des enseignants et leurs représentations sur la situation des écoles ordinaires concernant l'accueil des enfants en situation de handicap.

			Trouvez-vous que les écoles ordinaires du Burundi sont préparées pour l'accueil des enfants en situation de handicap ?				Total
			Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	
Niveau d'études	Niveau inférieur	Effectif	44	5	1	0	50
		Effectif théorique	39,8	7,0	1,6	1,6	50,0
		% du total	68,8%	7,8%	1,6%	0,0%	78,1%
	Niveau moyen	Effectif	5	3	0	2	10
		Effectif théorique	8,0	1,4	,3	,3	10,0
		% du total	7,8%	4,7%	0,0%	3,1%	15,6%
	Niveau supérieur	Effectif	2	1	1	0	4
		Effectif théorique	3,2	0,6	0,1	0,1	4,0
		% du total	3,1%	1,6%	1,6%	0,0%	6,3%
Total	Effectif	51	9	2	2	64	
	Effectif théorique	51,0	9,0	2,0	2,0	64,0	
	% du total	79,7%	14,1%	3,1%	3,1%	100,0%	

Nous observons une relation de dépendance très significative entre les deux variables ($p < .01$; $\chi^2 = 22,155$; $ddl = 6$). Comme le montre le Tableau 32, les enseignants de niveau inférieur ont affiché des représentations pessimistes face à l'état des écoles du milieu ordinaire du système éducatif burundais pour pouvoir accueillir tous les ESH. Il reste à se poser des questions sur cet état de chose. Ne sera-t-il pas lié à leur doute que les ESH accompagné par les institutions spécialisées ne puissent être transférés dans des écoles ordinaires ? En tout état de cause, cette étude montre que plus l'enseignant a un niveau d'études supérieures, plus il développe des représentations favorables à la scolarisation des enfants en milieu ordinaire. En d'autres termes, le sentiment de compétence pour pouvoir accompagner un ESH en milieu ordinaire augmente avec le niveau d'études acquis.

Tableau 33. Relation entre le niveau d'enseignement et la situation des écoles ordinaires quant à l'accueil des enfants en situation de handicap.

			Trouvez-vous que les écoles ordinaires du Burundi sont préparées pour l'accueil des enfants en situation de handicap ?				Total
			Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	
Niveau d'enseignement	Fondamental	Effectif	45	2	0	2	49
		Effectif théorique	39,0	6,9	1,5	1,5	49,0
		% du total	70,3%	3,1%	0,0%	3,1%	76,6%
	Post-fondamental	Effectif	3	0	0	0	3
		Effectif théorique	2,4	0,4	0,1	0,1	3,0
		% du total	4,7%	0,0%	0,0%	0,0%	4,7%
	Autre	Effectif	3	7	2	0	12
		Effectif théorique	9,6	1,7	0,4	0,4	12,0
		% du total	4,7%	10,9%	3,1%	0,0%	18,8%
Total		Effectif	51	9	2	2	64
		Effectif théorique	51,0	9,0	2,0	2,0	64,0
		% du total	79,7%	14,1%	3,1%	3,1%	100,0%

A lumière de ce Tableau 33, nous confirmons une relation de dépendance très significative entre les deux variables, - niveau d'enseignement et l'état des écoles pour accueillir les ESH ($p < .001$, $\chi^2 = 35,463$; ddl=6). A toutes fins utiles, signalons que presque tous les centres d'enseignement spécialisé du Burundi ne dépassent pas le niveau fondamental. Ainsi, les enseignants du niveau fondamental expriment des représentations pessimistes quant à la préparation du milieu ordinaire pour accueillir les enfants en situation de handicap. Cela peut aussi être lié à leur niveau d'études, comme le précédent tableau l'a montré.

Tableau 34. Rapport entre la formation initiale et la situation des écoles ordinaires pour l'accueil des enfants en situation de handicap.

			Trouvez-vous que les écoles ordinaires du Burundi sont préparées pour l'accueil des enfants en situation de handicap ?				Total
			Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	
Avoir bénéficié d'une formation initiale	Non	Effectif	45	5	1	0	51
		Effectif théorique	40,6	7,2	1,6	1,6	51,0
		% du total	70,3%	7,8%	1,6%	0,0%	79,7%
	Oui	Effectif	6	4	1	2	13
		Effectif théorique	10,4	1,8	0,4	0,4	13,0
		% du total	9,4%	6,3%	1,6%	3,1%	20,3%
Total	Effectif	51	9	2	2	64	
	Effectif théorique	51,0	9,0	2,0	2,0	64,0	
	% du total	79,7%	14,1%	3,1%	3,1%	100,0%	

A la lumière des résultats du Tableau 34, nous constatons une relation de dépendance très significative ($p < .01$, $\chi^2 = 14,475$; ddl=3) entre les deux variables : la formation initiale sur le handicap et les représentations sociales sur l'état des écoles ordinaires pour accueillir les ESH. En effet, les enseignants, qui n'avaient pas eu des notions sur le handicap au cours de leur formation initiale, ont exprimé des représentations pessimistes à propos de l'état des écoles ordinaires pour accueillir les ESH. En quelques sortes, les enseignants, n'ayant pas de formation initiale sur le handicap, expriment des réserves ou du moins des doutes quant à la scolarisation des ESH en milieux ordinaires.

Tableau 35. Représentations de la situation des écoles ordinaires concernant l'accueil des ESH selon que l'on ait suivi ou non au moins une formation continue sur le handicap.

			Trouvez-vous que les écoles ordinaires du Burundi sont préparées pour l'accueil des enfants en situation de handicap ?				Total
			Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	
Avoir bénéficié d'une formation continue sur le handicap	Non	Effectif	21	0	0	0	21
		Effectif théorique	16,7	3,0	0,7	0,7	21,0
		% du total	32,8%	0,0%	0,0%	0,0%	32,8%
	Oui	Effectif	30	9	2	2	43
		Effectif théorique	34,3	6,0	1,3	1,3	43,0
		% du total	46,9%	14,1%	3,1%	3,1%	67,2%
Total	Effectif	51	9	2	2	64	
	Effectif théorique	51,0	9,0	2,0	2,0	64,0	
	% du total	79,7%	14,1%	3,1%	3,1%	100,0%	

Il y a une relation de dépendance significative entre les variables « avoir bénéficié d'une formation continue sur le handicap » et les représentations sur l'état des écoles ordinaires du Burundi à propos de l'accueil des enfants en situation de handicap ($p < .01$, $\chi^2 = 7,967$; ddl=3). A la lecture du Tableau 35, le fait d'avoir suivi une formation continue sur le handicap pousse les enseignants à penser que les ESH peuvent être accueillis au sein des écoles ordinaires. En d'autres termes, les enseignants qui avaient déjà suivi au moins une formation continue ont exprimé des représentations optimistes quant à l'état des écoles ordinaires pour accueillir les ESH. De l'autre côté, ceux qui n'avaient pas encore suivi au moins une formation continue ont exprimé des représentations pessimistes à propos de la préparation des écoles ordinaires du Burundi pour accueillir les ESH. C'est la formation reçue qui pousserait les enseignants à accepter les enfants en situation de handicap peu importe la situation.

Tableau 36. Relation entre le matériel pédagogique adapté aux élèves en situation de handicap et le projet personnalisé de scolarisation.

	Y a-t-il un projet de scolarisation destiné à chaque élève, selon ses difficultés, dans votre école ?			Total		
	Non	Oui, pour chaque enfant	Oui, pour quelques enfants			
Votre école dispose-t-elle du matériel pédagogique adapté pour l'apprentissage des élèves en situation de handicap ?	Non	Effectif	15	3	2	20
		Effectif théorique	7,8	5,9	6,3	20,0
		% du total	23,4%	4,7%	3,1%	31,3%
Oui	Effectif	10	16	18	44	
	Effectif théorique	17,2	13,1	13,8	44,0	
	% du total	15,6%	25,0%	28,1%	68,8%	
Total	Effectif	25	19	20	64	
	Effectif théorique	25,0	19,0	20,0	64,0	
	% du total	39,1%	29,7%	31,3%	100,0%	

A la lumière des résultats du Tableau 36, nous constatons une relation de dépendance très significative entre les deux variables ($p < .001$, $\chi^2 = 15,936$; ddl=2). L'absence du matériel pédagogique adapté pour l'apprentissage des ESH aurait influencé le manque d'organisation du projet personnalisé de scolarisation dans certains centres. Ce sont les enseignants qui ont renseigné l'absence du matériel adapté pour l'apprentissage des ESH, qui informent aussi l'absence de projets personnalisés de scolarisation. Autrement dit, plus on trouve le matériel adapté pour l'apprentissage des ESH dans un centre, plus on songe à organiser des projets personnalisés de scolarisation pour les ESH.

8.5. Discussion des résultats de l'étude 2

L'objectif de cette étude était d'appréhender les représentations des enseignants spécialisés à propos de la scolarisation des ESH. L'étude de la représentation sociale (Kahina et al., 2011) nous a semblé pertinente pour savoir la position des enseignants spécialisés sur le processus d'éducation inclusive. Des résultats de cette étude, il apparaît que les enseignants des centres d'enseignement spécialisé expriment des doutes sur la suppression des institutions spécialisées en vue de scolariser les ESH dans les milieux ordinaires. En effet, 92,2% des participants à l'étude ont exprimé des représentations défavorables à cette suppression. Dans cette même lancée, des représentations divergentes ont été relevées. La majorité (78,1%, n=50) s'exprime en défaveur de la scolarisation de tous les ESH dans les écoles ordinaires pendant que 21,9% y sont favorables. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Berzin et al. (2007) selon laquelle les représentations des professionnels spécialisés (AVS) sur l'intégration étaient nuancées. Pour eux, seuls certains enfants handicapés peuvent être scolarisés au détriment de « tous les enfants handicapés peuvent être scolarisés ».

Ainsi, certains enseignants spécialisés expriment-ils des représentations discriminatoires. Pour eux, certains types de handicap doivent rester dans des institutions spécialisées. Parmi ces catégories, la déficience mentale (51,5%, n=33) prend le devant, suivie du polyhandicap (34,3%, n=22), de la déficience auditive (29,6%, n=19), des troubles du langage et de la parole (21,8%, n=14), de la déficience visuelle (18,7%, n=12), le handicap physique (7,8%, n=5), des troubles du langage et de la parole (9,8%, n=6) ainsi que d'autres handicaps divers (2,4%, n=2) comme l'autisme et les infirmités cérébrales motrices (IMC). Ces résultats appuient le constat de Corrigan et al. (2000) repris par André (2017) selon lequel certains types de handicap sont susceptibles de provoquer davantage de réticences quant à la qualité de l'inclusion. Ces réticences sont liées à des stéréotypes mais également à des besoins particuliers qui peuvent rendre problématique l'inclusion relationnelle.

Pour ceux qui sont contre la suppression des centres d'enseignement spécialisé, la majorité (53,1%, n=34) souligne le manque de formation des enseignants ordinaires sur les besoins éducatifs particuliers, sans oublier ceux (1/4) qui doutent sur l'accessibilité des écoles ordinaires, pendant que moins de 5% expriment la peur de perdre l'emploi. Face à cet état de choses, ils ont exprimé des préalables considérés comme des leviers pour la réussite de l'éducation inclusive. Pour eux, il faut d'abord la sensibilisation des autres enfants à la cohabitation avec les ESH (48,1%) et le recrutement des enseignants spécialisés (26,6%). Cet

écart entre ceux qui expriment la peur de perdre l'emploi quand on supprimait ces centres, et ceux qui souhaiteraient être recrutés avant cette suppression, nous fait penser à des réserves de la part des enseignants spécialisés quant à la scolarisation des ESH dans le milieu éducatif burundais.

Nous remarquons que les enseignants spécialisés qui ont exprimé des représentations non-favorables à la scolarisation de tous les ESH ressortent en grande partie des centres qui accompagnent les déficients mentaux et les déficients auditifs. Cela témoigne l'influence de la variable « type de handicap » sur la position des enseignants spécialisés concernant la scolarisation des ESH. Quant à leur formation, il s'agit de ceux ayant le niveau inférieur qui sont, en grande majorité, contre la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires. La variable « présence du matériel adéquat » a eu aussi un effet. Là où l'on signale sa disponibilité, les enseignants développent des représentations optimistes à propos de la scolarisation des ESH au sein des écoles ordinaires. Nous comprenons par-là que les conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap sont plurielles et variées, et ce, selon leurs besoins et les possibilités de chacun (Frاندji et Rochex, 2011).

Cette étude a permis de repérer ce que les enseignants des centres spécialisés pensent de la scolarisation des ESH à travers leurs points de vue variés. Ainsi, pour répondre aux exigences d'une école inclusive (Chevallier-Rodrigues, Rodriguez & Courtinat-Camps, 2016), ces représentations, tantôt divergentes, doivent être considérées non seulement en fonction des besoins supposés globaux des ESH, mais aussi selon les besoins de chaque type de handicap.

Dans cette étude, les mots utilisés pour désigner le handicap montrent que le noyau central tourne autour de son aspect biologique. Ainsi, la représentation sociale du handicap est constituée de l'image sémiologique (Harma et al., 2016) étant donné que le mot qui revient plusieurs fois est « déficience ». De même que l'ont constaté Kahina et al. (2011), il en ressort que la référence aux différents types de déficiences domine la représentation sociale du handicap. Dans leur étude, la présence du fauteuil roulant dominait le noyau central de la représentation du handicap. Il n'est pas du tout surprenant de ne pas observer le même résultat dans la société burundaise, car peu de personnes handicapées disposent d'un fauteuil roulant.

Quant au concept « éducation inclusive », quelques enseignants en donnent une définition incorrecte. Nous avons aussi remarqué de fausses représentations de l'école inclusive chez certains répondants qui estiment que c'est l'élève qui doit s'adapter à l'environnement scolaire.

En observant les liens entre certaines variables, nous avons constaté, comme souligné ci-haut, que c'est, en général, le type de handicap accompagné dans les centres d'enseignement spécialisé qui a influencé la position des enseignants spécialisés à propos de la scolarisation des ESH. Dans le même ordre d'idées, l'absence de la formation des enseignants des écoles ordinaires a aussi été à la base de la position des enseignants spécialisés non-favorables à la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires. Cette absence de formation sur le handicap, considérée comme un défi non moins réaliste doit rentrer parmi les réformes majeures pour contribuer à l'éducation inclusive au Burundi. Comme l'indique Benoît (2006) repris par Berzin (2007), l'introduction dans la formation initiale de tous les enseignants de modules de formation sur la scolarisation des élèves handicapés et d'information sur le handicap, constitue « une condition sine qua non » à la mise en place d'une école inclusive.

A travers cette étude, des préalables pour le bon accueil des ESH en milieu ordinaire ont été relevés. Pour préparer les enseignants ordinaires, il faut un programme de formation ciblé sur le type de handicap, la formation globale permettant d'aborder n'importe quel besoin spécifique ainsi que la formation basée sur les besoins des enfants vulnérables. Ces résultats convergent avec de nombreuses recherches qui mettent en évidence le rôle joué par l'environnement pour réussir l'inclusion des élèves handicapés en classe ordinaire (Kahina et al., 2011). Nous retenons chez ces chercheurs, parmi différents rôles, l'accompagnement et la formation des enseignants, les partenariats externes (enseignant-professionnel spécialisé, enseignant-professionnel médical, enseignant-professionnel para médical) et/ou internes (enseignant-Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) ; ainsi que le soutien et les actions mises en place par la direction.

Selon les enseignants des centres d'enseignement spécialisé, les enseignants ordinaires du Burundi ne disposent pas de compétences pour enseigner à tous les ESH au sein des écoles ordinaires. Ils doutent aussi sur les écoles ordinaires qui accueillent les ESH alors qu'elles n'ont pas d'enseignants de soutien. Pour les participants à notre étude, ces derniers restent utiles avec des missions d'accompagner les ESH et les enseignants qui s'occupent de leurs BEP ainsi que de recevoir et écouter les parents. Ces résultats corroborent ceux de l'étude de Noël (2009) selon laquelle les enseignants interrogés étaient unanimes sur l'apport de la présence de l'enseignant spécialisé dans leur classe. Ils rejoignent aussi l'étude de Fouraignan (2021) pour laquelle 55,4% des enseignants estiment que le soutien d'un spécialiste est « toujours indispensable ».

De même, cette étude a pu montrer que la majorité (96,9%) des participants exprime des représentations pessimistes quant aux conditions des écoles ordinaires pour la scolarisation des ESH, surtout leur accessibilité. Ils expriment des représentations critiques, des insuffisances et des limites (Génolini et Tournebize, 2010) des écoles ordinaires du milieu éducatif burundais face à l'accueil et à l'accompagnement des ESH. En vue de faire face à cette situation, la plupart des enseignants spécialisés manifestent leur volonté à intervenir dans les écoles ordinaires, en cas de sollicitation. Ces résultats appuient la conception de Génolini et Tournebize (2010). Pour eux, le rôle du spécialiste est d'entraîner les autres enseignants dans la prise en charge des jeunes handicapés.

Les représentations exprimées par les enseignants spécialisés sont principalement liées aux difficultés, aux doutes, aux réserves face à la scolarisation des ESH dans les milieux ordinaires du système éducatif burundais ; ce qui nous amène à confirmer l'hypothèse vérifiée.

8.6. Synthèse du chapitre 8

L'objet de ce chapitre était d'identifier comment les enseignants spécialisés se représentent la scolarisation des ESH dans le milieu éducatif burundais. Notre étude révèle la position de ces enseignants des centres d'enseignement spécialisé face au processus d'éducation inclusive en cours d'application dans le système éducatif burundais. Elle a vu la participation de 64 enseignants de différents centres d'enseignement spécialisé du Burundi dont 54,7 % hommes et 45,53 % femmes. Il est à rappeler que chaque centre regroupe généralement les enfants ayant le même type de handicap.

A travers les résultats de cette étude, nous nous sommes rendu compte que la majorité (71,7%) des enseignants dits spécialisés n'ont pas bénéficié de formation initiale sur le handicap. En outre, l'étude a révélé que plus de la moitié étaient recrutés dans ces centres sans expérience d'enseignement aux ESH. Pour faire face à ce défi, les centres d'enseignement spécialisé proposent des formations liées au handicap, aux BEP et aux modes d'accompagnement pour les nouveaux recrues avant de commencer l'emploi. Ces formations sont sanctionnées par un certificat professionnel pour enseigner dans les écoles spécialisées. Dans le cadre du renforcement des capacités, des formations continues sont organisées à l'endroit de ces enseignants. Au moment de l'enquête, plus de la moitié (59,4%) des enseignants des centres d'enseignement spécialisé avaient déjà bénéficié de cette formation continue sur les besoins éducatifs particuliers des ESH. Eu égard aux thèmes qu'ils abordent dans ces formations, ceux qui les avaient déjà suivies expriment, en grande majorité (85%), leur sentiment de satisfaction. Quant à la durée de la formation, elle se situe entre une et deux semaines.

Ces centres d'enseignement spécialisé ont été considérés non seulement importants pour les enfants qui y vivent, mais aussi comme centres de soutien à certains élèves en situation de handicap des écoles ordinaires, qui y passent souvent pour bénéficier des séances de soutien ou de renforcement. Néanmoins, plus de 2/3 des participants ont révélé l'absence des psychologues dans ces centres. Concernant le matériel pédagogique adapté pour l'accompagnement des ESH, les participants ont confirmé leur existence à plus de 2/3. Dans les représentations que ces enseignants se font de l'ESH, l'aspect biologique du handicap (avoir une déficience) occupe une position centrale (noyau). Pour les participants à l'étude, certaines caractéristiques sont attribuées à un ESH, entre autres : avoir une déficience, avoir des difficultés d'adaptation, incapable d'apprendre, ne pas satisfaire aux normes scolaires ou sociales.

Les résultats de cette étude ont révélé le doute des enseignants des centres spécialisés au sujet de la suppression des institutions spécialisées en vue de scolariser les ESH dans les milieux ordinaires. 92,2% des participants à l'étude sont défavorables à cette suppression. De même la majorité (78,1%, n=50) s'est exprimée en défaveur de la scolarisation de tous les ESH dans les écoles ordinaires. En même temps, des représentations discriminatoires et exclusives ont été relevées.

En effet, certaines catégories de handicap comme la déficience mentale, le polyhandicap, la déficience auditive ont été citées en première position comme devant rester dans les institutions spécialisées. Certains facteurs comme le manque de formation des enseignants ordinaires sur les besoins éducatifs particuliers et la non-accessibilité du milieu ont motivé la position de ceux qui sont contre la suppression des centres spécialisés. Il y en a aussi ceux (moins de 5%) qui expriment la peur de perdre leur emploi. Dans cette optique, les participants ont exprimé certaines actions à mener pour scolariser les ESH dans les écoles ordinaires, entre autres, la sensibilisation des autres enfants à la cohabitation avec les ESH ainsi que le recrutement des enseignants spécialisés.

