



THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE DE NANTES

COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : « *Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives* »

Par

Josias NDIKUMASABO

Conceptions et pratiques des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap dans un programme d'éducation inclusive au Burundi

Rapporteurs avant soutenance :

Lucile Lafont
Amaël André

Professeur Émérite, Université de Bordeaux II
Maître de Conférences HDR, Université de Rouen-Normandie

Composition du Jury :

Président : Jacques Mikulovic
Examineurs : Jacques Mikulovic
Carole Sève
Dir. de thèse : Jacques Saury
Co-dir. de thèse : Agathe Evin

Professeur des Universités, Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine
Professeur des Universités, Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine
Inspectrice générale HDR, Ministère de l'Éducation Nationale
Professeur des Universités, Université de Nantes
Maître de Conférences, Université de Nantes

Invitée

Isabelle Nédélec-Trohel

Maître de Conférences, Membre du Comité de suivi individuel de thèse

Titre : Conceptions et pratiques des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap dans le programme d'éducation inclusive au Burundi

Mots clés : Éducation inclusive, Élèves en situation de handicap, Formation, Conceptions, Ressources, Obstacles, Pratiques, Burundi

Résumé : Cette thèse visait à analyser les pratiques et les conceptions des enseignants burundais accueillant des élèves en situation de handicap (ESH). Le questionnement empirique qui a orienté ce travail s'inscrit au cœur des débats institutionnels et scientifiques relatifs à la question de l'éducation pour tous et des pratiques d'enseignement associées. Deux études complémentaires ont été menées. La première étude visait à identifier les ressources et les obstacles à la mise en œuvre des dispositifs inclusifs au Burundi du point de vue des acteurs impliqués ainsi que les pratiques déclarées par les enseignants accueillant des ESH en classe. Le recueil des données a été réalisé à l'aide d'entretiens semi-directifs (avec sept acteurs) et d'une enquête par questionnaire (avec 205 enseignants). Les résultats de cette enquête montrent que les pratiques déclarées se caractérisent par une forte valence « inclusive ».

En revanche, les conceptions révélées par l'enquête demeurent essentiellement « non inclusives ». La deuxième étude a été réalisée afin de décrire et mieux comprendre les pratiques effectives des enseignants. Elle a été conduite dans le programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 2006), avec l'ambition de caractériser les pratiques réelles des enseignants *in situ*. Le recueil de données a été effectué avec quatre enseignants, deux étaient enseignants d'EPS et deux autres de Sciences sociales et humaines (géographie et psychologie). Les résultats montrent des pratiques d'enseignement emblématiques de modes contrastés de prise en charge des ESH en classe. Ces deux études permettent d'ouvrir sur des implications pratiques dans le domaine de l'éducation des ESH et d'envisager des pistes concrètes pour enrichir la formation des enseignants burundais dans la perspective de la mise en place effective d'une éducation inclusive au Burundi.

Title : Conceptions and practices of teachers accommodating students with disabilities in the inclusive education programme in Burundi

Keywords : Inclusive education, Students with disabilities, Training, Conceptions, Resources, Barriers, Practices, Burundi

Abstract : This thesis aimed to analyze the practices and conceptions of Burundian teachers welcoming students with disabilities (SWD). The empirical questioning that has guided this work is at the heart of institutional and scientific debates on the issue of education for all and associated teaching practices. Two studies were conducted additional. The first study aimed to identify the resources and obstacles to the implementation of inclusive systems in Burundi from the perspective of the actors involved as well as the practices reported by teachers hosting SWD in the classroom. Data collection was carried out using semi-directive interviews (with seven participants) and a questionnaire survey (with 205 teachers). The results show that the practices declared are characterized by a strong "inclusive" valence. On the other hand, the concepts revealed by the survey remain essentially "non-inclusive". The second study was carried out in order to describe and better understand the actual practices of teachers.

It was conducted as part of the research programme of the "Course of action" (Theureau, 2006), with the aim of characterizing the real practices of *in situ* teachers. The data collection was carried out with four teachers, two were Physical education teachers and two others in Social Sciences and Humanities (geography and psychology). The results show teaching practices that are emblematic of contrasting ways of managing SWD in the classroom. These two studies make it possible to open up on practical implications in the field of SWD education and to consider concrete ways to enrich the training of Burundian teachers with a view to an effective implementation of inclusive education in Burundi.

REMERCIEMENTS

Dès le début de la réalisation de cette thèse, nous nous sommes retrouvé parfois dans des situations de handicap. Celles-ci ont été compensées et surmontées grâce à la création d'une ambiance favorable au travail et à l'établissement d'un environnement propre à la recherche très porteur par notre direction de thèse. Nous remercions **Jacques Saury et Agathe Evin**, respectivement directeur et co-directrice de thèse. C'est à vous que nous devons nos premiers pas de chercheur. Vous avez mobilisé toutes vos compétences pour un encadrement sans faille. Vos remarques, vos conseils, vos encouragements nous ont permis d'aller jusqu'au bout. Nous n'oublierons jamais l'ambiance très détendue dans laquelle nous avons travaillé. Des promenades sur les bords de l'Atlantique... Bref votre place dans la réalisation de ce travail est inégalable.

Nos remerciements vont également...

...À **Isabelle Nédélec-Trohel, Marina Fortes-Bourbousson** pour leur suivi, et les riches conseils qu'elles nous ont prodigués dès le début de cette thèse...

...À tous les membres du jury : **Amaël André, Lucile Lafont, Carole Sève, Jacques Mikulovic**. Merci beaucoup d'avoir accepté d'expertiser ce travail...

...À **tous les enseignants** ayant participé à cette étude. Nous leur présentons nos sincères remerciements...

...À **Benoît Huet et Eric Terrien** pour la relecture de cette thèse. Nous disons un « grand merci»...

...À **tous les personnels de l'UFR-STAPS** de Nantes pour leur accueil chaleureux. Vous resterez gravés dans notre mémoire...

...À tous les **doctorants** du laboratoire « MIP » pour les moments de partage durant la période de notre séjour au laboratoire...

...À **l'Ambassade de France au Burundi** pour son soutien financier durant notre séjour en France. Nous en sommes reconnaissant...

...À **nos parents** qui nous ont montré le chemin de l'école, particulièrement à notre **père** qui nous a quittés au début de cette thèse. A notre chère épouse **Francine Kanyange**, et nos deux fils **Christ-Elyor Irishura et Antonin-Archange Cubahiro** pour avoir supporté notre absence.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	4
TABLE DES MATIÈRES	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
PARTIE 1 : L'INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AU BURUNDI : ENJEUX INSTITUTIONNELS	18
CHAPITRE 1: ENJEUX INSTITUTIONNELS DES PRATIQUES INCLUSIVES AU BURUNDI	19
1.1. Le nombre important d'élèves en situation de handicap en âge scolaire dans la population du Burundi.....	19
1.2. L'existence de centres spécialisés pour l'accueil des élèves en situation de handicap	20
1.3. L'affirmation de l'éducation de tous comme droit fondamental.....	22
1.4. La scolarisation croissante d'élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires ..	26
1.5. Existence d'une offre de formation non adaptée aux enjeux de l'école inclusive	27
1.5.1. La formation initiale des enseignants burundais face à l'éducation inclusive	27
1.5.2. La formation continue des enseignants burundais face à l'éducation inclusive.....	29
1.6. Vers la mise en place d'une éducation inclusive au Burundi.....	31
1.6.1. Émergence de la filière de formation spéciale à l'Université du Burundi	31
1.6.2. Des écoles « pilotes » et « satellites » dans le programme d'éducation inclusive	33
1.6.3. Création d'une cellule éducation inclusive (CEI)	33
Synthèse	35
CHAPITRE 2 : RECHERCHES SUR LES CONCEPTIONS ET LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DANS DES CLASSES ACCUEILLANT DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP.....	36
1. Considérations sur le handicap.....	36

2. Le changement de paradigme associé à l'éducation des élèves en situation de handicap	41
3. L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans les pays africains et au Burundi.....	45
4. Attitudes, conceptions et pratiques des enseignants face à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap	47
4.1. Un accueil contrasté de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap par les enseignants	47
4.2. L'émergence de pratiques pédagogiques nouvelles	51
4.3. Les éléments favorables aux pratiques inclusives.....	52
5. Orientation de notre travail de recherche	54
PARTIE 2 : ÉTUDES EMPIRIQUES.....	56
CHAPITRE 3 : ÉTUDE 1 – L'INCLUSION SCOLAIRE D'ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AU BURUNDI : CONCEPTIONS ET PRATIQUES DÉCLARÉES	57
1. Introduction	57
2. Partie 1. L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif	59
2.1. Méthodes	59
2.1.1. Participants	59
2.1.2. Procédures de recueil de données : les entretiens semi-directifs.....	62
2.1.2.1. Construction des conditions éthiques et contractuelles	62
2.1.2.2. Conduite des entretiens.....	62
2.1.3. Analyse et traitement des entretiens	63
2.2. Résultats	64
2.2.1. Des ressources favorables à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi.....	66
2.2.1.1. Initiatives éducatives favorisant l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.....	66
2.2.1.2. Vecteurs favorables à la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive	67

2.2.2. Obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi.....	68
2.2.2.1. Limites des possibilités d'accueil du système éducatif burundais.....	68
2.2.2.2. Inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des besoins des élèves handicapés ...	69
2.2.2.3. Limites de la politique gouvernementale burundaise à mettre en œuvre le droit à l'éducation.....	70
2.2.2.4. Représentations et croyances stigmatisantes à l'encontre des enfants handicapés.....	70
2.2.3. Exigences requises pour la mise en œuvre d'une éducation inclusive au Burundi	71
2.3. Discussion sommaire.....	72
3. Partie 2. Conceptions et pratiques déclarées des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi	73
3.1. Variables et hypothèses de recherche.....	74
3.2. Méthodes	75
3.2.1. Participants.....	75
3.2.2. Procédures de recueil de données.....	76
3.2.2.1. Conditions éthiques et contractuelles	76
3.2.2.2. Élaboration du questionnaire.....	77
3.2.2.3. Passation des questionnaires.....	78
3.2.3. Traitement des données.....	79
3.2.3.1. Saisie et encodage des réponses	79
3.2.3.2. Analyse statistique descriptive et application du test du chi-deux à l'aide du logiciel SPSS	82
3.3. Résultats	83
3.3.1. Éléments descriptifs généraux.....	84
3.3.1.1. Caractéristiques biographiques des enseignants enquêtés.....	84
3.3.1.2. Contexte général d'exercice des enseignants	85
3.3.1.3. Formation et expérience avec les élèves en situation de handicap.....	86

3.3.1.4. Caractéristiques des élèves en situation de handicap accueillis dans les établissements pilotes	86
3.3.2. Pratiques déclarées relatives à l'inclusion des élèves en situation de handicap.....	87
3.3.3. Conceptions des enseignants à l'égard des élèves en situation de handicap.....	88
3.3.3. La formation des enseignants : une résonance paradoxale	88
3.3.3.1. Relation entre les formations et les pratiques déclarées des enseignants	88
3.3.3.2. Relation entre la formation et les conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves en situation de handicap	91
3.3.4. Rapport entre accueil des élèves en situation de handicap en classe et conceptions et pratiques déclarées des enseignants	94
3.3.5. Relations entre le type de diplôme, les pratiques déclarées, et les conceptions des enseignants	96
3.3.6. Relation entre les types de handicap des élèves, les conceptions, et pratiques déclarées des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves en situation de handicap	97
3.3.7. Effectif d'élèves en classe, pratiques déclarées, et conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves en situation de handicap.....	99
3.3.8. Relations entre l'existence de plans éducatifs individualisés à l'école, les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants.....	104
3.4. Discussion sommaire.....	106
3.5. Discussion générale de l'étude 1	108
CHAPITRE 4- ÉTUDE 2- LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS <i>IN SITU</i>	111
1. Introduction	111
1.1. Programme de recherche du Cours d'action pour l'analyse des pratiques des enseignants dans les classes inclusives	112
1.2. Le « cours d'expérience » comme objet théorique support de l'analyse	113
1.3. Notion de signe hexadique	113
1.4. La notion « d'histoire » dans l'analyse des pratiques des enseignants.....	115

2. Procédures de recueil des matériaux empiriques.....	116
2.1. Terrain d'étude et participants.....	116
2.1.1. Contexte de l'étude.....	116
2.1.2. Conditions éthiques et contractuelles	118
2.1.3. Participants	119
2.2. Recueil des matériaux empiriques.....	121
2.2.1. Enregistrements audiovisuels <i>in situ</i>	121
2.2.2. Des entretiens d'autoconfrontation	122
2.2.3. Des entretiens biographiques et de contexte	123
2.2.4. Des notes d'observation et traces de l'activité	123
2.2.5. Synthèse des matériaux recueillis.....	124
3. Méthodes de construction et de traitement de données.....	125
3.1. Construction des cours d'expérience des enseignants et analyse de leurs pratiques	125
3.1.1. La confection de protocoles de données.....	125
3.1.2. La documentation des cours d'expérience des enseignants	126
3.2. L'identification des préoccupations typiques des enseignants.....	127
3.3. Construction des histoires sur la base de la récurrence des préoccupations typiques	128
3.4. La catégorisation des histoires en référence à une catégorisation générique des fonctions d'enseignement.....	128
4. Résultats	130
1. 1 ^{ère} étude de cas : la leçon de football avec Jean-Pierre	130
1.1. Catégories typiques d'histoires de Jean-Pierre au cours de la leçon de football.....	131
1.1.1. Mise au travail des élèves de la classe et régulation de leur activité.....	132
1.1.1.1. La communication des consignes de travail aux élèves de la classe	132

1.1.1.2. Le contrôle de la conformité des comportements des élèves au regard d'attentes précises.....	134
1.1.1.3. Une organisation rigoureuse de la classe comme moyen de contrôler les élèves.....	137
1.1.2. Maîtrise des comportements des élèves perturbateurs	140
1.2. Synthèse : activité de Jean-Pierre et caractère inclusif de son intervention	141
2. 2 ^{ème} étude de cas : la leçon de basketball avec Bonaventure.....	143
2.1. Catégories typiques d'histoires de Bonaventure au cours de la leçon de basketball.....	144
2.1.1. Mise au travail des élèves et régulation de leur activité.....	144
2.1.1.1. La présentation et le rappel des consignes de travail aux élèves de la classe	144
2.1.1.2. Le contrôle de la conformité des comportements des élèves au regard d'attentes précises.....	146
2.1.1.3. La mise en place et le maintien d'une organisation de la classe adaptée à la participation de tous les élèves	148
2.2. Synthèse : activité de Bonaventure et caractère inclusif de son intervention.....	152
3. 3 ^{ème} étude de cas : la leçon de géographie avec Georges	153
3.1. Catégories typiques d'histoires de Georges au cours de la leçon de géographie	153
3.1.1. La création de conditions d'apprentissage adaptées aux élèves sourds	154
3.1.1.1. La mise en place de conditions de travail propices aux apprentissages des élèves sourds.....	154
3.1.1.2. La sollicitation des élèves sourds de la classe à répondre aux questions posées.....	156
3.1.2. La supervision et l'orientation de tous les élèves dans la compréhension de la leçon.....	158
3.1.3. L'éveil de la capacité des élèves à répondre aux questions posées.....	160
3.1.3.1. La validation des réponses des élèves suite à leur participation.....	160
3.1.3.2. L'encouragement des élèves de la classe à l'autocorrection	161
3.1.3.3. L'enrichissement des réponses des élèves après leur participation	163
3.2. Synthèse : activité de Georges et caractère inclusif de son intervention.....	164
4. 4 ^{ème} étude de cas : leçon de Dieudonné en psychologie	166

4.1. Catégories typiques d'histoires de Dieudonné au cours de la leçon de psychologie	167
4.1.1. Contrôle de la concentration et de la compréhension de la leçon par des élèves de la classe.....	167
4.1.1.1. Maintien du dynamisme de la classe par la réactivation de l'attention et de la concentration des élèves dans le cours	167
4.1.1.2. Incitation des élèves à poser des questions pour la compréhension de la leçon	170
4.1.1.3. Facilitation de la compréhension du cours par les élèves grâce aux explications données.....	172
4.1.2. Mise à disposition de traces écrites de la leçon pour les élèves	175
4.2. Synthèse : activité de Dieudonné et caractère inclusif de son intervention	177
5. Discussion de l'étude 2.....	178
CHAPITRE 5 : DISCUSSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES SCIENTIFIQUES ET TRANSFORMATIVES	182
1. Discussion scientifique.....	182
1.1. Apports à la connaissance des conceptions et des pratiques des enseignants intervenant dans les écoles accueillant des élèves en situation de handicap.....	182
1.1.1. Les discours et les pratiques auto-déclarées par les enseignants comme révélateurs d'une absence de culture professionnelle relative à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap	183
1.1.2. Des pratiques d'enseignement emblématiques de modes contrastés de prise en charge des élèves en situation de handicap en classe	186
1.2. Limites et perspectives scientifiques	191
2. Pistes pour la conception de dispositifs pédagogiques de formation des enseignants favorisant l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap	193
2.1. Créer une culture professionnelle relative à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap	194
2.2. Mettre en place des modes d'intervention basées sur des expériences « prometteuses » pour prendre en charge des élèves en situation de handicap en classe	195
2.3. Promouvoir la coopération entre les enseignants titulaires et leurs interprètes.....	196

2.4. Favoriser l'impulsion d'interactions d'apprentissage entre élèves valides et élèves en situation de handicap	197
2.5. Maîtriser les langues de communication pour les élèves aveugles et sourds	199
2.6. Mieux prendre en compte la singularité des élèves	200
CONCLUSION GÉNÉRALE	201
BIBLIOGRAPHIE	203
LISTES DES TABLEAUX ET FIGURES	220
ANNEXES	222

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« *J'ai des problèmes avec les enfants normaux. Vous voulez en rajouter d'autres ?* ». Telle est la réponse qu'un professeur burundais a reçu d'un ministre de l'éducation alors qu'il était allé demander un soutien au ministère pour continuer à faire fonctionner son centre de prise en charge des enfants déficients intellectuels, qu'il avait créé à titre privé. Cette réponse reste gravée dans sa mémoire jusqu'aujourd'hui, lorsque nous nous sommes entretenus avec lui. Malheureusement, il a dû fermer son centre.

Ces « *autres problèmes* » dont parlait le ministre étaient « *les élèves en situation de handicap* ». De tels propos, même s'ils semblent « lourds » dans le langage d'un responsable politique, ne sont pas loin du langage courant tenu à l'encontre des personnes en situation de handicap au Burundi. Le plus alarmant concerne le domaine de l'éducation. 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 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. La réaction du ministre est donc emblématique d'un ensemble d'attitudes qui s'expriment au Burundi envers les apprenants handicapés, et qui, pour Ndayisaba (2017), ne sont pas prometteuses en termes de développement éducatif de ce pays. Cet auteur cite notamment la tendance à considérer l'enfant en situation de handicap comme perdu, dévalué, définitivement incapable, la tendance au rejet des enfants handicapés ou « non conformes » par les enseignants, et enfin la tendance des autorités politiques et scolaires à tous les niveaux à considérer les apprenants en situation de handicap comme une « surcharge » dans l'accomplissement de leurs missions (Ndayisaba, 2017). Pour ce spécialiste de l'éducation, il n'y a pas de raison de les traiter différemment, même si cela nécessite de faire des efforts particuliers pour les accompagner.

Les préjugés, les stéréotypes associés à la mise au monde d'un enfant en situation de handicap au sein d'une famille renforcent davantage l'isolement des élèves en situation de handicap au Burundi. Deux croyances sont principalement à l'origine de telles attitudes pour de nombreux burundais. La première est que mettre au monde un enfant en situation de handicap est une « malédiction divine » par laquelle les parents, et en particulier la femme, sont punis par Dieu pour avoir eu des relations sexuelles extraconjugales. La deuxième est que la femme

enceinte aurait été attaquée par des démons ou ensorcelée. En citant l'étude de Naniwe (2002) sur l'origine du handicap du point de vue des parents, Ndayisaba (2017) a souligné que 7 % des parents évoquent la malédiction, 61 % la volonté de Dieu, 8 % un empoisonnement, 8 % une origine médicale connue, alors que 30 % des parents ne connaissent pas l'origine des handicaps de leurs enfants. La société burundaise fait donc face encore aujourd'hui à des croyances qui s'opposent à l'idée du développement d'une éducation des élèves en situation de handicap. Finalement, mettre au monde un enfant « qui n'est pas comme les autres » génère une certaine honte chez de nombreux parents, et la solution la plus simple pour eux est de le garder à la maison plutôt que de prétendre à une scolarisation.

L'isolement des élèves en situation de handicap au Burundi concerne en premier lieu la sphère familiale. De par notre expérience et nos observations quotidiennes en tant qu'enseignant et parent burundais, alors que dans de nombreuses familles burundaises les gens partagent leur repas dans un même plat (très fréquent surtout en milieu rural, et dans les familles socio économiquement défavorisées), cette pratique n'existe plus lorsqu'elle implique un enfant en situation de handicap au sein de la famille. En effet, ce dernier doit avoir sa propre assiette, sa propre cuillère et occuper toujours la même place au salon ou dans la salle à manger. L'idée ici est que l'enfant en situation de handicap n'a pas cette capacité de pouvoir même manger comme les autres enfants dits « normaux », et par conséquent ce serait *a fortiori* très compliqué de l'envoyer à l'école, qui est un lieu qui a été conçu exclusivement pour les élèves valides. Cela renforce l'idée de surprotection des élèves en situation de handicap, qui les isole de tout contact social.

La réalisation de notre mémoire de master « recherche » en 2014 sur la question de l'inclusion scolaire dans l'un des collèges de l'agglomération nantaise (France) nous a poussé à réfléchir davantage sur la question de l'inclusion scolaire. En effet, des discussions que nous avons eues avec plusieurs acteurs intervenant dans ce collège (l'Auxiliaire de vie scolaire, l'enseignante titulaire de la classe de 5^{ème} visitée, l'enseignant affecté à l'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS)) nous ont surpris. Cette enseignante évoquait des conditions de travail très alarmantes alors qu'elle n'avait qu'une classe de 24 élèves et n'accueillait qu'une seule élève en situation de handicap. De notre point de vue, nous estimions ces conditions comme idéales en comparaison de celles que nous connaissons au Burundi.

A cette époque, nous nous sommes posé cette question : « si du point de vue des enseignants français, les conditions d'enseignement sont vécues comme difficiles, qu'en est-il des enseignants burundais qui exercent dans des conditions *a priori* beaucoup plus précaires que dans le système scolaire français, avec des effectifs pléthoriques d'élèves ? ». De manière générale, la société et la culture évoluent, et le Burundi n'échappe pas à cette évolution. C'est pourquoi les élèves en situation de handicap commencent peu à peu à fréquenter l'école. Aujourd'hui, les élèves en situation de handicap et les élèves valides fréquentent de plus en plus régulièrement les mêmes structures scolaires. Face à cette situation, quelles conceptions du handicap les enseignants burundais ont-ils ? Ces conceptions ont-elles des effets sur leurs pratiques ?

Le programme d'éducation inclusive nous a interpellé en tant qu'enseignant qui nous intéressons aux questions liées à l'éducation. Aujourd'hui, certaines classes dans des écoles ordinaires sont considérées comme des « *fourre-tout* » où se côtoient des élèves valides et des élèves étiquetés *a priori* « handicapés », porteurs de diverses sortes de handicap. Du fait de notre expérience en tant qu'enseignant au Burundi, et connaissant les difficultés auxquelles un enseignant peut être confronté dans l'exercice de son métier, de nombreuses questions ont été à l'origine de ce travail de recherche. Comment les enseignants s'adaptent-ils à ce nouveau contexte ? Quelles conceptions véhiculent leurs discours et leurs pratiques à l'égard des élèves en situation de handicap ?

L'ambition de travailler sur la question des pratiques des enseignants qui accueillent des élèves en situation de handicap au Burundi participe d'un courant d'étude plus large concernant l'éducation des élèves en situation de handicap dans les pays en développement. Cependant, les travaux antérieurs réalisés en Afrique, comme en Ethiopie, au Zimbabwe ou au Maroc (*e.g.*, Amran, Goupil-Barbier et Sevet, 2012 ; Deluca, Tramontano & Kett, 2014 ; Mitiku, Alemu & Mengsitu, 2014 ; Musenge et Chireshe, 2012 ; Tshabalala, 2013), et menés dans le cadre du programme d'éducation inclusive, se focalisaient en grande partie sur l'identification des obstacles et des ressources à la mise en œuvre d'une éducation inclusive effective. Ces travaux ne se sont pas intéressés à ce qui se passait réellement dans les classes accueillant les élèves en situation de handicap, et plus particulièrement aux pratiques des enseignants.

Notre travail de thèse visait à apporter une contribution empirique à cette ligne de recherche relative à l'inclusion scolaire dans les pays en développement, plus précisément en

Afrique, et plus spécifiquement au Burundi. Les enseignants burundais ne sont à notre connaissance ni suffisamment outillés ni formés pour répondre aux exigences et aux besoins liés à la mise en œuvre du programme d'éducation inclusive. Dans cette optique, l'urgence est de penser au développement et à l'enrichissement de formations spécifiques destinées aux enseignants burundais afin de leur permettre d'accueillir, d'accompagner et de faire progresser tous les élèves, y compris les élèves en situation de handicap. Cette thèse articule à la fois des enjeux transformatifs, et met en œuvre une démarche originale par rapport aux recherches antérieures, en combinant diverses approches méthodologiques permettant d'approcher les conceptions et les pratiques aux niveaux macroscopique et microscopique.

L'enjeu de cette thèse était (a) d'identifier les ressources et les obstacles à la mise en œuvre au Burundi d'une éducation inclusive répondant aux besoins des élèves en situation de handicap, du point de vue des acteurs concernés, (b) de caractériser les pratiques déclarées des enseignants ainsi que leurs conceptions à l'égard d'une telle éducation inclusive, et enfin (c) de décrire et caractériser les pratiques réelles des enseignants accueillant dans leurs classes des élèves en situation de handicap. Ce travail de recherche avait également pour ambition d'ouvrir sur des implications pratiques dans le domaine de l'éducation des élèves en situation de handicap. Il devait enfin permettre d'envisager des pistes concrètes pour enrichir la formation des enseignants burundais dans la perspective de la mise en place effective d'une éducation inclusive au Burundi.

Pour réaliser cette thèse articulée autour de deux études, nous avons combiné trois méthodologies différentes. Dans un premier temps, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec des acteurs clés en matière d'éducation inclusive, pour mettre en évidence les ressources et les obstacles à la mise en œuvre d'une éducation inclusive au Burundi. Dans un deuxième temps, nous avons étendu notre questionnement en menant une enquête par questionnaire avec l'ensemble des enseignants qui intervenaient dans les « écoles pilotes » du programme d'éducation inclusive au Burundi. Et enfin troisièmement, nous avons réalisé une deuxième étude visant à décrire et mieux comprendre les pratiques effectives des enseignants. Cette étude a été conduite dans le programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 2006), avec l'ambition de caractériser les pratiques réelles des enseignants *in situ*. Notre manuscrit de thèse est composé de cinq chapitres répartis dans deux parties.

La **PREMIÈRE PARTIE**, composée de deux chapitres, présente les enjeux institutionnels et recense les recherches scientifiques qui se sont intéressées aux pratiques des enseignants dans le cadre de l'éducation inclusive.

Le **Chapitre 1** se focalise sur la problématique de l'éducation inclusive au Burundi en faveur des élèves en situation de handicap. Il est essentiellement consacré aux enjeux institutionnels liés à cette inclusion dans le système éducatif burundais.

- Le **Chapitre 2**, quant à lui, présente les travaux scientifiques liés aux recherches menées sur les conceptions et les pratiques des enseignants qui interviennent dans les classes accueillant des élèves en situation de handicap. Il se réfère aux travaux antérieurs menés suite à l'émergence des politiques éducatives inclusives, dans les pays africains, et plus largement dans les pays en développement.

La **DEUXIÈME PARTIE** présente, d'une part, les études empiriques dans leur intégralité, et développe, d'autre part, la discussion générale de la thèse. Elle comprend trois chapitres.

- Le **Chapitre 3** détaille la première étude portant sur les pratiques déclarées des enseignants ainsi que leurs conceptions. Elle décrit les procédures de recueil, de traitement des données et présente les résultats, suivis d'une discussion.

- Le **Chapitre 4** développe la deuxième étude en présentant le cadre théorique, les différentes étapes de recueil, de traitement de données. Il présente également des résultats, suivis d'une discussion.

- Le **Chapitre 5** traite des apports à la connaissance des pratiques des enseignants et des conceptions des enseignants, des limites et perspectives scientifiques de la thèse. Il présente, en outre, des pistes pour la conception de dispositifs pédagogiques de formation des enseignants intervenant dans les écoles accueillant des élèves en situation de handicap.

PARTIE 1 : L'INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AU BURUNDI : ENJEUX INSTITUTIONNELS

Cette première partie présente la problématique qui oriente notre thèse, et se focalise sur les enjeux socio-institutionnels des pratiques inclusives au Burundi ainsi que sur les recherches qui ont été conduites dans le cadre de l'étude des pratiques et des conceptions des enseignants, dans des contextes où les élèves en situation de handicap sont accueillis dans des classes ordinaires. Elle est structurée en deux chapitres.

Dans le **Chapitre 1**, intitulé « Enjeux institutionnels des pratiques inclusives au Burundi », nous décrivons les enjeux institutionnels pour comprendre l'intérêt et la nécessité de s'inscrire dans le cadre global du programme de l'Education Pour Tous (EPT) au Burundi.

Dans le **Chapitre 2**, intitulé « Recherches sur les pratiques et les conceptions des enseignants dans des contextes inclusifs », nous présentons une synthèse des travaux de recherche qui ont été conduits sur les pratiques des enseignants qui accueillent et accompagnent des élèves en situation de handicap dans leurs classes.

CHAPITRE 1: ENJEUX INSTITUTIONNELS DES PRATIQUES INCLUSIVES AU BURUNDI

*« Ce n'est pas un système d'éducation qui a droit à un certain type d'élèves.
C'est le système scolaire d'un pays qui doit s'ajuster aux besoins de tous. »*
(Wormanæs, 2005, p. 74).

La question de la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les structures scolaires ordinaires est actuellement au cœur des politiques et des programmes d'éducation sur les plans national et international. Il en est de même dans le contexte burundais. 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. Il s'agit notamment (a) du nombre important d'élèves en situation de handicap en âge scolaire dans la population du Burundi ; (b) de l'existence de centres spécialisés pour l'accueil des élèves en situation de handicap ; (c) de l'affirmation de l'éducation de tous comme droit fondamental ; (d) de la scolarisation croissante d'élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire ; (e) de l'existence d'une offre de formation inadaptée aux enjeux d'une école inclusive, et (f) vers la mise en place d'une éducation inclusive.

1.1. Le nombre important d'élèves en situation de handicap en âge scolaire dans la population du Burundi¹

Le dernier Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 2008 au Burundi met en évidence l'ampleur du phénomène du handicap des enfants en âge d'être scolarisés au Burundi. Nous nous contentons de présenter ici seulement les types de handicap mis en évidence en fonction des groupes d'âge jusqu'à 19 ans.

¹ Ces pourcentages sont calculés par l'auteur sur la base des extraits de données du tableau 8.2 qui présente la répartition de la population par groupes d'âges selon le type de handicap, disponible sur <http://www.isteebu.bi/images/rapports/rgph%202008%20-%20rpartition.pdf>

Sur un total de 1.422.528 enfants de 0 à 4 ans, 8765, soit 0,62%, étaient des enfants aveugles ; 3.480, soit 0,24%, étaient des enfants sourds ; 1.970, soit 0,14%, étaient des enfants muets ; 603, soit 0,04%, représentaient des enfants sourds-muets ; 1.837, soit 0,13%, avaient des infirmités au niveau des membres inférieurs ; 1.125, soit 0,08%, avaient des infirmités au niveau des membres supérieurs ; 1.053 soit 0,07%, avaient une déficience mentale.

Les enfants de 5 à 9 ans étaient au total 1.131.846. Sur cet effectif, 6.839, soit 0,6%, étaient des enfants aveugles ; 3.850, soit 0,34%, étaient des enfants sourds ; 2.194, soit 0,19%, étaient des enfants muets ; 1.009 soit 0,09%, étaient des enfants sourds-muets ; 2.132 soit 0,19% avaient des infirmités au niveau des membres inférieurs ; 1.177, soit 0,1%, présentaient des infirmités au niveau des membres supérieurs, tandis que 2.329, soit 0,21%, avaient une déficience mentale.

Les enfants dont les tranches l'âge était compris entre 10 et 14 ans étaient au total 990.050. Sur cet effectif, 6.736, soit 0,68%, étaient des enfants aveugles ; 3.549, soit 0,36%, étaient des enfants sourds ; 2.026, soit 0,2%, étaient des enfants muets ; 906, soit 0,09%, étaient des enfants sourds-muets ; 2.420, soit 0,24%, avaient des infirmités au niveau des membres inférieurs ; 1.421, soit 0,14%, présentaient des infirmités au niveau des membres supérieurs ; et enfin 2.987, soit 0,3%, étaient des déficients mentaux.