Cette étude a pu montrer que le type de handicap accompagné dans les centres a une influence sur les représentations sociales des participants. Ainsi, ceux qui se sont déclarés non-favorables à la scolarisation de tous les ESH en milieu ordinaire, enseignent dans les centres qui accompagnent les enfants vivant avec la déficience mentale ou la déficience auditive. Concernant la variable « niveau de formation reçu », il s'agit de ceux ayant le niveau d'étude inférieur. De même, nombreux sont parmi ceux qui n'ont pas de matériel adéquat pour l'accompagnement des ESH. En d'autres termes, l'étude a révélé que plus les enseignants ont des conditions requises pour accompagner un ESH, plus ils développent des représentations optimistes à propos de la scolarisation des ESH au sein des écoles ordinaires. Quant à la formation sur le handicap, nous avons aussi constaté que son absence pousse certains enseignants spécialisés à se représenter que l'éducation inclusive de tous les ESH est impossible dans les écoles ordinaires. Dans cette optique, des leviers à actionner pour le bon accueil et l'accompagnement des ESH au sein des écoles ordinaires ont été relevés, entre autres les formations tant initiales que continues sur le handicap et les BEP pour les enseignants, l'aménagement des infrastructures scolaires accessibles sans oublier l'équipement adéquat pour les écoles. Chez ces enseignants spécialisés, sans ces préalables, le doute plane quant à la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires.

Chapitre 9 : Représentations sociales des responsables du système éducatif burundais : Étude 3 sur la scolarisation des enfants en situation de handicap

9.1. Contexte de l'étude 3

Ce chapitre présente les résultats issus des entretiens menés avec certains responsables du système éducatif burundais. A travers leur parole, ils ont exprimé des représentations diversifiées concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec ces responsables afin de comprendre les convergences ou les divergences de représentations qui se dressent à propos de la nouvelle politique d'éducation inclusive en cours d'application au Burundi. Cet entretien a tourné autour des thèmes suivants : (a) indicateurs de l'école inclusive et types de handicap, (b) formation des enseignants, (c) milieu d'accueil des ESH dans les écoles ordinaires, (d) modalité d'enseignement/apprentissage et d'évaluation, (e) textes légaux, (f) implication des acteurs dans l'éducation inclusive et (g) suggestions/propositions pour la réussite de la scolarisation des enfants en situation de handicap au Burundi. Les résultats issus de cette étude sont complémentaires à ceux que nous avons obtenus pour les deux études précédentes.

9.2. Objectifs de l'étude 3

Cette étude cherche à répondre à la question suivante : « *Comment les responsables du système éducatif burundais se représentent-ils la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais ?* » Nous cherchons à déceler les représentations sociales de certains responsables du système éducatif burundais et ainsi comprendre les divergences qui se dressent entre différents acteurs. Cela nous permet de savoir s'il y a des divergences de conception à propos de l'éducation inclusive dans le milieu éducatif burundais entre les acteurs enseignants et certains cadres de l'éducation.

A cet effet, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les responsables de la politique éducative estiment que la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires du milieu éducatif burundais nécessite encore des actions à mener pour maximiser sa réussite.

9.3. Méthodologie de l'étude 3

9.3.1. Participants à l'étude

Cette étude a vu la participation de certains responsables du système éducatif burundais. Ont participé 3 cadres du ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique affectés au Bureau spécial d'éducation inclusive, 3 des directions provinciales de l'enseignement, un directeur de lycée ainsi qu'un expert en éducation inclusive qui est aussi considérée comme personne ressource. Leurs caractéristiques sont décrites dans les lignes précédentes, au chapitre dédié à la méthodologie de la recherche. Signalons que le Bureau spécial d'éducation inclusive est chargé de faire la planification, la coordination et le suivi de l'éducation inclusive.

9.3.2. Terrain d'enquête et difficultés rencontrées

Les entretiens ont été réalisés de manière individuelle. Ils se sont déroulés dans les bureaux des concernés après avoir obtenu leur accord de rendez-vous et avaient une durée de 30 à 45 minutes. Des difficultés pour avoir accès aux sujets n'ont pas manqué. En effet, il était difficile d'avoir quelqu'un qui accepte l'entretien à cause de la covid-19. C'est dans cette optique que deux entretiens parmi les interviewés ont été menés sur Zoom.

9.4. Résultats de l'étude

9.4.1. Représentations de l'école inclusive et types de handicap

L'école inclusive est perçue dans sa représentation première comme un lieu où la diversité est acceptée et tolérée : *« elle est une école qui n'exclut personne, qui accueille tous les enfants y compris ceux qui sont en situation de handicap et qui suivent les cours avec les autres »* (G01). Ses indicateurs sont exprimés en fonction des types de handicap accueillis : *« Elle doit être adaptée à tous les besoins spéciaux, les infrastructures doivent être configurées pour accueillir tous les enfants, sans escalier mais qui disposent surtout des rampes pour la bonne circulation de ceux qui la fréquentent »* (B01). Pour G02, *« elle doit avoir tout le matériel dont l'élève à besoins spéciaux peut avoir besoin pour apprendre »*.

L'école inclusive est aussi représentée en tenant compte de l'accessibilité des lieux : *« La cour doit avoir des repères fixes pour la bonne circulation des déficients visuels »* (G01). Elle est définie en termes des besoins humains : *« C'est une école qui a en même temps les enseignants ordinaires et ceux qui sont spécialisés, capables de prester en même temps pour les élèves « valides » et les « ESH »* (B01). Dans les discours de quelques interviewés, il ressort que certaines conditions doivent être remplies au sein d'une école inclusive : *« les enseignants*

doivent être bien formés pour prendre en charge tous les enfants à besoins particuliers. C'est une école organisée de manière que l'individualisation soit possible » (EX01). Nous décelons aussi des représentations relatives aux normes de l'Unesco en rapport avec les effectifs d'élèves par classes : *« C'est une école dont les effectifs par classe ne dépassent pas 45 élèves dont 30 « valides » et « au plus 15 en situation de handicap »* (B01). Pour certains interviewés, les caractéristiques de l'école inclusive peuvent être évoquées à deux niveaux. Le niveau des pratiques pédagogiques d'une part, et le côté matériel, d'autre part : *« les pratiques pédagogiques sont aussi différenciées même pour les enfants dits « valides » »*. Quant au niveau matériel, *« cette école doit disposer du matériel adapté aux ESH »* (G01 et C03).

A côté de sa conception pédagogique, l'école inclusive est perçue dans sa dimension éducative : *« elle apparaît comme un lieu de socialisation, de familiarisation et d'acceptation de l'autre dans sa diversité »* (K01). Il a été observé que certains responsables du système éducatif burundais ne détiennent pas d'informations sur l'équilibre genre pour les ESH scolarisés : *« comme dans ma localité il n'y a pas de présence des ESH dans les écoles ordinaires, je n'ai pas d'idée sur les effectifs des filles et/ou garçons dans les écoles »* (G02). Ils soulignent qu'il n'y a pas encore d'études pour identifier l'équilibre lié au sexe des élèves pour les ESH scolarisés et non-scolarisés.

D'après un cadre du Bureau Éducation Inclusive, les types de handicap que l'on trouve dans ces écoles inclusives peuvent être classés en quatre catégories. Il s'agit *« des infirmités cérébrales mentales, des handicaps sensoriels, des handicaps mentaux et des polyhandicaps »* (C01). Eu égard à ces types de handicap, nous avons voulu savoir si les écoles inclusives peuvent être aménagées dans toutes les DCE du pays pour que chaque ESH s'inscrive à l'école la plus proche de son quartier. Face à cette question, des divergences ont été relevées. Pour les uns, la réponse est affirmative et pour les autres, elle est négative. Néanmoins, une convergence a été observée : *« ça dépend du type de handicap »*. Concernant l'extension de l'école inclusive, il y en a ceux qui expriment les problèmes financiers et matériels : *« Cette question reste encore épineuse car la transformation des écoles ordinaires en écoles inclusives demande beaucoup de moyens. Pour celles qui sont fonctionnelles actuellement, l'initiative a été appuyée par Handicap International (HI), ONG qui n'est plus opérationnelle sur le sol burundais »* (G01).

Dans la nouvelle politique d'éducation inclusive au Burundi, on a commencé par instaurer les écoles pilotes et celles qui sont dénommées écoles satellites. Se référant aux moyens énormes que demande l'école inclusive, certains interviewés se sont montrés non-favorables à leur multiplication : *« Plutôt que de chercher à les multiplier à travers tout le pays, il faudra d'abord*

chercher à bien équiper celles qui existent » (B01). D'autres soulignent qu'il faut d'abord évaluer les écoles inclusives déjà fonctionnelles : « *Il n'est pas encore possible de mettre les écoles inclusives à travers tout le pays. Il faut d'abord se rassurer que le pilotage est à un niveau satisfaisant* » (membre du Bureau Éducation Inclusive). Pour certains membres de ce bureau, à voir les moyens que demande l'école inclusive, « *dire que tout ESH doit s'inscrire dans une école la plus proche de son quartier, c'est l'idéal* ». Néanmoins, pour EX01, la scolarisation de tous les ESH est possible dans le milieu éducatif burundais à conditions qu'il y ait une adaptation : « *C'est parfaitement possible d'instaurer l'éducation inclusive à travers toutes les Directions provinciales de l'enseignement* ». Pour lui, il faut seulement résoudre un certain nombre de problèmes : « *Celui de déplacement des enfants, celui de la formation des enseignants, d'accessibilité des infrastructures, etc.* » Cette idée semble être contredite par d'autres qui se réfèrent à la situation financière du pays : « *Dire que l'on peut trouver le matériel pour toutes les directions communales du pays, ce serait mentir* » (membres Bureau Education inclusive : C02 et C03).

Quant à l'état des lieux de l'éducation inclusive au Burundi, il y a déjà une école pilote qui accueille toutes les catégories de handicap. Il s'agit du Lycée Notre Dame de la Sagesse (LNDS) de Gitega. Comme l'ont souligné les membres du Bureau Éducation Inclusive, « *cette école a déjà donné des lauréats qui fréquentent l'enseignement supérieur* ». Pour les membres de ce bureau, même si les centres de référence ne sont pas encore démarrés, des avancées dans ce processus d'éducation inclusive sont significatives : « *Il y a eu une évolution des ESH accueillis lors de l'année scolaire 2021-22 qui sont passés à 23, alors que l'an précédent ils étaient seulement au nombre de 5* (C01).

9.4.2. Formation des enseignants

Les points de vue partagés sont que les enseignants ont besoin d'être outillés pour orienter leurs interventions et ainsi bien accompagner la diversité des enfants. Dans les paroles des interviewés, il ressort que les enseignants du Burundi ne sont pas encore formés sur le handicap ou sur les besoins éducatifs spéciaux : « *L'éducation inclusive au Burundi est une nouvelle donne. Il n'y a pas encore dans les programmes de formation des futurs enseignants, de notions sur l'éducation inclusive* » (C01). Pour les membres de ce bureau, « *Ceux qui enseignent dans des écoles inclusives ou dans les écoles spécialisées ont fait des formations supplémentaires* ». Les interviewés convergent sur le manque de formation surtout initiale concernant les méthodes

d'enseignement aux enfants en situation de handicap : « *Les enseignants ordinaires n'ont pas d'idée sur ces méthodes. Seuls quelques rares cas d'enseignants qui ont eu l'opportunité de travailler dans les écoles spécialisées disposent des notions sur les méthodes d'enseignement aux enfants à besoins spéciaux* » (G01).

Les formations qui sont reconnues pour les enseignants sont de deux types : formation initiale et formation continue. Au niveau de la formation initiale, il y a une lacune : « *Les futurs enseignants sont formés, de manière générale, sur la pédagogie générale et non pas sur la pédagogie différenciée* » (G02). En général, les programmes de formation pour les futurs enseignants ne concernent pas les enfants à besoins particuliers : « *Dans les manuels de formation utilisés, on ne trouve nulle part une préparation spécifique des enseignants pour prendre en charge les ESH* » (EX01). Pour mieux répondre à la diversité des élèves, les enquêtés estiment qu'il faut revoir la formation destinée aux futurs enseignants : « *Il faut intégrer, dans les programmes de formation des écoles pédagogiques, de la pédagogie différenciée ainsi que des notions sur l'accompagnement psychoéducatif des élèves à besoins spéciaux* » (membre du Bureau d'éducation spéciale). Ces points de vue sont partagés avec ceux de K01 qui estiment que « *l'introduction dans les programmes de formation des enseignants, des nouveaux paradigmes concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap contribuerait à la réussite de l'école inclusive* ». En vue de faire face à ces défis, certains interviewés reconnaissent l'existence d'une seule filière au sein de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université du Burundi qui forment les éducateurs spécialisés : « *la création de la filière d'éducation spéciale au sein de l'Université du Burundi aidera pour avoir le personnel spécialisé* » (G01).

Le besoin de formation des enseignants a été exprimé avec une intelligible voix par les interviewés. Parmi les pistes d'urgence pour répondre aux besoins de ces enseignants chargés d'accompagner les enfants différents, la formation en cours d'emploi est à privilégier : « *Il faut la formation en cours d'emploi pour préparer les enseignants à intervenir dans les écoles inclusives, pas seulement une simple formation mais un renforcement des capacités bien soutenus* » (C02). Dans cette optique, les formations initiale et continue ont été reconnues comme des facteurs favorables au bon accueil et accompagnement des ESH de réussite de l'éducation inclusive : « *Un enseignant formé aux méthodes d'enseignement inclusives développe d'abord la compréhension envers les enfants à besoins spéciaux et aide l'enfant à développer ses potentialités* » (G01). Pour le bon accueil et l'accompagnement des ESH dans des écoles ordinaires, la formation doit définir les attentes de la société : « *La formation initiale*

peut contribuer si elle a pour objectif notamment d'inclure les ESH. Par conséquent, le programme de formation devra prendre en compte les attentes du travail à faire au sein d'une école inclusive » (EX01).

Dans leur parole, les responsables du système éducatif expriment que certains enfants en situation de handicap sont déjà accueillis au sein des écoles ordinaires, mais qu'il y a encore des actions à mener pour la réussite de leur scolarisation : « *Pour enseigner au déficient auditif, il faut, au minimum, savoir décoder le langage labial » (G01).* Ce propos corrobore avec celui de K01 : « *Pour que les enfants malentendants ou malvoyants puissent apprendre au sein des écoles ordinaires, il faut que tous les enseignants aient suivi les programmes relatifs au braille et au langage des signes dans leur formation initiale ».* Entre autres conditions pour la réussite de l'école inclusive, la question de la formation des enseignants de soutien a aussi retenu une attention particulière des interviewés : « *Si les traducteurs sont disponibles dans toutes les écoles inclusives, cette politique de scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires pourra aboutir. Néanmoins, les enseignants qui assurent le service de soutien ne disposent pas de compétences requises pour faire la traduction dans toutes les disciplines » (G01).*

Quant à l'organisation des formations continues, le problème de moyens financiers a été relevé. C'est ce qui a été exprimé par l'un des Directeurs provinciaux de l'enseignement : « *Nous ne sommes pas en mesure d'organiser des formations à l'endroit des enseignants vu les moyens que cela demande » (G01).* D'autres interviewés convergent sur la quasi-absence des formations continues : « *Il n'y a pas de formations organisées par les responsables provinciaux que ce soit pour les enseignants des écoles spécialisées et/ou ordinaires, sauf quelques rares formations organisées par le ministère de tutelle en collaboration avec certains intervenants dans le domaine éducatif » (B01 et G02).*

Les membres du Bureau Éducation Inclusive ont des représentations sociales qui convergent au point de la formation des enseignants. Ils constatent que les enseignants n'ont pas eu, au cours de leur cursus de formation initiale, des occasions de suivre des notions sur le handicap et /ou les BEP. Ainsi, ils soutiennent l'organisation des formations continues à l'endroit des enseignants et ont précisé qu'ils les ont déjà entamées. Au moment de cette étude, ils étaient à la deuxième phase de formation sur l'éducation inclusive pour les enseignants accueillant les ESH dans des écoles inclusives. Néanmoins, ils organisent ces formations dans la limite des moyens que le Ministère leur donne et invitent quelques enseignants des écoles inclusives et des centres spécialisés pour partager l'expérience afin de dispenser un enseignement harmonisé.

9.4.3. Milieu d'accueil des ESH dans les écoles ordinaires (infrastructure)

Certains responsables du système éducatif burundais ont souligné les obstacles de la part du milieu scolaire burundais pour l'accueil des enfants en situation de handicap. Ils estiment que l'environnement scolaire (les écoles, toilettes, cours de récréation) ordinaires n'est pas du tout préparé ou adapté pour l'accueil des enfants en situation de handicap. Le non-respect des standards internationaux pour l'accueil des enfants vivant avec handicap dans la construction des anciennes infrastructures est considéré comme l'une des barrières à la fréquentation des ESH dans ces écoles : « *La non-accessibilité des infrastructures scolaires est l'une des grandes lacunes de l'inclusion scolaire au Burundi. Elles n'ont pas été conçues pour l'accueil des ESH* » (EX01). Pour K01, « *il manque des infrastructures remplissant les normes exigées pour les ESH* ».

Le manque d'adaptation est généralisé dans les écoles du Burundi : « *Seules les écoles pilotes et les écoles satellites sont préparées et adaptées à l'accueil des ESH. Pour d'autres, il faudra leur transformation* » (C01 et C02). Ils ont dénoncé l'absence de la réglementation pour la construction des classes conformément aux droits des personnes handicapées : « *Les anciennes infrastructures ne sont pas adaptées à l'accueil des ESH car, il n'y avait pas auparavant de réglementation pour les écoles inclusives* » (G01). Les interviewés ont confirmé, dorénavant, l'existence d'une réglementation pour les constructions des nouvelles écoles qui ordonne le respect des normes standards adaptées aux enfants en situation de handicap : « *Dans l'appel à soumission pour la construction des nouvelles infrastructures scolaires, cette exigence est mentionnée* » (Membres du Bureau Éducation Inclusive).

Le manque de sensibilisation à l'endroit des directeurs d'écoles pour accueillir les ESH a été aussi relevé : « *Si on se présente à l'école pour demander une place d'un élève en situation de handicap, dans la quasi-totalité des écoles ordinaires, on ne donne pas cette place parce qu'ils ont peur du suivi de ce dernier* » (G01). Parallèlement aux conditions d'accueil qui sont jugées non-favorables au niveau infrastructurel, le problème de manque du personnel spécialisé pour le bon accompagnement des enfants en situation de handicap a été aussi exprimé : « *Sauf dans les écoles inclusives, ailleurs il n'y en a pas. Et même dans ces écoles inclusives déjà fonctionnelles, les enseignants de soutien qui y sont n'ont pas de compétences pour un accompagnement dans toutes les disciplines* » (G02).

Des divergences d'opinions ont été relevées concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap. Face à l'état des infrastructures, certains des responsables estiment que l'accueil

et l'accompagnement de tous les ESH ne sont pas possibles dans les milieux ordinaires : « *Tous les ESH ne doivent pas apprendre dans les écoles ordinaires ; il n'est pas possible pour toutes les écoles de les accueillir* » (G01). Il souligne certaines conditions qu'il faut d'abord remplir : « *Il faut d'abord bien aménager et adapter ces écoles en tenant compte des besoins particuliers de tous les enfants* ». C'est aussi le cas de ceux qui ont une fausse représentation de l'école inclusive pensant que c'est à l'ESH de s'y adapter : « *Ceux qui ont des déficiences prononcées ne peuvent pas s'adapter au sein des écoles ordinaires* » (B01). D'autres se réfèrent aux ressources non-disponibles : « *Enseigner à tous ESH demanderaient beaucoup de moyens tant humains que matériels. On n'est pas encore à l'état où tous les ESH peuvent être scolarisés au sein des écoles ordinaires* » (G02 et B01). Pour eux, *c'est un souhait qui pourra être réalisé au cours des prochaines années.*

Quant au type de handicap à exclure des écoles ordinaires, la sévérité du handicap est un facteur qui a influencé les représentations des acteurs concernant la scolarisation des ESH : « *Il y a ceux qui ont le handicap profond qui doivent apprendre dans les écoles spécialisées* » (EX01). Cet interviewé est arrivé même à pointer ceux qui doivent rester dans les écoles spéciales, dans le contexte éducatif burundais : « *les enfants sérieusement handicapés au niveau mental, les polyhandicapés demandent d'être scolarisés dans des écoles spéciales* ». Il y a ceux qui soulignent « *le handicap mental et le handicap psychique* » (K01) sans même penser au degré de sévérité. Étant récente au Burundi, l'éducation inclusive pose un réel défi. D'autres ont évoqué les catégories de handicap comme les aveugles et les déficients auditifs sans même considérer le degré du handicap : « *Les aveugles et les déficients auditifs ne pourront pas apprendre au sein des écoles ordinaires que si ces écoles ne disposent des enseignants de soutien ou enseignants spécialistes en langage des signes et en brailles* » (G01). Il y en a aussi qui estiment que « *les polyhandicapés ne peuvent pas apprendre dans les écoles ordinaires* » (B01 et C03). Pour certains interviewés, « *les écoles ordinaires du système éducatif burundais ne sont pas encore à l'état d'accueillir les enfants lourdement handicapés comme les IMC et les déficients mentaux profonds* ». Cette opinion est appuyée par certains membres du Bureau Éducation Inclusive qui estiment qu'il y a des types de handicaps non-enseignables dans les écoles inclusives et qu'il faut orienter dans les centres spécialisés. Il s'agit par exemple « *d'une catégorie des infirmités Motrices d'Origine Cérébrale* » (IMOC) (C01).