Quant aux tranches d'âge comprises entre 15 et 19 ans, l'effectif total était de 962.337. Sur ce total, 7.368, soit 0,77%, étaient des aveugles ; 2.875, soit 0,3%, étaient des sourds ; 1.865, soit 0,19%, étaient muets ; 744, soit 0,08%, étaient des sourds-muets ; 2.608, soit 0,27%, avaient des infirmités au niveau des membres inférieurs ; 1.558, soit 0,16%, présentaient des infirmités au niveau des membres supérieurs, alors que 3.345, soit 0,35% avaient une déficience mentale.

Selon le Bureau Central du Recensement, le handicap lié à la vision est le principal type de handicap observé. En effet, bien que ces chiffres ne soient pas actualisés, ils renseignent sur l'ampleur du phénomène de handicap chez les enfants de la population burundaise qui sont en âge d'être scolarisés.

1.2. L'existence de centres spécialisés pour l'accueil des élèves en situation de handicap

Divers centres spécialisés ont vu le jour au Burundi depuis 1965 afin de répondre aux nécessités d'accueil éducatif des élèves en situation de handicap. On enregistre dans tout le pays 12 centres principaux d'enseignement spécialisé, d'après les données recueillies au Ministère de

la solidarité nationale, des droits de la personne humaine et du genre. 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 de 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. En plus, sur les douze centres d'enseignement spécialisé (voir en détail Annexe 8), 10 sont tenus par des confessions religieuses et deux centres seulement, le Centre national de réadaptation socioprofessionnel de Bujumbura et le Centre National d'Appareillage et de Rééducation de Gitega, sont gérés par l'État burundais. Le premier accueille des enfants handicapés physiques et se charge de l'alphabétisation et la formation générale sur une durée de 3 ans, et d'un enseignement des métiers pendant 2 ans, tandis que le deuxième centre offre aux enfants des soins de kinésithérapie, et un enseignement des métiers.

Le Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Éducation explique dans son annuaire des statistiques scolaires de 2015-2016 que l'« éducation spéciale »² fait partie de l'« enseignement non formel »³, et concerne seulement un petit nombre d'élèves en situation de handicap. Tous les enfants qui sont accueillis dans ces centres d'enseignement spécialisés sont dépourvus de tout contact avec les enfants valides. En d'autres termes, les handicapés physiques se retrouvent entre eux, les aveugles entre eux, les infirmes moteurs cérébraux entre eux, etc.

Aujourd'hui, certains de ces enfants commencent à fréquenter les écoles ordinaires, généralement les plus proches de leur domicile où ils partagent les mêmes contenus d'enseignement que leurs camarades valides dans une perspective d'éducation inclusive. La nouvelle politique d'éducation inclusive vise en grande partie à limiter le rôle des institutions spécialisées. Celles-ci ne devraient fonctionner que comme partenaires des écoles ordinaires

² C'est une catégorie du secteur d'enseignement non formel qui concerne les enfants en situation de handicap. Les établissements qui s'occupent de l'éducation spéciale appartiennent en général à des organisations privées. Les enfants y reçoivent des soins et apprennent des métiers (voir Annexe 8)

³ C'est un type d'enseignement où les activités organisées dans le cadre de cette éducation non formelle sont de deux ordres : l'alphabétisation et l'éducation spéciale. Les activités d'alphabétisation 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 Organisations Non Gouvernementales). Au contraire, « l'enseignement formel » comprend 5 paliers de formation : le préscolaire, le fondamental (primaire), le post-fondamental (secondaire), l'enseignement technique et professionnel (métiers) et le supérieur

pour apporter des aides spécifiques et accompagner les élèves en situation de handicap mais dans le cadre de l'école ordinaire (Lacaille, 2011).

1.3. L'affirmation de l'éducation de tous comme droit fondamental

La Conférence de Jomtien en Thaïlande (UNESCO, 1990) a révélé implicitement le programme d'éducation inclusive dans son cadre global de l'éducation pour tous dans le monde en général, et au Burundi en particulier. En effet, la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), par ses principes, a renforcé la même ambition en orientant les politiques et les pratiques concernant l'EPT dans des contextes inclusifs. C'est dans cette perspective que la Conférence de Dakar de 2000 s'était fixé comme objectif principal d'arriver à l'EPT à l'horizon de l'année 2015. Le droit à l'éducation pour tous les enfants est finalement reconnu à travers les instruments juridiques.

De nombreux textes internationaux, dont la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention internationale des droits de l'enfant reconnaissaient déjà les droits des personnes handicapées, notamment le droit à l'éducation, clé du développement avant le début du programme et des politiques d'éducation inclusive. La Déclaration universelle des droits de l'homme stipule en effet, dans son article 26, que « *tout être humain a droit à l'éducation* ». En outre, les États parties signataires de la Convention relative aux droits de l'enfant, se sont engagés à « *respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune [...]. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé contre toutes formes de discrimination [...].* » (Article 2 de la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989)

Le principe de non-discrimination est affirmé : les élèves en situation de handicap ont le droit d'aller à l'école sans faire l'objet de discrimination quelle que soit sa nature. Dans le même ordre d'idée, l'article 23 de cette même Convention est réservé aux élèves en situation de handicap. Ainsi, « *[...] les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité* ». Dans la même perspective, les parties signataires de la Convention reconnaissent « *le droit à des enfants handicapés de bénéficier de soins spéciaux et encouragent et assurent, dans la mesure des ressources disponibles, l'octroi, sur demande, aux enfants handicapés remplissant les conditions requises et*

à ceux qui en ont la charge, d'une aide adaptée à l'état de l'enfant et à la situation de ses parents ou de ceux à qui il est confié ».

L'article 23 de la même Convention, en son paragraphe 3, souligne clairement que :

« Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés, l'aide fournie est gratuite chaque fois qu'il est possible, compte tenu des ressources financières de leurs parents ou de ceux à qui l'enfant est confié, et elle est conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel. »

Un accent particulier est mis sur les pays en développement eu égard à la mise en œuvre de cette Convention. Dans le quatrième paragraphe de l'article 23, il est précisé que :

« Dans un esprit de coopération internationale, les États parties favorisent l'échange d'informations pertinentes dans le domaine des soins de santé préventifs et du traitement médical, psychologique et fonctionnel des enfants handicapés, y compris par la diffusion d'informations concernant les méthodes de rééducation et les services de formation professionnelle, ainsi que l'accès à ces données, en vue de permettre aux États parties d'améliorer leurs capacités et leurs compétences et d'élargir leur expérience dans ces domaines. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement. »

Le manque de données sur les enfants handicapés, et plus particulièrement sur leur scolarisation, constituerait une des entraves à la mise en œuvre effective de l'éducation inclusive surtout dans les pays en développement. De telles données joueraient un rôle essentiel, par exemple, dans la formation des enseignants, et renseigneraient sur l'état des lieux de l'éducation et la scolarisation des enfants handicapés. Le droit à l'éducation de tous les enfants quels qu'ils soient est défendu également à travers la déclaration mondiale de l'EPT de 1990.

La Déclaration de Salamanque et son cadre d'action (Unesco, 1994) vont plus loin et tracent une vision plus détaillée de l'éducation des enfants handicapés dans les structures

scolaires ordinaires. L'éducation est reconnue comme « un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable ». Elle rappelle, en effet, que « *chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui sont propres* », et invite par conséquent les États parties à revoir leurs systèmes éducatifs afin de les adapter à la « *grande diversité de caractéristiques et de besoins* ». Par ailleurs, poursuit-elle,

« Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins. Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous. Elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier. »

Cette déclaration, considérée comme un texte pionnier, défend de manière explicite l'éducation des élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire. En effet, des représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales qui ont répondu à cette Conférence sur « *l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux* » ont réaffirmé leur ferme engagement en faveur de l'EPT. Ils ont même rappelé qu'il était « *nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des Besoins Éducatifs Spéciaux.* » (Unesco, 1994, p. viii). C'est dans cette optique que tous les pays ont été invités à envisager des actions et des mesures concrètes visant à accueillir les élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires pour entrer dans la logique de l'EPT, notamment en adoptant des politiques éducatives qui prennent en considération « *des différences individuelles et la diversité des situations.* » (Unesco, 1994, p. 17). Dans l'esprit de cette déclaration, le rôle de l'éducation spéciale réservée aux élèves en situation de handicap devient limité.

La Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées de 2006, énumère en son article 25 cinq principes : « *égalité, non-discrimination, des opportunités de formation continue, de développement social et de participation au sein de la communauté pour les apprenants handicapés* ». Ainsi, les personnes handicapées doivent participer aux différents

secteurs de la vie de la société. Toutefois, des actions préalables sont à mener notamment celles liées à la formation et à l'éducation.

De nombreuses Conventions et Chartes ont été mises en place au niveau africain. Nous citerons, à titre d'exemple, la Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant. Cette Charte reconnaît, en son article 11, à l'alinéa 1, que « *tout enfant a droit à l'éducation* ». En son article 13, l'alinéa 1 décrit les droits des enfants vivant avec une déficience. Tous ces droits sont orientés vers la préparation des enfants handicapés en vue de leur insertion à la vie professionnelle, moyennant des supports spécifiques et adaptés à leurs déficiences.

Au Burundi, l'article 19 de la constitution de la République du Burundi stipule que « *les droits et devoirs proclamés et garantis par des textes internationaux relatifs aux droits de l'homme régulièrement ratifiés font partie intégrante de la Constitution* » et, par conséquent font partie du droit positif burundais. Dans le même ordre d'idée, la Constitution mentionne que « *tout citoyen a droit à l'égal accès à l'instruction, à l'éducation et à la culture. L'État a le devoir d'organiser l'enseignement public et d'en favoriser l'accès.* »

La loi n°1/ 19 du 10 septembre 2013 portant sur l'organisation de l'enseignement de base et secondaire se donne, en son article 1, l'objectif d'organiser « *une école plus équitable* ». L'article 15 de la même loi précise 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* ». Bien que le chemin à parcourir reste long en matière d'inclusion des personnes handicapées, l'État burundais affiche clairement cette visée, et des dispositions législatives concrétisent sa politique d'éducation inclusive. Certaines dispositions entrent plus généralement dans la ligne globale de l'éducation au Burundi qui a pour but :

« *L'épanouissement de l'individu et la formation d'un être ancré dans sa culture et son milieu, conscient de ses responsabilités politiques et civiques comme ses devoirs envers sa patrie et sa famille. Cet individu est prêt à jouer un rôle en tant que producteur et citoyen dans le développement économique et social de la collectivité.* » (Loi n°1/19 du 10 septembre 2013, article 5).

Une certaine volonté se manifeste au niveau de la mise en place de dispositifs juridiques favorisant l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au regard des intentions

politiques et des textes promulgués. Néanmoins, il y aurait à notre avis un décalage entre cette volonté politique et les pratiques réelles d'accueil et d'inclusion des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. En effet, la formation des enseignants qui doivent accompagner et faire progresser tous les élèves, dans leur diversité devrait constituer une priorité de l'État burundais.

1.4. La scolarisation croissante d'élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires

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. Bien qu'il soit récent, un nombre non négligeable d'élèves en situation de handicap fréquente les structures scolaires ordinaires que ce soit dans les écoles « pilotes » ou dans les écoles « satellites »⁴. Selon les données disponibles au Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Éducation dans l'annuaire statistique 2015-2016, une différence existe en termes d'effectif d'élèves valides et d'élèves en situation de handicap enregistrés au niveau préscolaire, fondamental et post-fondamental. Nous synthétisons ces données dans le tableau 1.

Tableau 1- Effectifs globaux d'élèves et ceux des élèves en situation de handicap par niveau d'enseignement (2015-2016)⁵

Niveau d'enseignement	Effectif total d'élèves	Élèves en situation de handicap
Préscolaire	92.001	357
Fondamental + Cycle F4 accolé au fondamental	2.518.793	9.250
Post-fondamental général, pédagogique et technique A2 + Cycle F4 accolé au post-fondamental	749.689	1.589
Total	3.360.483	11.196

⁴ Ces appellations sont précisées dans la section 1.6.2 de ce chapitre

⁵ Le tableau est confectionné par l'auteur sur la base des données trouvées dans l'annuaire statistique 2015-2016 du Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Éducation

Ce tableau laisse apparaître que sur un effectif total de 92.001 d'élèves du niveau préscolaire, 357 (dont 153 déficients visuels et 127 déficients moteurs), soit 0,39%, sont des élèves en situation de handicap. Sur un total de 2.518.793 élèves du niveau fondamental, 9.250 (dont 3.516 déficients sensoriels et 4.052 déficients moteurs), soit 0,37%, sont des élèves en situation de handicap. Enfin, sur 749.689 élèves du niveau post-fondamental, 1.589 (dont 457 déficients sensoriels et 848 déficients moteurs), soit 0,21%, sont des élèves en situation de handicap.

Bien que ces effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés ne soient pas très élevés, leur présence en classes ordinaires implique nécessairement une formation appropriée des enseignants afin de mieux répondre aux besoins différenciés de ces élèves, et à la gestion de la diversité de classes inclusives.

1.5. Existence d'une offre de formation non adaptée aux enjeux de l'école inclusive

La formation des enseignants est l'une des préoccupations des pouvoirs publics burundais (CNIDH⁶-Burundi, 2014 ; Mivuba, 2008 ; Ntwari, 2014 ; Unesco, 2012) au regard de l'importance capitale des enseignants dans la société. Dans cette logique, les structures et les dispositifs de formation des enseignants qui sont proposés au Burundi sont hétérogènes et tributaires du niveau de formation auquel le lauréat prétend à la fin du cursus de formation. La formation des enseignants à tous les niveaux du système éducatif burundais pose encore problème en ce qui concerne le niveau d'efficacité et face aux réalités de terrain qui sont parfois contingentes notamment avec le nouveau programme d'éducation inclusive. Nous nous intéressons à cette problématique au niveau de la formation initiale et de la formation continue.

1.5.1. La formation initiale des enseignants burundais face à l'éducation inclusive

Du point de vue des autorités burundaises, la formation initiale des enseignants est une clé de voûte pour être capable de dispenser et assurer une éducation de qualité. C'est sur cette base que se construisent les compétences professionnelles des enseignants au cours de leur carrière (Ntwari, 2014).

⁶ Commission Nationale Indépendante des Droits de l'Homme au Burundi

Pour les enseignants des niveaux « préscolaire » et « fondamental »⁷, la loi est explicite quant au profil de l'enseignant. Elle rappelle que le métier d'enseignant « *exige d'avoir des qualités intellectuelles, physiques, psychologiques, morales et sociales, de cultiver et de développer des compétences professionnelles et d'être un agent de changement et de développement.* » (Article 42 de la loi du 10 septembre 2013)

Les enseignants de ces deux niveaux d'enseignement sont formés dans trois structures différentes. Il y a d'abord les lycées pédagogiques (LP) qui préparent les enseignants du primaire (dit niveau fondamental) pour les trois premiers cycles (voir structure du système éducatif burundais en Annexe 1). Ils obtiennent leur diplôme (D6) après deux ans de formation après le collège. Ensuite il y a les écoles normales qui délivrent des diplômes de D7, soit quatre ans de formation après le Collège. Il en est enfin de même pour la formation des élèves ayant échoué l'Examen d'État à la fin des humanités générales et technique (baccalauréat) qui bénéficient d'une formation qualifiante d'une année dans les Centres de formation pédagogique. La durée de la formation initiale des enseignants du fondamental varie donc, selon le cas, entre une année et quatre ans pour des enseignants qui sont appelés à assumer une même mission (Mivuba, 2008 ; Ntwari, 2014 ; Unesco, 2012).

Pour de nombreux auteurs, la durée de cette formation est insuffisante pour affronter la mission d'enseignement (Mivuba, 2008 ; Ntwari, 2014 ; Unesco, 2012). Aux yeux des initiateurs de la réforme de l'enseignement primaire qui durait initialement six ans vers l'enseignement fondamental qui dure neuf ans, l'enseignant devrait avoir un profil polyvalent afin qu'il puisse dispenser plusieurs domaines d'apprentissage ou des domaines connexes (CNIDH, 2014). De manière concrète, l'on attend de l'enseignant D7 du cycle 4 qu'il ait des compétences soit en langues et sciences humaines soit en mathématiques, sciences et technologie, entrepreneuriat et arts (Mivuba, 2008).

Cependant, l'offre de formation de l'Ecole normale supérieure (ENS) et celle de l'Institut de pédagogie appliquée (IPA) sont de type « monovalent », ce qui semble en contradiction avec l'idée de former des enseignants polyvalents (CNIDH, 2014 ; PSDEF⁸, 2012-2020). Par ailleurs, le référentiel de formation ne précise ni les compétences de base à construire, ni les savoirs-faire,

⁷ Ces niveaux sont expliqués plus loin dans le texte

⁸ Plan sectoriel de développement de l'éducation et de la formation

ni les savoirs-être, ni les méthodes, ni les modes d'évaluation, ni le référentiel de certification correspondant aux diplômes (Mivuba, 2008 ; Unesco, 2012). De fait, les enseignants appelés à intervenir aux niveaux préscolaire et fondamental ne sont pas préparés en matière d'éducation inclusive. La formation dont ils bénéficient les prépare à la conduite d'une classe dite « normale », donc dépourvue d'élèves en situation de handicap.

S'agissant de la formation initiale des enseignants du post-fondamental, les contenus de formation ne prennent pas en considération de recherches récentes conduites dans les domaines de la didactique et de la pédagogie (CNIDH, 2014 ; Mivuba, 2008). En outre, ils ne définissent ni le référentiel du métier, ni le référentiel de formation, ni le référentiel de certification (CNIDH, 2014 ; Mivuba, 2008). Ces auteurs se montrent très critiques par rapport à « ce qu'il n'y a pas », mais nous pouvons en déduire, au regard de ces critiques, que les formations telles qu'elles se présentent ne sont pas appropriées pour favoriser un enseignement inclusif chez les futurs enseignants.

Certaines Facultés de l'Université du Burundi notamment la Faculté des Sciences, la Faculté des Lettres et Sciences Humaines et la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (FPSE) préparent également les étudiants pour enseigner dans le secondaire avec des modalités variables selon qu'il s'agisse de formation disciplinaire ou de formation pédagogique (Mivuba, 2008). Ces facultés offrent la possibilité de former des étudiants appelés à intervenir dans les écoles de formation des enseignants plus particulièrement pour l'aspect psychopédagogique. Cependant, 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 (Mivuba, 2008).

1.5.2. La formation continue des enseignants burundais face à l'éducation inclusive

Au Burundi, la formation continue du personnel enseignant 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).

La loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant sur l'organisation 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. A titre d'exemple, les politiques sectorielles de 1995, 1999 et 2002 du Ministère ayant en charge l'éducation nationale, mentionnent la nécessité d'organiser des sessions de formation continue des inspecteurs provinciaux, cantonaux, des directeurs et des enseignants, etc. Néanmoins, la volonté affichée et les politiques exprimées ont peu de traductions concrètes. Par exemple, aucune ligne budgétaire dans la loi de finance n'est réservée à la formation continue des enseignants (Ntwari, 2014), et aucun programme formel de formation continue n'est mis en œuvre, quels que soient les niveaux d'enseignement (Ntwari, 2014 ; Unesco, 2012). Cette situation nous pousse à nous interroger sur les modalités organisationnelles de participation des enseignants à cette formation qui est généralement prise en charge par des Organisations non gouvernementales, et plus spécifiquement la formation continue « orientée » vers une éducation inclusive qui est totalement prise en charge par Handicap International (HI). C'est dans ce cadre du programme d'éducation inclusive qu'un module de formation a été conjointement élaboré par l'État burundais et 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. Il y a lieu de s'interroger 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. De plus, nombreux sont les enseignants qui, au cours de leur formation initiale, n'ont pas été préparés à gérer des classes accueillant des élèves en situation de handicap.

De nombreux problèmes se posent dans la formation initiale et continue des enseignants notamment au secondaire au Burundi. Il s'agit entre autres :

« Des tâtonnements et duplications dans la mise en place des structures de formation initiale des enseignants ; des programmes de formation initiale mal définis (pas de

définition d'un référentiel de compétences, d'un référentiel de formation et d'un référentiel de certification) ; le poids de la formation théorique dépasse de loin le poids de la formation pédagogique ; les stages prennent très peu de temps et ne sont pas systématiquement organisés ; les supports pédagogiques sont insuffisants et souvent obsolètes ; les ressources financières sont très faibles ; elles se concentrent sur les salaires des personnels et sur les bourses et non sur la qualité de la formation ; les infrastructures d'accueil sont sursaturées surtout au niveau des laboratoires et des ateliers ; pas de planification de la formation continue ; les approches méthodologiques ne reposent pas sur les nouvelles recherches en matière de pratiques de classe ; elles sont centrées sur l'enseignant et non sur l'apprenant ; les modes d'évaluation ne sont pas adaptées car elles ignorent le repérage des erreurs et les remédiations ; la majorité des professeurs ne sont pas qualifiés au niveau académique et ceux qui le sont n'ont pas de qualification pédagogique. » (CNIDH, 2014, p. 112)

Les formations initiales et continues des enseignants burundais sont ainsi décrites comme non adaptées au regard des exigences de l'éducation inclusive. Des formations conçues sur la base des travaux de recherche de terrain menées dans le système éducatif burundais permettraient de répondre non seulement aux besoins particuliers des élèves en situation de handicap mais aussi de compenser des lacunes éventuelles des enseignants en termes de compétences pédagogiques et didactiques dans les classes accueillant des élèves en situation de handicap.

1.6. Vers la mise en place d'une éducation inclusive au Burundi

La nécessité d'une éducation pour les élèves en situation de handicap, qui s'affirme dans les politiques éducatives du Burundi, se concrétise actuellement sous diverses formes : (a) par l'émergence de la filière de formation « spéciale » à l'Université du Burundi ; (b) par la mise en place d'écoles pilotes et d'écoles satellites dans le programme de l'éducation inclusive, et enfin (c) par la création d'une « cellule éducation inclusive » au ministère de l'éducation.

1.6.1. Émergence de la filière de formation spéciale à l'Université du Burundi

La récente réforme de l'enseignement supérieur vers le système BMD (Baccalauréat-Mastère-Doctorat) pour répondre aux besoins du pays et à l'évolution de la société n'a pas oublié les personnes handicapées. En effet, comme nous l'avons souligné précédemment, la Faculté de

psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université du Burundi est la seule institution d'enseignement supérieur qui forme des futurs enseignants de la section pédagogique au niveau de l'enseignement post-fondamental. Un programme de formation de Baccalauréat III (équivalent de la Licence 3 en France), option « Éducation spéciale » est proposé. L'objectif global de cette filière est libellé ainsi : « *Le diplômé en sciences psychologiques et de l'éducation, Option Éducation spéciale, aura développé des compétences lui permettant de répondre aux situations psychosocio-éducatives des personnes à besoins spéciaux* » (FPSE, 2015, p. 78). Cet objectif principal se décline en trois objectifs spécifiques : (a) doter les étudiants de connaissances théoriques relatives à l'éducation et/ou rééducation des personnes à besoins spéciaux ; (b) rendre les étudiants capables d'utiliser des techniques de rééducation et de prise en charge des personnes à besoins spéciaux, et enfin (c) développer les compétences mobilisables dans l'exercice de la profession de psychologue et/ou d'éducateur/formateur, praticien et/ou chercheur dans le domaine de l'éducation et/ou rééducation des personnes à besoins spéciaux.

Les cours proposés dans la maquette de formation sont regroupés en huit unités d'enseignement (UE) pendant deux semestres. Il s'agit de (a) questions approfondies de psycholinguistique ; (b) psychoéducation du handicap et technologie ; (c) pathologie génétique et psychopathologie ; (d) déontologie et pratiques de la communication ; (e) disciplines d'appui ; (f) histoire et technique de l'éducation spéciale ; (g) éducation de sourds et des aveugles, et enfin (h) un stage de 20 crédits (FPSE, 2015). Depuis sa création, cette filière a vu sortir trois promotions mais on ne sait pas si les lauréats sont déjà engagés par le ministère de l'éducation nationale compte tenu de la baisse de recrutement dans la fonction publique ces dernières années.

L'Institut d'éducation physique et des sports (IEPS) forme de futurs enseignants d'Éducation physique. Il a aussi intégré dans son offre de formation un cours intitulé « Activités physiques adaptées/Activités physiques intégrées » (APA/API). L'objectif est de sensibiliser les futurs enseignants aux activités physiques et sportives (APS) adaptées aux personnes à déficience, afin de leur proposer des situations d'apprentissage qui sollicitent les ressources dont elles disposent. Cela s'avère indispensable au regard de la diversité de types de handicap qui est un phénomène alarmant dans la société burundaise.

1.6.2. Des écoles « pilotes » et « satellites » dans le programme d'éducation inclusive

Dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'éducation inclusive, des écoles « pilotes » ont été mises en place. Elles sont localisées dans les provinces de Bujumbura Mairie et Gitega. Ces écoles existaient avant la mise en œuvre de ce programme mais elles accueillait exclusivement les élèves valides et des élèves présentant des déficiences physiques légères. Elles sont au nombre de huit réparties dans les deux provinces⁹ (voir Annexe 6).

Toutes ces écoles sont publiques mais sous convention catholique. Le Lycée Notre Dame de la Sagesse (LNDS) de Gitega dispose d'encadreurs-interprètes en braille et en langue des signes recrutés à cet effet par l'État (sept au total dans cet établissement). Les écoles « pilotes » étant peu nombreuses, des écoles dites « satellites » proches des écoles pilotes sont prévues dans les provinces de Bujumbura Mairie et Gitega (voir Annexe 6).

Un effectif de huit écoles est très faible pour accueillir tous les enfants. Les acteurs en matière d'éducation inclusive au Burundi principalement l'État burundais et Handicap international prévoient un accroissement de l'effectif d'élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires après l'obligation officielle de leur scolarisation, suivie de nombreuses leçons de sensibilisation et des publicités dans les médias locaux. 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.

1.6.3. Création d'une cellule éducation inclusive (CEI)

Dans la cette même perspective de vouloir développer une éducation pour tous, une cellule chargée de la question de l'éducation inclusive, et plus particulièrement des élèves en situation de handicap a été créée au sein du Ministère de l'éducation. La promotion de l'éducation pour tous en général, et de l'éducation des élèves en situation de handicap en particulier entre dans les préoccupations de l'État burundais. Ce dernier s'est engagé à développer un système d'éducation qui met en avant les intérêts de tous, un système d'éducation inclusive afin d'accueillir et d'intégrer ces enfants dans des structures scolaires ordinaires en tenant compte de leur spécificité, de leurs diversité. De nombreuses réalisations sont enregistrées

⁹ Nous avons considéré seulement les premières écoles pilotes dans le projet (depuis 2010). Le programme est actuellement étendu à d'autres provinces du pays.

à l'actif de cette cellule. Ncamumikani (2017) évoque l'organisation des ateliers de réflexion sur la prise en charge scolaire des enfants handicapés sensoriels, de formation des conseillers pédagogiques sur les méthodes d'éducation inclusive, et de formation-élaboration sur l'éducation inclusive, qui a permis de produire un module de formation complet sur l'éducation inclusive (voir les thèmes du module à 1.5.2).

Cette cellule spécialisée, placée sous l'autorité directe du Ministre, a des missions spécifiques qui lui sont assignées à travers l'article 19 du décret n°100/38 du 16 février 2016 portant sur les missions, l'organisation et le fonctionnement du ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Elle est chargée entre autres :

« (a) de mener une réflexion approfondie et développer une politique nationale en matière d'éducation inclusive sur la base des dispositifs déjà développés au Burundi et dans d'autres pays ; (b) d'élaborer des textes d'application conséquents à cette politique ; (c) de proposer des phases de mise en œuvre effective de cette politique, jusqu'à sa généralisation sur le territoire national ; (d) aux fins de la mise en œuvre de cette politique, de réfléchir sur la stratégie de formation continue et initiale des enseignants aux concepts et aux méthodes d'éducation inclusive ; (e) de développer des outils de collecte des statistiques des enfants handicapés scolarisés ; (f) en collaboration avec le bureau de la planification du système éducatif, de constituer et alimenter régulièrement une base de données sur les effectifs et l'évolution des enfants handicapés scolarisés dans toutes les écoles du pays ; (g) d'identifier les besoins des élèves handicapés (niveaux fondamental, post-fondamental et supérieur) et de s'assurer qu'ils rentrent dans les prévisions des approvisionnements scolaires ; (h) de faire le suivi du processus de scolarisation des élèves handicapés à l'école ; (i) de s'assurer d'une bonne collaboration avec les partenaires qui travaillent sur cette thématique. » (Décret n°100/38 du 16 février 2016, article 19).

En référence aux missions susmentionnées confiées à la CEI, un plan d'activités à mener a été proposé afin de produire, de manière globale, les résultats que Ncamumikani (2017) synthétise en trois points essentiels : (a) le changement d'attitudes pour que la société burundaise devienne inclusive ; (b) l'enseignement et l'apprentissage pour parvenir à un système éducatif inclusif au Burundi, et enfin (c) le développement d'une politique d'éducation inclusive.

Synthèse

Au cours de ce chapitre, nous avons tenu à montrer les enjeux socio-institutionnels liés à la question de l'éducation inclusive au Burundi. L'existence de nombreux élèves en situation de handicap en âge scolaire, la présence de centres spécialisés pour la prise en charge certains élèves en situation de handicap, la reconnaissance du droit à l'éducation pour tous comme droit fondamental, la présence des élèves en situation de handicap en milieu scolaire, l'offre de formation non adaptée aux enjeux de l'école inclusive, constituent *a priori* des éléments pertinents à considérer pour l'éducation des élèves en situation de handicap dans de bonnes conditions. En outre, nous avons montré qu'au Burundi l'étape actuelle franchie en matière d'éducation de ces enfants est prometteuse. Des écoles pilotes ont été mises en place, autour desquelles gravitent des écoles « satellites » pour désengorger les écoles pilotes. Par ailleurs, une filière de formation en éducation spéciale a été ouverte avec la récente réforme de l'enseignement supérieur. Bien plus, une cellule « Éducation inclusive » est à l'œuvre même si elle éprouve des difficultés financières pour son fonctionnement.

Les contextes institutionnel et politique dans lesquels s'inscrit notre travail témoigne des enjeux qui rendent utiles des investigations concernant les pratiques des enseignants qui doivent accueillir dans leurs classes des élèves en situation de handicap malgré des compétences pédagogiques et didactiques jugées *a priori* limitées. Si la législation en matière d'éducation semble prometteuse et généreuse, il reste également important pour un chercheur qui s'intéresse aux questions liées à l'éducation, et spécialement à celles de l'éducation des élèves en situation de handicap, d'analyser ce qui se passe réellement dans les structures scolaires en ce qui concerne les pratiques des enseignants ainsi que leurs conceptions de l'inclusion scolaire de ces enfants.

CHAPITRE 2 : RECHERCHES SUR LES CONCEPTIONS ET LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DANS DES CLASSES ACCUEILLANT DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

« Étudier les pratiques des enseignants dans une visée heuristique,
c'est les décrire, les expliquer et les comprendre. »

(Bru, 2002, p. 67).

Ce chapitre est composé de cinq sections respectivement intitulées : (a) considérations sur le handicap ; (b) changement paradigmatique associé à l'éducation des élèves en situation de handicap ; (c) inclusion scolaire des élèves en situation de handicap en Afrique et au Burundi ; (d) attitudes, conceptions et pratiques des enseignants face à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, et (e) synthèse générale et orientation de notre travail de recherche.

1. Considérations sur le handicap

Les politiques éducatives relatives à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap s'appuient nécessairement sur une délimitation, voire une définition, du concept de handicap. Le handicap est une notion complexe qui peut être appréhendée à partir des approches biologique et sociale (OMS et Banque mondiale, 2012).

L'origine et la date d'apparition du mot « *handicap* » sont variables selon les époques, les lieux, les contextes et les sociétés. Plusieurs auteurs (e.g. Hamonet, 1990, 2004 ; Gallard, 1991 ; Ndayisaba et De Grandmont, 1999) s'accordent à dire que le mot « handicap » vient du domaine hippique et remonterait au début du XVII^e siècle. A cette époque, le handicap « *concernait alors le meilleur cheval, le plus rapide et le plus fort, dont il s'agissait de diminuer les chances afin de le rendre équivalent aux autres.* » (Gallard, 1991, p.3).

Le mot « handicap » serait d'origine anglaise (Crété, 2007 ; Geaudreau et Canevaro, 1990 ; Hamonet, 2004 ; Le Robert, 1992). Pour certains auteurs, il représente une contraction de *hand in cap* (la main dans le chapeau). Ndayisaba et De Grandmont (1999) ont précisé que l'expression anglaise handicap :

« [...] vient de l'expression hand in cap qui signifie main dans le chapeau. La course des chevaux est un sport qui existe depuis longtemps. Lorsque cela a commencé, il y a nombre d'années, le jockey qui semblait être avantagé par rapport aux autres partisans devait se placer une main dans le chapeau. Voilà d'où vient le mot handicap. » (Tremblay, 1987, cités par Ndayisaba et De Grandmont, 1999, p. 59).

Selon d'autres interprétations, le mot « handicapé » serait intimement lié au geste effectué par un mendiant qui présente sa main ou son chapeau pour quémander une aide aux passants (Ndayisaba et De Grandmont, 1999). Geaudreau et Canevaro (1990) ont proposé une autre explication encore du terme en suggérant qu'il viendrait du monde du tennis en Angleterre. Le joueur courageux se permettait de lancer un défi à son adversaire en ces mots : *« Je te battraï tenant à la main (hand) une tasse (cup) de thé »*. Quelles que soient les acceptions attribuées au concept de « handicap », *« elles font toutes référence à une personne qui est privée de l'usage d'une main pour accomplir une action. »* (Ndayisaba et De Grandmont, 1999, p. 60).