Face à cet état de choses, les responsables du système éducatif burundais soulignent que le Ministère ayant l'éducation inclusive dans ses attributions est à l'œuvre pour relever certains défis. A part les transformations de certaines écoles, le gouvernement prévoit renforcer les formations continues : « *Nous sommes en train de tout faire pour assurer les formations*

continues pour le maximum d'enseignants. Ces formations vont leur donner des notions sur la gestion du handicap et la collaboration entre deux enseignants en classe » (Membres du Bureau Éducation Inclusive). Au sein du Bureau Éducation Inclusive, en attendant l'introduction des notions d'éducation inclusive dans les curriculums de formation, on préconise la création des clubs à travers tous les établissements scolaires, afin de débattre et échanger sur comment tenir une école inclusive, ou du moins sur les pratiques inclusives. On prévoit aussi d'organiser dans chaque Direction Communale de l'Enseignement (DCE) au moins une école inclusive, ce que l'on nommera « pôle d'éducation inclusive ».

Eu égard aux besoins de certains ESH, le maintien des centres d'enseignement spécialisé a été souligné par la grande majorité des interviewés dont certains sont arrivés à exprimer des représentations contradictoires à ce sujet. Au sein du Bureau Éducation Inclusive, bureau du ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique chargé de coordonner l'éducation inclusive, les propos de certains membres convergent avec d'autres pouvoirs décentralisés : « *Supprimer les centres spécialisés serait utopique en matière de scolarisation des ESH au Burundi* » (C01, C03 et G01). Même l'expert en éducation inclusive estime qu'il faut les maintenir pour certaines catégories de handicap. Comme l'ont souligné les membres du Bureau Éducation Inclusive, partout où sont implantés les centres spécialisés, on trouve des écoles ordinaires à proximité pouvant accueillir certains des ESH de leur provenance. Ainsi, « *il y a des paliers où ils peuvent rester dans ces centres spécialisés et d'autres où ils sont affectés dans les écoles satellites qui sont à proximité* » (B01).

Pour certains interviewés, le maintien des centres spécialisés n'est pas synonyme de la discrimination : « *Ce serait une discrimination dans la mesure où le centre ne permettait pas à ces enfants d'aller faire les études dans les écoles environnantes* » (C01). Selon la réalité qui se trouve au Burundi, « *il n'y a pas de discrimination car suivant les paliers, l'ESH peut passer du centre spécialisé vers l'école ordinaire* » (membre du Bureau Éducation Inclusive). Les centres spécialisés sont quelquefois considérés comme centres de soutien. A titre d'exemple, pour le centre spécialisé des déficients auditifs (CESDA) de Gitega, quand un enfant est au niveau maternel, il reste au centre. Mais, quand il atteint le niveau primaire, il va continuer à l'école ordinaire et loge au centre. « *C'est ce que l'on nomme inclusion partielle ou spécialisation partielle* » (membre du Bureau Éducation Inclusive).

Quelques attitudes non-convergentes ont été relevées : « *Malgré les moyens élevés qu'exige la transformation des écoles ordinaires en écoles inclusives, maintenir ces institutions spécialisées sera une manière de favoriser la discrimination à l'endroit des ESH* » (G02). Pour

G01, « *les institutions spécialisées devraient être supprimées en cas de possibilité ou du moins les maintenir avec la seule mission d'héberger les enfants en situation de handicap qui vont apprendre au sein des écoles ordinaires* ». Néanmoins, certains d'autres trouvent qu'il faut les maintenir, car comme le dit (B01), « *ces centres spécialisés préparent les ESH à aller apprendre dans les écoles régulières* ».

9.4.4. Modalités d'enseignement/apprentissage et d'évaluation

Nous avons observé des représentations divergentes chez les responsables du système éducatif burundais à propos des modalités d'enseignement/apprentissage et d'évaluation. Comme l'ont exprimé certains enquêtés, pour enseigner aux enfants en situation de handicap, il faut un travail en binôme pédagogique pour bien maintenir les écoles inclusives : « *Les deux enseignants, l'un (enseignant ordinaire) se charge de la transmission de la matière suivant la méthodologie normale et l'autre de la traduction ainsi que de l'aide à la prise des notes* » (G01). Pour la méthodologie d'enseignement, la pédagogie différenciée est à privilégier : « *Pour enseigner aux ESH, ça dépend des besoins éducatifs d'un enfant présent en classe. L'exposé magistral sera à privilégier pour les déficients visuels et pour les déficients auditifs, le langage des signes doit accompagner la parole* » (B01). Les sujets interviewés ont mis une importance capitale sur l'enseignant de soutien lorsqu'ils évoquaient les modalités d'enseignement au sein d'une école inclusive : « *un seul enseignant ne peut pas suffire pour bien suivre une classe inclusive ; il faut un coenseignant, c'est-à-dire un enseignant spécialisé dénommé un enseignant de soutien chargé d'accompagner les enfants en situation de handicap* » (B01). EX01 parle du « *coenseignement* ». Néanmoins, ce même sujet estime qu'un « *seul enseignant sérieusement formé peut bien tenir une classe inclusive, mais à condition que d'autres conditions soient remplies* ».

Cependant, en l'absence d'un enseignant de soutien, le temps consacré à une leçon risque de se doubler : « *sans l'enseignant de soutien, l'enseignant ordinaire doit procéder différemment, il commence par enseigner aux enfants normaux et leur donner des exercices et par après passer aux ESH et procéder de la même manière* » (K01). Pour lui, sans enseignant de soutien, un enseignant ordinaire ne pourrait tenir la classe « *hétérogène*²⁶ » autrement. C'est aussi le même point de vue de G02. La deuxième méthode relevée par EX01 est l'individualisation : « *Quand on met un ESH dans une classe nombreuse, il sera doublement handicapé* ». Pour lui, « *l'école*

²⁶ Entendons par classe hétérogène, là où il y a les enfants valides et ceux en situation de handicap.

inclusive est un système qui ne s'accommode pas avec des classes pléthoriques ». La troisième méthode est celle de faire un plan individualisé pour faire progresser chaque élève.

La notion de collaboration est au centre du point de vue de l'interaction entre les deux enseignants – ordinaire et coenseignant - au sein d'une classe inclusive : « *la collaboration doit imiter celle des journalistes où l'un parle pendant que l'autre fait l'interprétation des signes* » (B01). Ainsi, la collaboration est l'acte de travailler ensemble pour atteindre un objectif : « *pour une bonne collaboration, il faut établir un plan, définir les missions de chacun et à quel niveau ou à quelle étape de l'apprentissage il doit intervenir* » (EX01). Il faut aussi l'échange d'expérience pour la complémentarité : « *il faut préparer en commun des leçons à enseigner et échanger sur les modes d'intervention* » (G02). Pour les membres du Bureau spécial d'Éducation Inclusive, cette collaboration est renforcée au cours des formations continues qu'ils font ensemble.

Néanmoins, au regard des lacunes des formations des enseignants, les interviewés ont exprimé des représentations pessimistes concernant la collaboration entre les enseignants au sein d'une classe inclusive d'autant plus que les enseignants qui assurent le service de soutien disposent d'un niveau inférieur (D6 ou D7²⁷) : « *Il s'agit en fait des enseignants ayant subi une formation en éducation spécialisée sur terrain. Il leur est difficile de faire la traduction dans toutes les disciplines, ce qui ne facilite pas la transmission de la leçon chez les enfants en situation de handicap, surtout que les enseignants ordinaires ont une méthodologie classique de l'enseignement* » (G01 et C02). Néanmoins, un des cadres du Bureau Éducation Inclusive estime que le fait qu'un seul enseignant peut interpréter tous les cours ne devrait pas constituer un défi. Pour lui, un instituteur²⁸ peut comprendre et interpréter dans tous les cours du cursus du fondamental. C'est à partir du cycle post fondamental qu'un traducteur ou tout enseignant de soutien doit avoir, au moins, le niveau Bac+ 3ans pour accompagner l'enseignant ordinaire et les ESH.

Quant à l'évaluation au sein d'une classe inclusive, les interviewés ont fait savoir que tout doit dépendre des catégories d'enfants accueillis : « *Il y a une forme d'évaluation destinée aux enfants valides et une autre forme traduite destinée aux enfants en situation de handicap. C'est ce qui se fait même dans les tests nationaux* » (Membre du Bureau Éducation Inclusive). Pour

²⁷ D6 et D7 sont des diplômes obtenus respectivement 2 ans et 4 ans après le cycle inférieur (collège).

²⁸ Dans le système éducatif burundais, un instituteur est un enseignant de niveau D7, ayant fait 4 ans de formation pédagogique après le cycle fondamental.

certaines de ces membres, le temps imparti à l'évaluation doit aussi varier en fonction du type de handicap : *« les conditions d'évaluation doivent varier au niveau du timing alloué à l'épreuve. Pour les IMOC et les aveugles, il faut 2/3 du temps additionnel et un tiers du temps additionnel pour les sourds. Quant aux types de questions, ils doivent faire la même épreuve. C'est aussi l'avis de EX01 qui estime que leur donner les mêmes questions que celles des valides ne cause aucun problème parce qu'il y a même, d'après lui, ceux qui sont plus intelligents que lesdits valides »*. Pour d'autres, les types d'exercices peuvent varier selon les disciplines : *« L'évaluation dépend de la branche. Pour l'éducation sportive, il y a des activités qu'il ne faut pas considérer pour celui qui a le handicap moteur, de même que l'on évitera les dictées pour le sourd-muet »* (G02).

Des divergences ont été relevées. Pour G01 et G02, *« il ne faut pas considérer les mêmes critères ou les mêmes normes pour faire avancer de classe les ESH. Comme on leur donne un délai supplémentaire pendant les évaluations, il faut aussi considérer des critères spécifiques pour faire avancer les enfants en situation de handicap »*. Ce point de vue est contredit par certains autres interviewés : *« Au niveau des critères d'avancement ça ne cause aucun problème d'autant plus qu'il y a les ESH qui réussissent brillamment que lesdits valides. Il faut absolument les mêmes critères »* (EX01). En général, les interviewés convergent que l'on évalue les élèves en fonctions des capacités ou des possibilités de réaction de chaque enfant.

9.4.5. Textes légaux

Au Burundi, il n'y a pas de loi spécifique pour la scolarisation des ESH. On se réfère à certains articles de la constitution nationale, à certaines conventions que le Burundi a déjà signées, mais aussi à la *Loi n° 1/03 du 10 janvier 2018 portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi*. Pour certains interviewés, il faut la ratification de ces conventions : *« Le Burundi a signé certaines conventions relatives aux droits de l'homme et celle relative aux personnes handicapées, mais il nous faut encore des textes d'applications, la ratification de ces textes »* (EX01). Tous les interviewés convergent sur l'importance des lois, surtout pour avoir un cadre de travail bien déterminé : *« elle définit les missions de chaque système éducatif et les objectifs à atteindre »*.

Des doutes ont été relevés quant au respect du droit à l'éducation pour les ESH en l'absence d'une loi qui définit comment sanctionner les écoles qui refuseraient de les accueillir. Nous avons relevé le manque d'information pour certains responsables quant à l'existence des lois qui les régissent. Dans les politiques éducatives, les interviewés reconnaissent que la loi seule ne suffit pas : *« Faire une loi ne garantit pas qu'elle va être respectée intégralement. Il faut*

aussi des mesures d'accompagnement et c'est sa mise en application qui est plus forte » (EX01). B01 abonde dans le même sens.

Pour la réussite de l'éducation inclusive, la loi est nécessaire, mais il faut aussi comme le soulignent EX01 et G01, *« d'autres stratégies comme la sensibilisation des parents et des comités de protection de l'enfance au respect des droits de l'ESH »*.

9.4.6. Implication des acteurs dans l'éducation inclusive

Parmi les acteurs impliqués en éducation inclusive au Burundi, on cite au rang le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique pour le compte du gouvernement, le Bureau spécial pour l'éducation inclusive, les structures décentralisées comme les DPE et les DCE, les parents, les partenaires financiers et techniques comme l'Unesco, l'Unicef ainsi que les confessions religieuses. Il y a aussi les acteurs privés qui contribuent et prennent en charge les institutions d'enfants vivant avec un handicap. Pour EX01, il faudrait aussi associer l'autorité locale : *« Elle devra participer dans la chaîne de plaidoyer »*.

Chaque acteur doit intervenir en ce qui le concerne pour la réussite de la scolarisation des ESH. Les secteurs privé et public doivent collaborer pour l'atteinte des objectifs. C'est ainsi que l'appui du gouvernement du Burundi aux initiatives des acteurs privés a été soulignée par les interviewés : *« L'État paye les salaires de certains enseignants des centres spécialisés, élabore et valide les programmes à enseigner et se charge aussi de l'accueil des lauréats orientés dans d'autres cycles au sein des écoles ordinaires »* (membres du Bureau de l'Éducation Inclusive). A ce niveau, ils soulignent la bonne collaboration entre les centres d'enseignement spécialisé et les écoles ordinaires. C'est aussi l'État qui donne une orientation pour assurer l'éducation inclusive. En collaboration avec d'autres intervenants, les cadres du système éducatif sensibilisent aussi les écoles ordinaires pour accueillir les ESH. Il peut y avoir aussi un soutien matériel en provenance de la Direction d'éducation inclusive sans oublier les formations organisées qui atteignent aussi les centres spécialisés.

La part des parents dans le processus de scolarisation des enfants en situation de handicap n'est pas à négliger : *« Les parents ont un grand rôle surtout de sensibiliser les autres parents à envoyer leurs ESH à l'école »* (EX01). C'est aussi le point de vue de K01. Certains interviewés ont dénoncé certains parents qui considèrent leur ESH comme un fardeau et qui ne cherchent pas à les faire inscrire au sein des écoles ordinaires : *« Quand ils trouvent un centre qui accepte leur enfant, ils y trouvent un ouf de soulagement »* (G01). Pour certains interviewés, certaines écoles refusent d'accueillir les ESH. Face à ce défi, ils suggèrent l'extension de l'école inclusive

dans le secteur privé et les textes de lois pour contrecarrer les mauvaises attitudes : « *Dans les textes d'application, il faut faire en sorte que l'école inclusive soit étendue non pas seulement dans le public mais également dans les établissements privés et interdire à ces établissements de refuser un ESH* » (EX01).

En termes de besoins, les interviewés convergent sur les moyens immenses que demande l'école inclusive : « *Pour la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles inclusives, les besoins sont multiples. Il faut d'abord majorer l'enveloppe allouée au volet éducation inclusive. Il faut aussi assurer la formation des formateurs, réaménager les écoles anciennement construites, faire des formations en cours d'emploi pour tous les enseignants, mettre dans les programmes de formation des futurs enseignants des notions sur les besoins éducatifs particuliers et ainsi équiper toutes les écoles suivant les besoins de chaque enfant* ».

Face à ces besoins identifiés, les interviewés ont relevé la part des différents partenaires dans ce processus, à commencer par les pouvoirs publics : « *L'état doit jouer la première place en définissant les objectifs à atteindre, en construisant des écoles répondant aux standards internationaux des personnes handicapées, assurer la formation et recruter des enseignants répondant aux besoins de tous les enfants* » (G02). D'autres partenaires tant nationaux qu'internationaux appuient et accompagnent les efforts du gouvernement. Auparavant, le principal bailleur était Handicap International avant la fermeture de son bureau au Burundi en 2019. Pour le moment, il y a l'Unicef, Unesco, Bibliothèque sans frontières, Word Vision et GIZ santé qui contribuent aussi dans ce programme. Pour EX01, « *ces organismes doivent accompagner le pays dans ses programmes qu'il a acceptés de par l'internationalisation* ».

Tous les interviewés convergent à l'unanimité que les acteurs du système éducatif burundais nécessitent un accompagnement pour la réussite de l'école inclusive. Ainsi, « *pour la réussite du processus d'éducation inclusive, on doit œuvrer en synergie* » (G01). Ils estiment que sans accompagnement, il est impossible de réussir l'école inclusive au Burundi. Les principaux besoins soulignés tournent autour de la formation des enseignants, le réaménagement des infrastructures pour qu'elles répondent aux standards internationaux des personnes handicapées ainsi que le matériel d'appui pour les enseignants des écoles inclusives. Certains relèvent aussi la nécessité des écoles à internat pour réduire le trajet des ESH. Comme l'inclusion scolaire est très récente au Burundi, le gouvernement a défini l'orientation et certains bailleurs ont promis d'appuyer l'élaboration de la politique nationale d'inclusion scolaire. A cet état de choses, les responsables des services décentralisés partagent les représentations optimistes pour la réussite

de l'éducation inclusive pourvu que l'on augmente le budget qui y est alloué et qu'il soit bien géré en visant les priorités. Dans cette optique, ils ont émis des suggestions.

9.4.7. Suggestions pour la réussite de la scolarisation des enfants en situation de handicap

En vue de recueillir des pistes pour l'éducation inclusive effective, nous avons demandé aux acteurs d'émettre des suggestions aux différents partenaires. Elles sont formulées sous formes d'actions qui doivent être développées et mises en œuvre de manière systémique et complémentaire :

- Faire un état des lieux, les statistiques des ESH scolarisés et non-scolarisés et identifier les véritables besoins de ces enfants ;
- Bien définir et bien orienter la politique de scolarisation des enfants en situation de handicap en tenant compte de leurs besoins particuliers ;
- Intégrer dans les curricula de formation des futurs enseignants, des notions sur le handicap et les BEP ;
- Sensibiliser les parents à envoyer leurs ESH à l'école ;
- Sensibiliser d'autres élèves valides à cohabiter avec les ESH dans leur diversité ;
- Aux partenaires de se conformer aux engagements du gouvernement et de l'accompagner dans la réalisation des actions qui sont prévues dans les conventions qu'il a ratifiées, surtout la mise en œuvre de la politique d'égalité des chances comme celle d'éducation inclusive ;
- Construire toutes les infrastructures suivant les normes standards des personnes en situation de handicap et transformer celles existantes pour pouvoir faciliter l'accès aux ESH ;
- Bien équiper les écoles accueillant les enfants en situation de handicap ;
- Au ministère de revoir le budget alloué à l'éducation inclusive et de revoir la formation initiale des futurs enseignants ;
- Les syndicats doivent mobiliser les enseignants à la prise en compte des BEP.

9.5. Discussion des résultats de l'étude 3

Cette étude a porté sur les représentations sociales des responsables du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Précédemment, nous avons présenté, analysé et discuté des résultats des deux études par questionnaire faites auprès des enseignants tant ordinaires que spécialisées. Pour le présent chapitre, l'analyse des entretiens a apporté des informations complémentaires issues des discours des responsables du système éducatif burundais. Ainsi, l'entretien semi-directif nous a permis d'avoir une idée globale sur la situation de l'éducation inclusive au Burundi et les perspectives pour la bonne scolarisation des ESH. L'analyse a tourné autour des thèmes liés à la base des représentations sociales de l'éducation inclusive. Ainsi, des divergences d'opinions ont été relevées.

En effet, il s'agit d'établir les variations des représentations selon les caractéristiques des individus qui les ont produites, et de trouver des explications à cette relation (Negura, 2006). Ainsi, même si presque tous les interviewés convergent sur le rôle des écoles inclusives, certains estiment que les écoles ordinaires ne peuvent pas accueillir tous les ESH. Dans leurs propos, les représentations exprimées reflètent idéalement ce que doit être l'école qui accueille tous les enfants dans leur diversité, « valides » et non-valides. Des conditions qui doivent être remplies pour l'accueil des ESH ont été exprimées. Les résultats corroborent les caractéristiques de l'école inclusive telles que décrites par l'Unesco : l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun (Thomazet, 2008). L'accessibilité des écoles ordinaires ainsi que la formation des enseignants sur les nouveaux paradigmes de l'école inclusive ont retenu l'attention des différents interviewés.

Dans cette étude, les représentations exprimées montrent que toutes les écoles du milieu ordinaire du système éducatif burundais ne les satisfont pas. Dans ces représentations sociales, domine l'approche pathologique du handicap ; ce qui amène les responsables interviewés à concevoir l'école en tenant compte des déficiences et surtout physiques de l'ESH. De ce contenu représentationnel, apparaissent des moyens énormes pour aménager l'école inclusive. Cela influence la position de ceux qui estiment qu'il n'est pas encore possible d'étendre les écoles inclusives à travers tout le pays. Néanmoins, il y en a d'autres qui expriment des représentations favorables à cette extension. En outre, ces résultats montrent que certains responsables du système éducatif ont une perception déficitaire des ESH, et que l'inclusion de certains d'entre eux demande un réaménagement spécial des écoles ordinaires. Ils sont jugés comme des sujets ayant des incapacités au niveau de la mobilité, intellectuel ou sensoriel et qui

nécessitent un accompagnement spécialisé. Ils sont considérés comme des sujets qui affichent un manque au niveau corporel, communicationnel/relationnel ou plus encore, un manque de compréhension intellectuelle. Certains se les représentent comme incapables de faire, comme les autres enfants valides, sans une aide humaine spécialisée. Il faudra donc adapter l'école aux besoins particuliers des élèves en difficulté (Boutin & Bessette, 2009) et ainsi lever les lacunes de formation des enseignants pour pouvoir accueillir tous ESH dans les milieux ordinaires.

Si l'absence de formations des enseignants sur le handicap a été présentée comme facteur de refus d'accueil des ESH au sein des écoles ordinaires, lors des études 1 et 2, cette étude par entretien a donné les mêmes résultats. En effet, certains responsables du système éducatif burundais ont exprimé des représentations non-favorables à l'accueil de tous les ESH dans les écoles ordinaires faute du personnel formé sur les méthodes inclusives. Ils estiment que les formations initiales et continues sur le handicap et les BEP doivent préalablement être assurées pour scolariser tous les ESH dans des écoles ordinaires. Ces résultats corroborent avec d'autres études pour lesquelles, les formations initiales et continues sont des outils importants pour accompagner les enseignants dans les transformations inhérentes à leur métier, et notamment vis-à-vis de l'inclusion (Noeppel et Goulet, 2019). Néanmoins, le manque de moyens pour des formations continues en attendant l'intégration des notions liées au handicap et BEP dans les curricula de formations initiales, constitue encore un défi pour l'éducation inclusive au Burundi.

A côté des défis liés à la formation qui leur apparaissent centraux, les enjeux liés au milieu d'accueil des ESH ont retenu aussi l'attention des responsables de l'éducation. Les représentations qu'ils se font de l'état des écoles ordinaires face à l'accueil des ESH sont pessimistes. Le milieu d'accueil est jugé inaccessible aux ESH. Ces représentations sont exprimées en termes de besoins du système éducatif burundais en vue de l'éducation inclusive. Les responsables de ce système éducatif que nous avons interrogés semblent avoir, comme les acteurs enseignants, une vue réaliste des défis auxquels font face les écoles ordinaires pour accueillir les ESH. Ils montrent à quel point le milieu éducatif burundais n'est pas encore préparé pour l'accueil de tous ces enfants dans les écoles ordinaires, ce qu'ils considèrent comme étapes progressives. Pour certains, il faut absolument maintenir les institutions spécialisées pour certaines catégories de handicap. Néanmoins, des divergences n'ont pas manqué. Bien qu'ils convergent sur certaines conditions non encore remplies, il y en a, parmi les interviewés, ceux qui estiment que tous les ESH peuvent être scolarisés au sein des écoles ordinaires. Pour ceux qui estiment que tous ces ESH ne peuvent pas être scolarisés au sein des écoles ordinaires, le type et le degré du handicap ont influencé leur position.

Cette étude nous a permis de déceler, à travers les discours de ces responsables, trois grandes conditions pouvant favoriser la réussite de la scolarisation des ESH au Burundi. Il faut, tout d'abord, la sensibilisation pour le changement de représentations péjoratives du handicap pour passer aux représentations optimistes face à certaines potentialités des ESH pour affronter l'école ordinaire. Ensuite, la formation des enseignants au nouveau paradigme de l'école inclusive avec réaménagement des programmes de formation initiale et le renforcement des formations continues. Et, enfin, la transformation des infrastructures pour l'accueil des ESH. Ces responsables ne rejettent pas totalement l'accueil des ESH dans des écoles ordinaires, mais suggèrent des actions qui doivent être menées pour la réussite de l'école inclusive au Burundi. Cela nous a permis de confirmer notre troisième hypothèse selon laquelle, les responsables de la politique éducative estiment que la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires du milieu éducatif burundais nécessite encore des actions à mener pour maximiser sa réussite.

Eu égard aux besoins différents des enfants au sein d'une école inclusive, les modalités d'enseignement et d'évaluation tournent autour de la collaboration entre acteurs appelés à intervenir. Le travail binôme a été exprimé pour le bon accompagnement. Ainsi, il faut le coenseignement, l'individualisation et le plan pour chaque enfant. Cette coopération entre les intervenants au sein d'une classe inclusive a été aussi soulignée dans l'étude de Fouraignan (2021) où les participants considèrent le soutien d'un enseignant spécialisé comme « toujours indispensable ». Pour ces enfants ayant des besoins différents, l'évaluation de leur apprentissage doit aussi en tenir compte. Certes la collaboration a été jugée très importante pour la cohérence des interventions, néanmoins, des représentations pessimistes face aux compétences des enseignants de soutien ont été exprimées par certains responsables. Ils sont accusés de manque de connaissances dans certaines disciplines enseignées. Certains d'entre eux ont le niveau d'études inférieur et sont formés sur place aux méthodes inclusives. Quant à la méthodologie à suivre, la pédagogie différenciée est la réponse actuellement trouvée par le système scolaire pour adapter l'enseignement à la diversité des élèves (Gillig, 2006).

La scolarisation des ESH doit se référer à un certain nombre de lois. Ainsi, au sein du système éducatif burundais, on se réfère à certains articles de la constitution nationale ainsi que des conventions internationales que le Burundi a signées. Néanmoins, il n'y a pas de loi spécifique pour la scolarisation des ESH. Il y a seulement la loi portant *promotion et protection* des droits des personnes *handicapées au Burundi*, mais elle est muette sur l'éducation inclusive. L'étude relève la nécessité d'un accompagnement pour la réussite de l'éducation inclusive.

9.6. Synthèse du chapitre 9

Le chapitre 9 concernait l'étude des représentations sociales par entretien auprès de certains responsables du système éducatif burundais. Nous avons l'objectif de comprendre les points de vue de ces responsables au sujet de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Nous sommes partis de cette question de recherche : « Comment les responsables du système éducatif burundais se représentent-ils la scolarisation des ESH ? » Pour parvenir aux résultats de l'étude, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de huit participants dont une personne ressource experte en éducation inclusive. Nous avons ajouté parmi les interviewés, cette personne ressource pour avoir des représentations diversifiées et ainsi avoir des conclusions fondées sur des données issues de différentes sources. Et l'analyse a tourné autour de quelques thèmes relatifs à l'éducation inclusive.

Les résultats auxquels nous avons abouti montrent que les responsables du système éducatif burundais ont des représentations sociales tantôt convergentes tantôt divergentes au sujet de la scolarisation des ESH. Ils partagent des points de vue variés à propos de l'école inclusive et s'approchent de la conception de l'Unesco. Ses caractéristiques exprimées font état des conditions que doit remplir une école ordinaire pour pouvoir accueillir les ESH. A travers leur parole, nous avons décelé l'importance de l'école inclusive pour les ESH. Dans cette étude, des divergences d'opinions sont aussi apparues au sujet de l'aménagement de l'école inclusive à travers tout le pays. Ceux qui se sont exprimés négativement ont relevé le défi de moyens financiers. Parmi ceux-ci, il y a ceux qui estiment qu'il faut d'abord bien équiper les écoles pilotes et satellites et d'autres qui proposent d'abord l'évaluation des écoles inclusives déjà fonctionnelles pour s'assurer si le pilotage est à un niveau satisfaisant. Par conséquent, les participants divergent à la question de savoir si tous les ESH peuvent être scolarisés dans les écoles ordinaires. Ceux qui expriment des représentations exclusives expliquent que ça dépendra du type de handicap et de sa profondeur ou du niveau de sévérité. Même pour ceux qui sont favorables à la scolarisation de tous les ESH, il faut un certain nombre de conditions qui doivent préalablement être remplies, à l'instar de la formation des enseignants, d'accessibilité des infrastructures et d'équipement des écoles en matériel adéquat suivant les besoins de chacun.

Au sujet de la formation des enseignants, ces responsables convergent sur l'absence des notions sur le handicap et les BEP dans la formation initiale des futurs enseignants appelés à intervenir dans les écoles ordinaires. Ils estiment que ce sont les formations continues qui devraient faire

face à ce défi. Néanmoins elles ne sont organisées qu'en limite des moyens dont dispose le ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique. Pour mieux répondre à la diversité des élèves, les enquêtés estiment qu'il faut revoir la formation destinée aux futurs enseignants en intégrant, dans les programmes de formation des écoles pédagogiques, de la pédagogie différenciée ainsi que des notions sur l'accompagnement des élèves à besoins particuliers. Ainsi, les formations tant initiales que continues et le réaménagement des infrastructures sont considérées comme facteurs de réussite de l'éducation inclusive. Néanmoins, le milieu éducatif burundais n'est pas encore préparé ou adapté pour accueillir tous les ESH. Presque toutes les anciennes écoles ne respectent pas les normes standards des personnes handicapées, ce qui constitue l'une des barrières pour les ESH à les fréquenter.

Face à cet état de choses, certains responsables du système éducatif burundais gardent encore des représentations exclusives face à l'éducation inclusive. Ils ont même catégorisé les enfants non-scolarisables au sein des écoles ordinaires. Pour eux, certains handicaps comme le handicap mental, psychique, le polyhandicap ainsi que certaines déficiences auditives et visuelles ont été déclarés comme ne pouvant pas être scolarisés dans les écoles ordinaires. D'où certains qui proposent de maintenir les centres d'enseignement spécialisés. Néanmoins, des divergences n'ont pas manqué car, il y en a parmi eux, ceux qui estiment que tous les types de handicap pourront être scolarisés dans les écoles ordinaires, si certaines conditions sont remplies.

Au sein des écoles inclusives, les techniques d'enseignement doivent être fondées sur la collaboration entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant de soutien en prônant la méthode différenciée. Pour chaque enfant, il faut aussi un plan individualisé. Il a été souligné les compétences insuffisantes pour les enseignants de soutien appelés à intervenir dans toutes les disciplines alors qu'ils ont un niveau d'études inférieur. Quant aux modalités d'évaluation dans les écoles inclusives, certains soulignent que tout doit dépendre du type de handicap et qu'il faut aussi un temps additionnel pour certains comme les IMC. Pour les types de questions, cela ne devrait pas poser de problème d'autant plus qu'il y a même les ESH plus intelligents que lesdits valides. Les critères d'avancement ne sont pas partagés par les participants. Il faut les textes réglementaires pour la scolarisation des ESH ainsi que des mesures d'accompagnement.

Dans cette étude, les interviewés ont exprimé que le pays nécessite un accompagnement pour atteindre les objectifs qu'il a acceptés de par l'internationalisation. Chaque acteur, y compris les parents, doit jouer son rôle pour la réussite de l'éducation inclusive.

IIIe PARTIE : DISCUSSION GENERALE DES RESULTATS

Chapitre 10 : Discussion générale, apport, limites et perspectives de cette recherche

Dans ce dernier chapitre, nous discutons des principaux résultats issus de notre recherche et nous proposons des leviers à actionner pour la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais. Nous poursuivons avec l'apport de la recherche et les perspectives sur lesquelles elle ouvre. Enfin, nous terminons sur les limites de notre étude.

10.1. Discussion des principaux résultats

L'étude des représentations sociales de certains acteurs du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap a mis en lumière des convergences et des divergences susceptibles d'orienter les décideurs de la politique éducative et les intervenants dans ce domaine concernant le processus d'éducation inclusive. En effet, il n'est pas rare de trouver parmi les questions que se posent les chercheurs qui s'intéressent à la scolarisation des ESH, cette question : « Faut-il ou non scolariser tous les élèves en difficulté dans la classe ordinaire ou, au contraire, leur donner la possibilité d'avoir accès à des services spécialisés en d'autres lieux ? » (Boutin & Bessette, 2009). Cette question n'a jamais eu de consensus entre ceux qui prônent l'inclusion « totale » et ceux qui préconisent l'intégration dite « conditionnelle ». Pour les premiers, il faut placer tous les enfants en difficulté ou en situation de handicap dans les classes ordinaires, tandis que pour les seconds, il faut tenir compte, pour l'intégration de ces enfants, de leurs capacités à suivre le rythme de la classe ordinaire. Cette question n'a pas de frontières et ne manque pas chez certains acteurs du système éducatif burundais, surtout au moment où le processus d'éducation inclusive est en cours de pilotage. Cela nous a poussé à mener une recherche sur les représentations sociales pour savoir la position des différents acteurs face à cette question pertinente.

L'objectif principal de cette thèse était d'analyser les représentations sociales de certains acteurs du système éducatif burundais et ainsi mesurer les divergences qui se dressent à propos de la scolarisation des ESH afin de contribuer à leur bonne scolarisation. A travers cette recherche, trois études ont été menées auprès des différents acteurs : 2 études quantitatives, respectivement auprès des enseignants des écoles ordinaires et des écoles spécialisées et une 3^e étude qualitative, auprès des responsables du système éducatif burundais. Les résultats de ces études ont permis de comprendre les enjeux et les attentes de ces acteurs autour de l'école inclusive. Nous avons pu constater un écart entre leurs attentes sur l'école inclusive en tenant compte de

la situation réelle sur terrain. Certaines de leurs représentations sociales convergent. Les convergences se sont surtout remarquées au niveau des besoins en formation ainsi que le manque de l'expérience pour les enseignants appelés à prester au sein des écoles inclusives. Dans cette partie, nous essayons de comparer les réponses exprimées pour des questions qui se rapprochent dans ces différentes études afin d'avoir une idée globale des représentations sociales de ces acteurs sur la scolarisation des enfants en situation de handicap.

Cette recherche a pu montrer que dans les programmes de formations initiales destinés aux futurs enseignants du système éducatif burundais, il n'y a pas de notions sur le handicap ou les besoins éducatifs particuliers. Cette absence a influencé la position des enseignants tant ordinaires que spécialisés au sujet de la scolarisation des ESH. En effet, les enseignants des écoles ordinaires qui n'ont pas été favorables à l'accueil de tous les enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires ont justifié leurs représentations de refus par l'absence de la formation sur le handicap. Ces enseignants ont exprimé des représentations exclusives, que tous les ESH ne peuvent pas être scolarisés au sein des écoles ordinaires. Ces résultats rejoignent ceux des autres chercheurs selon lesquels, l'enseignant de la classe ordinaire, indépendamment de sa formation, n'est pas toujours en mesure d'intervenir de façon pertinente auprès des élèves en difficulté majeure (Boutin & Bessette, 2009). En outre, ils soulignent, en termes clairs, que l'inclusion n'est pas une formule magique convenant à tous les élèves.

Du côté des enseignants des centres d'enseignement spécialisé, nous avons abouti presque aux mêmes résultats. Ces enseignants ont, eux aussi, exprimé des représentations discriminatoires face à la scolarisation des ESH. De leur part, certaines catégories de handicap ne peuvent pas être scolarisées dans les écoles ordinaires et doivent rester dans les institutions spécialisées. La majorité de ces enseignants spécialisés le justifie par le manque de formation des enseignants des écoles ordinaires destinés à les accueillir. Ils expriment leur réserve car, peu d'entre eux le justifient par la peur de perdre leur emploi dans ces centres.

Nous soulignons, pour toutes ces études, que les participants ont même catégorisé les types de handicap qui ne peuvent pas être scolarisés dans les milieux ordinaires. La grande majorité de tous ces enseignants, pris séparément suivant le cadre institutionnel, converge que tous les ESH ne peuvent pas être scolarisés au sein des écoles ordinaires. Ceux des écoles ordinaires les rejettent, exprimant qu'ils ne sont pas disposés à les accueillir faute de formation tant initiale que continue sur le handicap. De l'autre côté, le même motif est exprimé. Ceux des centres spécialisés expriment des représentations non-favorables à la suppression de ces centres car, ils

estiment que dans les écoles ordinaires certaines conditions ne sont pas encore remplies pour pouvoir accueillir et accompagner tous les types de handicap. Néanmoins, des divergences ont été relevées.

De chaque côté, nous avons fait ressortir dans leurs représentations sur la scolarisation des ESH, de la peur, l'inquiétude ou des craintes à les accueillir au sein des écoles ordinaires quand on ne dispose pas de formations sur le handicap sans oublier des réserves ainsi que des doutes de la part des enseignants spécialisés quant à la suppression des institutions spécialisées. A part ce manque de formation, d'autres facteurs ont été révélés comme faisant obstacle à la scolarisation des ESH en milieu ordinaire, entre autres, le manque d'expérience en accompagnement des ESH. Les enseignants tant ordinaires que spécialisés ont aussi relevé l'état des infrastructures qui sont inaccessibles aux ESH ainsi que le manque du matériel pédagogique adéquat. Ces résultats rejoignent les doutes de certains chercheurs comme Gillig (2006) qui n'est pas convaincu de la faisabilité de l'inclusion envisagée sous sa forme radicale. Tel qu'on peut le constater, l'éducation pour l'inclusion requiert une transformation de l'école et de la communauté tout entière. Elle préconise une modification importante des contenus, des approches et des méthodes d'enseignement.

Les résultats, auxquels nous avons abouti, corroborent aussi avec ceux issus de l'étude de Lubéris (2020) qui montrent que les perceptions des enseignants sur l'inclusion scolaire des apprenants en situation de handicap sont très divergentes et contradictoires, où il y a ceux qui sont favorables à la scolarisation des ESH en milieu ordinaire, et ceux qui préconisent la scolarisation en milieu spécialisé. Comme constaté pour le milieu éducatif burundais, ces résultats ont montré que les écoles ordinaires d'Haïti ne sont pas encore prêtes pour accueillir les enfants en situation de handicap à cause du manque de formations des enseignants et d'expériences de travail avec les apprenants en situation de handicap ainsi que du problème d'accessibilité.

La troisième étude qualitative a apporté des informations complémentaires aux deux études par questionnaires et abonde dans le même sens. En effet, en vue de recueillir le maximum d'informations sur le processus d'éducation inclusive au Burundi, nous avons mené des entretiens avec certains responsables du système éducatif burundais ainsi qu'avec une personne ressource experte en éducation inclusive. Les thèmes retenus tournaient aussi autour de l'éducation inclusive comme le contenu des questionnaires. Bien que les responsables interviewés convergent sur le concept d'école inclusive, ils ont exprimé des représentations

divergentes quant à la scolarisation des ESH. Il y en a ceux qui estiment que tous les ESH peuvent apprendre dans les écoles ordinaires et d'autres qui catégorisent ceux dont ils jugent incapables d'apprendre dans les écoles régulières. Pour ceux qui sont non-favorables, ils soulèvent les conditions qui doivent d'abord être remplies pour que l'on puisse les accueillir. Parmi ces conditions, il y a la formation des enseignants sur les nouveaux paradigmes de l'éducation inclusive, l'accessibilité des infrastructures scolaires ainsi que l'équipement des classes. Les conditions exprimées montrent qu'il faut encore du temps pour pouvoir arriver à les satisfaire pour toutes les écoles ; ce qui a poussé certains participants à penser qu'il faut aussi du temps pour pouvoir étendre les écoles inclusives à travers tout le pays.