Il est difficile, cependant, à l'heure actuelle d'expliquer comment un mot qui concernait des chevaux les plus performants a fini par qualifier des individus présentant des déficiences physiques et mentales. Aujourd'hui, ce terme est associé au désavantage qu'une personne atteinte de handicap doit assumer et supporter au quotidien.

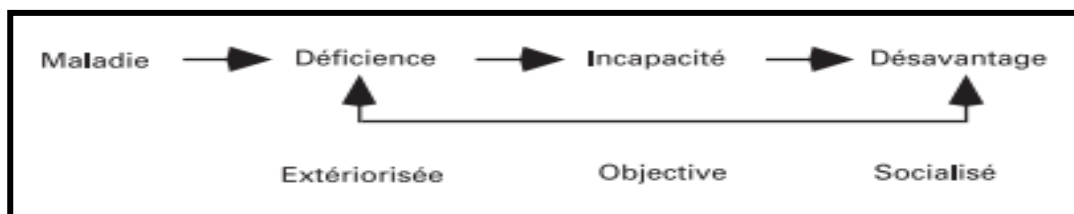
La Convention relative aux droits des personnes handicapées définit la notion de « personnes handicapées » et non pas le « handicap ». Ainsi, par personnes handicapées, on entend *« des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. »* (Nations Unies, 2006, article 1)

Dans notre travail, nous utilisons de manière générique l'expression « élèves en situation de handicap » pour désigner les enfants accueillis dans les écoles ordinaires pour y suivre leur

formation au côté de leurs camarades valides qui peuvent être confrontés à des éventuelles limitations pour accéder aux contenus d'enseignement. Ces limitations nécessitent des adaptations spécifiques des enseignants pour les accompagner et les faire progresser en termes d'apprentissage.

Ces débats autour de l'origine du concept de handicap ont alimenté le domaine des recherches scientifiques conduites dans la perspective d'élaborer un modèle explicatif de celui-ci. L'Organisation mondiale de la santé (OMS), en tant qu'institution compétente dans le domaine de la santé, a proposé un modèle visant à établir une classification internationale du handicap (CIH) (OMS, 1980). Cette classification a connu une évolution au fil des années, au fur et à mesure de l'évolution de la place qu'ont pris le handicap et la personne handicapée dans nos sociétés. Le handicap y est défini comme le résultat d'une interaction entre un problème de santé notamment la maladie, le trouble, le traumatisme, des facteurs contextuels tels que les attitudes sociales, l'architecture, la législation, etc., et des facteurs individuels tels le sexe, l'âge, l'origine sociale, la profession (Chapireau, 2001 ; Gombert, Feuilladiou, Gilles et Roussey, 2008 ; Jamet, 2003). La CIH de 1980 met en évidence un certain nombre d'éléments axés sur l'aspect médico-social comme le montre la figure 1.

Figure 1 -Représentation du handicap selon la CIH de 1980

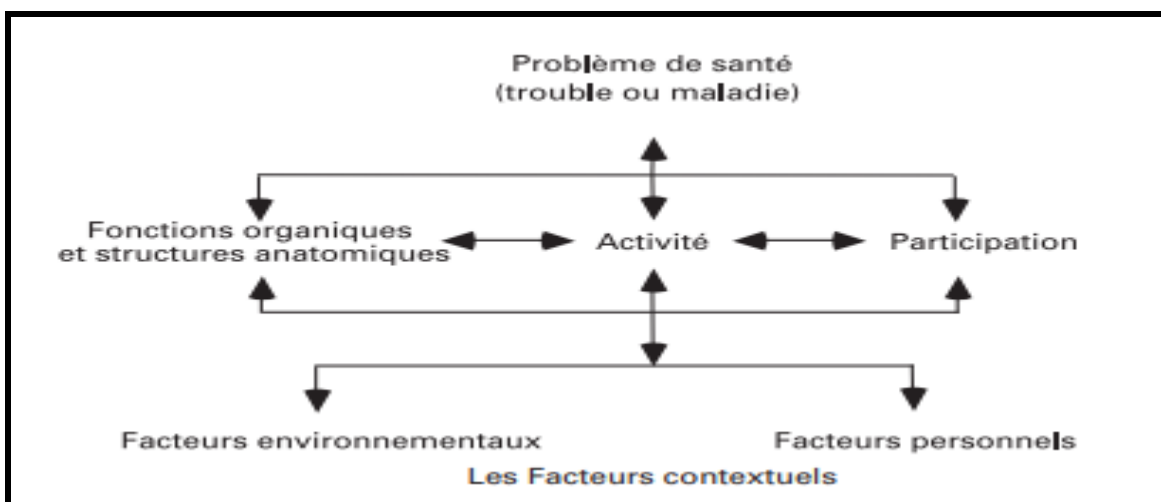


Trois éléments pertinents sont mentionnés dans la CIH : la déficiência, l'incapacité, et le désavantage (OMS, 1980). Par ailleurs, des liens entre ces trois éléments sont mis en évidence : « la déficiência est extériorisée, l'incapacité est objectivée et le désavantage socialisé » (Jamet, 2003, p. 164).

L'OMS a proposé une révision de la CIH (OMS, 2001) dont les buts étaient de mettre en évidence le rôle des facteurs environnementaux dans la situation de handicap et d'affirmer que l'invalidation est le résultat d'une interaction entre les capacités d'un individu et son

environnement (Jamet, 2003 ; Ndayisaba et De Grandmont, 1999 ; OMS, 2001). La CIH a cédé la place à la classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF) qui oppose un modèle « *défectologique* » du handicap que l'on retrouve dans la CIH à un modèle dit « *situationnel* » selon lequel le handicap ne résulte pas seulement de la déficience de la personne mais d'une interaction entre les composantes individuelles et environnementales. Selon les cas, cette interaction facilite ou entrave l'intégration des personnes handicapées (Jamet, 2003 ; Lavisse, 2009 ; OMS, 2001). La figure 2 ci-dessous représente schématiquement l'interaction dynamique entre plusieurs composantes proposées dans la nouvelle classification (CIF-OMS, 2001) : (a) les fonctions organiques et les structures anatomiques des individus ; (b) les activités que réalisent les individus et les domaines de la vie auxquels ils participent ; (c) les facteurs environnementaux qui influencent leur participation, et enfin (d) les facteurs personnels.

Figure 2 - Représentation du modèle de handicap au travers de la CIF de 2001 (Jamet, 2003)

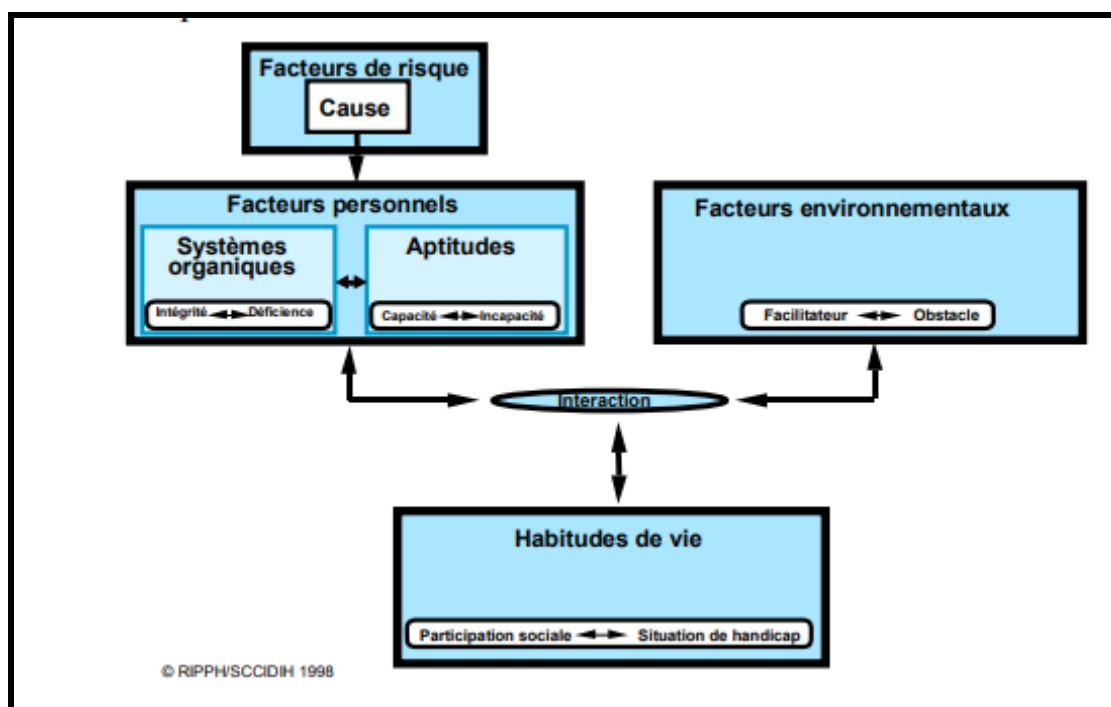


La CIF classifie donc le fonctionnement des individus et non plus des individus en tant que tels (OMS, 2001). Cependant, la CIF a été critiquée par certains auteurs notamment Fougeyrollas (2005), pour qui il s'agissait d'un « *modèle compliqué, mal fondé, non pédagogique et qui ne permet pas de distinguer clairement les relations de l'environnement avec ses concepts principaux* » (Fougeyrollas, 2005, p. 4). C'est d'ailleurs l'une des raisons qui a suscité une réflexion pour penser un modèle jugé plus concret et complet (voir figure 3).

Le modèle le plus cité actuellement est celui du Réseau International sur le Processus de Production du Handicap (RIPPH). Plusieurs facteurs, notamment le rôle de l'environnement, du contexte social et institutionnel seraient plus importants pour comprendre les situations de

handicap (Fougeyrollas, 1998) que de mettre un accent particulier sur une déficience individuelle (Pelgrims et Pérez, 2016). La figure 3 représente le modèle de Processus de Production du Handicap (PPH) et met en évidence l'ensemble des éléments qui interagissent dans sa production.

Figure 3 - Le Processus de production du handicap : modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne (Fougeyrollas et al., 1998).



La richesse du modèle PPH est qu'il prend en compte l'ensemble des variables personnelles, environnementales, sociales et physiques ainsi que les variables situationnelles (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et St Michel, 1998 ; Fougeyrollas, 2005). Ce modèle schématise les interactions entre les facteurs personnels (intrinsèques) et les facteurs environnementaux (extrinsèques) en ce qui concerne le développement humain dont l'ultime but est la participation à la vie sociale (Chapireau, 2001 ; Fougeyrollas, 2005 ; Jamet, 2003). Il rend compte de la complexité de la notion de handicap. Ainsi,

« On peut être handicapé dans certaines situations et pas dans d'autres et le handicap cesse dès l'instant où il devient possible d'adapter les infrastructures, le matériel, les

activités physiques et sportives à l'élève handicapé. Pour opérationnaliser cette approche, il est indispensable de se référer à une situation mettant en interaction un sujet et une activité et de ne pas se limiter à la déficience et à l'incapacité a priori ». (Ben Zreba, 2007, p. 49).

De plus, les nécessités, les difficultés et les expectatives de chaque personne sont distinctes et singulières, tout comme le sont les ressources auxquelles elle peut faire appel pour se construire et avancer dans sa trajectoire de vie (Anaut, 2005, p. 15). Au regard de tous ces facteurs, l'enseignant dans sa classe, ne peut être considéré comme « souverain » dans la mesure où ces éléments contextuels sont liés à la situation, à la structure organisationnelle, aux éléments temporels dont il convient de tenir compte au cours des interventions (Talbot, 2008).

Par rapport à l'objectif de notre recherche, il est important de considérer de nombreux facteurs généralement inséparables les uns des autres, afin de mieux comprendre et appréhender les pratiques des enseignants notamment les caractéristiques des élèves en situation de handicap, les ressources matérielles, les aides spécifiques et adaptées (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanèse et Doudin, 2013). Toutes les difficultés auxquelles pourraient être confrontés les élèves en situation de handicap ne leur sont pas imputables car elles peuvent également être dues au contexte et à l'environnement défavorables ou inaccessibles pour eux (Armstrong, 2001). C'est en organisant et repensant, par exemple, l'organisation de l'école et son fonctionnement pour la rendre accessible que l'on pourra envisager de parler d'inclusion (Gardou, 2007).

2. Le changement de paradigme associé à l'éducation des élèves en situation de handicap

Depuis la réflexion menée sur la question de l'éducation des élèves en situation de handicap, de nombreuses terminologies ont été utilisées. Leur diversité peut être conçue comme un simple combat terminologique, ou plus profondément comme la marque d'une révolution paradigmatique (Garnier, 2013 ; Thomazet, 2008). Ainsi, les notions utilisées vont de la ségrégation à l'inclusion en passant par l'intégration (André, Kogut, Tant et Midelet, 2014 ; Crouzier, 2005 ; Gossot, 2005 ; Lacroix, 2005 ; Lapeyre, 2005 ; Rault, 2005 ; Thomazet, 2008 ; Wormanæs, 2005). Indépendamment de la qualité et du niveau atteints en termes de scolarisation des élèves en situation de handicap, chaque changement de terminologie est le résultat d'un long processus sur un plan sociétal, législatif et scientifique (Pelgrims et Pérez, 2016). Ces terminologies sous-tendent des modalités d'accueil des élèves en situation de handicap associées

à la transformation progressive de l'image et de la place de la personne handicapée au fil des années dans les activités proposées en milieu scolaire. Ces modalités d'accueil sont présentées et illustrées par exemple en EPS (André et *al.*, 2014).

Trois grandes périodes concernant ce changement sont distinguées : la période ségrégative, la période intégrative, et période inclusive (Thomazet, 2008). Nous tenterons succinctement de les présenter tout en montrant la place réservée aux élèves en situation de handicap à chaque période.

Avec la période *ségrégative*, la prise en charge des élèves en situation de handicap était assurée par des systèmes spécialisés dans des filières ségrégatives avant les années 1980 (Thomazet, 2008). Cette conception était liée à des préoccupations de sécurité (André et *al.*, 2014 ; Thomazet, 2008), et par conséquent, ce sont des professionnels et des praticiens spécialisés qui essayaient d'apporter une réponse adaptée aux élèves à besoins particuliers (Thomazet, 2008). Ceci laisse apparaître une conception purement médicale des élèves en situation de handicap. Ces élèves ne pouvaient généralement pas réaliser le même travail scolaire que leurs camarades en raison du caractère inadapté de l'environnement matériel et pédagogique (André et *al.*, 2014 ; Tant, 2014 ; Tant et Watelain, 2014). Cette forme de pratique était considérée comme une première forme « d'insertion sociale » (André et *al.*, 2014 ; Tant, 2014 ; Tant et Watelain, 2014 ; Thomazet, 2008). L'école, réservée aux seuls élèves valides, ne se souciait pas de ces élèves « hors du commun ». En revanche, au regard de la conception médicale dominante de l'époque, ceux-ci méritaient des soins et une rééducation adaptés loin des autres pour préparer leur insertion sociale (Thomazet, 2008).

Le passage d'un modèle ségrégatif à un modèle intégratif a impliqué de profonds changements avant de passer, *in fine*, à un modèle inclusif tel qu'il est prôné par la politique éducative actuelle (Thomazet, 2012 ; Vienneau et Ramel, 2016). Avec la multiplication des injonctions internationales dans les années 1990, plusieurs systèmes éducatifs ont été contraints d'ouvrir leurs portes aux élèves en situation de handicap (Thomazet, 2008 ; Vienneau et Ramel, 2016), ce qui a marqué le début de la période d'intégration scolaire.

L'intégration est un dispositif où les élèves en situation de handicap accueillis dans les structures scolaires ordinaires sont invités à s'adapter sans aucune autre forme de transformation du système classique d'enseignement-apprentissage (Perez, 2015). Elle consiste en une « variété

de modalités de placement d'élèves ayant des besoins particuliers dans l'école ou la classe ordinaire [...] L'intégration propose essentiellement une démarche centrée sur l'élève et la classe qui l'accueille. » (Curchod-Ruedi et al., 2013, p. 137). L'intégration désigne des pratiques de scolarisation des élèves en situation de handicap « au plus près de l'école ordinaire » (André et al., 2014 ; Pelgrims et Pérez, 2016 ; Tant, 2014 ; Tant et Watelain, 2014 ; Thomazet, 2006 ; Thomazet, 2008). Le modèle *intégratif* repose sur une « conception normative et individuelle » de l'éducabilité de tout individu en situation de handicap. » (André et al., 2014 ; Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Plaisance, Belmont, Verillon et Schneider, 2007). Ainsi, l'aspect normatif sur lequel repose l'intégration engendre le refus d'adaptations trop éloignées des normes scolaires (Tant, 2014 ; Vaney et Debruères, 2002). L'élève ou l'intervenant doit s'adapter pour intégrer la norme. C'est à l'enfant en situation de handicap de fournir des efforts afin de se conformer aux normes et aux programmes scolaires tout en démontrant sa capacité à développer ses potentialités, de manière indépendante, à côté de ses pairs valides (André et al., 2014 ; Tant, 2014 ; Thomazet, 2006 ; Thomazet, 2008). Finalement, l'intégration des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire n'a pas rencontré de succès dans de nombreux systèmes éducatifs dans la mesure où de nombreuses structures spécialisées ont continué de se multiplier (Pelgrims et Pérez, 2016 ; Thomazet, 2008). Bien que le courant *intégratif* ait supplanté le courant *ségrégatif*, des prises en charge ségréгатives dans des classes, des groupes ou des cheminements spécialisés perdurent en milieu scolaire (Thomazet, 2008). Les écoles spécialisées n'ont pas fermé, et « *l'école n'était prête à accueillir que les élèves qui avaient le niveau et le comportement attendu d'un élève.* » (Thomazet, 2008, p. 128).

Dans cette situation, des adaptations sont envisagées, notamment en termes d'aide individuelle apportée par un personnel d'accompagnement. Ces adaptations pourraient limiter la capacité de l'élève en situation de handicap à gérer sa vie quotidienne, et par conséquent « renforcer la stigmatisation » (Thomazet, 2008). Afin de pallier le déficit et les lacunes soulevées dans la mise en œuvre d'une intégration effective en milieu scolaire ordinaire, s'est engagé « *le mouvement préconisant plus radicalement la suppression de toute forme de différenciation structurale et la création d'une école inclusive.* » (Pelgrims et Pérez, 2016, p.10).

La notion d'*inclusion* désigne l'effort visant à permettre l'éducation de tous les élèves dans les classes et établissements scolaires ordinaires (Curchod-Ruedi et al., 2013). L'inclusion est considérée comme la marque d'un nouveau paradigme dont l'ambition est de transformer les

systèmes éducatifs pour les rendre accessibles et au service de tous, y compris aux élèves en situation de handicap (Garnier, 2013 ; Perez, 2015 ; Thomazet, 2006, 2008 ; Unesco, 1994, 2009). Le terme *inclusion* « représente le plus souvent un changement conceptuel radical pour la plupart des acteurs et des chercheurs en éducation. » (Thomazet, 2006, p.1). Ce modèle *inclusif* vise à résoudre les lacunes rencontrées avec l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap (Pelgrims et Pérez, 2016). L'*inclusion* s'appuie sur une conception socio-interactionniste qui pose le principe de « l'éducabilité » de tout enfant, quelle que soit sa situation en termes de compétences physique et mentale, ce qui est supposé faire progresser à la fois les élèves en situation de handicap et les élèves valides (André et al., 2014 ; Rogé, Philip et Rebourg, 1994). Au regard de cette nouvelle conception, l'école se trouve dans l'obligation non seulement d'adapter pour la mise en place d'une « pédagogie différenciée » (Perrenoud, 2005) mais aussi de l'appliquer à tous les élèves dans leur diversité (Thomazet, 2008). Ainsi, dans une perspective inclusive, c'est donc au système scolaire de s'ajuster afin de répondre aux besoins de tous les enfants et non l'inverse (Tant, 2014 ; Tant et Watelain, 2014 ; Unesco, 1994). Il s'agit d'envisager la présence simultanée des élèves en situation de handicap et des élèves valides non pas comme un problème mais plutôt comme une chance de transformer les attitudes, les représentations et les pratiques pour mieux répondre à la diversité des élèves (Booth & Ainscow, 2002 ; Rogé, Philip et Rebourg, 1994 ; Tant, 2014 ; Tant et Watelain, 2014 ; Vienneau, 2006). Par ailleurs, les élèves en situation de handicap en classe ordinaire permettent aux enseignants de se rendre compte des différentes difficultés éprouvées par tous les enfants (Rogé et al., 1994).

Dans un contexte inclusif, l'accessibilité matérielle et pédagogique des dispositifs éducatifs devient alors une priorité (Benoit, 2014 ; Plaisance, 2013). S'inscrivant dans un constructivisme social, l'approche inclusive considère que le handicap ou la difficulté ne sont pas propres à l'élève mais au contraire résultent de la rencontre entre l'élève et la situation scolaire pensée pour lui (Thomazet, 2008). Le modèle *inclusif* est, finalement, un modèle de l'école pour tous où les différences, faisant partie de la diversité humaine, sont jugées indispensables à la construction sociale de l'individu (Prud'homme et Ramel, 2016 ; Ramel et Vienneau, 2016 ; Rogé et al., 1994 ; Rousseau et Prud'homme, 2010).

3. L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans les pays africains et au Burundi

L'inclusion scolaire est une forme de citoyenneté qui se résume à un accès physique à l'école au même titre que l'intégration scolaire tandis que l'éducation inclusive est une manière de faire l'école (Ebersold, 2016). L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap suscite de nombreuses controverses aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement (Boisseau, 2011). En effet, la mise en œuvre de la politique d'éducation inclusive dans les systèmes éducatifs se heurte à différents obstacles, quel que soit le niveau de développement des pays concernés.

Dans certains pays africains, cette mise en œuvre reste compromise. Peu de recherches étudient à ce jour cette question. 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 (Rasera, 2005). 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).

Les études qui ont été conduites sur la mise en œuvre de dispositifs inclusifs dans les systèmes éducatifs de divers pays africains (*e.g.*, Ethiopie, Maroc, Zimbabwe) ont pointé un ensemble de freins. Les plus importants et récurrents sont l'absence de volonté politique, de cadre légal spécifique, et/ou d'attention suffisante des acteurs de l'éducation aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap (Amrani, Goupil-Barbier et Sevet, 2012 ; Mitiku, Alemu et Mengsitu, 2014). Les auteurs soulignent également le déficit de moyens financiers, d'infrastructures adaptées (Mitiku et *al.*, 2014 ; Musengi & Chireshe, 2012 ; Seberege, 2006 ; Tshabalala, 2013), ou encore de dispositifs auxiliaires et moyens de transport favorisant l'acheminement des élèves en situation de handicap jusqu'à l'école (Deluca et *al.*, 2014). Ils pointent également le manque d'engagement et de collaboration des acteurs concernés, (administration, organisations non gouvernementales, parents d'enfants handicapés), voire leur méconnaissance mutuelle (Deluca et *al.*, 2014 ; Mitiku et *al.*, 2014). L'inadaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins des élèves handicapés est imputée à un manque de ressources didactiques appropriées, à des effectifs pléthoriques dans les classes (Mitiku et *al.*, 2014 ; Tshabalala, 2013), ainsi qu'au déficit de formation et de compétences spécifiques des

enseignants pour intervenir avec de tels publics (*e.g.*, enfants sourds) (Deluca et *al.*, 2014 ; Mitiku et *al.*, 2014 ; Musengi & Chireshe, 2012). Enfin, certaines de ces études rapportent une « culture de l'exclusion » des personnes handicapées liées à des représentations sociales négatives à leur égard (Amrani et *al.*, 2012 ; Diop, 2012). Dans cette perspective, Mukhopadhyay (2014) a réalisé une étude au Botswana pour explorer la situation des enseignants du primaire, l'attitude, les connaissances et les compétences, ainsi que leurs perceptions de l'inclusion des apprenants handicapés. Les résultats indiquent que, bien que la plupart des enseignants soient favorables à la notion d'éducation inclusive, ils n'avaient pas une attitude favorable envers l'inclusion des élèves en situation de handicap dans leurs classes. Les raisons avancées étaient le manque de connaissances et de compétences essentielles en matière d'éducation inclusive. Toutefois, l'étude montre que la formation initiale des enseignants a un impact positif à l'égard de l'inclusion de ces enfants. De plus, diverses « formes de freinage » sont pistées chez les acteurs du système éducatif qui résistent à une évolution de leurs pratiques vers l'inclusion scolaire, et par ailleurs, l'image du handicap et de la personne handicapée restent négatives (Diop, 2012). Dans son étude menée au Sénégal, Diop (2012) souligne qu'un changement de « représentations sociales traditionnelles » du handicap en « représentations scientifiques » chez les différents acteurs de l'éducation, permettrait d'encourager la scolarisation des enfants handicapés.

Au Burundi, aucune recherche, à notre connaissance, ne s'est encore focalisée sur la mise en œuvre de l'éducation inclusive. L'évolution vers une école inclusive semble amorcée, comme en témoigne la « Vision Burundi 2025 », dont l'ambition est de promouvoir une éducation de qualité où « *le système éducatif fera l'objet de profondes réformes afin de l'adapter aux nouveaux besoins et impératifs du développement* » (CNIDH, 2014, p. 59). Cependant, à ce jour, tous les enfants n'accèdent pas de manière équitable aux structures scolaires ordinaires. La scolarisation des enfants handicapés et des enfants vulnérables reste précaire (CNIDH, 2014). Ainsi, de nombreux défis restent à relever pour que l'éducation inclusive ait son assise au Burundi. Lors d'un séminaire de sensibilisation sur l'éducation inclusive dans l'enseignement supérieur, Sururu (2017) a souligné quelques éléments importants pour que l'éducation inclusive ait vraiment sa place au Burundi. D'abord, selon cet auteur, il faut faire face aux attitudes burundaises en évitant surtout de « mauvais » modèles notamment « caritatif » et « médical », pour adopter un modèle visant à valoriser les capacités et les potentialités des personnes en situation de handicap. Ensuite, il est essentiel de développer les connaissances et les compétences des enseignants et des personnels d'accompagnement. Ceux-ci ne sont pas

suffisamment outillés pour répondre aux besoins de tous si l'on tient compte de leur formation et de leur qualification. De plus, les aménagements immobiliers et mobiliers, les aménagements pédagogiques et académiques (syllabus, l'alignement pédagogique des contenus, les formes d'évaluation, la disponibilité des interprètes, etc.) ne sont pas adaptés pour permettre aux élèves en situation de handicap d'accéder à l'éducation dans de bonnes conditions. Et enfin, les équipements, notamment le matériel spécifique pour l'enseignement destiné aux élèves aveugles et le matériel adapté aux élèves sourds, font partie des obstacles majeurs qui empêchent les élèves en situation de handicap d'accéder aux contenus-matières enseignés. Notons par ailleurs que des attitudes défavorables à la scolarisation des élèves en situation de handicap persistent non seulement du côté des autorités scolaires mais également du côté des autorités politiques (Ndayisaba, 2017).

Les acceptions du terme « *inclusion* » varient d'un pays à l'autre (Garnier, 2013). 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.

4. Attitudes, conceptions et pratiques des enseignants face à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap

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. Nous synthétisons les résultats des recherches sur ces thèmes autour de trois points essentiels : (a) un accueil contrasté de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap par les enseignants ; (b) l'émergence de pratiques pédagogiques nouvelles, et (c) les éléments favorables aux pratiques inclusives.

4.1. Un accueil contrasté de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap par les enseignants

L'accueil des élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire a eu un impact sur les enseignants (Talbot, 2008). Par exemple en France, cet accueil a constitué un bouleversement chez les enseignants dont la compréhension permettrait d'agir de manière efficace pour que l'inclusion soit effective (Assude, 2010). Les enseignants ont été confrontés à une situation inédite, face à laquelle certains ont pu éprouver un sentiment d'« impuissance » et

de « désarroi » au regard des exigences et des défis liés à la gestion d'une classe hétérogène (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011).

Les enseignants qui accueillent les élèves en situation de handicap dans leurs classes se sentent « démunis », peu soutenus ou même laissés à eux-mêmes (Dorison et Lewi-Dumont, 2011 ; Gaudreau et Bonvin, 2013 ; Paré, 2011). Leur bagage au niveau pédagogique et didactique ne leur permet pas de gérer une telle diversité d'élèves (Gal, Schreur et Engel-Yeger, 2010 ; Gaudreau et Bonvin, 2013 ; Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011). Les connaissances et les compétences des enseignants sont irremplaçables pour faire progresser les élèves en termes d'apprentissage (Girouard-Gagné, 2016 ; Soriano, 2014 ; Srivastava, De Boer & Pijl, 2017 ; Talbot, 2008), et surtout pour la réussite de l'inclusion scolaire, les enseignants étant incontournables dans sa mise en œuvre et sa réussite (Porter, 2014).

D'autres études pointent une évolution des pratiques, en dépit de l'absence de formation, lorsqu'ils ont affaire aux élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires (Faure-Brac, Gombert et Roussey, 2012 ; Gombert, Feuilladiu, Gilles et Roussey, 2008). Ces enseignants « *remettent en question leurs routines pédagogiques et modifient leurs manières de faire cours* » (Feuilladiu et Dunand, 2016, p. 117). Par exemple, en France, avec la scolarisation des élèves dyslexiques en classe ordinaire, il a été observé que des aides apportées à ces élèves leur permettaient d'accéder aux savoirs (Gombert et *al.*, 2008 ; Feuilladiu et Dunand, 2016). L'absence de ces aides les déconnecterait de la classe, et par conséquent les placerait en situation d'échec (Gombert et *al.*, 2008 ; Feuilladiu et Dunand, 2016). Par ailleurs, la manière dont l'enseignant s'occupe d'un élève en situation de handicap dans un contexte inclusif constitue en soi une sorte de « révélateur de pratiques » des enseignants, et de marqueurs de modes de fonctionnement plus ou moins favorables à l'inclusion des élèves (Faure-Brac et *al.*, 2012 ; Grimaud et Saujat, 2011). Par voie de conséquence, de telles expériences pédagogiques sont favorables au changement d'avis des enseignants en ce qui concerne l'inclusion des élèves en situation de handicap (Avramidis & Norwich, 2002 ; Garnier, 2013). Si une partie des enseignants tentent de mettre en œuvre des pratiques inclusives en raison de leur motivation extrinsèque visant à se conformer aux exigences des politiques éducatives inclusives (Sato & Hodge, 2009), d'autres affichent un positionnement « mitigé » à l'égard de ces politiques (Curchod-Ruedi et *al.*, 2013). Les enseignants expriment parfois des jugements paradoxaux se déclarant, d'une part intéressés par cet accueil, et admettant d'autre part que l'absence de ces

élèves de leur classe serait vécue comme une décharge, voire un « soulagement » (Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2000).

Les enseignants mettent en place des aménagements pédagogiques et/ou didactiques grâce aux expériences de scolarisation avec les élèves en situation de handicap, et réduisent des difficultés éventuelles afin de permettre à tous les élèves d'accéder aux savoirs enseignés (Feuilladiou, Gombert et Assude, 2015 ; Feuilladiou et Dunand, 2016). Néanmoins, « *si la présence physique de ces élèves dans les établissements ordinaires et les adaptations à leur diversité d'apprendre sont essentielles, elles restent insuffisantes* » (Feuilladiou et al., 2015, p. 3). C'est la raison pour laquelle de nombreuses questions liées à la « professionnalité » des enseignants sont toujours récurrentes dans le contexte d'inclusion (Frangieh et Weisser, 2013). Soulignons que les aides déployées à l'égard des élèves en situation de handicap sont bénéfiques aussi aux autres élèves de la classe (Feuilladiou, Faure-Brac et Gombert, 2008 ; Feuilladiou et Dunand, 2016). Dans le même ordre d'idée, il s'avère nécessaire d'entreprendre des démarches qui s'appuient sur les conceptions des enseignants concernant la capacité de leurs élèves à progresser ainsi que leurs attitudes à cet égard (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Mazereau, 2009). Feuilladiou et Dunand (2016) ont montré au cours de leur étude que les points de vue des enseignants sur le handicap et l'intégration se révèlent en grande partie négatifs en début d'année. Cependant, avec l'expérience, leurs points de vue ont progressé en cours d'année et favorisé une satisfaction plus grande au fur et à mesure à l'exercice de leur métier (Feuilladiou et Dunand, 2016, p. 126).

Au regard de la scolarisation des élèves en situation de handicap, Génolini et Tournebize (2010) ont identifié et décrit quatre profils de l'engagement professionnel chez les enseignants d'EPS, qu'ils ont métaphoriquement qualifiés de *bricoleurs*, *coordonnateurs*, *résistants* et *spécialistes*. Ces profils rendent compte des conceptions et des pratiques inhérentes à l'accompagnement des élèves en situation de handicap au cours des situations d'enseignement-apprentissage.

Le profil de type « *bricoleur* » renvoie, selon ces auteurs, à des enseignants essentiellement focalisés sur les aménagements du cours et l'ajustement des situations pédagogiques à la déficience de l'élève. De tels enseignants sont « inventifs » et « créatifs » en apportant des solutions adaptées pour que tous les élèves de la classe puissent participer.

Les enseignants qualifiés de « *coordonnateurs* » font preuve de volontarisme en vue de mettre en relation les différents acteurs et partenaires de la communauté éducative qui s'intéressent au projet d'intégration des élèves en situation de handicap. La récolte des données relatives à l'état des élèves, en effet, à ces enseignants, de reconstruire « des symboliques » du handicap autour d'un « éloge des différences et des singularités positives » (Génolini et Tournebize, 2010).