Dans leur représentation du handicap, le noyau central, dans toutes ces études, a tourné autour de l'approche pathologique du handicap. Ainsi, nous avons pu constater que le type de handicap ainsi que le degré de sévérité ont motivé la position des participants qui ont exprimé des représentations non-favorables à la scolarisation de tous les ESH en milieux ordinaires. Nous constatons qu'en complément à ces études par questionnaire qui ont montré les motifs exprimés par les enseignants ordinaires et spécialisés pour justifier pourquoi il faut exclure certains ESH des écoles ordinaires, l'étude par entretien a renforcé ces résultats. Dans cette optique, la question de l'éducation inclusive est à prendre avec délicatesse. Comme certains sujets sont perçus comme ayant des limitations au niveau de la mobilité, des incapacités au niveau intellectuel ou sensoriel, ils estiment que leur scolarisation au sein des milieux ordinaires doit être conditionnée par des aides humaines spécialisées, l'équipement en matériel adéquat ainsi que le réaménagement des infrastructures scolaires. Cela pousse certains à opter pour le maintien des centres spécialisés pour continuer à accueillir certains ESH.

Partout, dans ces différentes études, les participants ont fait la typologie de handicaps dont l'éducabilité n'est possible au sein des milieux ordinaires qu'après avoir rempli un certain nombre de préalables. Parmi ces handicaps, le handicap mental a pris la première position, surtout quand il est profond. Ce constat a été presque le même quand il a été question de croiser certaines variables. A titre d'exemple, il a été observé que les enseignants spécialisés qui ont exprimé des représentations non-favorables à la scolarisation de tous les ESH dans les écoles ordinaires, sont en grande majorité ceux qui ressortent des centres qui accompagnent les déficients mentaux et les IMC, mais aussi les déficients auditifs. Dans cette recherche, certaines variables ont eu un effet très significatif sur la scolarisation des enfants en situation de handicap. Il s'agit, entre autres, de la formation sur le handicap, de l'expérience en enseignement aux ESH, du niveau d'étude des enseignants et la présence ou non du matériel adéquat pour

accompagner les ESH, ce qui montre que les besoins pour la scolarisation sont pluriels et variés.


Au cours de cette recherche, les résultats ont montré que le concept d'éducation inclusive n'est pas connu de tous les enseignants ordinaires du Burundi. De plus, certains d'entre eux n'ont pas de connaissances sur l'école inclusive ni son rôle. Néanmoins, les représentations qu'ils se font de l'ESH, les poussent à prendre la position de l'accepter ou de le refuser dans leurs classes ordinaires. Nous avons aussi noté la nécessité des enseignants de soutien dans les milieux ordinaires pour bien accueillir et accompagner ces ESH. Comme l'étude de Grenade (2018), notre recherche a mis en lumière la nécessité de la collaboration entre professionnels spécialisés en éducation, psychologues scolaires ou autres d'une part, et enseignants ordinaires, d'autre part, pour permettre à ces derniers de mieux accompagner les ESH.

De façon générale, les participants à l'étude n'ont pas exprimé des représentations catégoriques d'exclure les ESH au sein des écoles ordinaires. Cependant, ils ont relevé des défis auxquels fait face le milieu ordinaire pour leur accueil et leur accompagnement et ont suggéré des actions qui doivent être menées pour la réussite de l'école inclusive. De tout côté, les enquêtés ont exprimé des besoins pour les écoles ordinaires en vue de l'éducation inclusive effective. Ce sont des besoins susceptibles d'être traduits en leviers à actionner pour accueillir et accompagner les ESH dans le milieu ordinaire du système éducatif burundais.

10.2. Leviers à actionner pour la scolarisation des ESH au Burundi

Après avoir analysé les résultats issus de chaque étude, nous retenons comment se présente la situation d'éducation inclusive au Burundi ainsi que différents points de vue concernant l'organisation de la scolarisation des ESH. En partant de l'analyse des réponses des différents participants à l'étude, nous résumons leurs besoins, exprimés en termes de leviers à actionner pour l'amélioration de la situation, dans le Tableau 37.

Tableau 37. Expression des besoins : situation actuelle, situation et actions souhaitées.

Situation actuelle	Situation souhaitable
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situation de mise en œuvre de l'éducation inclusive au Burundi : État de pilotage ➤ Création d'un Bureau pour Éducation inclusive ; ➤ Enseignants sans formations ni expérience sur le handicap et les besoins éducatifs particuliers ; ➤ Enseignants de soutien à niveau d'études inférieur ; ➤ Absence de psychologues et d'enseignants de soutien dans les écoles ordinaires et certains centres spécialisés ; ➤ Niveau de compétence inférieur pour enseigner aux ESH dans les écoles ordinaires ; ➤ Représentations stigmatisantes envers les ESH ; ➤ Inaccessibilité des infrastructures ; ➤ Fausses représentations de l'école inclusive ; ➤ Absence de loi sur la scolarisation des ESH ; ➤ Représentation de l'efficacité des formations continues : généralement efficaces ; ➤ Sentiment de satisfaction pour ceux qui les ont déjà suivies ; ➤ Absence des compétences de communication avec les ESH chez les enseignants ordinaires. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attentes/Souhaits : • Sensibilisation des enseignants sur l'éducation inclusive ; • Recueil des points de vue des enseignants ; • Étude sur l'inventaire des besoins des écoles ordinaires ; • Introduction des notions sur le handicap dans les programmes de formation initiale des futurs enseignants ; • Organisation des formations continues pour tous les enseignants ordinaires ; • Recrutement et affectation du personnel spécialisé pour l'accompagnement des ESH et des enseignants dans les écoles ordinaires et centres spécialisés ; • Renforcement des capacités des enseignants des écoles ordinaires ; • Réaménager les infrastructures pour assurer l'accessibilité • Insister sur les forces des ESH plutôt que sur leurs faiblesses ; • Informer d'abord les acteurs concernés avant d'entamer la nouvelle politique éducative ; • Fixer le cadre légal pour une orientation de la scolarisation des ESH ; • Multiplier et renforcer les formations continues ; • Former une commission spécialisée des formateurs pour chaque Direction provinciale de l'enseignement, chargée d'assurer les formations continues pour les autres enseignants.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Représentations sociales sur les formations initiales reçues : ➤ Certains enseignants qui ont le niveau d'études supérieures se sentent capables d'enseigner aux ESH ; ➤ Urgence de l'intégration des notions sur le handicap dans les curricula de formation initiale ; ➤ Urgence de compenser l'absence de formation initiale sur le handicap, par les formations continues répondant aux besoins des ESH 	<p>Les besoins de formation initiale pour l'accueil et l'accompagnement des ESH dans les écoles ordinaires sont exprimés en termes de perspectives d'actions</p> 
<p>Perspectives d'actions : Améliorer les formations initiales et renforcer les formations continues</p>	
<p>Sensibiliser les futurs enseignants sur le handicap ; Réviser les matières enseignées en ajoutant les BEP dans certains cours ; les notions sur différents types de handicap ; ajouter les droits des ESH ainsi que les moyens d'accompagnement des ESH ; Multiplier les formations continues dans le cadre de l'éducation inclusive; Revoir la durée des formations continues pour bien enseigner la méthodologie adéquate dans les écoles inclusives; Impliquer les représentants des enseignants dans la préparation des formations initiales et continues; Former les enseignants des instituts supérieurs formateurs des futurs enseignants sur la méthodologie adaptée aux enfants à besoins particuliers.</p>	

10.3. Apport de la recherche et prospectives

Cette recherche contribue à l'avancement de la science. Elle partage avec d'autres communautés scientifiques les différentes représentations sur les enfants en situation de handicap et leur scolarisation. Ainsi, elle met à la disposition du monde scientifique et d'autres qui désirent s'y impliquer, les besoins des enseignants et les conditions requises d'une école destinée à accueillir les enfants à besoins différents, valides et non-valides. Elle est aussi susceptible d'éclairer les décideurs de la politique éducative sur les conditions favorables à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. A travers cette recherche, nous avons constaté que les enseignants ordinaires ne disposent pas de formation sur le handicap et les BEP. D'autres ne sont même pas au courant des besoins réels des ESH. Ainsi, d'autres chercheurs peuvent donc s'en inspirer pour son amélioration et/ou y apporter leurs critiques.

Une étude complémentaire serait nécessaire pour analyser si les enseignants qui expriment des représentations favorables à l'accueil et à la scolarisation de tous les ESH développent des pratiques inclusives dans leurs méthodes d'enseignement. L'analyse des interactions sociales entre les ESH, leurs pairs et leurs enseignants serait aussi intéressante pour évaluer l'importance de l'éducation inclusive. Dans le cadre de l'amélioration de l'éducation inclusive, une étude qui contribuerait à développer un programme inclusif et répondant aux besoins de tous les enfants peu importe leurs difficultés serait aussi pertinente. Enfin, il serait intéressant de mener une étude auprès des ESH pour identifier leurs représentations sociales à propos de leur scolarisation en milieu ordinaire.

10.4. Limites de cette étude

Les limites les plus importantes concernent, selon nous, d'une part, le faible nombre de participants, qu'il s'agisse des enseignants ordinaires, des enseignants spécialisés et des responsables du système éducatif burundais. Auparavant, nous avions souhaité mener l'enquête auprès d'un maximum de participants. Néanmoins, comme l'enquête s'est déroulée en pleine pandémie covid-19, certains sujets sélectionnés refusaient de participer. Cela nous a poussé à ajouter d'autres sujets d'enquête aux écoles où les participants manifestaient la volonté de répondre au questionnaire. Ce qui constitue, d'autre part, une autre limite concernant le choix des participants à l'étude.

De même, en ce qui concerne la participation à l'entrevue, certains responsables ont refusé le rendez-vous pour les mêmes motifs que les précédents. Et pour faire face à certains de ces obstacles, nous avons essayé de compléter les interviewés en procédant par Zoom. Ce qui n'a pas aussi semblé facile, parce qu'ils disaient qu'ils ne pouvaient pas livrer des informations à quelqu'un qu'ils ne connaissent pas. Enfin, nous avons voulu mélanger les interviewés et faire un équilibre entre les responsables du système éducatif au haut niveau et ceux de l'administration décentralisée du système éducatif, mais cela n'a pas été le cas.

CONCLUSION

Depuis la déclaration de Salamanque en 1994, la scolarisation des enfants en situation de handicap est reconnue comme un droit au sein des écoles ordinaires. Néanmoins, des mesures d'accompagnement pour l'application de la mesure n'ont pas suivi dans tous les pays. Certains acteurs chargés de les accueillir n'ont pas été préparés, pour bien assurer leur rôle au sein des écoles inclusives. Ainsi, certains enseignants ont gardé leurs représentations péjoratives et stigmatisantes à l'endroit des enfants en situation de handicap, ce qui ne manque pas d'impact sur leur accueil dans des milieux ordinaires. Au Burundi, l'éducation inclusive ne date pas de longtemps. Elle débute en 2010, avec l'ouverture de certaines écoles désignées comme pilotes pour accueillir le mélange de tous les enfants, valides et ceux en situation de handicap. Et, progressivement, on cherche à généraliser la scolarisation de ces ESH dans toutes les écoles ordinaires du pays.

L'objectif de cette recherche était d'étudier les représentations sociales de certains acteurs du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des ESH afin de contribuer à l'amélioration de l'éducation inclusive dans le système éducatif burundais. Il s'agissait en quelques sortes de mesurer les convergences ou les divergences qui se dressent concernant la scolarisation des ESH, voir si les acteurs sont favorables ou pas à la scolarisation de tous les ESH en milieu ordinaire. Pour y arriver, nous avons d'abord fait le cadre théorique de notre sujet de recherche. Il était question de passer en revue la situation de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le monde y compris même celle qui prévaut au Burundi. Nous avons aussi fait un point sur les représentations sociales dans le domaine de l'éducation, avant de faire le contour du problème de notre recherche. Le recueil des données sur terrain a ainsi suivi.

Pour cette recherche, la question centrale à laquelle nous voulions apporter une réponse est la suivante : « Quelles représentations sociales les acteurs du système éducatif burundais ont-ils de la scolarisation des enfants en situation de handicap ? » Pour répondre provisoirement à cette question, nous avons formulé une hypothèse générale suivante : « Les responsables du système éducatif et les enseignants ont des représentations différentes à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais ».

Pour arriver à tester cette hypothèse, nous avons utilisé les méthodes quantitative et qualitative à travers trois études que nous avons menées. Les deux premières études respectivement auprès des enseignants des écoles ordinaires et ceux des centres d'enseignement spécialisé ont été menées par questionnaire. Et la troisième étude par entretien semi-structuré a été menée auprès de certains responsables du système éducatif burundais.

En voulant mener cette recherche, nous nous situons dans une démarche d'« évaluation de contexte », tel que le conçoit Bourgeois (1991), c'est-à-dire une démarche évaluative par laquelle, le concepteur cherche à maximiser la pertinence du système de formation par rapport aux « besoins » de son environnement qu'il cherche à satisfaire. En d'autres termes encore, nous voudrions contribuer à l'amélioration de la scolarisation des ESH en ayant décelé les besoins de l'environnement concerné. C'est dans cette optique que nous avons eu recours à une pratique courante d'« analyse des besoins » qui, selon Bourgeois (1991), consiste à amener les acteurs à se prononcer d'emblée par rapport à une offre de formation donnée.

Pour la première étude, les résultats montrent que les enseignants ordinaires du système éducatif burundais expriment des représentations non-favorables à la scolarisation de tous les ESH dans les écoles ordinaires. En général, ils ne sont pas favorables à l'accueil de tous ces ESH au sein des écoles ordinaires. La deuxième étude a donné issus presque aux mêmes résultats. Les enseignants spécialisés expriment eux aussi des doutes et des réserves quant à la scolarisation de certains ESH dans les écoles ordinaires. Ils sont contre la suppression des centres d'enseignement spécialisé car, pour eux, les enseignants des écoles ordinaires ne sont pas encore préparés pour accueillir et accompagner tous les ESH. La troisième étude a apporté des informations complémentaires. Il s'agissait de vérifier si les responsables du système éducatif burundais ont des représentations qui convergent ou divergent avec celles des enseignants. Cette recherche a montré que certains ESH peuvent apprendre au sein des écoles ordinaires et que d'autres, surtout ceux qui ont le handicap profond, doivent rester dans les institutions spécialisées. Pour eux, certaines actions doivent d'abord être menées pour pouvoir scolariser le maximum d'ESH dans des milieux ordinaires.

Cette recherche présente un intérêt pour le monde scientifique et les intervenants dans le secteur de l'éducation inclusive. Elle présente la situation de scolarisation des ESH, des points de vue de ceux qui sont destinés à les accompagner et apporte une réponse au manque de sources de documentation qui se présente à ce sujet, dans le milieu éducatif burundais. Ainsi, d'autres

études complémentaires sont souhaitables pour ressourcer le monde scientifique et éclairer les décideurs pour la bonne scolarisation des ESH, en vue de l'égalité des chances. Ainsi, faudrait-il, à titre d'exemple, mener des recherches sur les interactions sociales entre les ESH, leurs pairs et leurs enseignants au sein des écoles inclusives ; sur les programmes inclusifs et répondants aux besoins de tous les enfants et, enfin, sans être exhaustif, sur les représentations sociales des ESH à propos de leur scolarisation en milieu ordinaire.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (2003). De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. Dans : Jean-Claude Abric éd., *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 11-19). Toulouse : Érès. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/eres.abric.2003.02.0011>"
- Abric, J.-C. (2003). Introduction à la deuxième édition. Dans : Jean-Claude Abric éd., *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 7-8). Toulouse : Érès. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/eres.abric.2003.02.0007>"
- Abric, J.C. (2002). « L'approche structurale des représentations sociales : développements récents », *psychologie et société*, 4, p.81-103.
- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Delval.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. 4^e édition : 2003. Paris. Presses Universitaires de France.
- André, A. (2017). *L'inclusion pour changer l'école : La diversité en contexte scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Anna, L. de, & Plaisance, É. (2009). Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés1. *Recherche & formation*, 61, 55-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.512>.
- Apostolidis, T. (2005). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. Dans : Jean-Claude Abric éd., *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 13-35). Toulouse : Érès. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/eres.abric.2003.01.0013>
- Apostolidis, T., & Dany, L. (2014). Exclusion sociale et handicap : l'apport du regard des représentations sociales. *Regards croisés : Psychologie et handicap*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- Aubert, H. (2011). *Manuel de statistique*. Paris: Ellipses Editions Marketing S.A.

- Avramidis (Elias), Bayliss (Phil), Burden (Robert). – Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school, *Teaching and Teacher Education*, 16, 2000, p. 277-293.
- B La Grenade, C. (2018). *Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial* (Thèse de doctorat). Montréal : Université de Montréal.
- Banque mondiale (2007). Le système éducatif burundais. *Diagnostic et perspectives pour une nouvelle politique éducative dans le contexte de l'éducation primaire gratuite pour tous*. Document de travail de la Banque mondiale n^o 109.
- Bararufise, B. (1974). *Contribution à l'étude des problèmes posés par l'éducation et la scolarisation au Burundi*. Thèse de doctorat, Université de Lyon, Lyon.
- Barbier, J. C. (2003). Nouvelle économie et politiques sociales : les chemins diversifiés de "l'activation". Moati P.(Éd.). (2003). *Nouvelle économie, nouvelles exclusions*, 191-206.
- Bataille, P., & Midelet, J. (2018). *L'école inclusive : un défi pour l'école : repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés* (2e édition revue et augmentée]. ed., Pédagogies Outils). Paris (France) : ESF Sciences Humaines.
- Bataille, P., & Midelet, J. (2021). *L'école inclusive : un défi pour l'école : Repères pratiques pour une formation adaptée des élèves*. ESF Sciences humaines.
- Bauby, C., Bonnefoy, M., Gautier-Coiffard, Y., Syndicat national des médecins de protection maternelle et infantile (France), Colloque, & ANECAMSP. (2017). *Jeunes enfants en situation de handicap : Les accompagner dans les soins, l'éducation, la vie sociale*. <http://proxy.uqar.ca/login?url=https://www.cairn.info/jeunes-enfants-en-situation-de-handicap--9782749256184.htm>
- Beaucher, H. (2012). La scolarisation des élèves handicapés et l'éducation inclusive. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (59), 10-14.
- Belmont B., Plaisance E., Verillon, A., Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n^o 37, p. 159-164.
- Belmont, B. & Vérillon, A. (2003). *Diversité et handicap à l'école : Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : INRP et CTNERHI.

- Berzin C., Brisset C., Delamezière C. (2007). Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap : bénéfiques et limites. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 39, p. 101-116.
- Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : Le point de vue des enseignants : *Carrefours de l'éducation*, n° 24(2), 3-19. <https://doi.org/10.3917/cdle.024.0003>
- Blanc, A. (2015). *Sociologie du handicap*. Paris : Armand Colin. 2^e Edition.
- Blanc, N. (2006). Le concept de représentation en psychologie. Paris : In Press Editions. c. 17. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In *Les représentations sociales* (Vol. 7, pp. 383-406). Presses Universitaires de France.
- Blanc, N. (2006). *Le concept de représentation en psychologie*. Paris: IN PRESSES EDITIONS.
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation*
- Bordas, E. (2007). Évolution du concept de handicap. Quels effets dans l'école ? In *Adaptation scolaire* (p. 109-121). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-2-294-06822-5.50012-8>
- Bourgeois, É. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 17-59.)
- Boutillier, S., Goguel d'Allondans, A., Uzunidis, D., & Labère, N. (2017). *Méthodologie de la thèse et du mémoire* (Principes Méthodologie). Levallois-Perret (France) : Studyrama.
- Boutin, G. & Bessette, L. (2009). *Elèves en difficulté en classe ordinaire : Défis, limites, modalités*. Montréal : Editions Nouvelles AMS.
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brun, P. & Mellier, D. (2016). *L'inclusion scolaire de l'enfant handicapé : Un éclairage de la psychologie du développement*. *Bulletin de psychologie*, Numéro 544(4), 253. <https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0253>
- Bui-Xuân, G. & Mikulovic, J. (2007). *Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS*. *Reliance*, 24, 98-106. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/reli.024.0098>

- Caglar, H. (1996). *La psychologie scolaire*. 3e édition corrigée. Paris : Presses universitaires de France.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique, ou comment penser son plan de recherche. Dans G. L. Monaco, & S. D. Rateau, *Les représentations sociales : Théories, méthodes et applications* (pp. 228-236). Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur s.a.
- Carlier, G., Gaspard, L., Gérard, P., Renard, J. P., Cloes, M., Laraki, N., ... & Piéron, M. (2003). Adéquation entre les formations existantes en éducation physique, les motivations des étudiants et les différents débouchés professionnels. *Point sur la Recherche en Education*, 27.
- Chabert-Ménager, G. (1996). *Des élèves en difficulté*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Chanqoy, L. (2005). *Statistiques appliquées à la psychologie et aux sciences humaines et sociales*. Paris : Hachette Livre.
- Chapireau, F. (2001). La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Gérontologie et société*, 24 / n° 99(4), 37. <https://doi.org/10.3917/gs.099.0037>
- Chauvière, M. & Plaisance, E. (2000). *L'école face aux handicaps*. Education spéciale ou éducation intégrative ? Paris : Presses Universitaires de France.
- Chauvière, M. (2018). *Étapes et enjeux de la construction du handicap au sein des politiques sociales françaises : 1939–2005*. *Alter*, 12(2), 105-118. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2018.04.006>
- Chauvière, M., & Plaisance, É. (2005). Inclusion. In Collectif. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3e éd.). Paris : Retz (mise à jour).
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : Quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 215. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0215>.
- CNIDH-Burundi (2014). *Les réformes du système éducatif burundais et le droit à l'éducation*. Bujumbura : CNIDH.
- Corrigan, P. River, P., Lundin, R., Wasowski, K., Champion, J. & Mathisen, J. (2000). Stigmatizing attributions about mental illness. *Journal of Community Psychology* 28, 91-102.