Les enseignants répondant au profil type « *résistant* » se montrent plus conservateurs face aux difficultés de prise en charge au sein d'une classe d'élèves valides. La conduite d'une classe très hétérogène constitue un facteur de repli qui les conduit à remettre en cause l'intégration scolaire dans un contexte d'enseignement peu ou non adapté pour de tels élèves. Par conséquent, aux yeux de Génolini et Tournebize (2010), le problème de l'accueil porte sur la marginalisation de l'adolescent et la pénalisation des élèves valides en raison d'une attention particulière réservée aux élèves en situation de handicap.

Enfin, les enseignants dont le profil d'engagement est de type « *spécialiste* » manifestent selon ces auteurs un engagement qui s'appuie sur l'aide, le conseil ou le soutien aux jeunes en situation de handicap. Pour ces « spécialistes », le handicap est une différence individuelle parmi d'autres, et par conséquent les élèves en situation de handicap sont considérés comme les autres mais avec des besoins éducatifs spécifiques.

Les enseignants spécialement formés ont tendance, comparativement à leurs collègues, à éprouver des « sentiments d'impuissance » et « d'insatisfaction », risquant même de douter de leurs compétences (Curchod-Ruedi et *al.*, 2013). Par ailleurs, « *la formation des enseignants est rituellement enjeu de polémique, à la fois chargée de tous les maux et de tous les espoirs en éducation ; elle joue dans le discours des réformateurs un rôle tout aussi important que mal défini.* » (Mazereau, 2009, p. 14). Des effets secondaires de la formation peuvent être identifiés suite au développement de compétences nouvelles qui peut, paradoxalement, accroître le sentiment d'une certaine « impuissance » chez les enseignants (Curchod-Ruedi et *al.*, 2013). Une fois les enseignants outillés en termes de connaissances et de compétences pour gérer la diversité des élèves, les élèves en situation de handicap ne devraient pas être considérés par les enseignants comme un sous-groupe faisant l'objet d'un traitement particulier mais plutôt comme des élèves à part entière (Assude, 2010). Or, la formation n'est pas considérée comme un soutien favorisant le travail avec des élèves présentant des difficultés particulières (Ramel et

Longchamp, 2009). Ainsi, les enseignants peuvent avoir des conceptions négatives ou positives à l'égard de l'inclusion scolaire en fonction des situations prises en considération, notamment lorsqu'il s'agit des notions de différenciation et d'adaptation pédagogique pour accompagner les élèves (Martin, 2012). De plus, des enseignants soutiennent l'inclusion en classes ordinaires, mais restent neutres à l'égard de la pratique de l'inclusion (Ross-Hill, 2009). D'autres enseignants sont modérément préoccupés par l'inclusion des élèves en situation de handicap à cause de conditions matérielles de travail qui sont insuffisantes et inadaptées (Shah, Das, Desai & Tiwari, 2016).

L'inclusion scolaire de ces élèves a généré de nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques chez les enseignants qui sont appelés à s'investir en tant qu'acteurs privilégiés pour la réussite de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

4.2. L'émergence de pratiques pédagogiques nouvelles

L'impact sur les pratiques des enseignants de l'approche inclusive actuelle (Talbot, 2008) a attiré l'attention des chercheurs en sciences de l'éducation (Thomazet, 2008). En effet, les enseignants titulaires collaborent le plus souvent avec des personnels de soutien et, par conséquent, recourent à une situation de co-enseignement (Cook & Friend, 1995), car « *co-enseigner implique non seulement une co-construction mais également une planification conjointe des interventions qui serait un élément-clé d'un co-enseignement réussi* » (Scruggs, Mastropieri et McDuffie, 2007, cités par Bonvin, Valls, Ramel, Angelucci et Benoit, 2016). Sous cet angle, de nombreux travaux sur les pratiques des enseignants en contextes inclusifs ont été réalisés pour montrer les adaptations pédagogiques et didactiques des enseignants. Le plus souvent, les études concernant les personnels d'accompagnement dans les classes qui accueillent des élèves en situation de handicap, laissant croire à un « système didactique bicéphale » et « dissymétrique » dans une même classe (Berzin et Lebert-Candat, 2008 ; Nédélec-Trohel, Joffredo-Lebrun et Magnen, 2012 ; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010). Cette co-existence au sein de la classe se révèle parfois concurrentielle et suscite des interrogations concernant la collaboration de ces acteurs (Nédélec-Trohel et *al.*, 2012).

Généralement, l'enseignant et le personnel de soutien ne se concertent pas en amont pour intervenir auprès des élèves en situation de handicap (Nédélec-Trohel et *al.*, 2012), alors que ce binôme est appelé à faire de son mieux pour optimiser l'accès des élèves en situation de

handicap aux savoirs comme les autres (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010). Par conséquent, l'Auxiliaire de vie scolaire (AVS), peut dans certains cas ne pas honorer ses contrats didactiques suite au manque d'informations (Nédélec-Trohel et *al.*, 2012).

Colin (2011) a analysé l'activité d'un enseignant d'EPS qui intervenait auprès d'un public handicapé mental en classe ULIS au cours d'un cycle de cirque pour deux classes (une classe ULIS de huit élèves en situation de handicap et une classe de 6^e où trois élèves de l'ULIS étaient inclus). L'analyse a mis en évidence des traits caractéristiques de l'activité de l'enseignant qui se résument en trois points : (a) la prise en compte des élèves en situation de handicap dans le dispositif ULIS ; (b) l'ouverture au monde du handicap ; et enfin (c) la volonté de croire que l'éducation de tous est possible en fonction de leurs besoins. Dans la même perspective, Brouard (2012) a identifié des préoccupations typiques chez deux enseignants d'EPS en situation de co-enseignement auprès d'élèves en situation de handicap moteur. Celles-ci ont été classées en six catégories : (a) aider les élèves à apprendre ; (b) prendre en compte l'activité des élèves ; (c) tenir compte de l'attitude des élèves, (d) s'assurer de l'organisation de la situation ; (e) agir en fonction de l'autre enseignant, et enfin (f) assurer la sécurité des élèves. La diversité des élèves dans les classes auxquelles sont confrontés les enseignants d'aujourd'hui nécessite qu'ils recourent à des pratiques de différenciation de leurs stratégies d'intervention afin d'aider tous les élèves de la classe (Civitillo, Denessen & Molenaar, 2016).

Au Burundi, certaines écoles (peu nombreuses à notre connaissance) sont dotées d'encadreurs-interprètes pour les élèves sourds et pour les élèves aveugles mais aucune étude, à notre connaissance, ne s'est focalisée sur les pratiques collaboratives entre les enseignants titulaires et les encadreurs-interprètes. Les pratiques des enseignants dans les classes accueillant les élèves en situation de handicap méritent d'être décrites et analysées de façon approfondie en vue de concevoir des pistes concrètes pour l'accueil et l'accompagnement des élèves dans le cadre de l'éducation inclusive au Burundi.

4.3. Les éléments favorables aux pratiques inclusives

Les nouvelles sollicitations sociales et politiques en faveur d'une éducation inclusive visent à avoir un impact sur les pratiques des enseignants (Garnier, 2013 ; Gaudreau et Bonvin, 2013 ; Soriano, 2014 ; Talbot, 2008). Ces dernières doivent être revisitées et révisées pour

répondre aux besoins de tous les élèves (Talbot, 2008). Une pratique est dite inclusive selon Assude, Pérez et Tombone, si :

« Elle permet l'accès au savoir pour tous les élèves. Cette dimension du savoir est constitutive de l'école, même si les dimensions éducatives et sociales sont aussi importantes. Les pratiques inclusives du point de vue didactique sont liées à l'accessibilité aux savoirs (dite accessibilité didactique) et pas forcément liées aux types (ordinaires ou spécialisés) de dispositifs institutionnels. Des pratiques inclusives peuvent exister dans des classes ordinaires accueillant un élève handicapé, mais aussi dans des dispositifs spécifiques » (Assude, Pérez et Tambone, 2016, p.100).

Ainsi, dans notre recherche, c'est en investiguant les pratiques des enseignants que nous ambitionnons de les « comprendre pour les transformer », si nous empruntons la devise chère à l'ergonomie du travail de langue française (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg et Kerguelen, 1991). Le mouvement en faveur de l'inclusion s'est accompagné de la nécessité de produire des connaissances relatives aux pratiques effectives et efficaces dans ce domaine (Pelgrims et Pérez, 2016 ; Thomazet 2009).

L'évolution des pratiques des enseignants en contextes inclusifs a été déjà étudiée par divers auteurs (e.g. Faure-Brac, Gombert et Roussey, 2012 ; Grimaud et Saujat, 2011). Les enseignants s'adaptent grâce à divers arrangements et « bricolages » au cours de leurs interventions (Génolini et Tournebize, 2010), traduisant des stratégies d'enseignement différenciées et flexibles, et ceci pour rendre accessible leurs enseignements à tous les élèves de la classe (Assude et Pérez, 2014 ; Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Mazereau, 2009). Par ailleurs, « *s'il existe un enseignement efficace, il n'existe pas d'enseignant efficace en tout lieu quels que soient les circonstances et les contextes. C'est au sein des interactions avec les élèves que se joue l'essentiel des différences d'efficacité des pratiques d'enseignement.* » (Talbot, 2012, p. 6).

La question de la formation des enseignants est indissociable de celle de l'accès à l'éducation des élèves en situation de handicap, si l'on s'inscrit dans une perspective inclusive. En effet, cette formation des enseignants se trouve face à de nouvelles interrogations pour que les enseignants parviennent à adapter leurs pratiques pédagogiques aux élèves accueillis dans le cadre de la politique d'éducation inclusive (Mazereau, 2009). Il s'agit des formations initiales et continues des enseignants dits « ordinaires » en vue de répondre aux besoins de tous les élèves

(Curchod-Ruedi et *al.*, 2013). Plusieurs auteurs (e.g., Brackenreed, 2008 ; Ross-Hill, 2009) relèvent le manque de formation appropriée pour faire face aux défis que pose l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces défis sont repérés aussi bien au niveau de la formation initiale que continue des enseignants (Ebersold, 2016) qui constituent les principaux acteurs de l'école inclusive (Curchod-Ruedi et *al.*, 2013 ; Mazereau, 2009 ; Porter, 2014 ; Talbot, 2005).

5. Orientation de notre travail de recherche

Les travaux de recherche menés sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ont essentiellement été conduits dans les pays développés comme les pays anglo-saxons (e.g., Avramidis & Norwich, 2002 ; Bélanger, 2015 ; Cook & Friend, 1995 ; Porter, 2014 ; Ross-Hill, 2009 , Rousseau, 2006, 2015), et les pays occidentaux (André et *al.*, 2014 ; Belmont et Vérillon, 2003 ; Bonvin et *al.*, 2016 ; Mazereau, 2009 ; Nédélec-Trohel et *al.*, 2012 ; Thomazet, 2006, 2008, 2012 ; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010). Les recherches qui ont été menées dans certains pays africains (e.g. Amrani et *al.*, 2012 ; Deluca et *al.*, 2014 ; Mitiku et *al.*, 2014, Musenge et Chireshe, 2012 ; Tshabalala, 2013) se sont peu intéressées aux pratiques des enseignants. Elles se sont limitées à pointer des ressources et des barrières pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive. De plus, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée aux pratiques des enseignants dans le contexte burundais.

Cette absence des recherches concernant les conceptions et les pratiques des enseignants en matière d'inclusion scolaire a suscité chez nous de nombreuses interrogations sur cette question. Quelles sont, du point de vue des acteurs, les ressources et les obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi ? Quels dispositifs particuliers d'accueil des élèves en situation de handicap sont-ils effectivement mis en œuvre ? De quelle façon les enseignants y contribuent-ils ? Comment conçoivent-ils leurs possibilités d'action dans ce domaine ? Quelles stratégies d'intervention sont-elles mises en œuvre dans les classes accueillant les élèves en situation de handicap par des enseignants expérimentés ? Telles sont les interrogations auxquelles nous allons tenter de répondre dans notre travail de recherche.

Deux axes directeurs ont guidé notre recherche, chacun ayant un objectif spécifique. Notre premier objectif, correspondant à notre première étude, était d'identifier, d'une part, les ressources et les obstacles à la mise en œuvre des dispositifs inclusifs au Burundi du point de vue

des principaux acteurs concernés par le développement de tels dispositifs, et d'autre part, de caractériser les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants relatives à l'inclusion des élèves en situation de handicap (la méthodologie et les outils de recueil de données sont détaillés dans le chapitre 3). Notre deuxième objectif, relatif à notre deuxième étude, était de décrire et de caractériser des pratiques réelles effectives des enseignants burundais *in situ* au sein de classes accueillant des élèves en situation de handicap (la méthodologie et les outils de recueil de données sont détaillés dans le chapitre 4).

Ces deux études ambitionnent, de manière complémentaire, d'une part, de construire une meilleure connaissance des pratiques inclusives des enseignants, et d'autre part, d'ouvrir sur des implications pratiques dans le domaine de l'éducation des élèves en situation de handicap, et d'envisager des pistes concrètes pour enrichir la formation des enseignants dans la perspective de la mise en place effective d'une éducation inclusive au Burundi.

PARTIE 2 : ÉTUDES EMPIRIQUES

La deuxième partie est articulée autour de trois chapitres, présentant respectivement les deux études constituant notre recherche de thèse, et la discussion générale. Pour chacune de ces études, nous présentons le contexte théorique dans lequel elles s'inscrivent, nous décrivons et explicitons les différentes méthodes mises en œuvre pour recueillir et analyser les données, puis nous présentons les résultats de l'étude et les discutons spécifiquement pour enfin proposer une discussion plus générale des résultats.

Le **chapitre 3** s'articule à la première étude de la thèse. Il est intitulé « L'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au Burundi : conceptions et pratiques déclarées ». L'étude visait, d'une part, à identifier les ressources et les obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi du point de vue des acteurs impliqués dans cette mise en œuvre, et d'autre part, à caractériser les pratiques déclarées des enseignants ainsi que leurs conceptions relatives à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.

Le **chapitre 4** correspond à la deuxième étude de la thèse. Il est intitulé « Les pratiques des enseignants *in situ* ». Il vise à décrire l'activité réelle d'enseignants, à partir d'études de cas, pour mieux comprendre les pratiques d'intervention mises en œuvre pour intervenir dans des classes accueillant des élèves en situation de handicap.

Le **chapitre 5** intitulé « Discussion générale et perspectives scientifiques et transformatives » est consacré à la présentation des apports de notre travail, de ses limites et perspectives scientifiques, et propose des pistes de conception de dispositifs pédagogiques, et de formation des enseignants.

CHAPITRE 3 : ÉTUDE 1 – L'INCLUSION SCOLAIRE D'ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AU BURUNDI : CONCEPTIONS ET PRATIQUES DÉCLARÉES

1. Introduction

L'absence de recherches antérieures au Burundi, et de données précises concernant l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap nous a conduit à mener une première étude. Elle visait à établir un premier état de la situation à partir (a) d'une analyse qualitative exploratoire du point de vue d'un ensemble d'acteurs ayant une expérience et une expertise avérées dans la conception et/ou dans la mise en œuvre de dispositifs éducatifs d'accueil des élèves en situation de handicap au Burundi, et (b) d'une enquête par questionnaire visant à établir un état des conceptions et des pratiques déclarées, portant sur une large population d'enseignants de deux provinces ayant mis en place un dispositif pilote d'accueil de ces enfants.

L'éducation physique et sportive (EPS) a été choisie comme situation privilégiée pour analyser les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants pour plusieurs raisons. D'abord, l'EPS est constituée de nombreuses Activités Physiques et Sportives et Artistiques, et permet par conséquent, un accueil des élèves en situation de handicap dans une atmosphère propice aux adaptations pédagogiques et didactiques nécessaires à la création de solutions inclusives (O' Brien, Kudlaček & Howe, 2009). Ensuite, les possibilités d'interactions sociales entre élèves sont plus importantes en EPS que dans la plupart des autres disciplines scolaires, et offrent par conséquent de plus grandes opportunités de mise en œuvre de stratégies telles que le tutorat par les pairs et l'apprentissage coopératif dans le cadre d'une éducation physique inclusive (Qi & Ha, 2012 ; Rivière et Lafont, 2014).

La première partie de cette étude avait pour objectif d'identifier les ressources et les obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi du point de vue d'un ensemble d'acteurs fortement sensibilisés à cette question. Elle a consisté en la mise en œuvre d'une démarche inductive de type « *Grounded Theory* », sans hypothèse ni théorie préalable, afin de thématiser de la façon la plus ouverte possible le point de vue des participants interviewés.

La deuxième partie de l'étude était une enquête par questionnaire. Celle-ci avait pour ambition d'étendre le questionnement de la première partie de l'étude à un public large, afin d'établir une première « photographie » des pratiques déclarées et des conceptions d'enseignants concernant l'accueil des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires burundais. L'intérêt en termes de recherche résidait dans la possibilité de comparer les pratiques déclarées et les pratiques effectives dont l'analyse faisait l'objet de notre deuxième étude (Dehon et Derobertmeasure, 2015). Par ailleurs, l'analyse des conceptions et des pratiques d'enseignement devait permettre de mettre en évidence les arguments sous-jacents au choix des méthodes d'enseignement (Bara, Morin, Montésinos-Gelet et Lavoie, 2011). Talbot et Arrieu-Mutel, en citant Bandura, soulignent que :

« Toute pratique humaine peut se caractériser par trois dimensions en interrelations : les facteurs personnels internes, les comportements et l'environnement. Ces trois familles de facteurs sont en constante interaction, s'influencent réciproquement pour construire peu à peu le sujet particulier, quel qu'il soit, ainsi que ses pratiques. » (Talbot et Arrieu-Mutel, 2012, p. 65).

Dans le cas qui nous concerne, en étudiant les pratiques et les conceptions des enseignants qui accueillent des élèves en situation de handicap dans leurs classes, nous ne voulions pas analyser leurs comportements. Au contraire, nous nous intéressions aux conceptions et aux discours sur les pratiques des enseignants.

Dans l'acception dans laquelle nous utilisons cette notion, les conceptions ont un « effet de dynamisme », contrairement aux représentations, et n'ont qu'une « permanence partielle dans le temps ». Elles sont plus évolutives et relèvent plutôt des connaissances construites (Gélinas, 2005). Ainsi, les conceptions des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires peuvent évoluer dans le temps. Une conception est donc « *le fruit d'un processus personnel par lequel l'enseignant structure ou a structuré les connaissances qu'il intègre ou a intégrées* » (Tremblay, 2007, p. 31). Par ailleurs, si nous adaptons à notre cadre de recherche la position de Gélinas (2005), nous pouvons émettre l'idée que les conceptions permettraient, dans une large mesure, de révéler un portrait plus complet, plus précis des enseignants concernant leur intervention dans les classes ordinaires accueillant des élèves en situation de handicap.

Pour décrire, expliquer et comprendre les pratiques en milieu scolaire (Bru, 2002 ; 2009 ; Fonseca, 2007 ; Talbot et Arrieu-Mutel, 2012), les enseignants sont les acteurs qui détiennent les meilleures informations sur leurs pratiques. Dans le cadre de notre étude, nous avons privilégié ces acteurs, et plus particulièrement dans la partie 2 de l'étude dans la mesure où ce sont les enseignants qui côtoient au quotidien les élèves en situation de handicap. Ainsi, ils sont les mieux placés pour nous aider à comprendre leur activité liée à l'accueil de ces élèves dans les structures scolaires ordinaires. Par ailleurs, donner la parole aux enseignants qui sont sur le terrain permet de multiplier les chances de mieux appréhender la situation effective des établissements et des classes (Fonseca, 2007). La connaissance des pratiques des enseignants accueillant les élèves en situation de handicap permet de comprendre comment l'inclusion existe et peut se réaliser (De Anna et Plaisance, 2009). Ce nouveau contexte de travail engendre de nouvelles pratiques chez les enseignants qui sont confrontés à un public d'élèves différencié. Les élèves en situation de handicap nécessitent en effet sans doute des adaptations de l'enseignement afin qu'ils soient intégrés dans des structures scolaires ordinaires dans de bonnes conditions. Or, celles-ci restent à comprendre.

Cette première étude se donne donc pour objectif de déterminer les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants envers l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le contexte burundais. Les pratiques effectives seront présentées dans le chapitre 4 de notre travail.

2. Partie 1. L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif

Dans cette section, nous présentons dans un premier temps les méthodes utilisées pour le recueil, le traitement et l'analyse de données. Ensuite, nous abordons les résultats de cette première partie de l'étude, et enfin nous terminons par une discussion sommaire.

2.1. Méthodes

2.1.1. Participants

Sept acteurs du système éducatif burundais (cinq hommes et deux femmes) ont volontairement accepté de participer à l'étude. Leur expérience et leur expertise avérées dans la conception et/ou dans la mise en œuvre de tels dispositifs dans ce pays sont les raisons qui nous ont amené à recourir à leurs points de vue. Bien que l'échantillon soit faible (sept participants), il était composé de personnes représentatives des différentes catégories d'acteurs du secteur de

l'éducation au Burundi susceptibles d'apporter des éléments de réponses à notre questionnaire dans cette recherche exploratoire. Leurs caractéristiques sont présentées dans le Tableau 2 ci-dessous (chacun des participants est désigné par un pseudonyme).

Tableau 2 - Caractéristiques des participants aux entretiens semi-directifs

Sujets	Age	Fonction actuelle	Formation	Eléments biographiques
Jérôme	61 ans	Professeur à la Faculté de Psychologie/Université du Burundi (UB). Enseignant dans les Universités privées. Responsable de la Chaire UNESCO, en éducation à la paix et résolution pacifique des conflits.	Licence en Sciences de l'éducation/UB. Doctorat en Sciences de l'éducation/ Université Bordeaux II. Formation sur la lutte contre les discriminations.	Ex-Ministre de l'Éducation Nationale. Conseiller principal à la Présidence de la République du Burundi chargé des questions de l'éducation. Membre du Sénat de transition. Conseiller du Recteur de l'Université du Burundi. Consultant en éducation. Création d'un centre pour la prise en charge des enfants handicapés. Enseignant au lycée.
Sylvestre	57 ans	Professeur à l'Institut d'éducation physique et des sports (IEPS/UB. Doyen de l'IEPS	Licence en EPS. Master STAPS. Doctorat en Anthropologie culturelle et sociale. Spécialiste Activités physiques intégrées / Activités physiques adaptées (API/APA)	Spécialiste de gymnastique et de rugby. Enseignant d'EPS. A connu deux élèves en situation de handicap dans sa classe. Entraîneur du club Rumuri. De père handicapé. Participation au colloque sur les API/APA au Benin. Présence de handicapés dans l'entourage personnel.
Patrice	44 ans	Directeur d'école. Enseignant. Prêtre	Philosophie. Formation sur l'accueil des élèves en situation de handicap. Formation en braille et en en langue des signes	Quatre ans dans l'enseignement inclusif. Directeur d'école. Directeur d'internat. A bénéficié d'une formation en éducation inclusive en cours d'emploi.

Constance	46 ans	Conseillère au Bureau d'études des programmes de l'enseignement secondaire/section EPS	Licence en EPS	Travail de mémoire sur le handicap. Enseignante d'EPS. A connu des élèves en situation de handicap dans sa classe. Chargée de sport à l'Union des personnes handicapées du Burundi. Directrice technique nationale à la fédération des sports pour handicapés. Stage de formation sur le sport pour handicapés (en France, au Kenya, au Rwanda ; Participation aux jeux paralympiques à Pékin et à Londres. Présence de handicapés dans l'entourage. Travail de fin d'études universitaires (mémoire) sur le handicap en EPS.
Jean-Pierre	48 ans	Professeur d'EPS	Licence en EPS	20 ans dans l'enseignement. Préfet des études pendant 10 ans. Entraîneur de l'équipe Rumuri. Entraîneur de handball niveau 2. A connu des handicapés dans l'entourage. A des élèves en situation de handicap dans sa classe. Formation en éducation inclusive en cours d'emploi
Claire	30 ans	Encadreuse-interprète	Gestion A2	Enseignante pendant trois ans au centre des sourds-muets de Mushasha. A connu de nombreux enfants handicapés dans son entourage. Formation en éducation inclusive en cours d'emploi.
Oscar	35 ans	Directeur du centre pour jeunes de Gitega ; Animateur du centre	Licence en EPS	Travail de fin d'études universitaires (mémoire) sur le handicap. A connu des handicapés dans son entourage et à l'école. Formation du Comité international paralympique. Stages de formation en handisport au Sénégal, au Kenya et au Rwanda. Formation BAFA en France. Initiateur des APS adaptées au centre pour jeunes de Gitega ; Spécialiste en handisport.

2.1.2. Procédures de recueil de données : les entretiens semi-directifs

2.1.2.1. Construction des conditions éthiques et contractuelles

Après avoir identifié les personnes ressources qui avaient des profils en adéquation avec la nature et l'objectif de notre étude, nous leur avons proposé des rendez-vous par téléphone. Après une brève présentation personnelle et du contexte de notre travail doctoral, nous leur avons présenté l'objet de notre entretien. Tous les participants étaient libres de nous proposer un rendez-vous selon leurs disponibilités et un endroit qui leur convenait. Nous nous sommes engagé à nous adapter à ces conditions. En outre, nous leur disions qu'en plus de notre carnet de bord, nous serions munis d'un appareil enregistreur (un micro-ordinateur) pour enregistrer leurs propos. Les participants ont accepté d'être enregistrés. Nous leur garantissions que les informations fournies et enregistrées seraient traitées exclusivement dans le cadre de notre recherche, et cela sous l'anonymat total en utilisant des pseudonymes lors de leur exploitation. Nous les avons rassurés sur le fait que les réponses qu'ils donneraient n'étaient pas soumises à un jugement. Nous leur avons signifié qu'ils étaient des acteurs indispensables pour la réussite de notre projet, et que le programme d'éducation inclusive ne pourrait être couronné de succès que si les acteurs qui suivent de près la question donnent leurs avis et considérations sur ce programme. L'entretien était présenté pour chacun des acteurs comme devant durer environ une heure. Enfin, nous leur avons signifié qu'ils seraient destinataires des résultats de la recherche dès que notre travail de recherche serait finalisé.

2.1.2.2. Conduite des entretiens

Nous avons élaboré un guide d'entretien qui nous a servi de support à la conduite des entretiens. Compte tenu de l'objectif de la première partie de l'Étude 1, qui consistait à identifier les ressources et les obstacles à la mise en œuvre d'une éducation inclusive au Burundi du point de vue d'un ensemble d'acteurs privilégiés directement impliqués dans celle-ci, nous avons structuré ce guide d'entretien en 24 questions ressortissant de cinq thèmes généraux (voir le guide d'entretien en Annexe 2). Ces thèmes regroupaient les questions relatives respectivement (a) à la biographie des enquêté(e)s ; (b) aux conditions d'accueil des élèves en situation de handicap dans un établissement scolaire ordinaire ; (c) à l'accueil des élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire ; (d) aux obstacles à l'accueil et/ou à l'accompagnement des élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais ; et (e) aux suggestions/propositions des

participants susceptibles de permettre de mieux accueillir et accompagner les élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires.

Avant de débiter l'entretien, nous avons réitéré notre présentation personnelle, et rappelé l'objet et le contexte académique de notre recherche. Les questions que nous leur avons posées étaient de types : *Pourriez-vous me décrire la situation d'accueil des élèves en situation de handicap au Burundi ? Environnement propice, etc.) Qu'en est-il des fondements institutionnels ? Les textes nationaux sur l'éducation des enfants handicapés ? » ; « Pourriez-vous me décrire la façon dont vous considérez / prenez en compte l'élève en situation de handicap dans votre classe ? Quelle attention portez-vous à cet élève comparativement à un élève « valide » (plus de temps d'interaction avec un élève en situation de handicap ou pas ? plus de conseils ? de guidage ?, Etc. (voir le guide d'entretien en Annexe 2).*

Nous n'avons pas suivi mécaniquement notre guide d'entretien pour nous adapter à la dynamique de ce dernier, et avons fait des relances pour recadrer les participants chaque fois qu'ils s'écartaient de l'objectif de l'étude. Les entretiens se sont déroulés dans un local calme pour créer une ambiance favorable aux échanges. Ils ont duré en moyenne une heure, et ont été enregistrés à l'aide d'un micro-ordinateur.

2.1.3. Analyse et traitement des entretiens

Les entretiens ont été intégralement transcrits à l'aide du logiciel Transana conformément aux conventions de transcription de Jefferson (Woods, 2006). L'analyse des protocoles verbaux a été réalisée en référence à la « Théorie ancrée » (Strauss & Corbin, 1990), qui consiste à créer des catégories à partir de « données non structurées ». D'abord, les transcriptions ont été découpées en « unités de sens » (US) autosuffisantes et isolables, au regard des questions de recherche, portant de façon très générale sur les « ressources » et les « obstacles » à l'accueil des élèves handicapés dans le système éducatif burundais. Au total 431 unités de sens ont été identifiées et catégorisées, pour l'ensemble des entretiens. Ensuite, nous avons procédé à la création des catégories rassemblant les US relevant d'un même thème, en appliquant une procédure de « comparaison constante », conformément à la méthodologie de la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990). Par exemple, les US comme « je donnais à l'élève handicapé un rôle social pour éviter qu'il reste passif » (SH-US 111), « la préparation de la leçon me faisait penser aux élèves en situation de handicap notamment sur les variantes à insérer dans les

exercices proposés » (CN-US 266), etc. ont été regroupées dans une catégorie de premier rang que nous avons intitulée « Attitude volontariste de l'enseignant d'éducation physique pour inclure un élève en situation de handicap » (1) ; les US comme « les enfants handicapés sont capables d'apprendre moyennant des aides spécifiques » (JN-US5), « le contact de l'enfant handicapé avec les enfants valides lui permet de s'améliorer et de s'exprimer », etc. ont quant à elles été regroupées dans une autre catégorie de premier rang que nous avons appelée « Croyances dans les capacités d'apprentissage des élèves en situation de handicap dans des dispositifs adaptés » (1'). En suivant la même procédure, nous avons regroupé les catégories de premier rang comme (1) et (1') et avons formulé une catégorie de second rang que nous avons intitulée « Vecteurs favorables à la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive ». En réitérant, enfin, cette démarche au niveau des catégories précédentes, nous avons établi un système de catégories thématiques le contenu de l'ensemble des entretiens. Ce système est étagé selon trois catégories de rang le plus global, sept catégories de rang intermédiaire, et 19 catégories de rang le plus élémentaire (voir Tableau 4).

La validité de l'analyse a été vérifiée, d'une part, sur le critère de « saturation théorique » (Strauss & Corbin, 1990). Celle-ci a été atteinte à partir de l'analyse de cinq entretiens : l'analyse des deux derniers entretiens n'a engendré la création d'aucune nouvelle catégorie. D'autre part, le processus de catégorisation a fait l'objet d'un test à l'aveugle par deux chercheurs n'ayant pas participé à la catégorisation initiale. Après révision du modèle des catégories à l'issue d'un premier test (taux d'accord de 74%), le taux d'accord inter-chercheurs a été de 98% dans sa version finale.

2.2. Résultats

Les catégories issues de l'analyse relèvent de trois thèmes généraux liés à nos questions de recherche : (a) les ressources favorables à la mise en œuvre des dispositifs inclusifs au Burundi ; (b) les obstacles à la mise en œuvre de tels dispositifs inclusifs ; et (c) les exigences requises pour la mise en œuvre d'une éducation inclusive qui ont été évoquées de manière prospective par les participants (Tableau 3).

Nota Bene : Les chiffres entre parenthèse correspondent aux unités de sens composant chaque catégorie, les pourcentages exprimant la proportion d'unités de sens relatives à la catégorie supérieure, le nombre total d'unités de sens étant de 431.

Tableau 3 - Modèle général des catégories issues de l'analyse

Catégorie 1 (n, unités de sens, % N= 431)	Catégorie 2 (n, unités de sens, % catégorie 1)	Catégorie 3 (n, unités de sens, % catégorie 2)
Ressources favorables à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs (n= 112 ; 25.9%)	Initiatives éducatives favorisant l'inclusion (n= 56 ; 50%)	Existence de dispositifs d'accueil des élèves en situation de handicap tenus par les Organisations non gouvernementales (n= 13 ; 23.2%)
		Mise en œuvre d'un programme d'éducation inclusive au Burundi (n=37 ; 66%)
		Perspective de développement des dispositifs d'inclusion liés à l'évolution de la formation (n= 6 ; 10.7%)
	Vecteurs favorables à la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive (n= 56 ; 50%)	Attitude volontariste de l'enseignant d'éducation physique pour inclure un enfant en situation de handicap (n= 13 ; 23.2%)
		Capacité d'apprentissage des élèves en situation de handicap dans des dispositifs adaptés (n= 33 ; 58.9%)
		Expérience personnelle du handicap comme moteur d'une attitude inclusive (n= 10 ; 17.8%)
Obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs (n= 198 ; 46%)	Limites des possibilités d'accueil du système éducatif burundais (n= 76 ; 38.3 %)	Accueil limité et difficile des élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais lié au déficit d'infrastructures accessibles, de matériels adaptés et de ressources financières (n= 47 ; 61.8%)
		Accueil limité et difficile des élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais lié aux effectifs pléthoriques d'élèves (n= 17 ; 22.3%)
		Manque de programmes adaptés et de documents de référence pour l'accueil et l'accompagnement des élèves en situation de handicap (n= 12 ; 15.7%)
	Inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des besoins des élèves en situation de handicap (n= 70 ; 35.3%)	Pratiques d'enseignement et d'évaluation inadaptées aux élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais (n= 25 ; 35.7%)
		Déficit de formation des enseignants (n= 45 ; 64.2%)
	Limites de la politique gouvernementale burundaise à mettre en œuvre le droit à l'éducation (n= 25 ; 12,6%)	Une politique gouvernementale peu active en matière 'inclusion scolaire (25 ; 100%)
	Représentations et croyances stigmatisantes à l'encontre des enfants handicapés (n= 27 ; 13,6%)	Croyances que l'inclusion d'élèves en situation de handicap tend à abaisser le niveau des élèves valides (n= 6 ; 22.2%)

		Exclusion sociale des personnes handicapées au Burundi (n= 21 ; 77.7%)
Exigences requises pour la mise en œuvre d'une éducation inclusive (n= 121 ; 28%)	Conditions associées à la réussite d'une éducation inclusive en termes de ressources humaines et d'environnement scolaire (n= 121 ; 100%)	Nécessité d'aménagement de l'environnement scolaire et pédagogique pour la mise en œuvre des dispositifs inclusifs (n= 19 ; 15,7%)
		Nécessité de collaboration des acteurs de l'éducation pour la mise en œuvre des dispositifs inclusifs (n= 32 ; 26,4%)
		Nécessité d'une formation initiale et continue spécifique des enseignants pour la mise en œuvre des dispositifs inclusifs (n= 24 ; 19,8%)
		Nécessité de moyens matériels, financiers et de ressources humaines pour la mise en œuvre des dispositifs inclusifs (n= 18 ; 14.8%)
		Nécessité de s'adapter à des types de handicap différenciés (n= 28 ; 23.1%)

2.2.1. Des ressources favorables à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi

Les participants ont évoqué, au titre des ressources favorables à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi, (a) un ensemble d'initiatives éducatives favorisant l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, et (b) différents vecteurs à la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive.

2.2.1.1. Initiatives éducatives favorisant l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap

Les participants pointent diverses initiatives éducatives favorisant l'inclusion, dont de façon majoritaire la mise en œuvre d'un programme d'éducation inclusive au Burundi (66 % des US de cette catégorie). Certaines de ces initiatives sont également mises à l'actif d'organisations non gouvernementales notamment confessionnelles (23.2 % de cette catégorie). Jérôme a, par exemple, précisé que « *les rares écoles qui s'occupent des enfants aveugles, des enfants sourds sont des écoles tenues par des congrégations religieuses* ». L'inclusion scolaire de ces élèves est également conçue comme une nécessité pour l'État, comme le souligne Patrice :

« Le fait que le gouvernement du Burundi ait accepté de conduire l'élève en situation de handicap jusqu'à l'école secondaire, ça c'est beaucoup ! Ça veut dire que le gouvernement a compris la nécessité de former aussi..., ou alors d'exploiter les

potentialités de l'élève en situation de handicap. ».

L'État burundais a pris des mesures visant à scolariser tous les enfants, jusqu'au niveau le plus élevé de l'enseignement. Des filières ont également été créées dans les structures de formation universitaire pour faire face à la problématique du handicap (les unités de sens évoquant l'évolution de la formation comme catalyseur d'initiatives inclusives représentent 10,7% des unités de sens de cette catégorie). Jérôme l'a précisé en ces termes :

« Les jours prochains, la situation va s'améliorer parce qu'à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation on a créé une filière d'éducation spéciale ; on peut espérer que ces jeunes qui sont en train d'être formés constitueront une chaîne de développement de ces structures de prise en charge ».

Selon lui, le volet « éducation spéciale » a retenu l'attention des acteurs de l'éducation en vue de former des spécialistes qualifiés, capables d'accueillir et d'accompagner les enfants handicapés.

2.2.1.2. Vecteurs favorables à la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive

Les participants évoquent divers vecteurs favorables à la mise en place de dispositifs inclusifs. Ils soulignent en particulier la capacité d'apprentissage des enfants handicapés dès lors que les dispositifs pédagogiques sont adaptés (58.9 %). Claire a fait remarquer que les enfants handicapés étaient capables d'apprendre comme les autres élèves moyennant des adaptations particulières : *« Si on aide ces enfants [en situation de handicap], ils sont comme les autres. Ils sont capables de travailler comme les autres. Ils réussissent comme leurs camarades [valides], ils comprennent comme leurs camarades. Il suffit qu'ils soient aidés. »*

L'attitude volontariste de cette enseignante révèle sa préoccupation d'inclure les élèves en situation de handicap (23,2%) tout en adaptant les tâches proposées aux élèves valides. Un ancien professeur d'EPS au lycée a, par exemple, témoigné de la façon dont il procédait pour inclure un élève handicapé dans ses cours :

« Je ne dirais pas que je lui ai fait faire beaucoup d'exercices physiques, non, non ! Mais quand même... par rapport à ce qui se faisait parmi mes collègues, je sais que j'ai essayé de l'inclure. Comme il était lui-même très dynamique... je le poussais à faire de l'arbitrage au Basket surtout ».

L'expérience personnelle du handicap peut également être le moteur d'une attitude inclusive pour les acteurs interrogés (17,8%). Cette expérience permet à un acteur donné d'avoir un autre regard sur les personnes handicapées. Sylvestre, qui a été élevé par un parent qui présentait un handicap, nous a raconté cette expérience :

« Vu cette expérience d'avoir été élevé par un parent handicapé, j'ai un autre regard [sur les] handicapés d'autant plus que mon père n'était pas handicapé handicapé [mot répété]. Certes, il avait ce handicap, il se déplaçait avec sa canne. Et il avait un métier et il a pu... nous élever, nous donner une éducation comme il faut. »

Pour l'ensemble des participants, l'inclusion des élèves dans les classes ordinaires présente des avancées significatives dans la période récente au Burundi, même si le développement de dispositifs inclusifs demeure un réel défi face aux divers obstacles rencontrés, qu'ils soient d'ordre politique et institutionnel, ou qu'ils concernent des dimensions sociales, culturelles ou pédagogiques.

2.2.2. Obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi

Les acteurs interrogés mentionnent différents obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs. Ceux-ci sont thématiques en termes (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.

2.2.2.1. Limites des possibilités d'accueil du système éducatif burundais

Les limites des possibilités d'accueil du système éducatif burundais sont évoquées en termes d'accueil restreint et difficile des élèves en situation de handicap. En outre il est mentionné un déficit d'infrastructures accessibles, de matériels adaptés et de ressources financières (61.8% des unités de sens de la catégorie « Accueil limité et difficile des élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais lié au déficit d'infrastructures accessibles, aux matériels adaptés et aux ressources financières ». Jérôme a, par exemple, précisé que :

« La question des handicapés est à relier à la question du sous-développement puisque si vous avez une école qui se trouve à cinq kilomètres, les handicapés physiques, les handicapés moteurs n'ont pas de capacités d'y accéder. Même une école normale, avec des escaliers, elle ne sera pas accessible aux handicapés physiques ou handicapés moteurs. Si vous avez des enfants aveugles dans l'école, vous devez avoir des machines à écrire le braille, des machines pour lire les textes en braille, etc. Maintenant, il y a des ordinateurs qui sont conçus pour ça. Donc, la pauvreté du pays rejaillit nécessairement. »

L'accueil des élèves en situation de handicap dans les écoles est aussi confronté aux effectifs pléthoriques d'élèves en classe ordinaire (22,3% des US). Pour Jean-Pierre :

« Ce sont des classes franchement nombreuses par rapport à ce qu'on doit faire avec ces enfants handicapés et avec ces enfants normaux... En principe, avec cette situation d'éducation inclusive, les classes [devraient tourner] autour de vingt-cinq pour pouvoir contrôler ne fût-ce que le minimum, la majorité de ces enfants. Si la classe est nombreuse, l'enseignant ne parvient pas à maîtriser ou à suivre tout le monde. »

Le manque de programmes adaptés et de documents de référence pour l'accueil et l'accompagnement de ces élèves (15,7% des US) est également mentionné. Ces documents devraient être constitués notamment de manuels de l'enseignant qui tracent les lignes directrices ou de référence pour les curricula d'enseignement déjà disponibles. L'absence de ces documents ne faciliterait pas l'exercice du métier d'enseignant appelé à accueillir et à accompagner les élèves en situation de handicap. Sur ce manque de programmes et de documents de référence, Jérôme en a parlé clairement dans ces mots : *« Il n'y en a pas vraiment [de document de référence] !... A part le texte [loi sur les personnes handicapées] dont on a parlé tout à l'heure [...] »*

2.2.2.2. Inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des besoins des élèves handicapés

L'inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des caractéristiques des élèves en situation de handicap est pointée par les participants, qui insistent largement sur le déficit de formation des enseignants (64,2%). Selon Jérôme :

« Il n'y a qu'à lire les documents de formation, les manuels de formation de ces enseignants. Même la formation initiale est incomplète, elle est obsolète... les

handicapés, il n'y a pratiquement rien dans ces manuels là ; ... je peux comprendre un peu les enseignants quand ils se retrouvent devant un enfant handicapé, ils sont gênés. C'est normal parce qu'ils ne savent pas quelle attitude prendre, comment prendre cet handicapé, etc. ».

Au-delà du déficit de leur formation, c'est l'attitude de certains enseignants vis-à-vis des élèves en situation de handicap qui est mise en cause. Sylvestre a par exemple déclaré : « *L'intervention de l'enseignant dans une classe accueillant les élèves en situation de handicap le pousse à basculer dans la facilité. Et il prétend les suivre sans les suivre* ». Selon lui, au lieu de « perdre » son temps à s'occuper de ces élèves, les enseignants préféreraient avancer avec les élèves valides avec lesquels ils peuvent atteindre des objectifs plus gratifiants.

2.2.2.3. Limites de la politique gouvernementale burundaise à mettre en œuvre le droit à l'éducation

Si les participants soulignent l'existence d'une politique éducative inclusive, la volonté gouvernementale est, à leurs yeux, insuffisante (100% des unités de sens de la catégorie « Limites de la politique gouvernementale... »). Sylvestre a pointé que « *des difficultés qui tiennent à la volonté politique font obstacle à l'accueil et à l'accompagnement des élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais* ». Cette volonté politique reste, selon eux, en deçà des déclarations d'intention. Pour Jérôme « *le gouvernement ne considère pas cette question des enfants handicapés comme une priorité [...] C'est vraiment un vide, il n'y a pratiquement rien* ».

2.2.2.4. Représentations et croyances stigmatisantes à l'encontre des enfants handicapés

Les participants ont insisté sur l'exclusion sociale des personnes handicapées au Burundi (77,7 % des unités de sens de la catégorie « Représentations et croyances stigmatisantes... »). Il est fréquent au Burundi par exemple que les enfants handicapés soient maintenus dans leurs foyers par leurs parents comme en témoigne Jérôme :

« La tendance chez les parents burundais, 'mon petit handicapé', il faut qu'il reste à côté de moi, etc. Les gens n'aiment pas qu'on voie qu'ils ont mis au monde un handicapé parce que mettre au monde un handicapé c'est quelque part vu comme une punition divine, qu'on a conçu l'enfant dans des conditions pas tout à fait catholiques... [Ce] qui fait que la tendance est de cacher l'handicapé au public. »

Les croyances et les préjugés partagés au sein de la société burundaise constituent autant d'obstacles à l'inclusion scolaire. Certaines de ces croyances laissent penser, par exemple, que les élèves en situation de handicap inclus dans les classes ordinaires abaisseraient le niveau intellectuel des autres élèves (22,2%). L'école risque à ses yeux de perdre sa réputation en termes de performance de ses élèves notamment aux examens nationaux par rapport aux autres qui n'accueillent que des élèves valides. Patrice, pourtant porteur d'une visée inclusive, a lui-même véhiculé cette croyance au cours de l'entretien :

« L'éducation inclusive c'est bien mais...ce handicap risque d'affecter négativement le quotient intellectuel des élèves dits normaux. Nous avons déjà remarqué que les élèves dits normaux ou valides s'intéressent beaucoup plus à l'usage des signes quand la question est posée, quand l'élève malentendant est en train de s'exprimer par l'usage des signes, l'élève dit normal, il est distrait. »

Ce même chef d'établissement a évoqué le classement des établissements scolaires, qui serait susceptible d'être affaibli par l'accueil d'élèves en situation de handicap : *« quand il s'agira alors de classer [l'école] au test national, je ne sais pas si l'école sera classée tout en tenant compte de cette spécificité parce qu'on voit que la moyenne a baissé à cause du taux de réussite très bas de ces élèves en situation de handicap. »*

2.2.3. Exigences requises pour la mise en œuvre d'une éducation inclusive au Burundi

Lorsque les participants ont évoqué les conditions requises pour la réussite d'une éducation inclusive, ils ont notamment mentionné la nécessité d'aménager l'environnement scolaire institutionnel et pédagogique (15,7%). Par exemple, Jérôme a déclaré que :

« La première chose c'est de mettre en place le cadre légal, [...] affirmer les droits des enfants handicapés à être scolarisés exactement comme les autres. [...] Deux, c'est que les structures scolaires soient organisées, préparées, structurées pour accueillir les enfants handicapés. »

La consultation des enseignants pour la conception de ces dispositifs est également identifiée comme une exigence importante (26,4%). Pour les participants, les enseignants, en tant que techniciens de terrain sont les mieux placés pour favoriser la scolarisation de ces enfants, même si le concours des autres acteurs est aussi essentiel à la mise en œuvre de tels dispositifs.

Jean-Pierre a précisé : « *Il faudrait peut-être que le ministère [de l'éducation et de l'enseignement supérieur], pense à consulter les enseignants qui sont face à ces enfants handicapés pour pouvoir élaborer un programme adéquat pour ces enfants.* »

La formation initiale et continue des enseignants constitue un autre aspect qui conditionne la réussite d'une éducation inclusive (19,8%). Pour Jérôme :

« *Il y a aussi nécessité d'une formation des enseignants particulièrement au niveau de la formation initiale des enseignants qui doivent aller enseigner au primaire et au secondaire. Ne fût-ce que des informations plus ou moins complètes sur le type de handicap qu'ils sont susceptibles de rencontrer. Et puis ensuite, comment les prendre en charge* ».

Au-delà des exigences de formation, la mise en œuvre accrue de moyens matériels, financiers, et de ressources humaines, est soulignée comme essentielle (14,8%). Pour Sylvestre :

« *Il y a des objectifs qui sont là, il faut se donner les moyens... les moyens, ce sont des moyens matériels, ce sont les ressources humaines, et là c'est ce qui nous manque le plus. [...] Si nous voulons changer les mentalités, c'est à partir des ressources humaines... De là, il faut préparer les leaders déjà.* ».

Enfin, les participants évoquent la nécessité de s'adapter à des types de handicap différenciés (23,1%). Du point de vue des participants, chacun vit une expérience unique et singulière de son handicap, raison pour laquelle les acteurs concernés devraient être suffisamment outillés pour aider tout le monde, quelle que soit la nature de son handicap. Jérôme l'a ainsi signifié : « *Il y a une très grande variété de handicaps. Même si vous prenez un seul handicap, il y a une grande variété de niveaux de déficits.* »

2.3. Discussion sommaire

Les pays du monde entier, y compris le Burundi, sont actuellement mobilisés pour mettre en œuvre la politique d'éducation inclusive. Ces initiatives ont fait suite à la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) dont l'objectif est d'ouvrir l'école ordinaire aux élèves en situation de handicap.

Du point de vue d'un ensemble d'acteurs privilégiés du système éducatif avec lesquels nous nous sommes entretenus dans cette première partie de l'Étude 1, l'inclusion scolaire dans les écoles burundaises s'appuie sur un ensemble d'initiatives déjà engagées, notamment au sein d'établissements confessionnels, ou sur la base d'engagements militants de certains enseignants ou chefs d'établissements. La mise en exergue d'un engagement personnel fort des acteurs parmi les conditions favorables à l'émergence de telles initiatives est confortée par Shields & Synnot (2016) qui précisent que la biographie personnelle des acteurs interrogés influe sur leur façon d'appréhender la problématique du handicap à l'école. En effet, par exemple, les enseignants qui ont côtoyé les élèves en situation de handicap ont non seulement une autre vision du handicap mais aussi peuvent s'adapter aux élèves en situation de handicap de leurs classes, constituant par conséquent un des facteurs favorables à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi.

Outre les ressources favorables à l'inclusion scolaire, celle-ci se heurte à de nombreux obstacles liés, de manière générale, aux limites de capacités d'accueil du système éducatif burundais, aux pratiques pédagogiques non adaptées aux besoins des élèves en situation de handicap, au manque de matériels, et aux conceptions et croyances stigmatisantes à l'endroit du handicap. Ces résultats convergent avec d'autres travaux menés dans les autres pays africains où la mise en œuvre des politiques éducatives inclusives sont considérées comme précaires car au-delà du cadre légal, elles supposent une mobilisation de ressources humaines, matérielles et financières qui demeure insuffisante (Rasera, 2005 ; Tshabalala, 2013). Certaines de ces barrières ont été évoquées même dans les pays développés (*e.g.*, France) où des difficultés de mise en œuvre de l'inclusion sont situées au niveau des politiques éducatives et des fonctionnements institutionnels, et au niveau des relations entre l'enseignement ordinaire et l'éducation spéciale. Bien plus, elle ajoute que, du côté des écoles, on craint une dégradation des conditions de travail, les difficultés à obtenir les aides nécessaires pour s'occuper d'élèves en situation de handicap, une insuffisance de la formation, et une inadéquation des modes d'enseignement (Belmont et Vérillon, 2003).

3. Partie 2. Conceptions et pratiques déclarées des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi

Dans cette deuxième partie de l'Étude 1, nous procédons à la présentation (a) des variables et des hypothèses de recherche, (b) des méthodes auxquelles nous recourons pour le recueil de données, leur traitement et leur analyse, (c) des résultats de cette partie de l'étude, (d)

d'une discussion, et enfin (e) d'une discussion générale de l'Étude 1 reprenant l'ensemble des résultats des deux parties de l'Étude 1 finalise cette partie.

3.1. Variables et hypothèses de recherche

Les variables et les hypothèses que nous présentons ici émanent des résultats des entretiens réalisés dans la première partie de cette étude (voir chapitre 3, 2.2). Nous testons dans cette partie l'influence d'un ensemble de variables indépendantes (VI) sur nos deux variables dépendantes (VD) : les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants.

Concernant les variables dépendantes, les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants ont été caractérisées selon trois valeurs possibles : celles-ci pouvaient être, selon les réponses des sujets, codées comme étant « inclusives », « non inclusives » ou « partiellement inclusives », selon des modalités exposées plus bas.

Les variables indépendantes étaient (a) la formation initiale et continue des enseignants au handicap, (b) l'expérience de l'accueil d'élèves en situation de handicap dans leurs classe par les enseignants, (c) le type de diplôme obtenu par les enseignants, (d) les types de handicap des élèves accueillis en classe, (e) l'effectif d'élèves dans les classes accueillant des élèves en situation de handicap, (f) l'existence de plans éducatifs individualisés (PEI) dans les écoles. Les hypothèses posées sont les suivantes :

- (a) Les enseignants formés au handicap (en formation initiale ou continue) déclarent des pratiques et des conceptions inclusives comparativement aux autres ;
- (b) Les enseignants ayant une expérience avec les élèves en situation de handicap déclarent des pratiques et des conceptions plus inclusives comparativement aux autres ;
- (c) Nous nous attendons à ce que les enseignants détenteurs de diplôme de niveau secondaire déclarent des pratiques et des conceptions moins inclusives que leurs collègues détenteurs de diplôme de niveau universitaire ;
- (d) Les enseignants déclarent des pratiques et des conceptions plus ou moins inclusives en fonction du type de handicap des élèves accueillis dans leurs classes (déficiences mentales, handicap physique, polyhandicap) ;

- (e) Les enseignants ayant des effectifs élevés d'élèves dans les classes déclarent des pratiques et des conceptions non inclusives comparativement aux autres ;
- (f) Les enseignants qui interviennent auprès des élèves en situation de handicap dans le cadre de plans éducatifs individualisés déclarent des pratiques et des conceptions plus inclusives comparativement aux autres.

Nous nous sommes focalisé plus spécifiquement sur la formation des enseignants parmi l'ensemble des autres variables. En effet, celle-ci a été évoquée de manière particulièrement prégnante au cours des entretiens semi-directifs. Pour les acteurs, il s'agissait d'un obstacle majeur à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi.

3.2. Méthodes

3.2.1. Participants

L'enquête a été menée dans deux provinces : Bujumbura Mairie et Gitega. Celles-ci ont été choisies car elles étaient les provinces privilégiées par le Ministère de l'éducation nationale pour l'implantation des écoles pilotes dans le cadre du programme d'éducation inclusive. L'enquête portait sur l'ensemble des enseignants (sans échantillonnage) affectés dans les huit écoles pilotes de ces provinces. La prise en compte de la totalité des enseignants travaillant dans ces écoles pilotes a été encouragée par notre souci d'avoir l'effectif le plus représentatif possible de la population d'enseignants ayant une expérience dans l'accueil des élèves en situation de handicap dans leurs classes. Ces enseignants intervenaient dans les disciplines littéraires et scientifiques. Nombre d'entre eux enseignaient plusieurs disciplines notamment les enseignants de l'école fondamentale qui sont considérés comme « polyvalents » (ils enseignaient à la fois les langues, les sciences et l'éducation physique). Le Tableau 4 présente l'effectif total des enseignants des écoles cibles de l'étude.

Tableau 4 - Effectif total d'enseignants par école enquêtée (Année scolaire 2016-2017)

Localité (provinces)	Écoles	Effectif d'enseignants
Bujumbura	École fondamentale FOREAMI	42
	École fondamentale Kanyosha III	32
	École fondamentale Mirango I	71
Gitega	École fondamentale Christ Roi	24
	École fondamentale Giheta I	26
	École fondamentale Makebuko I	26
	École fondamentale Mugutu	12
	Lycée Notre Dame de la Sagesse	42
Total		275

Source : Direction de l'école : rapport de la rentrée scolaire 2016-2017

3.2.2. Procédures de recueil de données

3.2.2.1. Conditions éthiques et contractuelles

Dans un premier temps, nous avons sollicité l'adhésion des chefs d'établissements. Nous avons obtenu les numéros de téléphone de chacun d'entre eux auprès de l'ONG Handicap International. Nous avons sollicité un premier contact avec eux par téléphone, puis nous leur avons expliqué l'objet de notre appel en insistant sur l'importance de leur collaboration dans la réalisation de notre étude. Les chefs d'établissements ont volontairement accepté de collaborer et nous ont affirmé qu'ils allaient informer les enseignants de notre visite dans leurs établissements respectifs. Nous nous sommes fixé un rendez-vous pour la passation des questionnaires. Au moment de l'enquête proprement dite, nous nous sommes présenté avec l'attestation de recherche rédigée et signée par notre directeur de thèse afin de donner plus de poids à notre visite et à notre travail (voir Annexe 3). Après cette brève présentation avec chacun des chefs d'établissements (ou un responsable scolaire en cas d'absence), Nous avons été guidé jusque dans la salle des professeurs et présenté à ces derniers.

3.2.2.2. *Élaboration du questionnaire*

Cette enquête par questionnaire prolongeait la première phase exploratoire réalisée à l'aide des entretiens semi-directifs (Première partie de l'Étude 1). Il s'agissait d'étendre notre questionnement à un public plus large d'enseignants des écoles accueillant des élèves en situation de handicap dans le cadre du programme d'éducation inclusive. Nous avons réalisé notre recueil des données à l'aide d'un questionnaire imprimé. Celui-ci était constitué de questions fermées (dont une partie demandait de répondre dans des échelles de type *Likert*) et de questions ouvertes adressées aux enseignants des huit écoles pilotes en matière d'éducation inclusive (cf. Tableau 4).

La première version de notre questionnaire a été relue et critiquée par des chercheurs extérieurs à l'étude. Sur la base de leurs suggestions, nous avons élaboré une deuxième version que nous avons testée sur le terrain. Le questionnaire était articulé autour de quatre grandes thématiques : (a) les caractéristiques biographiques des enseignants (*e.g.*, *sexe*, *âge*, *ancienneté*, *diplôme*) ; (b) le contexte général d'exercice des enseignants (*e.g.*, *niveau d'enseignement*, *discipline enseignée*) ; (c) les pratiques des enseignants relatives à l'accueil d'élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires et dans les classes (*e.g.*, *adaptation de contenus*, *groupements*, *évaluation*), et (d) leurs conceptions relatives à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi (*e.g.*, *impact de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap sur le niveau des élèves valides*, *capacité d'apprentissage des élèves en situation de handicap*).

Nous avons testé cette version du questionnaire avec un effectif réduit d'enseignants (n=8) du niveau fondamental et post-fondamental, qui ne faisaient pas partie de la population de l'enquête. Notre objectif ici était de détecter d'éventuelles anomalies, des questions mal construites ou susceptibles de prêter à confusion. Des remarques nous ont été formulées, conduisant à de nouvelles modifications du questionnaire. La taille du questionnaire a été ajustée ainsi que le nombre de pages de sa version imprimée, passant de neuf à six pages. De même, différents items ont été reformulés après le pré-test.

3.2.2.3. Passation des questionnaires

Cette enquête a été réalisée au début du premier trimestre de l'année scolaire 2016-2017. Le questionnaire a été auto-administré. Nous avons repris, pour tous les enseignants, la consigne qui était mentionnée à la première page de notre questionnaire avant de les laisser compléter les réponses à chaque question. Dans certaines écoles, le questionnaire a été directement complété par les enseignants, et immédiatement récupéré. C'est notamment le cas de l'École fondamentale Giheta I (dans la province de Gitega) où le directeur de l'école allait tenir une réunion à l'intention du personnel enseignant au moment de notre arrivée dans l'établissement. Il a demandé aux enseignants de compléter le questionnaire avant de commencer la réunion, ce qui a favorisé un taux de retour des questionnaires très élevé. Dans les cas où le questionnaire n'était pas immédiatement récupéré, nous avons convenu avec les enseignants d'une date limite à laquelle nous nous engageons à passer les récupérer.

Sur les 275 exemplaires de questionnaire administrés, 205 ont été récupérés et dûment remplis, soit un taux de réponse de 74.5%. Le Tableau 5 recense le nombre de questionnaires récoltés par école.

Tableau 5 - Nombre de questionnaires récoltés par école pilote enquêtée

Localité (Province)	Écoles	Nombre de questionnaires
Bujumbura	École fondamentale FOREAMI	27
	École fondamentale Kanyosha III	18
	École fondamentale Mirango I	41
Gitega	École fondamentale Christ Roi	21
	École fondamentale Giheta I	26
	École fondamentale Makebuko I	22
	École fondamentale Mugutu	11
	Lycée Notre Dame de la Sagesse	39
Total		205

3.2.3. Traitement des données

L'analyse des données de l'enquête par questionnaire a été organisée en deux étapes : (a) saisie et encodage des réponses dans un tableur Excel ; (b) analyse descriptive et application systématique du test du chi-deux à l'aide du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

3.2.3.1. Saisie et encodage des réponses

Toutes les données collectées ont été saisies dans une feuille de calcul Excel (voir Annexe 7), dans laquelle chaque ligne correspondait à un questionnaire tandis que chaque colonne correspondait à une modalité de réponse à une question. Notre questionnaire d'enquête comprenait trois types de variables : des variables qualitatives nominales (*e.g.*, sexe : *homme/femme*) ; des variables qualitatives ordinales (*e.g.*, l'inclusion des élèves en situation de handicap conduit à l'abaissement du niveau des élèves valides : *Tout à fait d'accord – Plutôt d'accord – Plutôt en désaccord – Tout à fait en désaccord – Sans avis*), des variable quantitatives (*e.g.*, Effectif d'élèves en classe : *Moins de 30 élèves – Entre 31 et 50 élèves – Entre 51 et 80 élèves – Entre 81 et 100 élèves – Plus de 100 élèves*). Pour toutes les variables indépendantes, nous avons codé chaque réponse, par exemple pour la variable sexe : « 1 » correspond à « homme » tandis que « 2 » correspond à « femme ».

Dans notre travail, nous avons deux variables dépendantes : les **pratiques déclarées** et les **conceptions** des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Au total, six questions renseignaient sur les pratiques déclarées des enseignants (24, 25, 28, 30, 32, 33) (voir Annexe 4). Les items 24 et 25 renseignaient sur les contenus d'enseignement proposés aux élèves en situation de handicap qui étaient accueillis dans les classes ordinaires. La question 24 était libellée ainsi : « Dans quelle mesure les contenus d'enseignement et pratiques pédagogiques sont-ils spécifiquement adaptés aux élèves porteurs de handicap ? ». Les participants avaient la possibilité de choisir entre quatre réponses. Les réponses « Il n'y a aucune distinction entre les contenus destinés aux élèves valides et handicapés, ni aucune adaptation pédagogique particulière » et « Des contenus spécifiques ont été conçus en fonction des besoins des élèves handicapés, sans lien avec les contenus des programmes » ont été codées comme relevant de « pratiques non inclusives ». En revanche, les réponses « certains contenus des programmes sont spécifiquement sélectionnés pour les élèves

handicapés » et « Il n'y a aucune distinction entre les contenus destinés aux élèves valides et handicapés, mais le traitement pédagogique de ces contenus est adapté pour les élèves handicapés » ont été codées comme relevant de « pratiques inclusives ». Toujours à propos des contenus d'enseignement, l'item 25 était libellé ainsi : « Quand l'exercice proposé n'est pas adapté aux élèves handicapés, comment procédez-vous ? ». Les enseignants avaient quatre possibilités de réponses entre lesquelles ils devaient choisir. La réponse « Je dispense les élèves concernés de l'exercice » a été codée comme relevant d'une « pratique non inclusive ». Au contraire les réponses « Je cherche à simplifier l'exercice », « J'accompagne de façon plus individualisée leur réalisation de l'exercice, en leur consacrant plus de temps qu'aux autres élèves » et « Je demande à un ou plusieurs autres élèves plus avancés d'aider l'élève handicapé (tutorat entre élèves) » ont été codées comme relevant de « pratiques inclusives ».

L'item 28 concernait les groupements, l'organisation de la classe accueillant des élèves en situation de handicap. Il était libellé ainsi : « Lorsque vous avez des élèves handicapés dans votre classe, comment vous organisez-vous ? ». Deux modalités de réponse avaient été proposées. La réponse à cette question « Je fais en sorte qu'ils se mêlent aux élèves valides et travaillent avec eux pour la pratique des activités et exercices » a été codée comme traduisant une « pratique inclusive ». En revanche, la réponse « Je les regroupe dans des groupes spécifiques, à l'écart des autres élèves de la classe » a été codée comme relevant d'une « pratique non inclusive ».

L'item 30 renseignait sur la différenciation en termes d'intervention pédagogique auprès d'élèves handicapés par rapport aux élèves valides. Les réponses « Systématiquement identique aux interventions destinées à des élèves valides » et « Identique dans la plupart des cas aux interventions destinées à des élèves valides » ont été codées comme relevant de « pratiques inclusives » tandis que les réponses « Différente dans la plupart des cas aux interventions destinées à des élèves valides » et « Systématiquement différente aux interventions destinées à des élèves valides » ont été codées comme relevant de « pratiques non inclusives ».

L'évaluation était renseignée par la question 32, et était libellée ainsi : « Au moment de l'évaluation, distinguez-vous les questions à poser aux élèves handicapés de celles que vous posez aux élèves valides ? ». Il y avait ici quatre modalités de réponses. Les réponses « Il n'y a aucune distinction entre les exercices donnés aux élèves valides et handicapés » et « Des exercices spécifiques sont conçus pour les élèves handicapés, différents de ceux donnés aux

élèves valides » ont été codées comme relevant de « pratiques inclusives », alors que les réponses « Parmi les exercices donnés aux élèves, certains sont spécifiquement sélectionnés pour les élèves handicapés » et « Il n'y a aucune distinction entre les exercices donnés aux élèves valides et handicapés, mais des niveaux d'exigence différents sont pris en compte au moment de la notation » ont été codées comme traduisant des « pratiques inclusives ».

Enfin, l'item 33 concernait la notation des élèves et était libellé ainsi : « Par rapport aux élèves valides, diriez-vous de votre notation auprès d'élèves handicapés qu'elle est... ». Quatre modalités de réponse étaient également proposées. Les enseignants qui déclaraient que leur notation était « Totalement identique à votre notation avec les autres élèves » ou « La plupart du temps identique », ont vu leurs réponses codées comme reflétant des « pratiques inclusives », tandis que les réponses « Rarement identique » et « Jamais identique » étaient considérées comme traduisant des « pratiques non inclusives ». Ainsi, au regard de ces six items qui renseignaient sur les pratiques déclarées des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans les classes, nous avons attribué la note « 0 » pour toute réponse associée à des « pratiques non inclusives » et la note « 1 » pour toute réponse concernant les « pratiques inclusives ». Trois catégories de pratiques ont alors été distinguées et recodées sur la base du score obtenu sur l'ensemble des six questions sur les pratiques des enseignants. Les pratiques déclarées par un enseignant étaient dites inclusives (PI) pour un score compris entre 4 et 6, elles étaient dites partiellement inclusives (PPI) pour un score de 2 à 3, et enfin pratiques non inclusives (PNI) pour un score de 0 à 1.