- CRIDIS (2012). *Analyse de la question enseignante au Burundi : Diagnostic et Perspectives pour le Renforcement des Capacités du Système Educatif*. Bujumbura.
- Crouzier, M.-F. (2011). Une école inclusive. In A. Arleo & J. Delalande (Éds.), *Cultures enfantines* (p. 417-424). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.10812>.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147.
- D'Alessio, S. (2009). 30 ans d'integrazione scolastica en Italie : réflexions critiques et suggestions sur le développement de l'éducation inclusive en Italie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 35-65.
- DeBettencourt (Laurie U.). - General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training, Remedial and Special Education, 20, 1999, p. 27-35.
- Dessemontet, 2012 p.58 Sermier Dessemontet, R. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle : une étude comparative* (Doctoral dissertation, Université de Fribourg).
- Devlieger ; P. & Nieme, L. (éd.) (2011). *Handicap et société africaine : Culture et pratiques*. Paris. L'Harmattan.
- Diop, I. (2012). Handicap et représentations sociales en Afrique occidentale. *Le français aujourd'hui*, 177, 19-27. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/lfa.177.0019>
- Doise, W. (1986). *Les représentations sociales d'un concept*. In W. Doise et A. Palmonari. (EDS), l'étude des représentations sociales (p 81-94). Neuchâtel : Delchaux et Niestlé.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). *Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ?* In P.-A. Doudin & S. Ramel (Dir.). *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 11-31.
- Duglas, E. & Siviloti, L. (sous la dir. de 2021). *Inclure dans et hors école ? Accessibilité, accompagnement et altérités*. Louvain-la-Neuve : Editions L'Harmattan.

- Dumont, P. et al. (1995). *Représentations de l'école : Étude auprès des étudiants des écoles normales du Pakistan*. Bureau International d'Éducation - UNESCO.
- Ebersold, S. & Rick, O. (2017). *Education inclusive : privilège ou droit ?* Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.
- Ebersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Education et sociétés*, 40(2), 89. <https://doi.org/10.3917/es.040.0089>.
- Ebersold, 2012, p.97 et 106 Ébersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 55-64. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/nras.057.0055>
- Ebersold, S. (n.d.). *Autour du mot inclusion*. Consulté sur <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522> le 10/6/2020 à 10h05min.
- Education et sociétés*, 33(1), 185. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Ennuyer, B. (2015). Définir le handicap : Une question sociale et politique ? *Ethics, Medicine and Public Health*, 1(3), 306-311. <https://doi.org/10.1016/j.jemep.2015.06.001>
- European Agency for Development in Special Needs Education, & EURYDICE. (2003). *Les besoins éducatifs particuliers en Europe : Publication thématique*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Flament, C. & Rouquette, M.-L. (2003). Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales ? Paris : Armand Colin.
- Flament, C. (1994a). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J.C. Abric (dir). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, Pp.37-57.
- Fontaine, S., & Hamon, J. F. (2010). La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (1), 69-109.
- Fougeyrollas, P., & Roy, K. (2005). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap. *Service social*, 45(3), 31-54. <https://doi.org/10.7202/706736ar>
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Cote, J., Cote, M., & St Michel, G. (1996). Révision de la proposition québécoise de classification : Processus de production du handicap, réseau international sur le processus de production du handicap. Québec : CQCIDIH.

- Fouraignan, R. (2021). Les représentations des enseignants et des élèves ordinaires concernant la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap.
- Frandji, D., & Rochex, J. Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Education et formations*, vol. 8, p. 95-108.
- Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactive : collaborative skills for school professionals* (5^e édition). Boston : Pearson Education.
- Fuster, P. & Jeanne, P. (2009). *La scolarisation des enfants en situation de handicap : les indispensables*. Paris : Berger-Levrault.
- Fuster, P. et Jeanne, P. (2009). *La scolarisation des enfants en situation de handicap*. Paris : Berger-Levrault.
- Galle, P. (2017). *Réussir l'école inclusive en partenariat avec les Parents, l'Éducation nationale et les structures médico-sociales : l'exemple de la scolarisation des collégiens sourds ou malentendants*. Paris : L'Harmattan.
- Galle, P. (2017). Réussir l'école inclusive en partenariat avec les parents, l'Éducation nationale et les structures médico-sociales. Paris : L'Harmattan.
- Galle, P. (2021). La scolarisation des élèves en situation de handicap : l'inclusion en question. *Carrefours de l'éducation*, 51, 137-149. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/cdle.051.0137>.
- Gardou, C. (1999). *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Ramonville Saint-Ange : Editions Erès.
- Garnier P. (2013). *Enseigner à des élèves avec autisme dans un paradigme inclusif : quels dilemmes, quels savoir -se- transformer ?* Thèse de doctorat, Université Paris 8-Vincennes-Saint Denis.
- Génolini, J. & Tournebize, A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique: Les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive. *Staps*, 88, 25-42. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/sta.088.0025>.
- Ghanem, H. (2019). *La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles primaires du Liban : quelles représentations pour quelles pratiques chez les enseignants ?* (Doctoral dissertation, Université de Lyon ; Université Libanaise. Faculté de pédagogie (Beyrouth, Liban)).

- Giarni, A. (1994). Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap. *Sciences sociales et santé*, 12(1), 31-60. <https://doi.org/10.3406/sosan.1994.1282>.
- Giarni, A., Assouly-Piquet, C., & Berthier-Vittoz, F. (1988). *La figure fondamentale du handicap: représentations et figures fantasmatiques*.
- Gilles M.-E. (2007). *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif (Thèse de doctorat)*. Université de Rouen, Rouen.
- Gillig, J.- M. (2006). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*. Problématique, démarches, outils. Paris : Dunod.
- Gillig, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36(4), 119. <https://doi.org/10.3917/nras.036.0119>
- Gilly, M. (1980). *Maitres-élèves : rôles institutionnels et représentations*. Paris. PUF.
- Gilly, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In *Les représentations sociales* (Vol. 7, pp. 383-406). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gombert, A., Guedj, D., Mazereau, P., Grimaud, F., & Saujat, F. (2011). L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap : quel (s) changement (s) de pratiques pédagogiques et d'identité professionnelle chez les enseignants ? *Travail & formation en éducation*, (8).
- Gomez, S. (s. d.). *Discordances et concordances entre acteurs partenaires de l'inclusion scolaire*. 81.
- Greta, 2012, p.59 Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ? In *Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire*. CROTACES.
- Guidetti, M. & Tourrette, C. (2018). *Handicap et développement psychologique de l'enfant*. 4^e édition. Paris : Dunod.
- Hallée, Y. (2013). L'abduction et l'enquête sociale comme procédé méthodologique pragmatiste. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 8(1), 51-82.
- Harma, K., Gombert, A., Marrone, T., & Vernay, F. (2016). Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels. *Bulletin de psychologie*, Numéro 544(4), 279. <https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0279>

- Héraudet, J.-D. (n.d.). *Une difficulté si ordinaire : les écouter pour qu'ils apprennent*. Paris : Editions et applications psychologiques. *in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- ISTEEBU (2020). *Tableau de bord social édition 2019*. Bujumbura. Récupéré sur <https://www.isteebu.bi/wp-content/uploads/2021/02/TBS-%C3%A9dition-2019-VF-1.pdf>.
- ISTEEBU (2017). *Enquête Démographique et de Santé 2016-2017*. Bujumbura.
- Javeau, C. (1971). *L'enquête par questionnaire : Manuel à l'usage du praticien*. 2^e édition. Editions de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles. Bruxelles.
- Jodelet, D. (2003) (sous la Dir.). *Les représentations sociales*. Paris. Presses universitaires de France, 7^e édition 2003.
- Jodelet, D. (Ed.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Joguet, J. (2019). *L'éducation inclusive. Concrètement, que faire ?* Paris : Editions Tom Pousse.
- Joing, I., Mikulovic, J., & Bui-Xuân, G. (2012). Les quatre paradoxes des institutions scolaires. *Déviance et société*, 36(1), 3-35.
- Jover, M. (2014). *Concept de handicap. Définitions, classifications et utilisations*. 22. Paris : L'Harmattan.
- Kahina, H., Anne, G., J-Yves, R., & Arciszewski, T. (2011). Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens. *Travail et formation en éducation*, 8. <http://journals.openedition.org/tfe/1608>
- Kinnear, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Kohout-Diaz, M. (2011). *Besoins éducatifs particuliers et handicap*. Bordeaux : IUFM d'Aquitaine.
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive. Un processus en cours*. Toulouse : Editions érès.
- Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap*

- Loubet del Bayle, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Louis, J.- M. et Ramond, F. (2013). *Scolariser l'élève handicapé*. 2e édition. Paris : Dunod.
- Louis, J.-M. (2006). L'accueil des élèves handicapés : Une chance pour l'École tout entière. *Reliance*, 22(4), 28. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0028>.
- Lubéris, E. (2020). Expérimentation d'un dispositif pédagogique d'éducation relative à l'environnement adapté à tous les apprenants (Thèse de Doctorat). Nanterre : Université Paris Nanterre.
- Mangalu Mobhe Agbada, J., & Schoumaker, B. (2019). Guide d'analyse des données en sciences sociales et humaines de la conception de l'étude à la préparation des analyses (Pour comprendre). Paris (France) : L'Harmattan.
- Mannoni, P. (1998). *Que sais-je ? Les représentations sociales*. 7^e édition mise à jour : 2016. Paris. Presses Universitaires de France.
- Mauguin, M. (2020). Le droit à l'éducation des enfants et adolescents handicapés: contenu et effectivité. In *Éducation inclusive-Regards croisés sur une question ordinaire*.
- Maury, S. (2008). *Aider les élèves en difficulté*. Paris : Groupes Eyrolles.
- Mbassa Menick, D. (2015). Les représentations sociales et culturelles du handicap de l'enfant en Afrique noire. *Perspectives Psy*, 54(1), 30-43. <https://doi.org/10.1051/ppsy/2015541030>
- Mercier, M. ; Lonescu, S. & Salbreux, R. (Sous la dir.de) (1999). Approches interculturelles en déficience mentale l'Afrique, l'Europe, le Québec. 5^e Congrès de l'Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Mikulovic, J. (n.d.). *Les enjeux de l'école inclusive*. Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'Éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés. Conférence à l'INSHEA. Paris.
- Minaire, P. (1983). *Le handicap en porte-à-faux (le handicap au futur), prospectives et santé*, n° 26, p.39-46.
- Mivuba, A. (2008). *La formation des enseignants de l'enseignement secondaire général et technique au Burundi*. Rapport définitif. Bujumbura.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Morvan, J. S. (1988). *Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social, les instituteurs spécialisés en formation* (Doctoral dissertation, Caen).
- Moscovici S., 1961, 1976, *La psychanalyse, son image, son public - Etude sur la représentation sociale de la psychanalyse*, Paris, P.U.F.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. Dans Willem Doise et Augusto Polmonari (Dir.), *L'étude des représentations sociales* (p. 34-80). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (1984). Préface. In C. Herzlich (Ed.), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale* (pp. 7-12). Paris : Mouton.
- Moscovici, S. (2003). Communications et représentations sociales paradoxales. Dans : Jean-Claude Abric éd., *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 21-24). Toulouse : Érès. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/eres.abric.2003.02.0021>
- Moscovici, S., & Vignaux, G. (1994). Le concept de thémata. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 25-72). Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- N'DA, P. (2015). *Manuel de Méthodologie et de la rédaction de la thèse de doctorat et du mémoire de master en lettres, langues et sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.
- Ndayikengurukiye, G. (2014). *La scolarisation des Batwa au Burundi : stéréotypes et politiques publiques*. Louvain-La-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Ndayisaba, J. & Grandmont, N. (1999). *Les enfants différents : les comprendre pour mieux les aider*. Québec : Les Editions logiques inc.
- Ndikumasabo, J. (2018.). *Conceptions et pratiques des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap dans un programme d'éducation inclusive au Burundi*. Thèse de doctorat. Nantes : Université de Nantes.
- Ndikumasabo, J., Evin, A., & Saury, J. (2018). L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : Ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif. *Recherches en éducation*, 31. <https://doi.org/10.4000/ree.2572>.

- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*.
<https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
- Niyongabo, J. (2005). *Étude sur la problématique de l'éducation au Burundi*. Bujumbura.
 Récupéré sur
<https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/4516/3617.pdf;sequence=1>
- Noël, I. (2009). A qui profite l'intégration ? : Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, (9), 177-197.
- Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers* (Thèse de doctorat). Fribourg : Université de Fribourg.
- Noël, I., & Ogay, T. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : Point d'appui au développement d'une école plus inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 211. <https://doi.org/10.3917/nras.078.0211>.
- Noeppel, M., et Goulet, C. (2019). Evolution des représentations sur l'inclusion et formation continue des enseignants. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 87(3), 129-147.
- Ntwari, I. (2014). *Les représentations professionnelles des enseignants de l'école primaire du Burundi sur leurs formations initiales et continue*. Mémoire de Master. Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation. Université Libre de Bruxelles. Bruxelles.
- Ntwari, I. (2018). *Connaissances professionnelles mobilisées et besoins des enseignants pour la mise en œuvre du curriculum de mathématiques au 4ème cycle de l'École Fondamentale au Burundi (Élèves de 12 à 15 ans)*. Thèse de doctorat. Lyon : Université Lumière Lyon 2.
- Nzigidahera, B. (2012). *Description du Burundi : Aspects démographiques et socio-économiques du Burundi*. Bujumbura : Gouvernement du Burundi.
- OCDE (1999). *Inclusion at work*. Paris : OCDE.
- OCDE (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris.

- ONU (2006). *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées* (CDPH). New York : ONU.
- ONU (1993). *Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*.
- Parizot, I. (2012). 5 – L'enquête par questionnaire. Dans : Serge Paugam éd., *L'enquête sociologique* (pp. 93-113). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/puf.paug.2012.01.0093>".
- PASEC (2016). PASEC2014 – *Performances du système éducatif burundais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar. Paul Brookes.
- Paugam S., Martin C., Schweyer F. X. (1996). L'exclusion, l'état des savoirs. Paris : La découverte.
- Pérez, J.-M. (2015). *Normes, École et handicap : La notion d'inclusion en éducation*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 70-71(2), 25. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0025>.
- Perez, J.-M. et Assude, T. (Ed.). (2013). *Pratiques inclusives et savoir scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.
- Perrenoud, P. (2010). De l'exclusion à l'inclusion : le chaînon manquant. *Educateur spécial*.
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L., & Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : Quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? *Éducation et Francophonie*, 44(1), 215-237. <https://doi.org/10.7202/1036180ar>
- Pinell P., Zafiroopoulos M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaire*. Paris : Les éditions ouvrières.
- Plaisance, É. (2009). Conférence de consensus 20081 : Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche & formation*, 61, 11-40. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.499>.
- Plaisance, E. (2009a). *Former à accueillir les élèves en situation de handicap*. *Recherche et formation*, 61, 5–9.
- Plaisance, É., Labbay, J.-M., Le Bomin, L., Salines, M., Albert, H., & Fondin, P. (2012). Paroles d'acteurs de l'école inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 93. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0093>

- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/nras.037.0159>
- Plaisance, E ; & Chauvière, M. (2000). *L'école face aux handicaps : Education spéciale ou éducation intégrative?* Princes Universitaires de France : Paris.
- Plaisance, É. & Schneider, C. (2013). *L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives*. *Phronesis*, 2 (2-3), 87-96. <https://doi.org/10.7202/1018076ar>
- Point, S., Charles-Fontaine, C., & Berthélemé, G. (2010). (Re)considérer le handicap : Regards croisés sur les approches en entreprise. *Management & Avenir*, 38(8), 293. <https://doi.org/10.3917/mav.038.0293>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : Fondements et perspectives. Pousse.
- Prud'homme, L. et Col. (2016). L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur s.a.
- Queval, I. (2011). Éducation, santé, performance, à l'ère de la perfectibilité infinie du corps. *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 17-30.
- Rahme, M. (2013). Inclusion et internationalisation des droits à l'éducation : Les expériences brésilienne, nord-américaine et italienne. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64(4), 223. <https://doi.org/10.3917/nras.064.0223>
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales in Prud'homme et al. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Louvain-la-Neuve. De Boeck Supérieur.
- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. Conférence des directeurs des HEP et autres institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP).
- Rapports de l'Inspection générale de l'Education nationale (1999). Scolariser les jeunes handicapés*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.

- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales : Orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes1/The Theory of Social Representations: Conceptual approaches, fields of application and methods/La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 1.
- Rateau, P. & Moliner, P. (sous la Dir. de)2009). *Représentations sociales et processus sociocognitifs*. Paris, Presses universitaires de Rennes.
- Rault, C. (2004). Diversité des besoins éducatifs ; des réponses en Europe et ailleurs. Paris : L'Harmattan.
- Ravaud, J. F. (2001). Vers un modèle social du handicap : l'influence des organisations internationales et des mouvements de personnes handicapées. In R. de Riedmatten (Ed.), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le « handicap »* (pp.55-68). Genève : Médecine et Hygiène
- Ravaud, J.-F. (1999). *Modèle individuel, modèle médical, modèle social : La question du sujet*. 15.
- Renard, S. (2004). Qu'est-ce qu'une « Personne handicapée » ? *L'Identité handicapée*, (5), 41.
- République du Burundi (2021). Guide pour l'éducation inclusive au Burundi. Bujumbura.
- République du Burundi (2012). *Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation. 2012-2020*. Bujumbura : Unesco.
- République du Burundi (2013). *Loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire au Burundi*. Consulté à l'adresse <http://presidence.bi/spip.php?article4050>
- République du Burundi (2014). *Les réformes du système éducatif burundais et le droit à l'éducation. Rapport définitif*. Bujumbura : Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme (CNIDH-Burundi).
- République du Burundi (2015). Décret N° 100/5 du 2 janvier 2015 portant organisation des études de premier et de deuxième cycle universitaires. Bujumbura : Burundi.
- République du Burundi (2021). *Guide pour l'éducation inclusive au Burundi*. Bujumbura : Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique.
- Richardot, S. (2016). Représentations sociales et éducation in *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 343-353.
- Rochat, L. (s. d.-a). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. 16.
- Rochat, L. (s. d.-b). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. 16.