Concernant la deuxième variable dépendante « conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap », quatre items (36, 37, 38 et 39) étaient libellés sous forme d'affirmation (voir Annexe 4). L'item 36 cherchait à identifier le degré d'adhésion des enseignants à l'idée selon laquelle l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap conduit à l'abaissement du niveau des élèves valides. Cinq modalités de réponse ont été proposées. Les réponses « Tout à fait d'accord » et « Plutôt d'accord » avec cette affirmation ont été codées comme étant des « conceptions non inclusives » tandis que les réponses « Plutôt en désaccord » et « Tout à fait en désaccord » ont été codées « conceptions inclusives ». Nous remarquerons ici qu'une variable qui était de nature ordinale au départ, a été recodée en variable nominale ; ce qui justifie l'utilisation du test de chi-deux pour effectuer des tests statistiques (Kinnear et Gray, 2005).

L'item 37 visait à identifier le degré d'adhésion des enseignants à l'idée selon laquelle l'inclusion scolaire des élèves handicapés dans un établissement a tendance à pénaliser le classement de cet établissement par rapport à ceux qui accueillent exclusivement des élèves valides. Ainsi, les réponses « Tout à fait d'accord » et « Plutôt d'accord » avec cette affirmation ont été codées comme traduisant des « conceptions non inclusives ». Les réponses « Plutôt en désaccord » et « Tout à fait en désaccord » ont été codées comme dénotant des « conceptions inclusives ».

L'item 38, quant à lui, cherchait à identifier le degré d'adhésion des enseignants à l'idée selon laquelle il est favorable que tous les élèves handicapés travaillent avec les élèves valides durant les enseignements. Les réponses « Tout à fait d'accord » et « Plutôt d'accord » avec cette affirmation ont été codées comme relevant des « conceptions inclusives ». Les réponses « Plutôt en désaccord » et « Tout à fait en désaccord » ont été codées comme traduisant des « conceptions non inclusives ».

Enfin l'item 39 visait à identifier le degré d'adhésion des enseignants à l'idée selon laquelle les élèves handicapés ne peuvent pas apprendre comme leurs camarades valides. Les réponses « Tout à fait d'accord » et « Plutôt d'accord » avec cette affirmation ont été codées comme reflétant des « conceptions non inclusives », tandis que les réponses « Plutôt en désaccord » et « Tout à fait en désaccord » ont été codées comme relevant de « conceptions inclusives ». Ainsi, au regard de ces quatre items qui renseignaient sur les conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires, nous avons attribué la note « 0 » pour toute réponse relevant de « conceptions non inclusives » et la note « 1 » pour toute réponse concernant des « conceptions inclusives ». Trois catégories de conceptions ont été distinguées et recodées sur la base du score obtenu sur l'ensemble des quatre questions sur les conceptions des enseignants. Nous avons qualifié de conceptions inclusives (CI) les réponses atteignant un score de 4, de conceptions partiellement inclusives (CPI) les réponses atteignant un score de 2 à 3, et enfin de conceptions non inclusives (PNI) les réponses ayant un score de 0 à 1 (voir l'extrait du tableau de codage en Annexe 7).

3.2.3.2. Analyse statistique descriptive et application du test du chi-deux à l'aide du logiciel SPSS

Les traitements statistiques ont été réalisés avec le logiciel SPSS. Cet outil est couramment utilisé en Sciences humaines et sociales (Kinnear et Gray, 2005). Il permet de faire

des calculs statistiques complexes, et de visualiser les résultats. *A priori*, nous avons opté pour l'utilisation du test de chi-deux, compte tenu du fait que nous cherchions à vérifier la relation entre variables nominales.

Cette analyse nous a permis de tester les relations entre nos variables indépendantes et dépendantes. Nous avons vérifié par exemple si le fait d'avoir bénéficié d'une formation initiale ou continue au handicap pouvait être mis en relation avec les pratiques déclarées et avec les conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap d'une façon statistiquement significative.

Pour le croisement des variables ordinales, la relation entre celles-ci est déterminée par le logiciel SPSS au seuil de signification α donné. SPSS nous donne les résultats à la suite de l'analyse de la corrélation bivariée de *Spearman* (Kinnear et 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 présumons 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 p est inférieur ou égal à 0,05 (ou $\leq 0,01$ si $p = 0.000$).

Nous ne présenterons pas toutes les corrélations bivariées entre les variables pour éviter des répétitions inutiles. Nous garderons uniquement des corrélations jugées statistiquement significatives (voir Annexe numérique toutes les corrélations effectuées).

3.3. Résultats

Cette sous-section est subdivisée en neuf points, présentant successivement : (a) les éléments descriptifs généraux (les caractéristiques biographiques des enseignants enquêtés, le contexte général d'exercice des enseignants, la formation et l'expérience avec les élèves en situation de handicap, les caractéristiques des élèves en situation de handicap accueillis dans les établissements pilotes), (b) les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants relatives à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, (c) la formation des enseignants : une résonance paradoxale, (d) le rapport entre l'accueil des élèves en situation de handicap et les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants, (e) la relation entre le type de diplôme des enseignants et leurs conceptions et pratiques déclarées, (f) le rapport entre les types de handicap des élèves et les conceptions et pratiques déclarées des enseignants, (g) la relation entre l'effectif

d'élèves en classe et les conceptions et pratiques déclarées des enseignants, (h) la relation entre l'existence des plans éducatifs individualisés (PEI) dans les écoles et les conceptions et pratiques déclarées, et (i) le lien entre l'existence de personnel dédié aux élèves en situation de handicap et les pratiques déclarées des enseignants.

3.3.1. Éléments descriptifs généraux

Nous présentons ici en premier lieu la « photographie » générale de notre population d'enquête, du contexte général des établissements pilotes au sein desquels cette enquête a été conduite, et des caractéristiques des élèves en situation de handicap accueillis par ces établissements.

3.3.1.1. Caractéristiques biographiques des enseignants enquêtés

Les 205 enseignants qui ont répondu à notre questionnaire se distribuaient de façon suivante en termes d'âges, de sexe, d'ancienneté dans l'enseignement, et de diplômes obtenus.

L'*âge* des enseignants : au moment de notre enquête (en 2016), 2,4% des enseignants avaient moins de 30 ans ; 66,3% avaient un âge compris entre 30 ans et 45 ans ; 30,2% avaient entre 46 ans et 60 ans ; et 1% avaient plus de 60 ans. Globalement, 99% des enseignants avaient plus de 45 ans.

Le *sexe* des enseignants : sur les 205 enseignants ayant répondu au questionnaire, il y avait 68 hommes (33,2%) et 137 femmes (66,8%). Il faut noter que les femmes sont particulièrement nombreuses au niveau de l'école fondamentale (primaire) au Burundi. La raison serait que le niveau de diplôme exigé pour enseigner au primaire est peu élevé (Collège + 3 ou 4 ans), et que les femmes vont moins loin dans leurs études jusqu'au niveau supérieur par rapport aux hommes au Burundi.

L'*ancienneté* des enseignants : 5,4% d'enseignants avaient une ancienneté de moins de cinq ans, 23,4% avaient une ancienneté comprise entre 5 et 10 ans, et 71,2% avaient plus de 10 ans dans la carrière enseignante. Seulement, 28,8% de nos répondants avaient au moins une ancienneté de 10 ans dans l'enseignement.

Les *diplômes* obtenus par les enseignants : il existe une variété de diplômes au niveau de l'enseignement burundais. En fonction du niveau de formation atteint par chaque enseignant,

nous les avons regroupés en deux catégories : diplômés secondaires et diplômés universitaires. Ainsi, 49 enseignants (soit 23,9%) étaient détenteurs de diplôme de niveau universitaire et 156 enseignants (76,1%), soit la majorité des enseignants enquêtés, avaient des diplômes de niveau secondaire. Le diplôme exigé pour enseigner au fondamental (primaire) est le niveau secondaire contrairement aux enseignants de niveau post-fondamental (Lycée) qui doivent normalement avoir été initialement formés dans l'enseignement supérieur.

3.3.1.2. Contexte général d'exercice des enseignants

Le **niveau d'enseignement** : 171 enseignants (soit 83,4%) intervenaient au niveau fondamental, 18 enseignants au niveau post-fondamental (soit 8,8%) tandis que 16 enseignants (soit 7,8%) intervenaient à ces deux niveaux.

La **discipline enseignée** : sur les 205 enquêtés, 35 soit 17,1% enseignaient des disciplines littéraires, 27 enseignants, soit 13,2% intervenaient dans des disciplines scientifiques alors que seulement trois enseignants, soit 1,5% étaient des enseignants d'EPS, formés et chargés seulement d'enseigner cette discipline. Enfin, la majorité des enseignants, soit 140, représentant 68,3% des enquêtés, enseignaient plusieurs disciplines scolaires. Rappelons qu'au niveau du fondamental, les enseignants sont « polyvalents » alors qu'au niveau secondaire, chacun intervient en général spécifiquement dans sa discipline.

La **présence de plans éducatifs individualisés (PEI)** à l'école : sur 205 enseignants, 129 soit 63% ont affirmé l'existence de PEI au sein de leur établissement. En revanche, 71 enseignants soit 35% ont déclaré qu'il n'existait pas de PEI dans leur établissement, et 5 enseignants soit 2% n'ont pas donné de réponse.

L'**existence de personnel de soutien** : 140 enseignants sur 205, soit 68%, ont pointé l'absence de personnel de soutien dans leurs écoles, 64, soit 31%, ont déclaré la présence de personnel de soutien à l'école ; et enfin un seul enquêté, soit 0,5%, n'a pas donné de réponse. Au total, on peut noter une absence de personnel de soutien pour une majorité des enseignants (68%) chargés d'accueillir des élèves en situation de handicap.

3.3.1.3. Formation et expérience avec les élèves en situation de handicap

La **formation initiale** au handicap : sur 205 participants à l'étude, 56, soit 27,3%, avaient bénéficié d'une formation initiale au handicap, tandis que la majorité (n= 149 ; 72,7%) n'a bénéficié d'aucune formation spécifique à l'accueil des élèves en situation de handicap.

La **formation continue** au handicap : 167 (81,5%) sur 205 enseignants ayant répondu à notre questionnaire ont bénéficié, en cours d'emploi, des formations continues sur le handicap tandis que 38 enseignants, soit 18,5%, ont affirmé n'avoir pas bénéficié de telles formations. Une très large majorité des répondants à notre enquête a donc suivi une formation continue en rapport avec le handicap.

3.3.1.4. Caractéristiques des élèves en situation de handicap accueillis dans les établissements pilotes

Accueil d'élèves en situation de handicap en classe : sur les 205 enseignants ayant répondu à notre questionnaire, 175, soit 85,4%, avaient déjà accueilli un (des) élève(s) handicapé(s) dans leurs classes ; tandis que 30 enseignants, soit 14,6%, n'avaient jamais été en charge d'élèves en situation de handicap dans leurs classes. De manière générale, nombreux sont les enseignants (85%) qui ont eu à enseigner au moins à un ou plusieurs élève(s) handicapé(s).

Les **types de handicap** : nous avons regroupé les types de handicap en trois catégories : (a) déficience mentale (trouble du langage et de la parole, déficience mentale et épilepsie) ; (b) déficience physique (handicap physique et déficience sensorielle), et (c) polyhandicap (handicap physique et handicap mental). Dix enseignants sur 205, soit 4,9%, avaient déjà accueilli des élèves déficients mentaux, 82, soit 40%, avaient déjà enseigné à des élèves présentant des déficiences motrices, tandis que 83 parmi les participants soit 40,5% avaient accueilli en classe des élèves polyhandicapés¹⁰. La plupart des enseignants ont accueilli des déficients moteurs et des élèves présentant des types de déficiences variées.

L'**effectif d'élèves en classe** : Les classes dans lesquelles intervenaient nos enquêtés avaient globalement des effectifs pléthoriques d'élèves. 20 enseignants, soit 9,8%, avaient moins de 30 élèves ; 52, soit 25,4%, entre 31 et 50 élèves ; la majorité avaient entre 51 et 80 élèves (n=

¹⁰ Nous utilisons ici « polyhandicapé » pour le cas des enseignants qui accueillent dans leurs classes plusieurs types d'élèves en situation de handicap

94, soit 45,9%), 12,2%, soit 25 enseignants sur 205, avaient entre 81 et 100 élèves, et enfin neuf enseignants, soit 4,4%, ont affirmé accueillir plus de 100 élèves. En grande partie, nos enquêtés enseignaient des classes dont les effectifs dépassaient 50 élèves.

En résumé, 99% des enseignants enquêtés étaient âgés de plus de 45 ans et 71,2% avaient déjà une ancienneté de plus de 10 ans dans l'enseignement. La majorité de nos sujets étaient des femmes, 66,8%, et la plus grande partie des enseignants, soit 71,2%, avaient un niveau de formation initiale secondaire. La plupart de nos répondants, soit 83,4%, intervenaient au niveau fondamental. Un pourcentage également important, soit 68,3%, concernait des enseignants qui intervenaient dans plusieurs disciplines scolaires. Plusieurs enseignants ayant participé à notre enquête, soit 63%, travaillaient dans des écoles où il y avait des PEI, et mais avec un manque de personnel de soutien (68%). La majorité de nos participants à l'enquête (72,7%) n'avaient pas bénéficié de formation initiale relative à l'accueil des élèves en situation de handicap. Au contraire, une large majorité d'enseignants (81,5%) avaient bénéficié d'une formation continue au handicap au cours de leur carrière. La majorité de nos répondants (85,4%) accueillaient ou avaient déjà accueilli dans leurs classes au moins un ou plusieurs élèves en situation de handicap. L'effectif d'élèves des classes dans lesquelles intervenaient plusieurs enseignants ayant répondu à notre questionnaire oscillait entre 51 et 80 élèves.

3.3.2. Pratiques déclarées relatives à l'inclusion des élèves en situation de handicap

Seuls cinq enseignants (soit 2,4%) ont déclaré des pratiques non inclusives alors que la majorité, soit 103 enseignants représentant 50,2% des répondants ont déclaré des pratiques partiellement inclusives, alors que 97 enseignants (47,3%) ont souligné des pratiques inclusives (Tableau 6).

Tableau 6 - Pratiques déclarées des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap

Modalités	Effectifs	Pourcentage
PNI	5	2,4
PPI	103	50,2
PI	97	47,3
Total	205	100,0

3.3.3. Conceptions des enseignants à l'égard des élèves en situation de handicap

S'agissant des conceptions des enseignants relatives à l'inclusion des élèves en situation de handicap, sur 205 enseignants ayant participé à notre enquête, 77, soit 37,6%, ont manifesté des conceptions non inclusives envers les élèves en situation de handicap. 69 participants, soit 33,7%, ont exprimé des conceptions partiellement inclusives à l'égard de l'inclusion des élèves en situation de handicap, et 56 sur 205 enseignants, soit 27,3%, ont exprimé des conceptions inclusives, et trois enseignants, soit 1,5%, n'ont pas exprimé leurs avis comme le montre le Tableau 7.

Tableau 7 - Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap

Modalités	Effectifs	Pourcentage
CI	56	27,3
CPI	69	33,7
CNI	77	37,6
Total	202	98,5
Manquant	3	1,5
Total	205	100,0

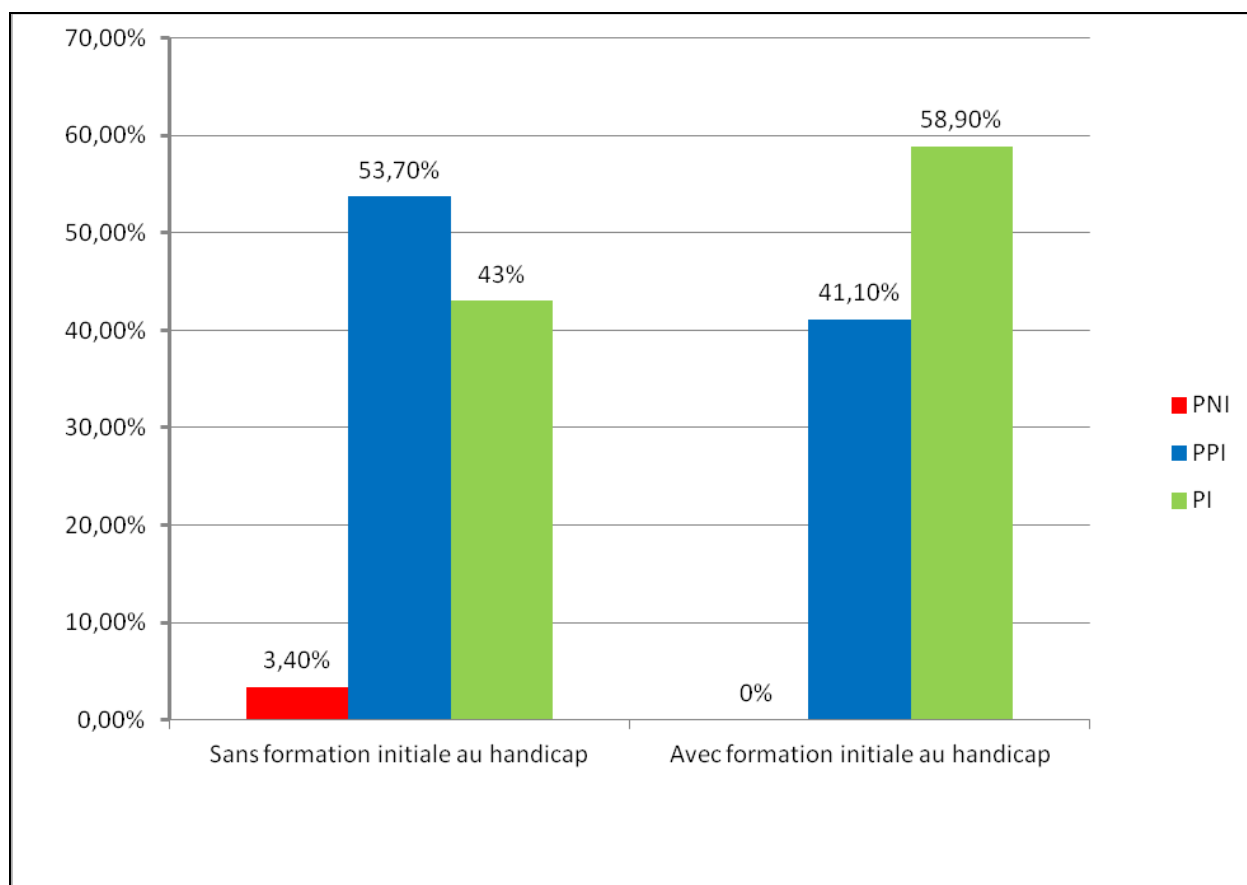
3.3.3. La formation des enseignants : une résonance paradoxale

3.3.3.1. Relation entre les formations et les pratiques déclarées des enseignants

La figure 4 laisse apparaître que 31,22% et 39,02% des enseignants n'ayant pas bénéficié de formation initiale au handicap déclarent respectivement des pratiques inclusives et des

pratiques partiellement inclusives, tandis que seulement 2,44%¹¹ déclarent des pratiques non inclusives. S'agissant des enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale au handicap, 16,1% et 11,22% déclarent des pratiques inclusives et des pratiques partiellement inclusives à l'égard des élèves en situation de handicap. En revanche aucun enseignant ne déclare des pratiques non inclusives parmi les enseignants ayant affirmé avoir bénéficié d'une formation initiale au handicap.

Figure 4 - Pratiques déclarées en fonction de la formation initiale au handicap ou non des enseignants



Le test du chi-deux révèle qu'il y a une relation statistiquement significative (avec un niveau de confiance de 95%) entre les pratiques déclarées par les enseignants et la formation

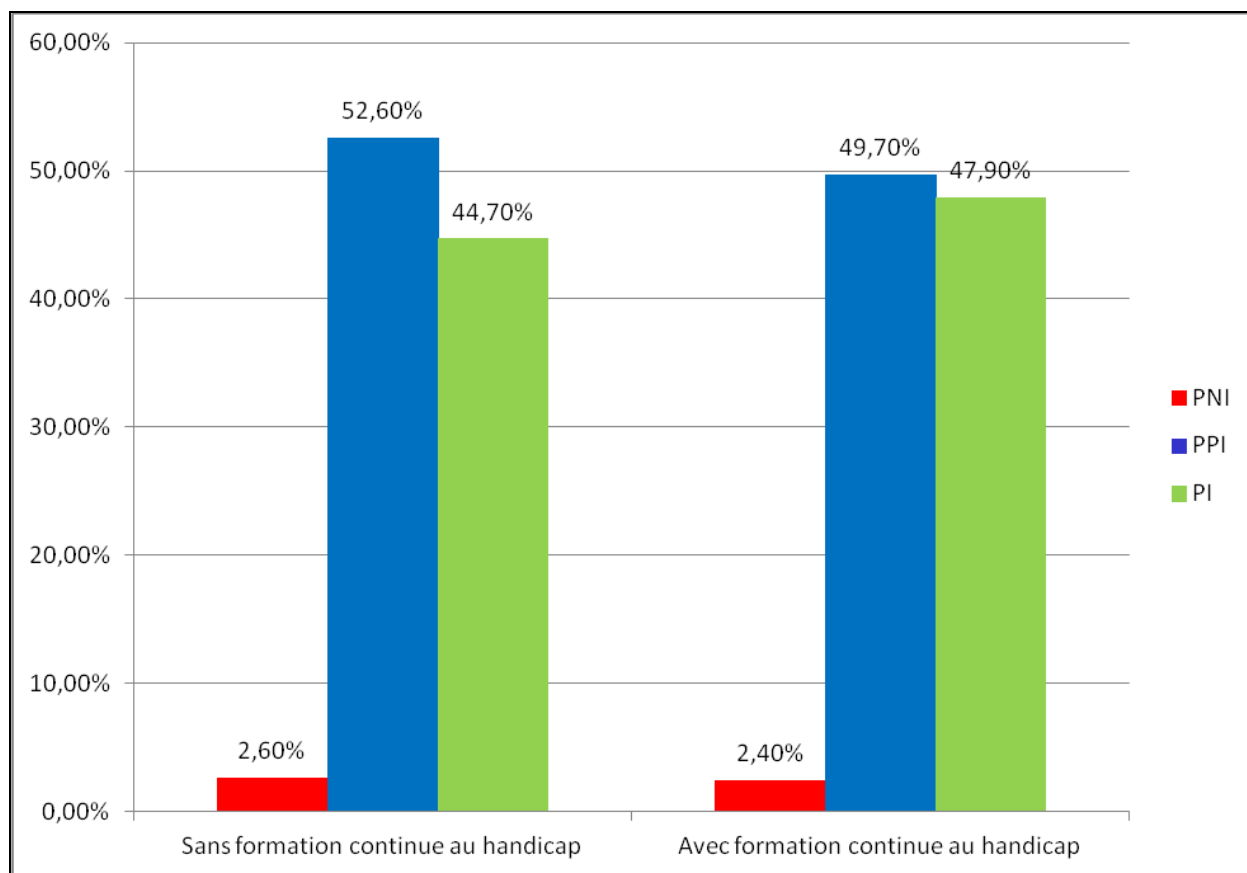
¹¹ Par défaut, SPSS donne trois chiffres après la virgule. Dans la suite de la présentation des résultats, nous avons pris le choix d'arrondir, par excès, à deux décimales toutes les valeurs à trois décimales pour faciliter la lecture, et cela n'affecte pas le degré de significativité des résultats.

initiale au handicap ($\chi^2 (2) = 5,36^{12}$; $p = 0,04 < 0,05$). Il y a donc rejet de H_0 . Notre hypothèse selon laquelle les enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale au handicap déclareraient des pratiques plus inclusives que les autres est infirmée. En effet, les enseignants n'ayant pas été formés initialement au handicap ont déclaré des pratiques inclusives comme leurs collègues ayant bénéficié de cette formation. Pour les enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation initiale au handicap, 43% ont déclaré des pratiques inclusives ; 53,7% ont exprimé des pratiques partiellement inclusives, et 3,4% ont révélé des pratiques non inclusives. Quant aux enseignants ayant affirmé avoir bénéficié d'une formation initiale au handicap, 58,90% ont exprimé des pratiques inclusives ; 41,10% ont évoqué des pratiques partiellement inclusives, tandis que personne n'a révélé des pratiques non inclusives

Quant aux enseignants n'ayant pas suivi de formation continue, 44,70% ont déclaré des pratiques inclusives ; 52,6% ont exprimé des pratiques partiellement inclusives, et 2,6% ont parlé des pratiques non inclusives. Dans les proportions de 47,9% et 49,7%, les enseignants qui ont suivi des formations continues sur le handicap au cours de leur exercice professionnel expriment, des pratiques inclusives et des pratiques partiellement inclusives. Seuls 2,40% des enseignants enquêtés déclarent des pratiques non inclusives. (Figure 5).

¹² Dans la présentation de la sortie de SPSS du chi-deux, nous avons pris le choix d'arrondir, par excès, à deux décimales toutes les valeurs à trois décimales. Cependant, cela n'impacte pas la significativité ou non des résultats.

Figure 5 - Pratiques déclarées en fonction de la formation continue des enseignants



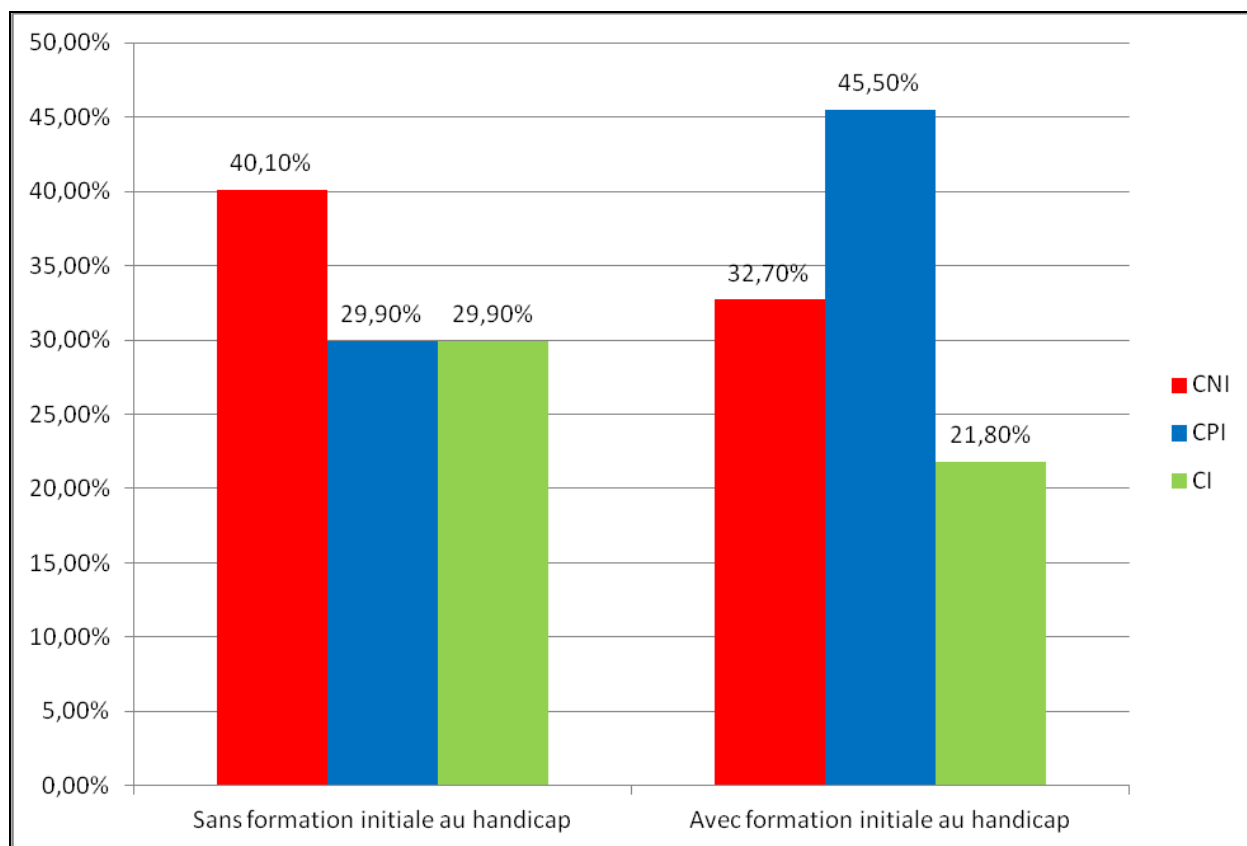
Le test de chi-deux n'a pas révélé de différence significative entre le fait d'avoir bénéficié ou non une formation continue au handicap et les pratiques déclarées ($\chi^2(2) = 0,13$; $p = 0,94 > 0,05$). Nous retenons donc ici l' H_0 , et nous concluons qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre ces deux variables. Notre hypothèse selon laquelle ce serait plus les enseignants n'ayant pas bénéficié de formation continue au handicap qui déclareraient des pratiques non inclusives, est infirmée. En effet, les enseignants, qu'ils aient suivi ou non des formations continues au handicap ont tendance à exprimer majoritairement des pratiques inclusives, ou partiellement inclusives.

3.3.3.2. Relation entre la formation et les conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves en situation de handicap

La majorité des enseignants qui n'ont pas bénéficié de formation initiale au handicap a déclaré des conceptions non inclusives (40,1%). Toutefois, pour cette même catégorie d'enseignants, il y a des conceptions inclusives et des conceptions partiellement inclusives exprimées dans les mêmes proportions (29,9%). Quant aux enseignants ayant bénéficié d'une

formation initiale au handicap, 21,80% ont exprimé des conceptions inclusives ; 45,5% ont des conceptions partiellement inclusives, et enfin 32,7% ont des conceptions non inclusives. La figure 6 met en évidence cette répartition.

Figure 6 - Les conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap en fonction de leur formation initiale



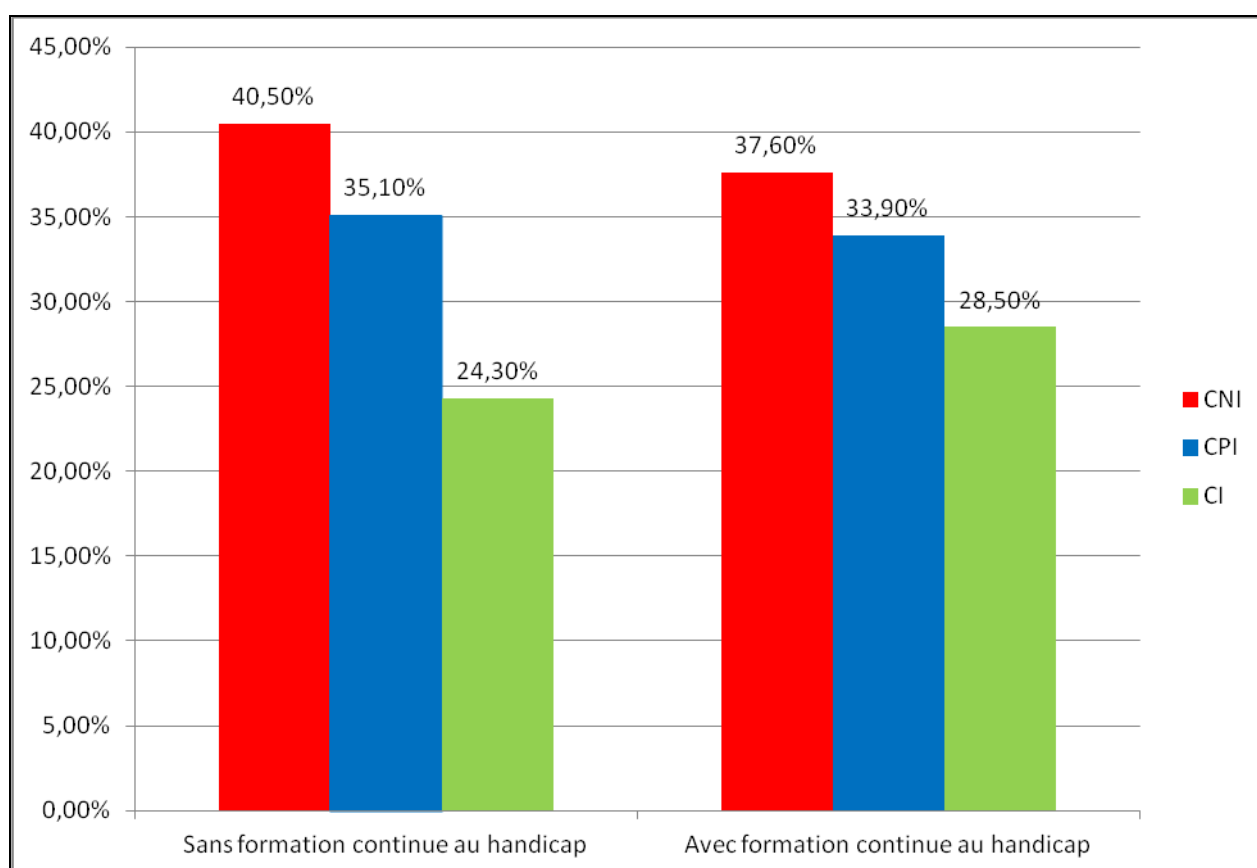
Nous avons testé ensuite le lien entre ces deux variables pour savoir si les différences de pourcentages constatées sont statistiquement significatives ou pas. Au regard de la valeur du chi-deux : $\chi^2 (2) = 4,35$; $p = 0,11 > 0,05$, nous acceptons notre hypothèse nulle et concluons qu'il n'y a pas de lien statistiquement significatif entre la formation initiale au handicap des enseignants et leurs conceptions à l'égard de l'inclusion des élèves en situation de handicap. Par voie de conséquence, notre hypothèse selon laquelle les enseignants ayant été initialement formés au handicap déclareraient des conceptions plus inclusives que les autres, est infirmée.

Concernant les formations continues, la majorité des enseignants ayant bénéficié de formations continues relatives à l'accueil des élèves en situation de handicap expriment des conceptions non inclusives (37,60%). Pour la même catégorie d'enseignants formés au handicap

au cours de leur carrière, 28,5% et 33,9% ont exprimé respectivement des conceptions inclusives et des conceptions partiellement inclusives.

Les enseignants n'ayant pas bénéficié des formations continues au handicap, expriment, pour 24,3% d'entre eux, des conceptions inclusives, 35,1% des conceptions partiellement inclusives et 40,5% des conceptions non inclusives. Donc, les conceptions non inclusives sont les plus représentées tant pour les enseignants non formés initialement au handicap que pour ceux qui ont bénéficié d'une formation continue relative au handicap, comme cela apparaît sur la figure 7.

Figure 7 - Les conceptions des enseignants en fonction de leur participation à des formations continues



Au regard des résultats produits par SPSS : $\chi^2 (2) = 0,27$; $p = 0,87 > 0,05$, le test ne révèle donc pas de différence significative entre les conceptions exprimées par les enseignants selon qu'ils ont bénéficié ou non des formations continues au handicap. Ainsi, notre hypothèse selon laquelle les enseignants formés au handicap au cours de leur carrière déclareraient des conceptions plus inclusives que ceux n'ayant pas bénéficié de telles formations, est infirmée.

3.3.4. Rapport entre accueil des élèves en situation de handicap en classe et conceptions et pratiques déclarées des enseignants

Sur 172 enseignants ayant accueilli des élèves en situation de handicap dans leurs classes, 59, soit 34,3%, ont exprimé des conceptions non inclusives, 64 enseignants, soit 37,2%, ont déclaré des conceptions partiellement inclusives, tandis que 49 enseignants, soit 28,5%, ont évoqué des conceptions inclusives. Quant aux enseignants n'ayant pas eu des élèves en situation de handicap dans leurs classes, sur 30 enseignants, 18, soit 60%, ont déclaré des conceptions non inclusives, cinq, soit 16,7%, ont exprimé des conceptions partiellement inclusives, et enfin sept, soit 23,3%, ont révélé des conceptions inclusives. Le tableau 8 présente la mesure des conceptions exprimées par les enseignants en fonction de l'accueil des élèves en situation de handicap dans leurs classes.

Tableau 8 - Conceptions des enseignants en fonction de l'accueil des élèves en situation de handicap

Modalités			Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH			Total
			CNI	CPI	CI	
Accueil des ESH, en classe	Non	Effectif	18	5	7	30
		% par Accueil des ESH, en classe	60,0%	16,7%	23,3%	100,0%
	Oui	Effectif	59	64	49	172
		% par Accueil des ESH, en classe	34,3%	37,2%	28,5%	100,0%
Total		Effectif	77	69	56	202
		% par Accueil des ESH, en classe	38,1%	34,2%	27,7%	100,0%

Nous avons appliqué le test du chi-deux pour voir si les différences de pourcentages contenues dans le Tableau 8 sont statistiquement significatives. La valeur du chi-deux est : $\chi^2 (2) = 7,83$; $p = 0,02 < 0,05$. La différence est donc statistiquement significative. Notre hypothèse selon laquelle les enseignants ayant déjà une expérience avec les élèves en situation de handicap

dans leurs classes auraient des conceptions plus inclusives que les autres est confirmée. Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap ont, du moins pour la majorité, des conceptions partiellement inclusives alors que la majorité de ceux qui n'ont pas d'expérience d'accueil des élèves en situation de handicap manifestent des conceptions non inclusives. Il y a aussi une tendance des enseignants vers des conceptions inclusives.

En ce qui concerne les pratiques déclarées, sur 175 enseignants ayant déjà eu des élèves en situation de handicap dans leurs classes, 80, soit 45,7%, ont évoqué des pratiques inclusives, 90, soit 51,4%, des pratiques partiellement inclusives, tandis que cinq seulement, soit 2,9%, ont déclaré des pratiques non inclusives. Sur 30 enseignants n'ayant pas encore eu d'élèves en situation de handicap dans leurs classes, 17, soit 56,7%, ont déclaré des pratiques inclusives ; 13 soit 43,3% des pratiques partiellement inclusives. Aucun enseignant n'a déclaré de pratiques non inclusives comme le montre le Tableau 9.

Tableau 9 - Pratiques déclarées des enseignants en fonction de l'accueil des élèves en situation de handicap en classe

			Pratiques déclarées des enseignants			Total
			PNI	PPI	PI	
Accueil des ESH, en classe	Non	Effectif	0	13	17	30
		% par Accueil des ESH, en classe	0,0%	43,3%	56,7%	100,0%
		% du total	0,0%	6,3%	8,3%	14,6%
	Oui	Effectif	5	90	80	175
		% par Accueil des ESH, en classe	2,9%	51,4%	45,7%	100,0%
		% du total	2,4%	43,9%	39,0%	85,4%
Total	Effectif	5	103	97	205	
	% par Accueil des ESH, en classe	2,4%	50,2%	47,3%	100,0%	
	% du total	2,4%	50,2%	47,3%	100,0%	

A l'aide du chi-deux, nous avons testé le lien entre les pratiques déclarées des enseignants et l'accueil ou non des élèves en situation de handicap en classe. La valeur du chi-deux est : $\chi^2(2) = 5,3$; $p = 0,4 > 0,05$. Celle-ci implique qu'il n'y a pas de lien statistiquement significatif entre l'accueil des élèves en situation de handicap en classe et les pratiques déclarées par les enseignants. Notre hypothèse selon laquelle les enseignants ayant accueilli des élèves en

situation de handicap dans leurs classes déclareraient des pratiques plus inclusives que les autres, est donc infirmée. En effet, les enseignants n'ayant pas d'élèves en situation de handicap ont déclaré des pratiques plus inclusives que les autres, contrairement à ceux qui avaient une expérience avec ces élèves.

3.3.5. Relations entre le type de diplôme, les pratiques déclarées, et les conceptions des enseignants

Sur 155 enseignants détenteurs de diplôme de niveau secondaire, 34,2% ont évoqué des conceptions non inclusives, 33,5% ont manifesté des conceptions partiellement inclusives, et 32,3% des conceptions inclusives. Sur les 47 enseignants de niveau universitaire, nombreux sont ceux qui ont déclaré des conceptions non inclusives (51,1%), des conceptions partiellement inclusives à 36,2% alors que six enseignants (12,8%) ont manifesté des conceptions inclusives. Les résultats concernant la répartition des conceptions des enseignants en fonction du type de diplôme sont présentés dans le Tableau 10.

Tableau 10 - Conceptions des enseignants en fonction de leur diplôme

Type de diplôme			Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH			Total
			CNI	CPI	CI	
Diplôme	Diplôme de niveau secondaire	Effectif	53	52	50	155
		% par Diplôme	34,2%	33,5%	32,3%	100,0%
		% du total	26,2%	25,7%	24,8%	76,7%
	Diplôme de niveau universitaire	Effectif	24	17	6	47
		% par Diplôme	51,1%	36,2%	12,8%	100,0%
		% du total	11,9%	8,4%	3,0%	23,3%
Total	Effectif	77	69	56	202	
	% par Diplôme	38,1%	34,2%	27,7%	100,0%	
	% du total	38,1%	34,2%	27,7%	100,0%	

Après le calcul du chi-deux : $\chi^2 (2) = 7,71$; $p = 0,02 < 0,05$, Nous concluons qu'il y a un lien statistiquement significatif entre le niveau de diplôme et les conceptions exprimées par les enseignants. Même si la majorité des enseignants enquêtés a exprimé des conceptions non inclusives, quel que soit le niveau de diplôme de l'enseignant, ces conceptions sont plus prononcées chez les enseignants ayant un diplôme de niveau secondaire. En effet, une des

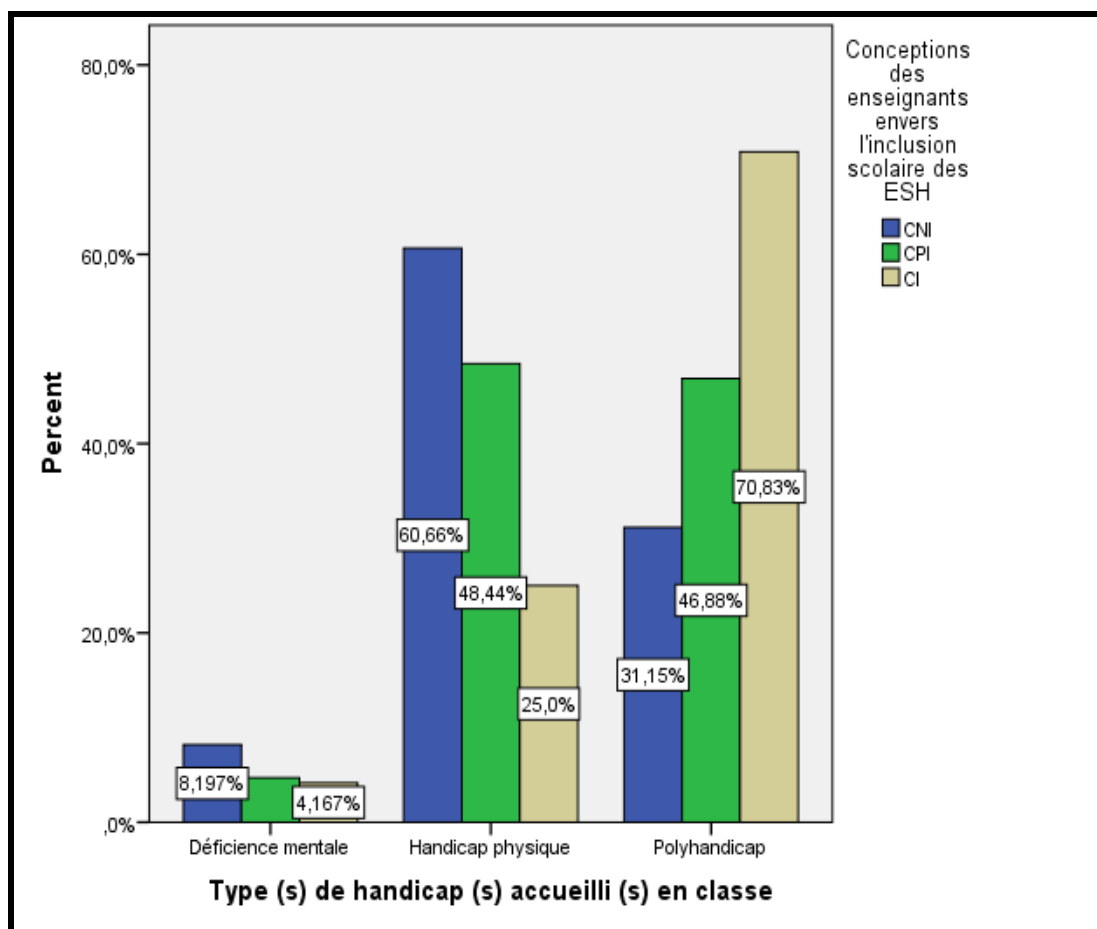
raisons serait que ces enseignants n'ont pas de formation assez poussée pour être outillés en termes de connaissances pédagogiques et didactiques. Notre hypothèse est confirmée puisque ce sont les enseignants détenteurs de diplôme secondaire qui ont exprimé des conceptions non inclusives.

En ce qui concerne le lien entre le diplôme et les pratiques déclarées des enseignants, nous avons supposé que les enseignants détenteurs d'un diplôme universitaire déclareraient des pratiques plus inclusives que les autres. Ainsi, sur 156 enseignants détenteurs de diplôme de niveau secondaire, 72, soit 46,2%, ont déclaré des pratiques inclusives, 82, soit 52,6%, des pratiques partiellement inclusives, et 2, soit 1,3%, des pratiques non inclusives. Quant aux 49 enseignants de niveau universitaire, 25 enseignants, soit 51%, ont exprimé des pratiques inclusives, 21, soit 42,9%, des pratiques partiellement inclusives, tandis que trois enseignants, soit 6,1%, ont déclaré des pratiques non inclusives. Le test du $\chi^2 (2) = 4,47 ; p = 0,11 > 0,05$ ne se révèle pas significatif. Finalement, les pratiques déclarées sont généralement inclusives chez les enseignants quels que soient diplômes avec une forte tendance vers les pratiques partiellement inclusives chez enseignants ayant un diplôme de niveau secondaire et ceux disposant d'un diplôme universitaire.

3.3.6. Relation entre les types de handicap des élèves, les conceptions, et pratiques déclarées des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves en situation de handicap

Sur 48 enseignants ayant déclaré des conceptions inclusives, 34, soit 70,8%, avaient accueilli dans leurs classes des élèves présentant des types de handicap différenciés, 12, soit 25%, avaient accueilli des handicapés physiques, et deux, soit 4,2%, avaient accueilli des élèves déficients mentaux. Quant aux 64 enseignants qui ont exprimé des conceptions partiellement inclusives, 30, soit 46,9%, avaient connu différentes catégories d'élèves handicapés dans leurs classes, 31, soit 48,4%, avaient des handicapés moteurs, et trois, soit 4,7%, avaient des déficients mentaux. Concernant les 61 enseignants qui ont manifesté des conceptions non inclusives, 19, soit 31,1%, avaient différentes catégories d'élèves handicapés dans leurs classes, 37, soit 60,7%, avaient des handicapés physiques, et enfin cinq, soit 8,2%, avaient des déficients mentaux en classe (Figure 8).

Figure 8 - Conceptions des enseignants en fonction des types de handicap accueillis en classe



La valeur du chi-deux est : $\chi^2 (4) = 17,3$; $p = 0,02 < 0,05$. Ainsi, il y a un lien statistiquement significatif entre les conceptions exprimées par les enseignants et les types de handicap des élèves accueillis dans leurs classes. Notre hypothèse selon laquelle les enseignants accueillant des élèves handicapés déclareraient des conceptions plus inclusives que les autres est confirmée. Ce résultat peut être lié au fait que les enseignants qui accueillent différentes catégories d'élèves en situation de handicap dans leurs classes ont des personnels de soutien pour les épauler, ce qui ne manquerait pas d'avoir un impact sur leurs conceptions. En revanche, le test de chi-deux n'a pas révélé de différence statistiquement significative entre les pratiques déclarées des enseignants et les types de handicap des élèves accueillis dans leurs classes ($\chi^2 (4) = 2,28$; $p = 0,68 > 0,05$).

3.3.7. Effectif d'élèves en classe, pratiques déclarées, et conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves en situation de handicap

Sur un total de 20 enseignants ayant déclaré avoir dans leurs classes moins de 30 élèves accueillant des élèves en situation de handicap, 12, soit 60%, ont déclaré des pratiques inclusives, tandis que huit enseignants, soit 40%, ont déclaré des pratiques partiellement inclusives. Aucun enseignant n'a déclaré des pratiques non inclusives. Sur 52 enseignants qui avaient un effectif d'élèves compris entre 31 et 50 élèves, 30, soit 57,7%, ont déclaré des pratiques partiellement inclusives, alors que 21 enseignants, soit 40,4%, ont déclaré des pratiques inclusives. Un seul enseignant, soit 1,9%, a déclaré de pratiques non inclusives.

Les enseignants qui avaient dans leurs classes un effectif d'élèves compris entre 51 et 80 élèves étaient au total 94. Parmi ceux-ci, 44 enseignants, soit 46,8%, ont évoqué des pratiques inclusives, et 46 enseignants, soit 48,9%, ont déclaré des pratiques partiellement inclusives. Quatre enseignants, soit 4,3%, ont déclaré des pratiques non inclusives. Quant aux 25 enseignants qui avaient dans leurs classes un effectif compris entre 81 et 100 élèves, dix enseignants, soit 40%, ont déclaré des pratiques inclusives, 15 enseignants soit 60%, des pratiques partiellement inclusives. Aucun enseignant n'a déclaré des pratiques non inclusives.

Sur un total de neuf enseignants avec plus de 100 élèves en classe, sept enseignants ont exprimé des pratiques inclusives, tandis que deux enseignants ont déclaré des pratiques partiellement inclusives. Aucun enseignant n'a déclaré des pratiques non inclusives (Tableau 11).

Tableau 11 - Pratiques déclarées en fonction de l'effectif d'élèves dans une classe accueillant les élèves en situation de handicap

Modalités			Pratiques déclarées des enseignants			Total
			PNI	PPI	PI	
Effectif d'élèves dans une classe accueillant les élèves handicapés	Moins de 30 élèves	Effectif	0	8	12	20
		% par Pratiques déclarées des enseignants	0,0%	7,9%	12,8%	10,0%
		% du Total	0,0%	4,0%	6,0%	10,0%
	Entre 31 et 50 élèves	Effectif	1	30	21	52
		% par Pratiques déclarées des enseignants	20,0%	29,7%	22,3%	26,0%
		% du Total	0,5%	15,0%	10,5%	26,0%
	Entre 51 et 80 élèves	Effectif	4	46	44	94
		% par Pratiques déclarées des enseignants	80,0%	45,5%	46,8%	47,0%
		% du Total	2,0%	23,0%	22,0%	47,0%
	Entre 81 et 100 élèves	Effectif	0	15	10	25
		% par Pratiques déclarées des enseignants	0,0%	14,9%	10,6%	12,5%
		% du Total	0,0%	7,5%	5,0%	12,5%
	Plus de 100 élèves	Effectif	0	2	7	9
		% par Pratiques déclarées des enseignants	0,0%	2,0%	7,4%	4,5%
		% du Total	0,0%	1,0%	3,5%	4,5%
Total	Effectif	5	101	94	200	
	% par Pratiques déclarées des enseignants	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	
	% du Total	2,5%	50,5%	47,0%	100,0 %	

Le coefficient de corrélation de Spearman est de 0,01 ; $n = 200$; $p = 0,87 > 0,05$ (test de corrélation de Spearman). Nous concluons qu'il n'y a pas de lien statistiquement significatif entre les pratiques déclarées des enseignants et l'effectif d'élèves accueilli dans leurs classes. Notre hypothèse selon laquelle les enseignants qui ont des effectifs élevés dans les classes déclareraient pratiques non inclusives que les autres est infirmée.

Les enseignants semblent manifester une attitude volontariste visant à inclure les élèves en situation de handicap dans leurs classes quels que soient les effectifs d'élèves à leur charge.

S'agissant des conceptions des enseignants, sur un total de 20 enseignants ayant déclaré avoir dans leurs classes moins de 30 élèves, cinq, soit 25%, ont déclaré des conceptions inclusives, tandis que trois enseignants, soit 15%, ont évoqué des conceptions partiellement inclusives. 12 enseignants, soit 60%, ont déclaré des conceptions non inclusives. Sur 50

enseignants qui avaient un effectif d'élèves compris entre 31 et 50 élèves, 24, soit 48%, ont déclaré des conceptions partiellement inclusives alors que 10 enseignants, soit 20%, ont déclaré des conceptions inclusives. 16 enseignants, soit 32%, ont déclaré des conceptions non inclusives. Les enseignants qui avaient dans leur classe un effectif d'élèves compris entre 51 et 80 élèves étaient au total 93. Parmi ceux-ci, 33 enseignants, soit 35,5%, ont évoqué des conceptions inclusives, 30 enseignants, soit 32,3%, des conceptions partiellement inclusives, et 30 enseignants, soit 32,3%, ont déclaré des conceptions non inclusives.

Quant aux 25 enseignants qui avaient dans leurs classes un effectif compris entre 81 et 100 élèves, trois enseignants, soit 12%, ont manifesté des conceptions inclusives, huit enseignants, soit 32%, des conceptions partiellement inclusives. 14 enseignants, soit 56%, ont évoqué des conceptions non inclusives. Sur un total de neuf enseignants avec plus de 100 élèves en classe, quatre enseignants, soit 44,4%, ont exprimé des conceptions inclusives, trois enseignants, soit 33,3%, des conceptions partiellement inclusives. Deux enseignants ont déclaré des conceptions non inclusives (Tableau 12).

Tableau 12 - Conceptions des enseignants en fonction de l'effectif d'élèves dans une classe accueillant les élèves en situation de handicap

Modalités			Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH			Total
			CNI	CPI	CI	
Effectif d'élèves dans une classe accueillant les ESH	Moins de 30 élèves	Effectif	12	3	5	20
		% par Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH	16,2%	4,4%	9,1%	10,2%
		% du Total	6,1%	1,5%	2,5%	10,2%
	Entre 31 et 50 élèves	Effectif	16	24	10	50
		% par Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH	21,6%	35,3%	18,2%	25,4%
		% du Total	8,1%	12,2%	5,1%	25,4%
	Entre 51 et 80 élèves	Effectif	30	30	33	93
		% par Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH	40,5%	44,1%	60,0%	47,2%
		% du Total	15,2%	15,2%	16,8%	47,2%
	Entre 81 et 100 élèves	Effectif	14	8	3	25
		% par Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH	18,9%	11,8%	5,5%	12,7%
		% du Total	7,1%	4,1%	1,5%	12,7%
	Plus de 100 élèves	Effectif	2	3	4	9
		% par Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH	2,7%	4,4%	7,3%	4,6%
		% du Total	1,0%	1,5%	2,0%	4,6%
Total	Effectif	74	68	55	197	
	% par Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% du Total	37,6%	34,5%	27,9%	100,0%	

Au regard du coefficient de corrélation de Spearman qui est de 0,04, $n = 200$; $p = 0,59 > 0,05$, nous concluons qu'il n'y a pas de différence significative entre les pratiques déclarées par les enseignants en fonction des effectifs des classes dont ils avaient la charge et qui accueillait des élèves en situation de handicap. Ce résultat renforce l'idée que les enseignants manifestent une attitude volontariste d'inclure les élèves en situation de handicap dans leurs classes, quels que soient les effectifs d'élèves. Toutefois, il y a une tendance à déclarer des conceptions non inclusives chez des enseignants ayant des effectifs très élevés, compris entre 51 et 100 élèves.

Le Tableau 13 suivant fait apparaître les coefficients de corrélation relatifs au croisement entre l'effectif des élèves et les conceptions d'une part, et les pratiques des enseignants d'autre part.

Tableau 13 - Relations entre effectif d'élèves dans une classe accueillant les élèves en situation de handicap et conceptions et pratiques déclarées des enseignants

			Effectif d'élèves dans une classe accueillant les ESH	Pratiques déclarées des enseignants	Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH
Rho de Spearman	Effectif d'élèves dans une classe accueillant les ESH	Coefficient de corrélation	1,000	,011	,039
		P-valeur	.	,873	,589
		N	200	200	197
	Pratiques déclarées des enseignants	Coefficient de corrélation	,011	1,000	-,049
		P-valeur	,873	.	,490
		N	200	205	202
	Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH	Coefficient de corrélation	,039	-,049	1,000
		P-valeur	,589	,490	.
		N	197	202	202

Enfin, nous avons cherché à savoir si l'existence de personnel dédié pour la prise en charge des élèves handicapés à l'école, pourrait influencer les pratiques déclarées des enseignants d'une part, et leurs conceptions d'autre part, quant à l'inclusion des élèves en situation de handicap. Le test de corrélation de Spearman donne respectivement les résultats suivants : $r = 0,052$, $N = 204$; $p = 0,46$, et $r = 0,04$, $n = 201$; $p = 0,57$. Les pratiques déclarées des enseignants et leurs conceptions au regard de l'inclusion scolaire des élèves handicapés ne sont pas liées à l'existence ou non de personnel dédié aux élèves handicapés, à l'école.

3.3.8. Relations entre l'existence de plans éducatifs individualisés à l'école, les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants

Nous avons cherché à établir la relation entre les variables « existence de plans éducatifs individualisés (PEI) », « pratiques déclarées » et « conceptions des enseignants ». Les résultats du test de corrélation de Spearman sont présentés dans le Tableau 14 ci-dessous.

Tableau 14 - Corrélation entre existence de PEI, pratiques déclarées et conceptions des enseignants

			Pratiques déclarées des enseignants	Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH	Existence de PEI à l'école
Spearman's rho	Pratiques déclarées des enseignants	Coefficient de corrélation	1,000	-,049	,002
		Significativité bilatérale	.	,490	,972
		N	205	202	200
	Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH	Coefficient de corrélation	-,049	1,000	,231**
		Significativité bilatérale	,490	.	,001
		N	202	202	197
	Existence de plans éducatifs individualisés à l'école	Coefficient de corrélation	,002	,231**	1,000
		Significativité bilatérale	,972	,001	.
		N	200	197	200

** . Corrélation significative au seuil de significativité de 0,01

Le test de corrélation de Spearman donne le résultat suivant : $r_s = 0,239$, $n = 197$; $p = 0,01 < 0,05$; ce qui signifie qu'il existe une relation statistiquement significative entre le fait qu'il existe des plans éducatifs individualisés dans une école et les conceptions qu'ont les enseignants qui y travaillent à propos de l'inclusion scolaire des élèves handicapés. Pour saisir le sens de cette relation, considérons le Tableau 15 qui suit.

Tableau 15 - Existence de PEI à l'école et conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap

		Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des ESH			Total	
		CNI	CPI	CI		
Existence de PEI à l'école	Non	Effectif	36	21	12	69
		%	52,2%	30,4%	17,4%	100,0%
		% du total	18,3%	10,7%	6,1%	35,0%
	Oui	Effectif	38	47	43	128
		%	29,7%	36,7%	33,6%	100,0%
		% du total	19,3%	23,9%	21,8%	65,0%
Total		Effectif	74	68	55	197
		%	37,6%	34,5%	27,9%	100,0%
		% du total	37,6%	34,5%	27,9%	100,0%

Le Tableau 15 permet de constater que sur les 128 enseignants qui travaillent dans des écoles où il existe des plans éducatifs individualisés, 43, soit 33,6% ont déclaré des conceptions inclusives ; 47, soit 36,7%, ont exprimé des conceptions partiellement inclusives ; 38, soit 29,7% ont manifesté des conceptions non inclusives.

Quant aux 69 enseignants œuvrant dans des écoles qui ne disposent pas de ces plans, 12, soit 17,4% ont révélé des conceptions inclusives ; 21, soit 30,4% ont exprimé des conceptions partiellement inclusives, tandis que 36, soit 52,2% ont évoqué des conceptions non inclusives. Nous pouvons donc dire que si les plans éducatifs individualisés sont conçus au bénéfice des élèves handicapés, ils sont aussi au service des enseignants qui s'occupent de ces élèves et les influencent dans leur conception sur l'inclusion scolaire des élèves dont ils s'occupent. Néanmoins, cette conception de l'inclusion des élèves n'a pas d'effet sur les pratiques déclarées des enseignants (voir Tableau 14). Les enseignants se représentent ainsi positivement l'inclusion

scolaire des élèves en situation de handicap mais ne semblent pas la mettre en pratiques dans leurs classes respectives.

3.4. Discussion sommaire

Dans cette sous-section, nous présentons une synthèse des variables particulièrement étudiées dans leurs relations avec les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.

Au cours de l'analyse, nous avons constaté un lien paradoxal entre le fait d'avoir bénéficié d'une formation initiale ou non au handicap et les pratiques déclarées par les enseignants. Il révèle en effet que les enseignants n'ayant pas bénéficié de formation initiale au handicap déclarent des pratiques majoritairement inclusives de la même manière que les enseignants qui ont bénéficié d'une telle formation. En revanche, nous n'avons pas identifié de lien entre les pratiques déclarées des enseignants et le fait d'avoir bénéficié ou non de formations continues relatives au handicap. Il se révèle donc que l'impact de la formation est relativement faible. Par ailleurs, plusieurs enseignants ont révélé des conceptions essentiellement non inclusives indépendamment du fait qu'ils aient bénéficié ou non d'une formation continue au handicap. Cette absence de lien entre ces deux variables serait due aux contenus de formation qui sont proposés, et au temps accordé à chaque formation, jugé insuffisant pour apprendre l'ensemble des notions relatives à l'éducation inclusive. Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle les enseignants ne pourraient pas déclarer des conceptions inclusives compte tenu des compétences et des connaissances dont ils disposent en matière d'éducation inclusive.

Nous avons pointé un lien significatif entre l'accueil des élèves en situation de handicap et les pratiques déclarées des enseignants. Les enseignants qui ont une expérience avec les élèves en situation de handicap dans leurs classes ont des conceptions plus inclusives que les autres. Ce lien, outre l'attitude volontariste des enseignants d'inclure ces élèves, pourrait s'expliquer par le fait même de côtoyer au quotidien les élèves en situation de handicap, les enseignants finissant par développer une plus grande familiarité avec ces élèves. En revanche, nous n'avons pas remarqué de lien entre l'accueil des élèves en situation de handicap en classe et les pratiques déclarées des enseignants. En effet, les enseignants qui n'avaient pas d'élèves en situation de handicap dans leurs classes semblent déclarer des pratiques plus inclusives. Cette prédisposition des enseignants à accueillir des élèves en situation de handicap se manifesterait indépendamment

de leurs compétences. Nous avons également constaté une relation significative entre le niveau de diplôme et les conceptions des enseignants. Les enseignants dont le diplôme est de niveau secondaire sous-estiment leurs compétences en matière d'accueil et d'accompagnement des élèves en situation de handicap et manifestent des conceptions non inclusives. Ce résultat pourrait aussi être expliqué par l'image que les burundais ont des personnes qui détiennent des diplômes les plus élevés, qui sont considérés comme disposant de toutes les connaissances pour affronter ou résoudre n'importe quel problème. Ainsi, les enseignants de niveau secondaire ne se sentiraient pas suffisamment outillés pour affronter les questions relatives à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la plupart des enseignants compteraient sur leur adaptation personnelle s'ils étaient confrontés à la présence d'élèves en situation de handicap dans leurs classes, quel que soit leur niveau de diplôme.

Nous avons constaté également un lien significatif entre les types de handicap des élèves accueillis dans les classes et les conceptions des enseignants. En effet, ce lien pourrait être justifié d'une part par l'existence de personnel de soutien dans certains cas, et d'autre part, par l'existence de plans éducatifs individualisés pour la plupart des élèves en situation de handicap présentant des déficiences graves, lesquels sont élaborés avec la participation des enseignants eux-mêmes. Au contraire, nous n'avons pas remarqué de lien entre les types de handicap des élèves accueillis dans les classes et les pratiques déclarées des enseignants. Leur prédisposition et leur attitude favorable à l'inclusion des élèves en situation de handicap, quelle que soit la nature de leur handicap, expliquerait cette absence de lien.

Nous n'avons pas identifié de lien entre l'effectif d'élèves accueillis en classe et les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants. Les pratiques déclarées des enseignants semblent inclusives indépendamment de l'effectif des élèves dans leurs classes. Il en est de même pour les conceptions même si l'on observe une tendance à exprimer des conceptions non inclusives chez des enseignants ayant affirmé s'occuper de classes dont les effectifs d'élèves étaient compris entre 51 et 100 élèves. De plus, nous n'avons pas trouvé de lien entre la présence de personnel dédié aux élèves en situation de handicap et les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants. Cette absence de lien pourrait s'expliquer par le manque ou l'absence de personnel dédié à ces élèves dans plusieurs écoles. Enfin, nous avons constaté un lien entre l'existence de PEI dans les écoles et les conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Les PEI constitueraient pour les

enseignants des lignes directrices pour l'accueil et l'accompagnement de ces élèves en fonction de leurs potentialités.

3.5. Discussion générale de l'étude 1

Si le déficit de formations initiales et/ou continues des enseignants a été cité comme un des obstacles majeurs à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi lors des entretiens semi-directifs, l'enquête par questionnaire n'a pas totalement corroboré ce résultat. Les pratiques déclarées des enseignants ne dépendraient en effet pas des formations dont ils ont bénéficié. Ce sont les enseignants qui n'ont pas bénéficié d'une formation initiale au handicap qui ont déclaré des pratiques plus inclusives que les autres. Les programmes de formation initiale et continue des enseignants burundais ne semblent pas avoir d'effet sur les pratiques et les conceptions des enseignants. Ces programmes seraient peu adaptés aux besoins des élèves en situation de handicap. Par conséquent, les enseignants comptent, d'une part, sur leur attitude volontariste d'inclure les élèves en situation de handicap et, d'autre part, sur leur expérience personnelle du handicap comme moteur d'une attitude inclusive à l'égard des élèves en situation de handicap. Cette hypothèse rejoint les résultats des travaux antérieurs (*e.g.*, Faure-Brac et *al.*, 2012 ; Grimaud et Saujat, 2011) qui soulignent que les enseignants essaient de s'adapter lorsqu'ils accueillent des élèves en situation de handicap dans leurs classes. Nous pouvons noter qu'une attitude volontariste d'inclure les élèves en situation de handicap est ancrée dans les pratiques des enseignants burundais. Cependant, une formation initiale et continue répondant mieux aux besoins des élèves en situation de handicap et aux exigences des sollicitations actuelles restent à développer (Ntwari, 2014). Les thèmes abordés en formation initiale peuvent en effet s'avérer efficaces et modifier les croyances (Barriere-Boizumault, 2013 ; Ntwari, 2014), par voie de conséquence les pratiques.