- Rose, B., & Doumont, D. (2007). Quelle intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil. *Série de dossiers techniques 07-45 UCL-RESO*.
- Rouquette, M.-L. (2000). Représentations sociales et éducation. Montréal. Editions Nouvelles AMS.
- Rousseau N (dir), (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Boisbriand : Presses de l'université du Québec.
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : Etat des lieux et perspectives*.
- Rurihose, F. (2001). *Système éducatif burundais : crise, tâtonnements et incohérences*. Bujumbura : Observatoire de l'action gouvernementale.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Scelles, J. ; Ciccone, Korff-Sausse, A. ; Missonier, S. & Salbreux, R. (2013). *Famille, Culture et handicap*. Toulouse. Editions érès.
- Seca, J-M. (2002). *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colin, collection « Coursus - Sociologie ».
- Schneider, C. (2007). Être intégré, être en marge, être reconnu ? *Éducation et sociétés*, (2), 149-166.
- Stainback, S. & Stainback, W. (Éds.) (1996). *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore:
- St-Germain, D., Boivin, B., & Fougeyrollas, P. (2008). Allier le soin infirmier et la réadaptation : Un modèle de pratique caring-processus de production du handicap peut-il faire la différence ? *Recherche en soins infirmiers*, N° 95(4), 70. <https://doi.org/10.3917/rsi.095.0070>
- Stiker, H.-J. (2017). Brève histoire du handicap. In C. Bauby, M. Bonnefoy, & Y. Gautier-Coiffard, *Jeunes enfants en situation de handicap* (p. 17). ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.bauby.2017.01.0017>
- Sktric T.M. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver : Love.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 11. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>
- Tome 1- *Des difficultés d'apprentissage aux « dys »*. Mont-Saint Guibert Wommelgem : Editions VAN IN (1^{re} édition.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles. De Boeck Editions s.a.
- Tremblay, P. (2020). *École inclusive : Conditions et applications*. Louvain-La- Neuve. Academia-L'Harmattan.
- Trépanier, N.-S. & Paré, M. (Ed.) (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Princes de l'Université du Québec.
- UNESCO (1990). Déclaration mondiale sur l'Education pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO (1994). *Rapport final. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité*. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994.
- UNESCO (2008). Education pour l'inclusion. Revue trimestrielle d'éducation comparée. Bureau international d'Education. Vol. XXXVIII, n^o1, mars 2008.
- UNESCO. (2008). L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ? Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO
- UNESCO. (2012). *Analyse de la question enseignante au Burundi : Diagnostic et perspectives pour le renforcement des capacités du système éducatif*. Rapport définitif. Bujumbura : Unesco.
- UNESCO (2017). *L'éducation inclusive*, <http://www.unesco.org/new/fr/inclusive-education/>
- UNESCO (2021). *Le système éducatif burundais : enjeux et défis pour accélérer la production du capital humain et soutenir la croissance économique*. Dakar : IPE-UNESCO.
- UNICEF (1999). *La situation des enfants dans le monde*. Unicef.
- UNICEF (2016). *Rapport sur la situation des enfants dans le monde*. Unicef.

Unicef. (2022). *La situation des enfants dans le monde 2021. Dans ma tête: Promouvoir, protéger et prendre en charge la santé mentale des enfants*. New York: Unicef. Consulté le 22/12/2022 à 16h38min, sur https://www.unicef.org/media/115496/file/SOWC2021_Full_Report_FR_WEB_copy%20.pdf.

Vandecasteele, G. (2017). *Gérer les élèves à besoins spéciaux : Un nouveau défi pour l'école*.

Vianin, P. (2007). *Contre l'échec scolaire*. Bruxelles: De Boeck.

Vienneau, R. (2006). *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion*. In C.

Wanlin, P. (2007). *L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels*. *Recherches qualitatives*, 3, 243–272.

Winance, M. (2008). *La notion de handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980 et 2001*. *Dynamis*, 28. <https://doi.org/10.4321/S0211-95362008000100016>

Zabré, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.

Table des illustrations

1. Figures

Figure 1. Circuit du système éducatif burundais.....	11
Figure 2. Schéma de classification de l'OMS.....	43
Figure 3. Processus de production de handicap. Modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres à l'intégrité et au développement de la personne.....	45
Figure 4. Enseignement spécialisé pour la classe de 3e fondamentale au centre EPHPHATHA.....	56
Figure 5. Procédure de constitution de l'échantillon.....	110

2. Tableaux

Tableau 1. Récapitulatif des élèves en situation de handicap par statut et par sexe en milieu scolaire burundais.....	20
Tableau 2. Les écoles pilotes et satellites dès le début du processus de l'éducation inclusive au Burundi.....	21
Tableau 3. Centres d'enseignement spécialisé du Burundi.....	22
Tableau 4. Organisation et lignes directrices des modèles en termes de traitement, de prévention et de responsabilité sociale. Adapté par Ravaud (2001, p.63), lui-même d'après Rioux (1997).....	42
Tableau 5. Ecoles ordinaires retenues pour l'étude.....	109
Tableau 6. Grille des contenus des questionnaires adressés aux enseignants des écoles ordinaires et ceux des écoles spécialisées.....	112
Tableau 7. Caractéristiques des participants aux entretiens semi-directifs.....	119
Tableau 8. Tableau d'analyse des entretiens.....	121
Tableau 9. Répartition des participants sur leurs représentations sociales relatives à l'accompagnement d'un élève en difficulté d'adaptation scolaire ou qui éprouve d'énormes problèmes d'apprentissage.....	135
Tableau 10. Distribution suivant la situation de l'école de prestation face à un ESH.....	136
Tableau 11. Préalables pour un enseignant qui participe à l'accompagnement (enseignant de soutien) d'un enfant en situation de handicap.....	136
Tableau 12. Répartitions des besoins en formation exprimés par les participants.....	137
Tableau 13. Relation entre la formation continue et la position des enseignants sur la scolarisation des enfants en situation de handicap.....	138
Tableau 14. Sentiment de compétence en enseignement aux enfants en situation de handicap suivant qu'on ait bénéficié ou non de la formation initiale.....	139
Tableau 15. Relation entre l'estime de soi des enseignants et l'accueil des enfants en situation de handicap dans leur classe.....	140
Tableau 16. Relation entre l'expérience en enseignement aux enfants en situation de handicap et la position prise sur leur accueil au sein des écoles ordinaires.....	141
Tableau 17. Rapport entre l'âge et la volonté d'accueillir les ESH dans les classes ordinaires.....	142
Tableau 18. Lien entre le sexe du répondant et la volonté d'accueillir les ESH dans les classes ordinaires.....	143
Tableau 19. Rapport entre le niveau d'études des répondants et la volonté d'accueillir les ESH dans les classes ordinaires.....	144
Tableau 20. Relation entre l'emplacement de l'école et l'accueil des ESH en milieu ordinaire par les enseignants ordinaires.....	145
Tableau 21. Rapport entre le niveau de prestation des répondants et la volonté d'accueillir les ESH dans les écoles ordinaires.....	145

Tableau 22. Lien entre la présence d'un psychologue scolaire et la volonté d'accueillir les ESH dans les écoles ordinaires.	146
Tableau 23. Modèle d'analyse de régression logistique binaire.	147
Tableau 24. Centres d'enseignement spécialisé au Burundi.	156
Tableau 25. Répartition des points de vue des participants quant à l'accompagnement d'un élève en difficulté d'adaptation scolaire ou qui éprouve d'énormes problèmes d'apprentissage.	171
Tableau 26. Préalables pour un enseignant qui participe à l'accompagnement (enseignant de soutien) d'un enfant en situation de handicap.	172
Tableau 27. Représentations sociales de la situation du centre/école de prestation.	172
Tableau 28. Influence de l'emplacement du centre sur la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires.	173
Tableau 29. Relation entre l'expérience en enseignement aux enfants en situation de handicap et leur scolarisation dans les écoles ordinaires.	174
Tableau 30. Relation entre l'institution d'accompagnement et la position des enseignants sur la scolarisation des enfants en situation de handicap.	175
Tableau 31. Relation entre le type de handicap accompagné et perception de la situation de l'école ordinaire quant à l'accueil des enfants en situation de handicap.	177
Tableau 32. Lien entre le niveau d'études des enseignants et leurs représentations sur la situation des écoles ordinaires concernant l'accueil des enfants en situation de handicap.	178
Tableau 33. Relation entre le niveau d'enseignement et la situation des écoles ordinaires quant à l'accueil des enfants en situation de handicap.	179
Tableau 34. Rapport entre la formation initiale et la situation des écoles ordinaires pour l'accueil des enfants en situation de handicap.	180
Tableau 35. Représentations de la situation des écoles ordinaires concernant l'accueil des ESH selon que l'on ait suivi ou non au moins une formation continue sur le handicap.	180
Tableau 36. Relation entre le matériel pédagogique adapté aux élèves en situation de handicap et le projet personnalisé de scolarisation.	181
Tableau 37. Expression des besoins : situation actuelle, situation et actions souhaitées.	214

3. Diagrammes

Graphique 1. Effectif des diplômés de l'EDS, année par année depuis sa création.	26
Graphique 2 . Origine des handicaps selon les parents (Etude Naniwe, 2002)	55
Graphique 3. Origine du handicap selon le RGPH, 2008.	55
Graphique 4. Etat de la situation de la scolarisation des enfants en situation de handicap selon le recensement de la population de 2008	56
Graphique 5. Difficultés diagnostiquées au Centre ORTHOP du Professeur Ndayisaba Joseph.	57
Graphique 6. Échantillon selon le milieu d'enquête.	126
Graphique 7. Répartition en % des répondants selon qu'ils aient bénéficié d'une formation sur le handicap durant leur parcours de formation initiale.	128
Graphique 8. Répartition des répondants selon qu'ils aient bénéficié d'une formation continue sur le handicap.	129
Graphique 9. Expérience dans l'enseignement aux ESH.	129
Graphique 10. Types de handicap accueillis dans les classes ordinaires.	130
Graphique 11. Répartition en % des répondants selon qu'ils soient capables d'enseigner sans coenseignant.	131
Graphique 12. Caractéristiques d'un enfant en situation de handicap.	131
Graphique 13. Volonté d'accueillir les ESH dans la classe ordinaire.	132
Graphique 14. Volonté à suivre une formation relative à l'accueil et à l'accompagnement des ESH.	132
Graphique 15. Répartition des représentations sociales sur la scolarisation des ESH.	133

Graphique 16. Présentation du terrain d'enquête pour l'étude 2.....	158
Graphique 17. État de la formation initiale sur le handicap.	158
Graphique 18. Répartition des participants selon qu'ils aient eu ou non la formation avant de commencer l'emploi au sein des centres d'enseignement spécialisé.	159
Graphique 19. Durée de la formation continue.	160
Graphique 20. Expériences en enseignement spécialisé.	160
Graphique 21. Types de handicap accueillis avant d'être recruté au sein du centre.	161
Graphique 22. Présence de psychologues dans les centres d'enseignement spécialisé.	162
Graphique 23. Existence d'un projet de scolarisation destiné à chaque élève, selon ses difficultés.	162
Graphique 24. Caractéristiques d'un enfant en situation de handicap selon les participants.	163
Graphique 25. Termes utilisés pour désigner le handicap.	164
Graphique 26. Expression de la volonté pour intervenir dans les écoles ordinaires.	165
Graphique 27. Réponse des enseignants spécialisés concernant la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires.	165
Graphique 28. Handicaps avec lesquels les enfants ne peuvent pas être scolarisés dans les écoles ordinaires.	166
Graphique 29. Conception de l'école inclusive pour les ESH.	167
Graphique 30. Réponses des enseignants spécialisés concernant les compétences des enseignants ordinaires pour accompagner les ESH au sein d'une école inclusive.....	168
Graphique 31. Rôle de l'État dans la réussite de la scolarisation des ESH.....	169
Graphique 32. Conception de l'éducation inclusive par les enseignants spécialisés.....	170
Graphique 33. Milieu de scolarisation des ESH selon les enseignants spécialisés.	170

ANNEXES

Liste des personnes ressources consultées

1. Pr Joseph Ndayisaba (Expert et consultant en éducation inclusive)
2. Patrice (Directeur du Bureau spécial pour l'éducation inclusive au Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique)

ANNEXE 1 : Guide d'entretiens semi-directifs

- I. Présentation et mise en confiance de l'interviewé.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon travail de recherche en doctorat qui porte sur la scolarisation des élèves en situation de handicap (ESH) au Burundi, je me dois de recueillir des données auprès des professionnels amenés à prendre en charge ces publics.

Le titre pressenti de ma thèse, à ce stade serait : « *Représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH) dans le milieu éducatif burundais : De la parole des décideurs de la politique éducative et des acteurs enseignants* ».

Afin d'identifier les représentations sociales des acteurs sur la scolarisation des ESH, de leurs incidences dans le cadre de la nouvelle politique éducative qui est menée, eu égard à vos fonctions, je sollicite votre bienveillance pour m'accorder un entretien dans le cadre de ce travail car, au regard de votre engagement et vos responsabilités, vous êtes les personnes les plus indiquées pour contribuer à cette étude.

Celui-ci n'excéderait pas 1 heure éventuellement, et il pourrait, si vous l'acceptiez, être enregistré (tout en vous garantissant l'anonymat des informations recueillies).

Il va de soi qu'une fois l'étude réalisée, je vous ferais part des résultats de cette enquête.

Vous remerciant par avance pour votre participation à ces travaux tout en restant à votre écoute et disposition pour tous renseignements complémentaires.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma parfaite considération.

Révérien NSHIMIRIMANA

Doctorant au LACES

Université de Bordeaux

II. Guide d'entretien

1. Entretien proprement dit

Indicateur de l'école inclusive et type de handicap

- Comment définiriez-vous l'école inclusive ? Ses caractéristiques ?
- Comment évaluez-vous la présence des filles et des garçons en situation de handicap dans les écoles ?
- Trouvez-vous que les écoles inclusives peuvent être aménagées dans toutes les DCE du pays ? Pourquoi ?
- Est-ce que tous les ESH peuvent être scolarisés dans les écoles ordinaires ?
- Si non, quels sont les types de handicaps dont l'éducabilité est difficile au sein des EI ?
- Faut-il maintenir les institutions spécialisées pour l'accueil de certains ESH ? Si oui, lesquels et pourquoi ? Si non, pourquoi ?

Formation des enseignants

- Est-ce les enseignants sont formés aux méthodes d'enseignement aux enfants en situation de handicap ?
- Trouvez-vous que les enseignants ont besoin de la formation en cours d'emploi en vue des nouveaux paradigmes d'enseignement dans les écoles inclusives ?
- Trouvez-vous que la formation des enseignants contribue au bon accueil et accompagnement des enfants en situation de handicap ? Comment ?
- Quelle est l'importance des formations (initiale et continue) pour les enseignants des écoles ordinaires et/spécialisées dans le cadre de la scolarisation des ESH ?

Milieu d'accueil des ESH dans les écoles ordinaires (infrastructure)

- L'environnement scolaire (les écoles, toilette, cour) ordinaires est-il préparé à l'accueil des ESH ?
- Trouvez-vous que les écoles ordinaires sont adaptées à l'accueil des ESH ?
- Qu'est-ce qui manque ?
- Trouvez-vous que tous les enfants en situation de handicap peuvent être scolarisés dans les écoles ordinaires ? Si non, quels sont les types de handicap qui ne peuvent pas être scolarisés dans les milieux ordinaires ?

Modalité d'enseignement/apprentissage et d'évaluation

- Comment faut-il enseigner aux enfants en situation de handicap ?
- Quelle méthode d'enseignement faut-il privilégier ?
- Le seul enseignant dans son cours est-il capable de suivre une classe inclusive ?
- Si non, qui peut l'aider à l'accompagner ?

- Comment doit-on envisager la coopération entre ces acteurs ?
- Comment évaluer dans une classe inclusive ?
- Faut-il considérer les mêmes critères (normes) pour faire avancer de classes les ESH ?

Textes légaux

- Quelle est l'importance des lois pour la scolarisation des enfants en situation de handicap ?
- Est-ce que l'existence des lois sur la scolarisation des ESH se suffit-elle en elle-même pour la réussite de ce processus ?
- Si non, qu'est-ce qui peut faire réussir l'éducation inclusive au Burundi ? Comment ?

Implication des acteurs dans l'éducation inclusive

- Quels sont les acteurs impliqués dans l'éducation inclusive au Burundi
- Quelle est la part du secteur privé dans la scolarisation des ESH ?
- Quelle est la part des parents dans la réussite de l'éducation inclusive ?
- Quelle est la part des organisations civiles (syndicat, association, ONG) dans la réussite de l'EI ?
- Quelle est la part des partenaires nationaux et/ou internationaux dans la scolarisation des ESH ?
- Estimez-vous que les acteurs du système éducatif burundais nécessitent un accompagnement pour la réussite de l'école inclusive ? Comment ?

Suggestions/propositions pour la réussite de la scolarisation des enfants en situation de handicap ?

- Que recommanderiez-vous au ministère ayant l'éducation inclusive dans ses attributions ? Au Bureau spéciale éducation inclusive ?
- Que recommanderiez-vous aux organisations privées (nationale et/ou internationales) qui interviennent dans la scolarisation des ESH ?

2. Biographies des enquêté (e)s

- Identification personnelle : âge, sexe, niveau de formation, poste occupé, type de handicap
- Expérience professionnelle : Parcours professionnel, durée, formations particulières reçues, etc.
- Connaissance en éducation spécialisée : écriture-lecture braille, langue des signes
- Expérience en tant qu'acteur du système éducatif
- Expérience en formation des formateurs

- Participation à des formations sur l'éducation inclusive
- Expérience en planification de l'éducation
- Expérience en suivi et évaluation des projets

ANNEXE 2 : Questionnaire d'enquête pour les enseignants des écoles ordinaires

I. Consignes

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon travail de recherche en doctorat qui porte sur la scolarisation des élèves en situation de handicap (ESH) au Burundi, je me dois de recueillir des données auprès des professionnels amenés à prendre en charge ces publics.

Le titre pressenti de ma thèse, à ce stade serait : « *Représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH) dans le milieu éducatif burundais : De la parole des décideurs de la politique éducative et des acteurs enseignants* ».

Aussi, je me permets de vous solliciter pour répondre à ce questionnaire, lequel a pour objet de recueillir vos avis sur la scolarisation des enfants en situation de handicap.

Au regard de vos fonctions et responsabilités éducatives, celui-ci me sera extrêmement précieux.

Afin d'en faciliter le traitement, j'ai construit un questionnaire à base de choix. Il suffit dès lors de mettre une croix (X) dans la (les) case (s) correspondant à votre choix.

Dans les cas où il est demandé de justifier la réponse, si l'espace dédié est insuffisant, n'hésitez pas à rédiger au verso du questionnaire tout en mentionnant le numéro de la question à laquelle vous répondez.

Nous vous garantissons que les réponses seront traitées de façon anonyme et que cette enquête sera exclusivement réservée à des fins de recherche et d'amélioration de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Il va de soi qu'une fois l'étude réalisée, je vous ferais part des résultats de cette enquête.

Vous remerciant par avance pour votre participation à ces travaux tout en restant à votre écoute et disposition pour tous renseignements complémentaires.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma parfaite considération.

Révérien NSHIMIRIMANA
Doctorant au LACES
Université de Bordeaux

II. Questionnaire pour les enseignants des écoles ordinaires

1. Quelle(s) disciplines enseignez-vous ? Langues Sciences Sciences humaines
Éducation physique et sportive Autre
2. Avez-vous bénéficié d'une formation sur le handicap durant votre parcours de formation initiale?
Oui Non
3. Si oui, quels thèmes avez-vous abordés ?
4. Avez-vous bénéficié d'une formation continue liée à l'accompagnement des élèves en situation de handicap ? Oui Non
5. Si oui, précisez les thèmes abordés :
- Si non, passez à la question 8
6. Comment évaluez-vous la formation reçue en matière d'accompagnement des enfants en situation de handicap ?
Très satisfaisante Satisfaisante Peu satisfaisante Pas du tout satisfaisante
7. Quelle a été la durée de la dernière formation suivie ?
Moins d'une semaine
Une semaine
Deux semaines
Plus de deux semaines
8. Dans votre expérience, avez-vous enseigné à un ou plusieurs élève(s) en situation de handicap ?
Non Oui
9. Si oui, précisez le(s) type (s) de handicap (s) des enfants accueillis ? (**Cocher autant que possible**)
Déficience mentale Handicap physique Déficience visuelle
Trouble du langage et/de la parole Déficience auditive Polyhandicap Autre
10. Les classes dans lesquelles vous enseignez actuellement, y'a-t-il un ou des enfants en situation de handicap ? Oui Non
- Si non, passez à la question 13
11. Si oui, précisez le(s) type (s) de handicap (s) des enfants accueillis ? (**cocher autant que possible**)
Déficience mentale Handicap physique Déficience visuelle
Trouble du langage et/de la parole Déficience auditive Polyhandicap Autre
12. Les enfants en situation de handicap qui sont dans vos classes sont-ils inscrits dans une autre école spécialisée ?
Oui Non Je ne sais pas
13. Votre école dispose-t-elle d'un psychologue scolaire pour l'écoute des élèves ?
Oui Non
14. Votre école dispose-t-elle d'un enseignant de soutien (coenseignant) pour accompagner les élèves en situation de handicap ? Oui Non
15. Si oui, êtes-vous satisfait de son intervention auprès des enfants en situation de handicap ?
Très satisfait Satisfait Peu satisfait Pas du tout satisfait

16. Estimez-vous capable d'enseigner aux enfants en situation de handicap sans un autre enseignant de soutien (Coenseignant ou enseignant spécialisé) ?

1/ Tout à fait capable 2/ Capable 3/ Pas du tout capable 4/ Je n'ai pas de choix

17. Au moins un élève s'est-il déjà confié à vous, de façon informelle, au sujet de ses difficultés en lien avec sa scolarité (problème familial, problème de santé...) ? Oui Non

18. Selon vous, quelles sont les caractéristiques d'un enfant en situation de handicap ? (cocher autant que possible)

A une déficience
Incapable d'apprendre
A des difficultés d'adaptation
Qui ne satisfait pas aux normes scolaires
Qui ne satisfait pas aux normes sociales
Autre (préciser) :

19. Donnez au moins trois mots pour désigner le handicap :

1/.....2/.....3/.....

20. Qu'est-ce que vous demanderiez pour avoir les conditions d'une école inclusive ? (cocher autant que possible)

Réaménagement de la cour de l'école
Réaménagement des salles de classe
Formation des enseignants
Sensibilisation des autres élèves
Révision des programmes scolaires
Mise sur pied d'un service d'écoute dédié à l'accompagnement des enfants vivant avec handicap
Autre (précisez) :

21. Sentez-vous prêt à accueillir les enfants en situation de handicap dans votre classe?

Oui Non

22. Si non, pourquoi ?

Je n'ai pas eu de formation initiale sur le handicap
Je n'ai pas encore eu de formation en cours d'emploi sur le handicap
Je ne dispose pas de notions sur les enfants à besoins spéciaux
La disposition de l'école n'est pas accessible aux enfants en situation de handicap
Autre (précisez) :

23. Qu'est-ce que vous demanderiez (les préalables) pour accueillir les enfants en situation de handicap (ESH) dans votre classe ?

Etre sensibilisé (avoir des informations) sur le handicap
Bénéficier d'une formation sur les besoins éducatifs particuliers
Révision des matières enseignées
Sensibiliser d'autres enfants à la cohabitation avec les ESH
Autre (préciser) :

24. Seriez-vous disposé à suivre une formation relative à l'accueil et à l'accompagnement des enfants en situation de handicap ?

Oui
Non

25. Quels seraient vos besoins en formation afin de prendre en charge un enfant en situation de handicap (cocher autant que possible)?

- Connaissances sur les différents handicaps
- Compétences communicationnelles avec les enfants en situation de handicap
- Compétences sur les modes d'intervention thérapeutique
- Aucun
- Autre (préciser)

26. Trouvez-vous que tous les enfants en situation de handicap peuvent être scolarisés dans les écoles ordinaires Oui Non

27. Si non, quels sont les types de handicap qui ne peuvent pas être scolarisés dans les milieux ordinaires ?

- Déficiência mentale
- Handicap physique
- Déficiência visuelle
- Trouble du langage et/de la parole
- Déficiência auditive
- Polyhandicap
- Autre

28. D'après vous, l'école inclusive c'est :

- a) A l'élève de s'adapter à l'environnement scolaire
- b) A l'école de s'adapter aux besoins de l'élève en situation de handicap
- c) Les deux à la fois

29. D'après vous, l'éducation organisée dans les milieux ordinaires contribue-t-elle à l'insertion socioprofessionnelle des enfants en situation de handicap ? Oui Non

30. Quelle est l'importance de l'école ordinaire pour les enfants en situation de handicap? (Plusieurs réponses sont possibles)

- Un lieu pour se rapprocher de la norme
- Un lieu de socialisation
- Un lieu de développement des compétences cognitives
- Un lieu de développement de l'autonomie
- Autre (préciser)

31. D'après vous, pour le bon accueil des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire, la formation la plus efficace pour les enseignants doit être (plusieurs réponses sont possibles) :

- Une formation ciblée sur un type de handicap
- Une formation globale permettant d'aborder n'importe quel besoin spécifique
- Une formation basée sur les besoins des enfants vulnérables
- Autre (précisez) :

32. Trouvez-vous que les enseignants du service de soutien (Coenseignants) sont utiles dans le processus de scolarisation des enfants en situation de handicap ? Oui Non

33. Si oui, quelle serait leur mission ? (Cocher autant que possible)

- L'accompagnement des élèves en situation de handicap
- Recevoir et écouter les parents d'enfants
- Accompagner les enseignants dans la prise en compte des besoins éducatifs particuliers
- Autre (préciser)

34. Quel est le rôle de l'Etat dans la réussite de la scolarisation des enfants en situation de handicap ? (Plusieurs choix sont possibles)

- Sensibiliser les parents
- Fixer le cadre légal
- Sensibiliser les enseignants à la gestion du handicap
- Former les enseignants sur l'accompagnement et la gestion des classes inclusives
- Assurer l'accessibilité des écoles
- Favoriser l'insertion socio-professionnelle
- Autre (préciser) :

35. D'après vous, qu'est-ce que l'éducation inclusive (plusieurs choix sont possibles)?

- Éducation fondée sur le droit de tous à une éducation peu importe sa qualité
- Éducation fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité
- Mélange des pauvres et des riches
- L'élève normal avec l'enfant en situation de handicap (ESH) dans une même classe
- L'élève normal avec l'ESH dans des classes différentes au sein d'une même école
- Construction équitable des écoles à travers le pays
- Éducation qui tient compte des besoins éducatifs de tous les élèves
- Autre (précisez) :

36. D'après vous, les enfants en situation de handicap doivent être inscrits :

- Seulement dans une école ordinaire
- Seulement dans une école spécialisée
- Dans les deux et y être selon les besoins
- Nulle part

37. Mise en situation : Un élève est en difficulté d'adaptation scolaire ou éprouve d'énormes problèmes d'apprentissage, dans quelle mesure êtes-vous d'accord ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord
J'organise un rendez-vous avec l'élève pour comprendre son problème				
Je m'occupe seul(e) de son problème				
J'évoque sa situation en équipe pluridisciplinaire				
Je sou mets le problème à la direction				
J'interpelle ses parents				
Je demande son transfert dans une institution spécialisée				

38. Si un élève en situation de handicap arrive dans votre établissement, pensez-vous que :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord
Les enseignants sont préparés ?				
Les élèves sont prêts à l'accueillir ?				
La classe est accessible ?				
Les locaux (la cour, toilette) sont accessibles ?				

39. Selon vous, un enseignant qui participe à l'accompagnement d'un enfant en situation de handicap (enseignant de soutien ou coenseignant) devrait:

	Très utile	Utile	Peu utile	Pas du tout utile
Avoir une qualification sur l'accompagnement des personnes handicapées				
Avoir une expérience sur l'accompagnement des enfants handicapés				
Etre disponible tout le temps à l'école				
Avoir suivi une formation en cours d'emploi sur l'accompagnement des enfants handicapés				

II. Identification

40. Vous êtes : Une femme Un homme

41. Quel est votre âge ?

42. Votre ancienneté dans l'enseignement est : Moins de 5ans Entre 5 ans et 10 ans
Entre 10 ans et 15 ans Plus de 15 ans

43. Quel est votre niveau d'étude ? A3 A2 D6 D7
Humanités générales IP (2 ans) IPA (3 ans) ENS (3 ans) Licence
Bac III ENS (5 ans) IPA (5 ans)
Autre (précisez)

44. L'école où vous travaillez (Nom) est : DPE : DCE :

45. Son emplacement : Urbain Rural

46. Effectif de la classe : moins de 30 30 à 50 51 et plus

47. A quel niveau enseignez-vous ?

Niveau fondamental Post-fondamental Tous les niveaux

ANNEXE 3 : Questionnaire d'enquête pour les enseignants des écoles spécialisées

I. Consignes

Madame, Monsieur, l'enseignant (e),

Bonjour,

Dans le cadre de mon travail de recherche en doctorat qui porte sur la scolarisation des élèves en situation de handicap (ESH) au Burundi, je me dois de recueillir des données auprès des professionnels amenés à prendre en charge ces publics.

Le titre pressenti de ma thèse, à ce stade serait : « *Représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH) dans le milieu éducatif burundais : De la parole des décideurs de la politique éducative et des acteurs enseignants* ».

Aussi, je me permets de vous solliciter pour répondre à ce questionnaire, lequel a pour objet de recueillir vos avis sur la scolarisation des enfants en situation de handicap.

Au regard de vos fonctions et responsabilités éducatives, celui-ci me sera extrêmement précieux.

Afin d'en faciliter le traitement, j'ai construit un questionnaire à base de choix. Il suffit dès lors de mettre une croix (X) dans la (les) case (s) correspondant à votre choix.

Dans les cas où il est demandé de justifier la réponse, si l'espace dédié est insuffisant, n'hésitez pas à rédiger au verso du questionnaire tout en mentionnant le numéro de la question à laquelle vous répondez.

Nous vous garantissons que les réponses seront traitées de façon anonyme et que cette enquête sera exclusivement réservée à des fins de recherche et d'amélioration de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Il va de soi qu'une fois l'étude réalisée, je vous ferais part des résultats de cette enquête.

Vous remerciant par avance pour votre participation à ces travaux tout en restant à votre écoute et disposition pour tous renseignements complémentaires.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma parfaite considération.

Révérien NSHIMIRIMANA

Doctorant au LACES

Université de Bordeaux

II. Questionnaire pour les enseignants des écoles spécialisées

1. Quelle (s) discipline (s) enseignez-vous ? Langues Sciences Sciences humaines
Éducation physique et sportive Autre (Préciser) :
2. Quelle est la technique de transmission que vous utilisez?
Langue des signes
Braille
Autre (préciser) :
3. Avez-vous bénéficié d'une formation sur le handicap durant votre parcours de formation initiale?
Oui Non
4. Si oui, quels thèmes avez-vous abordés ?
.....
5. Avez-vous bénéficié d'une formation avant de commencer le service ? Oui Non
6. Disposez-vous d'un certificat professionnel pour enseigner dans les écoles spécialisées ?
Oui Non
7. Avez-vous bénéficié d'une formation continue liée à l'accompagnement des élèves en situation de handicap durant votre carrière professionnelle? Oui Non
8. Si oui, précisez les thèmes abordés :
Si non, passez à la question 11

9. Comment évaluez-vous la formation reçue en matière d'accompagnement des enfants en situation de handicap ?
Très satisfaisant Satisfaisant Peu satisfaisant Pas du tout satisfaisant
10. Quelle a été la durée de la dernière formation suivie?
Moins d'une semaine
Une semaine
Deux semaines
Plus de deux semaines

11. Dans votre expérience antérieure, avez-vous enseigné à un ou plusieurs élève(s) en situation de handicap?
Oui Non

Si oui, précisez le(s) type (s) de handicap (s) des enfants accueillis ? (*cocher autant que possible*)

- Déficiência mentale Handicap physique Déficiencia visuelle
Trouble du langage et/de la parole Déficiencia auditive Polyhandicap Autre

12. Quels sont les types de handicap dans les classes où vous enseignez actuellement ? (*cocher autant que possible*)

- Déficiência mentale Handicap physique Déficiencia visuelle Trouble du langage et/de la parole
Déficiencia auditive Polyhandicap Autre

13. Certains enfants inscrits dans une école ordinaire viennent-ils bénéficier du soutien dans votre institution?

- Oui Non

14. Votre école dispose-t-elle d'un psychologue scolaire pour l'écoute des élèves ?

- Oui Non

15. Votre école dispose-t-elle du matériel pédagogique adapté pour l'apprentissage des élèves en situation de handicap ?

Oui Non

16. Y a-t-il un projet de scolarisation destiné à chaque élève, selon ses difficultés, dans votre école ?

Oui, pour chaque enfant Oui, pour quelques enfants Non

17. Au moins un élève s'est-il déjà confié à vous, de façon informelle, au sujet de ses difficultés en lien avec sa scolarité (problème familial, problème de santé...) ? Oui Non

18. Selon vous, quelles sont les caractéristiques d'un enfant en situation de handicap ? (Cocher autant que possible)

A une déficience	<input type="checkbox"/>
Incapable d'apprendre	<input type="checkbox"/>
A des difficultés d'adaptation	<input type="checkbox"/>
Qui ne satisfait pas aux normes scolaires	<input type="checkbox"/>
Qui ne satisfait pas aux normes sociales	<input type="checkbox"/>
Autre (préciser)	

19. Donnez au moins trois mots pour désigner le handicap :

1/..... 2/..... 3/.....

20. Etes-vous d'accord de la suppression des écoles spécialisées afin de scolariser les enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires ?

Tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/>
D'accord	<input type="checkbox"/>
Peu d'accord	<input type="checkbox"/>
Pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>

21. En cas de désaccord, pourquoi ?

Je risque de perdre l'emploi

Les écoles ordinaires ne sont pas préparées à l'accueil des enfants en situation de handicap

Les enseignants des écoles ordinaires n'ont pas de formation sur les besoins éducatifs particuliers

Autre (préciser) :

22. Qu'est-ce que vous demanderiez (les préalables) si on vous demandait de supprimer les institutions spécialisées ?

Etre recruté pour enseigner dans les écoles ordinaires

Révision des matières enseignées dans les écoles ordinaires

Sensibiliser d'autres enfants à la cohabitation avec les ESH

Autre (préciser) :

23. Vous sentez-vous prêt à intervenir dans les écoles ordinaires en cas de sollicitation ?

Oui Non

24. Si non, pourquoi ?

- Je suis surchargé à mon école
- Pas de coopération entre écoles spécialisées et ordinaires
- Je ne dispose pas de compétences dans toutes les disciplines
- Je ne dispose pas de formation sur le travail collaboratif
- Autre (précisez)

25. Avez-vous déjà participé à des réunions de réflexion sur la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires ?

Oui Non

26. Trouvez-vous que tous les enfants en situation de handicap peuvent être scolarisés dans les écoles ordinaires ?

Oui Non

27. Si non, quels sont les types de handicap qui ne peuvent pas être scolarisés dans les milieux ordinaires ?

Déficience mentale Handicap physique Déficience visuelle
Trouble du langage et/de la parole Déficience auditive Polyhandicap Autre

28. Seriez-vous disposé à suivre une formation relative à l'accueil et à l'accompagnement des enfants en situation de handicap ?

Oui Non

29. Trouvez-vous que les écoles ordinaires du Burundi sont préparées pour l'accueil des enfants en situation de handicap ?

Tout à fait Plutôt oui Plutôt non Pas du tout

30. Est-ce que les conditions sont remplies pour la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires du milieu éducatif burundais ?

Oui Non

31. D'après vous, quels sont les besoins des enseignants des écoles ordinaires pour pouvoir accueillir et accompagner les enfants en situation de handicap (ESH) ?

- Connaissances sur les différents handicaps
- Compétences communicationnelles avec les ESH
- Compétences sur les modes d'intervention thérapeutique
- Aucun
- Autre (préciser)

32. D'après vous, l'école inclusive, c'est

- d) à l'élève de s'adapter à l'environnement scolaire
- e) au système éducatif de s'adapter aux besoins de l'élève en situation de handicap
- f) Les deux à la fois

33. Au moins une école vous a sollicité(e) pour soutenir dans les écoles ordinaires ?

Oui Non

34. Quelle est l'importance de l'école ordinaire pour les enfants en situation de handicap? (Plusieurs réponses sont possibles)

- Un lieu de se rapprocher de la norme
- Un lieu de socialisation
- Un lieu de développement des compétences cognitives
- Un lieu de développement de l'autonomie
- Aucune
- Autre (préciser) :

35. D'après vous, pour le bon accueil des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire, la formation la plus efficace pour les enseignants doit être (plusieurs réponses sont possibles) :

- Une formation ciblée sur un type de handicap
- Une formation globale permettant d'aborder n'importe quel besoin spécifique
- Une formation basée sur les besoins des enfants vulnérables
- Autre (précisez) :

36. Pensez-vous que les enseignants des écoles ordinaires ont des compétences pour enseigner à tous les enfants en situation de handicap au sein d'une école inclusive ?

- Tout à fait
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Pas du tout

37. Trouvez-vous que les enseignants du service de soutien (coenseignants) sont utiles dans le processus de scolarisation des enfants en situation de handicap ? Oui Non

38. Si oui, quelle seraient leurs missions ?

- L'accompagnement des élèves en situation de handicap
- Recevoir et écouter les parents d'enfants
- Accompagner les enseignants dans la prise en compte des besoins éducatifs particuliers
- Autre (préciser) :

39. Quel est le rôle de l'État dans la réussite de la scolarisation des enfants en situation de handicap ? (Plusieurs choix sont possibles)

- Sensibiliser les parents
- Fixer le cadre légal
- Sensibiliser les enseignants à la gestion du handicap
- Former les enseignants sur l'accompagnement et la gestion des classes inclusives
- Assurer l'accessibilité des écoles
- Favoriser l'insertion socio-professionnelle
- Autre (préciser) :

40. D'après vous, qu'est-ce que l'éducation inclusive ?

- Éducation fondée sur le droit de tous à une éducation peu importe sa qualité
- Éducation fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité
- Mélange des pauvres et des riches
- L'élève normal avec l'élève en situation de handicap (ESH) dans une même classe
- L'élève normal avec l'ESH dans des classes différentes au sein d'une même école
- Construction équitable des écoles à travers le pays
- Éducation qui tient compte des besoins éducatifs de tous les élèves
- Autre (précisez) :

41. D'après vous, les enfants en situation de handicap doivent être inscrits :

- Seulement dans une école ordinaire
 Seulement dans une école spécialisée
 Dans les deux et y être selon les besoins
 Nulle part

42. Mise en situation : Un élève est en difficulté d'adaptation scolaire ou éprouve d'énormes problèmes d'apprentissage, dans quelle mesure êtes-vous d'accord ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord
J'organise un rendez-vous avec l'élève pour comprendre son problème				
Je m'occupe seul(e) de son problème				
J'évoque sa situation en équipe pluridisciplinaire				
Je sou mets le problème à la direction				
J'interpelle ses parents				
Je demande son transfert dans une autre institution spécialisée				

43. Selon vous, un enseignant qui participe à l'accompagnement d'un enfant en situation de handicap devrait :

	Très utile	Utile	Peu utile	Moins utile
Avoir une qualification sur l'accompagnement des personnes handicapées				
Avoir une expérience sur l'accompagnement des personnes handicapées				
Etre disponible tout le temps à l'école				
Avoir suivi une formation en cours d'emploi sur l'accompagnement des enfants en situation de handicap				

44. Dans votre établissement, pensez-vous que :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord
Les enseignements sont préparés à l'accueil et à l'accompagnement des enfants en situation de handicap				
Que le matériel pédagogique est adapté et suffisant				
Les classes sont accessibles aux enfants en situation de handicap				
Les locaux (cour, toilette) sont accessibles aux enfants en situation de handicap				

III. Identification

45. Vous êtes : Une femme Un homme

46. Quel est votre âge? DPE : DCE :

47. Votre institution est (Nom de l'école):

48. Son emplacement : Urbain rural

49. Effectif en classe : moins de 30 entre 30 et 50 plus de 50 élèves

50. Votre ancienneté dans l'enseignement est : Moins de 5ans Entre 5 ans et 10 ans

Entre 10 ans et 15 ans Plus de 15 ans

51. Quel est votre niveau d'étude ? A3 A2 D6 D7

Humanités générales IP (2 ans) IPA (3 ans) ENS (3 ans) Licence

Bac III ENS (5 ans) IPA (5 ans)

Autre (précisez)

52. A quel niveau enseignez-vous ?

Niveau fondamental Post-fondamental Tous les niveaux



INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR DE FORMATION ET DE RECHERCHE
POUR L'ÉDUCATION DES JEUNES HANDICAPÉS ET LES ENSEIGNEMENTS ADAPTÉS

ATTESTATION

Objet : Mission d'enquêtes de terrain des travaux d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation.

Je soussigné, **Jacques MIKULOVIC**, Professeur des Universités à l'Université de Bordeaux et Directeur de l'Institut National Supérieur Formation et Recherche – Handicap et Enseignement Adaptés (INSHEA), membre du LACES, atteste, en qualité de co - directeur de la thèse de monsieur **Révérien NSHIMIRIMANA**, inscrit en doctorat Sciences de l'Éducation et de la Formation au sein de notre Unité de Recherche, qu'il est outillé méthodologiquement pour mener des enquêtes de terrain auprès des professionnels du secteur éducatif Burundais dans le cadre de ses travaux.

Pour la réalisation de sa thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation, intitulée : : « *Représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH) dans le milieu éducatif burundais : De la parole des décideurs de la politique éducative et des acteurs enseignants* » il lui est nécessaire de recueillir des données auprès des institutions et acteurs locaux concernés.

En foi de quoi, nous lui délivrons la présente attestation pour servir et valoir ce que de droit.

Merci de lui réserver un bon accueil.

Paris le 01 juin 2021.

Pr. Jacques Mikulovic

0672148823