Des pratiques d'enseignement et d'évaluation inadaptées aux élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais ont été évoquées dans les entretiens comme barrières à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs. L'enquête par questionnaire n'a pas corroboré ce résultat. En effet, les pratiques déclarées lors de l'enquête sont essentiellement inclusives, avec des adaptations pédagogiques et didactiques pour enseigner aux élèves en situation de handicap. En corollaire, cela pourrait relativiser l'idée que la croyance que l'inclusion d'élèves en situation de handicap tend à abaisser le niveau des élèves valides joue un rôle important dans la détermination des pratiques. Dans cette optique, Pitts Sentoli, Sachs,

Romey & McClurg (2008) ont montré que les enseignants sont capables de modifier leurs stratégies d'enseignement et le curriculum afin de mieux répondre aux besoins des élèves inclus.

Les effectifs pléthoriques d'élèves dans les classes accueillant des élèves en situation de handicap ont été cités lors des entretiens comme un obstacle qui entraîne un accueil limité et difficile des élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais. L'enquête par questionnaire n'a pas non plus confirmé ce résultat. Les pratiques et les conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap se révèlent, de manière générale, inclusives.

Les résultats issus des entretiens ont pointé un manque de documents adaptés et de documents de référence pour l'accueil et l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Ce résultat a été validé par l'enquête par questionnaire concernant l'influence de l'existence des PEI sur les conceptions des enseignants. En effet, ces plans disponibles pour certains types de handicaps jugés plus sévères permettraient aux enseignants de suivre chacun des élèves en tenant compte non seulement de leur singularité mais aussi de leurs capacités.

L'expérience personnelle du handicap a été mise en évidence lors des entretiens comme moteur d'une attitude inclusive des enseignants à l'égard des élèves en situation de handicap. Ce résultat a été confirmé par l'enquête par questionnaire. Les enseignants qui avaient une expérience avec des élèves en situation de handicap dans leurs classes avaient des conceptions plus inclusives que les autres. Leur expérience pratique leur permet de s'adapter pour accueillir et accompagner les élèves en situation de handicap. Cette expérience pratique avec les élèves en situation de handicap constitue un vecteur favorable à la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Au contraire, ceux qui n'ont pas eu ces élèves dans leurs classes pourraient ne pas manifester cet intérêt au regard des exigences des élèves en situation de handicap. Par ailleurs, dans des situations pareilles, « *en accueillant un élève ayant des besoins particuliers, les enseignants favorables à l'inclusion se considèrent comme les premiers responsables des apprentissages de celui-ci* ». (Beauregard, 2006 cités par Bélanger, 2015, p. 139)

La nécessité de s'adapter à des types de handicap différenciés a été évoquée dans les résultats des entretiens comme une des exigences pour la mise en œuvre et la réussite d'une éducation inclusive. L'enquête par questionnaire a révélé des conceptions plus inclusives chez les enseignants qui accueillaient dans leurs classes des élèves en situation de handicap, et qui

présentaient différents types de handicap. Quels que soient les types de handicap, les enseignants conçoivent positivement les capacités d'apprentissage de ces enfants. Cependant, bien que ces conceptions soient inclusives, les pratiques déclarées semblent moins inclusives. Les raisons seraient à chercher au niveau des connaissances. L'on peut bien avoir une bonne intention de faire mais sans y arriver du fait d'un manque de connaissances adaptées pour répondre aux besoins de tous les élèves.

En définitive, si les résultats de cette première étude nous renseignent sur les conditions de la prise en charge des élèves en situation de handicap au Burundi, et sur les conceptions des enseignants, ils ne nous permettent pas d'avoir une vision suffisamment claire des pratiques et ne nous permettent pas non plus de savoir si les pratiques déclarées sont effectivement mises en place dans la classe. Ceci nous a amené à développer une deuxième étude qui portait sur les pratiques réelles des enseignants *in situ*, et qui fait l'objet de notre 4^{ème} chapitre.

CHAPITRE 4- ÉTUDE 2- LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS *IN SITU*

« Les techniques d'observation de ce qui se passe en classe sont déjà anciennes et ont fait leurs preuves. Leur apport significatif invite à les perfectionner et à les développer en particulier en exploitant les possibilités aujourd'hui offertes par l'enregistrement vidéo, la numérisation et l'analyse automatique. » (Bru, 2002, p. 68)

1. Introduction

La présente étude s'inscrit dans le prolongement de précédente. En effet, les résultats de la première étude, bien que révélateurs, du point de vue des enseignants burundais, des problèmes soulevés par l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi, sont insuffisants pour rendre compte des pratiques réelles des enseignants, en cela qu'ils sont exclusivement fondés sur des discours sur les pratiques, et sur des réponses auto-rapportées. C'est dans cette perspective de complémentarité que nous avons conduit une deuxième étude pour caractériser les pratiques effectives des enseignants *in situ* (Bru, 2002 ; Numa-Bocage, Marcel et Chaussecourte, 2014 ; Talbot et Arrieu-Mutel, 2012). L'observation des pratiques enseignantes est l'une des approches utilisées pour une meilleure compréhension des faits d'enseignement et d'éducation (Numa-Bocage et *al.*, 2014). Des observations directes ou armées, des observations indirectes à l'aide d'enregistrements audio-visuels ou des traces des pratiques constituent différentes modalités pour l'analyse et la compréhension des pratiques réelles des enseignants (Numa-Bocage et *al.*, 2014).

Quelles sont les stratégies d'intervention mises en œuvre par les enseignants qui accueillent les élèves en situation de handicap dans leurs classes ? Cette deuxième étude avait pour ambition de caractériser les pratiques effectives des enseignants dans des classes accueillant des élèves en situation de handicap afin de proposer des orientations pratiques pour l'éducation de ces élèves, et d'envisager des pistes concrètes pour enrichir la formation des enseignants burundais dans le cadre de la mise en œuvre effective d'une éducation inclusive au Burundi. Pour arriver à de tels résultats, nous avons jugé nécessaire d'inscrire cette étude dans un

programme de recherche scientifique précisément conçu pour permettre une analyse de pratiques effectives en situation de travail, finalisé par la conception d'aides au travail ou à la formation des praticiens.

1.1. Programme de recherche du Cours d'action pour l'analyse des pratiques des enseignants dans les classes inclusives

Cette étude a été conduite en référence au programme scientifique et technologique du «Cours d'action » (Theureau, 2006). Ce programme de recherche empirique générique ou paradigmatique sur l'activité humaine a été développé pour la première fois dans le champ de l'ergonomie et de l'ingénierie des situations de travail (Theureau, 2006). Son objectif est non seulement de produire des connaissances scientifiques pour mieux comprendre l'activité humaine dans divers secteurs professionnels, mais aussi d'apporter sa contribution à la conception ergonomique des situations de travail adaptées aux secteurs visés. L'initiation de ce programme de recherche dans d'autres champs scientifiques, notamment en éducation et en sciences du sport, a permis le développement de nombreux travaux de recherche empiriques dans des contextes scolaires (Evin, 2013 ; Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013; Sève et Saury, 2010) dont l'ambition était de mieux saisir l'activité des élèves et des enseignants en classe (Saury et *al.*, 2013). La plupart des travaux menés en éducation physique dans le cadre de ce programme ont repris à leur compte la devise chère à l'ergonomie de langue française «comprendre le travail pour le transformer ». Les travaux conduits en EPS ont été recensés de manière synthétique dans l'ouvrage de Saury et *al.* (2013). L'inscription de notre travail de recherche dans le programme scientifique et technologique du cours d'action se justifie, d'une part, par notre engagement en tant que chercheur dans l'activité de recherche et notre adhésion à des présupposés « ontologiques », « éthiques » et « épistémologiques » qui sont considérés comme une voie incontournable pour tout chercheur avant de se doter des objets d'analyse et de conception (Evin, 2013 ; Schwartz, 1997 ; Theureau, 2006).

Notre ambition d'établir une relation organique entre des visées « épistémiques » et des visées « transformatives » (Evin, 2013 ; Schwartz, 1997 ; Theureau, 2006) permet d'aborder adéquatement les contours de la question des pratiques des enseignants en situation de classe inclusive. Nous appréhendons les pratiques des enseignants dans des contextes inclusifs comme relevant d'une activité humaine complexe qui nécessite d'être abordée *in situ* pour la comprendre et la transformer.

1.2. Le « cours d'expérience » comme objet théorique support de l'analyse

Theureau (2006) a proposé différents objets théoriques tels le « cours d'expérience », le « cours d'action », le « cours d'in-formation », le « cours de vie relatif à une pratique » pour analyser l'activité humaine finalisée. Le choix d'un de ces objets théoriques pour analyser l'activité dépend des objectifs de l'étude c'est-à-dire des objets d'analyse et de conception (Sève et Saury, 2010). Ainsi, nous nous sommes référés à l'objet théorique du « cours d'expérience » pour analyser l'activité des enseignants accueillant les élèves en situation de handicap dans leurs classes. Rappelons par ailleurs que l'analyse du « cours d'expérience » est une phase indispensable pour accéder à la description et la connaissance des autres objets théoriques (Theureau, 2006).

Le cours d'expérience est « *la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience préréflexive de l'acteur, ou encore l'histoire de ce qui est "montrable, racontable et commentable" qui accompagne son activité à chaque instant* » (Theureau, 2006, p. 48). La dynamique du couplage entre un acteur et sa situation fait émerger de flux d'intentions, de significations, d'actions, d'émotions et d'interprétations à un instant *t* durant le déroulement de son activité. La conscience préréflexive « *est censée accompagner tout moment de l'activité, y compris les moments de "prise de conscience"* » (Theureau, 2006, p. 49). Pour Theureau, le cours d'expérience « *n'est pas l'activité telle qu'elle ressort de l'expérience de l'acteur [...]. Il est la construction des phénomènes de l'activité pour l'acteur. L'activité telle qu'elle ressort de l'expérience de l'acteur constitue un certain niveau du processus matériel qui donne lieu à cette construction de sens* » (Theureau, 2006, p. 49). Dans le cadre de notre étude, les enseignants qui accueillent des élèves en situation de handicap dans leurs classes attribuent à chaque instant un sens particulier concernant leur manière de les accueillir et de les accompagner au cours des situations d'enseignement-apprentissage.

1.3. Notion de signe hexadique

Le « cours d'expérience » est constitué d'un enchaînement de signes hexadiques, nommés ainsi car comportant six composantes : l'engagement, l'actualité potentielle, le référentiel, le representamen, l'unité élémentaire du cours d'action, et enfin l'interprétant (Theureau, 2006).

L'Engagement (E) concerne les préoccupations ou les intérêts saillants pour l'acteur. Compte tenu du cours d'expérience passé de l'acteur, l'engagement est composé par le faisceau des préoccupations de l'acteur. Celles-ci s'ouvrent pour l'acteur à l'instant t de la situation donnée. L'engagement englobe l'ouverture (et/ou la clôture) de possibles qui se délimitent et se spécifient en fonction de ce qui fait signe pour l'acteur dans la situation à un instant t considéré.

L'Actualité potentielle (A) se rapporte aux anticipations, aux attentes structurées correspondant à la situation dynamique de l'acteur à un instant t donné. Ces attentes sont issues des interactions passées, et peuvent être actives ou passives comme événements susceptibles d'apparaître à l'instant t de la situation donnée.

Le Référentiel (S) regroupe tous les éléments de généralité mobilisés par l'acteur, et issus de son cours d'expérience passé, qui s'expriment sur le mode de la typicité (*i.e.*, par analogie expérientielle avec des éléments vécus dans les situations passées, et qui constituent des « types »). Ces éléments peuvent être mobilisés en fonction de l'engagement et des attentes de l'acteur à l'instant t. Le référentiel est composé de types et relations entre types appartenant à la culture de l'acteur ; et qui sont mobilisés dans l'activité en termes de « connaissances pour l'action » (ou de connaissances « pratiques »), et non de connaissances « encyclopédiques ».

La structure de préparation de l'acteur est constituée de l'engagement, de l'actualité potentielle et du référentiel. Ces trois composantes ouvrent sur un champ de possibles pour l'acteur en relation avec ce à quoi le « prépare » son activité en cours à chaque instant t donné.

Le Representamen (R) renvoie à tous les éléments « déclencheurs » (ou « faisant choc ») dans le cours d'expérience de l'acteur. Ceux-ci peuvent être des éléments perçus dans la situation, des sensations proprioceptives ou des réminiscences mnémoniques, qui « font signe » pour l'acteur à chaque instant. Ces éléments qui sont significatifs dans un contexte donné, et à un instant t précis, constituent un ensemble de ressources ou de contraintes pour l'acteur dans le cours de son activité.

L'Unité élémentaire du cours d'action (U) est la fraction de l'activité de l'acteur qui peut être montrée, racontée et commentée par l'acteur. Elle apparaît dans son discours rétrospectif en termes d'actions pratiques, de communications, de focalisations, d'émotions ou de sentiments et d'interprétations, qui accompagnent le cours de son activité.

L'Interprétant (I) traduit l'hypothèse de la constante transformation de l'expérience de l'acteur au cours de ses interactions avec son environnement. Cela veut dire d'une part que l'activité s'accompagne en permanence d'un apprentissage, et d'autre part que cet apprentissage est situé (Theureau, 2006). Il consiste en la validation ou l'invalidation de types usuels, et/ou en la construction de nouveaux types et de relations entre types.

En définitive, bien que les six composantes du signe soient inséparables dans l'expérience, elles peuvent être réduites au regard des objectifs de recherche que s'est fixés le chercheur comme l'ont souligné certains auteurs :

« Bien que les composantes du signe soient indissociables dans l'expérience, les auteurs ne se réfèrent pas à la totalité des composantes du signe hexadique : ils opèrent des réductions compatibles avec les objectifs de leur étude. Ces réductions, qui consistent à se focaliser sur certaines composantes du signe, visent à répondre à des questions de recherche ciblées et à faciliter la lisibilité des résultats. » (Saury et al., 2013, p. 45).

Dans cette optique, en relation avec les objectifs particuliers de notre travail, et de nos possibilités de documenter finement les différentes composantes du cours d'expérience, nous avons choisi de documenter les quatre composantes suivantes du signe hexadique : le **U**, le **E**, le **R**, et le **S**. Cette version tétradique « simplifiée » du signe (Theureau, 2004) nous a semblé permettre une description du cours d'expérience satisfaisante au regard de nos visées d'analyse.

1.4. La notion « d'histoire » dans l'analyse des pratiques des enseignants

La notion « d'histoire » nous est apparue pertinente pour analyser et comprendre l'activité des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap dans leurs classes. Une histoire individuelle est, en termes de structure significative globale du cours d'expérience et en première approche, « l'histoire rétrospective telle qu'elle est conçue par l'acteur depuis l'instant t du système des ouverts à l'instant t » (Theureau, 2006, pp. 302-303). Il s'agit donc d'une construction du chercheur à partir de la documentation du cours d'expérience de l'acteur. Trois critères permettent d'identifier une histoire individuelle (Evin, 2013 ; Theureau, 2006). Il s'agit d'abord de son « ouverture ou réouverture ». Celle-ci est liée à la composante R du signe considéré comme un élément qui fait choc pour l'acteur dans la situation à un instant t donné, et qui « ouvre » (ou « ré-ouvre ») une ou plusieurs préoccupations particulières. Le deuxième

critère est lié à son « développement » au cours du temps. Il s'agit d'un changement inattendu au cours du temps qui intervient suite à l'avènement d'un nouveau R soit pour interrompre l'histoire soit pour la ré-ouvrir. Cette perturbation intervenue avec le R peut s'accompagner d'une transformation de nouvelles connaissances à cet instant. Les histoires peuvent se clôturer momentanément pour être ré-ouvertes ultérieurement au cours de l'activité. Enfin, le troisième et dernier critère est la « clôture ». La description de la clôture d'une histoire est relativement spéculative (de même que son ouverture). En effet, il serait illusoire d'affirmer qu'une histoire s'est clôturée définitivement dans la mesure où l'analyse de l'activité se limite à une temporalité bien déterminée. Néanmoins, la fermeture d'une histoire est liée à la satisfaction (complète ou partielle) des attentes et des préoccupations de l'acteur à l'instant t.

Dans notre travail, nous avons utilisé cette notion d'*histoire individuelle* pour comprendre et décrire les pratiques des enseignants au cours de leurs interventions dans les classes accueillant des élèves en situation de handicap. Ceci nous permet de mettre en évidence les « stratégies » mises en œuvre par ces enseignants pour enseigner à ces classes.

2. Procédures de recueil des matériaux empiriques

Dans cette section, nous présentons et développons différentes phases que nous avons suivies au cours du déroulement de recueil de données. Nous présentons d'abord notre terrain d'étude et décrivons les conditions éthiques et contractuelles de mise en œuvre de ce travail, puis les participants et les cours concernés. Nous évoquons ensuite les méthodes de recueil de données empiriques que nous avons utilisées au cours de cette étape.

2.1. Terrain d'étude et participants

Nous présentons ici (a) le contexte d'étude, (b) les conditions éthiques et contractuelles mises en œuvre au cours de notre recueil de matériaux empiriques, (b) les caractéristiques des enseignants ayant participé à l'étude, et enfin (c) les cours qui ont fait l'objet de notre visite.

2.1.1. Contexte de l'étude

Notre recherche a été réalisée avec quatre classes, dans trois disciplines différentes et avec quatre enseignants différents. Le recueil de données a été fait d'abord au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2016-2017, dans un lycée dit « inclusif » à régime d'internat de l'une des provinces pilotes dans le programme d'éducation inclusive, qui comptait 826 élèves

dont 284 filles et 542 garçons. Dans le lycée, l'effectif total des élèves en situation de handicap au cours de cette année scolaire s'élevait à 85.

Les classes de 7^{ème}, A et B comprenaient respectivement 44 et 48 élèves. La classe de 7^{ème} A accueillait 14 élèves malvoyants tandis que la 7^{ème} B accueillait 18 élèves sourds. La classe de 8^{ème} était composée de 54 élèves dont 10 élèves sourds. Au cours de l'année scolaire précédente (2015-2016), l'école a décidé de retenir en 7^{ème} année tous les élèves aveugles et sourds car ils n'avaient pas eu d'encadreurs-interprètes¹³ pour les accompagner. La classe de 9^{ème}, quant à elle, comprenait au total 60 élèves dont 13 malvoyants et 11 élèves sourds. Enfin la classe de 1^{ère} Sciences sociales et humaines (SSH) comptait au total 77 élèves dont huit élèves sourds et quatre élèves malvoyants. Ce premier recueil n'a concerné que les leçons d'EPS. Nous avons effectué ensuite au premier trimestre de l'année scolaire 2017-2018 dans le même lycée un recueil complémentaire, jugé important pour enrichir notre travail consécutivement aux recommandations de notre comité de suivi individuel de thèse. Ce recueil a été réalisé dans deux classes : 9^{ème} dans le cours de géographie avec un effectif d'élèves de 42 dont un élève malvoyant et huit élèves sourds, et 1^{ère} SSH en psychologie avec un effectif de 32 élèves dont neuf malvoyants et huit élèves sourds. L'effectif total d'élèves au cours de cette année s'élevait à 837 (Tableau 16).

¹³ Ce sont des intervenants spécialisés en langue de signes et en braille chargés d'accompagner les élèves sourds et les élèves aveugles.

Tableau 16 - Synthèse des classes, cours enseignés, effectifs des élèves et effectifs des élèves en situation de handicap

Année scolaire	Classes	Cours enseignés	Effectifs des élèves normaux	Effectifs des ESH	Effectif total de la classe
2016-2017	7 ^{ème} A	EPS	30	14	44
	7 ^{ème} B	EPS	30	18	48
	8 ^{ème}	EPS	44	10	54
	9 ^{ème}	EPS	36	24	60
	1 ^{ère} SSH	EPS	65	12	77
2017-2018	9 ^{ème}	SH : Géographie	42	9	51
	1 ^{ère} SSH	SH : Psychologie	15	17	32

2.1.2. Conditions éthiques et contractuelles

Notre étude a été menée avec quatre enseignants dont deux d'EPS et deux de sciences humaines. Aucune difficulté n'a été rencontrée pour contacter les deux enseignants d'EPS car nous les avons déjà vus au cours des entretiens de la première phase de la première de l'Étude 1. Quant aux deux enseignants de sciences humaines, nous les avons rencontrés au sein de l'école lors de notre premier recueil de données. Nous avons notre bureau dans la salle des professeurs, et en passant tout le premier trimestre de l'année scolaire 2016-2017 dans cet établissement, nous avons eu l'occasion de nouer des relations qui nous ont aidés à trouver facilement les participants.

Une semaine avant le recueil, nous avons pris contact avec le chef d'établissement, et avec l'un des enseignants d'EPS. Nous nous sommes entretenus avec le chef d'établissement, lors d'un entretien qui s'est déroulé dans un climat de confiance, favorisé par une connaissance et des contacts antérieurs (première phase de l'Étude 1). Au cours de cet entretien, nous avons

présenté au chef d'établissement notre attestation de recherche délivrée par notre directeur de thèse (voir Annexe 3).

Au Burundi, l'utilisation de caméras en classe dans le cadre des recherches n'est pas répandue. Cela pouvait *a priori* indisposer l'un ou l'autre des participants au cours de notre recueil de données. La phase de familiarisation était incontournable afin de définir avec les participants de l'étude les conditions de collaboration, et de veiller au respect des intérêts des uns et des autres. Par ailleurs, « *le partage d'intérêts est un garant de la sincérité et de l'authenticité de l'engagement des participants dans l'étude* » (Sève et Saury, 2010, p. 97). Ainsi, notre étiquette d'enseignant nous a servi de levier pour susciter la confiance des participants. Ce sont les enseignants eux-mêmes qui nous ont présenté aux élèves, et qui leur ont expliqué l'objet de notre visite. Nous avons complété ces présentations, notamment pour insister sur l'utilisation de la caméra et préciser qu'un usage strictement confidentiel serait fait des données enregistrées. Nous avons également précisé aux participants que leur participation était essentielle à la réussite de ce travail, en tant qu'acteurs clés dans la mise en œuvre d'une éducation inclusive au Burundi.

2.1.3. Participants

Cette étude a été conduite en partenariat avec quatre enseignants des quatre classes (7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème} et 1^{ère} SSH). La majorité des leçons observées et filmées sont celles d'EPS soit 13 leçons au total. L'organisation des enseignements en EPS au Burundi est différente du système scolaire français, où les enseignements sont programmés à l'échelle de séquences d'enseignement d'une même APSA sur plusieurs semaines. Au Burundi, les leçons d'EPS peuvent varier en termes de pratiques supports d'une semaine à l'autre, et par exemple quatre APSA voire plus peuvent être proposées aux élèves dans un même mois.

Deux raisons majeures ont orienté notre choix de mener cette étude avec les quatre enseignants. Tout d'abord, sur les huit écoles pilotes du programme « Éducation inclusive », seuls deux enseignants d'EPS étaient formés spécifiquement pour enseigner cette discipline (EPS). Ensuite, les deux autres enseignants, intervenant en géographie et en psychologie, ont été choisis en raison de leur adhésion pour participer à l'étude. Ils intervenaient dans les mêmes classes, de mêmes niveaux (niveaux fondamental et post-fondamental) que leurs collègues d'EPS. En EPS, les deux enseignants sont identifiés sous les pseudonymes de Jean-Pierre et Bonaventure. Les deux enseignants de géographie et de psychologie sont nommés respectivement Georges et Dieudonné. Leurs caractéristiques sont présentées dans le Tableau 17.

Tableau 17 - Caractéristiques des participants à l'étude pour chaque discipline

Sujets	Age	Formation	Eléments biographiques
Jean-Pierre	49 ans	Licence en EPS	21 ans dans l'enseignement. Préfet des études pendant 10 ans. Entraîneur de l'équipe Rumuri. Entraîneur de handball niveau 2. A connu des handicapés dans l'entourage. A des élèves handicapés dans sa classe. Formation en éducation inclusive en cours d'emploi. Fait des efforts pour communiquer avec les élèves en situation de handicap surtout en langue des signes.
Bonaventure	43 ans	Licence en EPS	11 ans dans l'enseignement. A suivi une formation en éducation inclusive en cours d'emploi. A été en contact avec les élèves en situation de handicap au sein de l'école ou dans les compétitions en tant qu'officiels des élèves en situation de handicap. A des élèves en situation de handicap dans sa famille. Expérience avec les élèves en situation de handicap dans l'entourage (mauvais traitements des élèves en situation de handicap dans certaines familles). Fait des efforts pour communiquer avec les élèves en situation de handicap surtout en langue des signes. Encadrement des activités sportives en dehors des cours. Entraîneur au sein de son établissement.
Georges	43 ans	Licence en géographie, Option : Enseignement et Recherche	14 ans dans l'enseignement depuis 2004. A commencé à enseigner aux élèves en situation de handicap depuis le début du programme « Education inclusive » (5 ans). A connu des élèves en situation de handicap dans son entourage. A bénéficié d'une formation en Education inclusive en cours d'emploi. Intervient conjointement avec un encadreur-interprète. A beaucoup d'élèves à handicaps différenciés dans sa classe. Ne peut pas communiquer avec les élèves sourds en langue des signes
Dieudonné	43 ans	Détenteurs de diplôme d'instituteur (D6, D7). Licence en psychologie clinique et sociale.	15 ans dans l'enseignement. A enseigné à l'école primaire. A suivi un cours de problèmes psycho-médico-sociaux des enfants handicapés. Formation de deux semaines en langue des signes et le braille, et en éducation inclusive. Stage de perfectionnement dans le Centre d'alphabétisation des adultes. A des élèves en situation de handicap en classe. Intervient conjointement avec un encadreur-interprète. Fait des efforts pour écrire et lire en braille. A eu des handicapés physiques avant le programme d'éducation inclusive. A visité le centre Akamuri ¹⁴ de Jabe dans le cadre de sa formation universitaire.

¹⁴ Le centre accueille des enfants présentant des types de handicaps différenciés (voir chapitre 1)

2.2. Recueil des matériaux empiriques

Nous avons recueilli trois types de matériaux : (a) des enregistrements audiovisuels des actions et communications des enseignants *in situ*, (b) des enregistrements de verbalisations rétrospectives des enseignants récoltées lors d'entretiens d'autoconfrontation, (c) des entretiens biographiques et de contexte, et enfin, (d) des notes d'observation et traces de l'activité de l'enseignant.

2.2.1. Enregistrements audiovisuels *in situ*

Les enseignants ont été filmés à l'aide d'une caméra lors de leurs interventions dans des classes qui accueillait des élèves en situation de handicap. Une caméra mobile était focalisée sur l'enseignant en classe en train d'interagir avec les élèves (voir photos 1 et 2). Afin d'optimiser la qualité du son, l'enseignant était équipé d'un micro HF durant toute la leçon. Au total, 15 leçons ont été filmées. Ces enregistrements nous ont permis de constituer un corpus important de données comportementales et contextuelles, et d'identifier des éléments pertinents de la situation susceptibles de nous aider à la compréhension de l'activité des enseignants lors de leurs interventions dans des classes accueillant des élèves en situation de handicap.

Ces enregistrements ont également été utilisés comme traces de l'activité des enseignants au moment des entretiens d'autoconfrontation.



Photos 1 et 2 : Plans obtenus grâce au dispositif d'observation et d'enregistrement des comportements des enseignants en classe (en EPS et en psychologie)

2.2.2. Des entretiens d'autoconfrontation

Nous avons réalisé des entretiens d'auto-confrontation après chaque leçon dans la plupart des cas selon la disponibilité des enseignants. Ces entretiens se déroulaient dans une salle calme du lycée. Au début de chaque entretien, nous avons présenté (ou rappelé) à chacun des enseignants les particularités de ce type d'entretien, méconnu des participants de l'étude. Nous leur avons expliqué que ce que nous attendions d'eux n'était pas de justifier leur activité mais plutôt d'essayer de « revivre » et de décrire l'activité telle ils l'avaient vécue. En visualisant l'enregistrement vidéo des situations vécues, nous demandions à chaque enseignant d'explicitier ses actions, sentiments, communications, focalisations, interprétations. Des questions de type « *qu'est-ce que tu fais là* » ; « *qu'est-ce que tu dis ?* » ; « *qu'est-ce que tu cherches à faire ?* » ; « *as-tu quelque chose de particulier à communiquer ?* » ; « *comment te sens-tu ?* », etc. étaient posées aux enseignants. A de nombreuses reprises, nous arrêtons la bande vidéo afin d'amener l'enseignant à décrire et à commenter son activité sans se soucier de la vitesse de la vidéo et se précipiter dans ses descriptions. L'entretien a été conduit pas-à-pas grâce à des relances visant à amener ou maintenir l'enseignant dans une évocation mentale de son action, et à l'aider à se focaliser sur la description de l'activité réalisée. Toutes ces verbalisations ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone et d'une caméra. Les entretiens duraient en moyenne une heure. Les leçons du jour se trouvant dans les manuels scolaires ont été prises en photos à l'aide d'un smartphone Android.

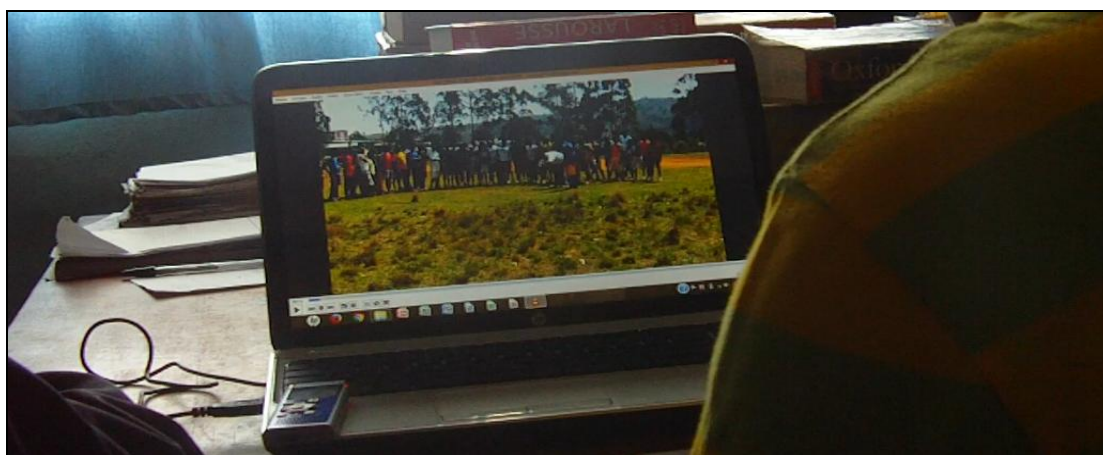


Photo 3 – *Dispositifs d'enregistrement des verbalisations et des comportements lors des entretiens d'autoconfrontation (Gymnastique)*

2.2.3. Des entretiens biographiques et de contexte

Des entretiens complémentaires ont été réalisés après les entretiens d'auto-confrontation. Il s'agissait ici de recueillir les données biographiques des participants, notamment leurs formations, expériences, parcours, relations avec les parents, les médecins, les encadreurs-interprètes. Il s'agissait aussi de comprendre leurs motivations, l'environnement scolaire, leur inscription dans le projet, etc., de leur demander leurs caractéristiques et celle du contexte de l'établissement. Le Tableau 18 synthétise la nature, le nombre et la durée des leçons filmées et des entretiens réalisés, par classes et par disciplines.

2.2.4. Des notes d'observation et traces de l'activité

Des éléments qui nous semblaient pertinents relatifs aux contextes de classe ou d'établissement ont été notés sur le carnet de bord que nous avons tenu durant l'intégralité de la recherche. Ces éléments étaient issus soit des entretiens en aparté avec les enseignants ou avec le chef de l'établissement, soit de nos propres observations. Par exemple, nous avons consigné dans ce carnet de bord des informations diverses telles que : « Bonaventure, professeurs d'EPS, propose généralement aux élèves des APSA qui relèvent de l'athlétisme à cause du manque de matériel » ; « Jean-Pierre, professeur d'EPS, réalise des démonstrations à ses élèves, et quelques fois communique avec des élèves en situation de handicap à l'aide des gestes mais n'a pas de traitement particulier pour les élèves en situation de handicap » ; « Jean-Pierre intervient dans une classe pléthorique » ; « Bonaventure, professeur d'EPS n'a pas de matériel suffisant au cours de ses leçons » ; « au cours de la leçon de football chez Jean-Pierre, les élèves valides traduisent pour leurs pairs les propos de l'enseignant » ; « au cours de la leçon de psychologie chez Dieudonné, les élèves en situation de handicap plus particulièrement sont laissés à la disposition de l'encadreur-interprète comme leur unique interlocuteur » ; « au cours de la leçon de psychologie chez Dieudonné, les élèves en situation de handicap s'assoient à côté de leurs camarades au moment de la prise de notes » ; « Georges, professeur de géographie écrit beaucoup au tableau noir » ; etc.

Ces notes d'observation ont été utilisées lors des entretiens pour une meilleure compréhension de certaines situations observées chez les enseignants ayant participé à l'étude ou pour mieux re-contextualiser des situations observées durant notre séjour au sein de l'établissement.

2.2.5. Synthèse des matériaux recueillis

Tableau 18 - Nombre de leçons filmées et entretiens d'auto-confrontation réalisés

Participants	Classes	Nombre d'élèves	Discipline	Durée vidéo	EAC ¹⁵	Durée EAC
Bonaventure	9 ^{ème}	60	Course de vitesse	33'28''	EAC	1h01'
	8 ^{ème}	54	Hand-ball	35'11''	-	-
	9 ^{ème}	60	Football	27'11''	EAC	51'49''
	8 ^{ème}	54	Course en relais	38'05''	EAC	48'52''
	7 ^{ème} A&B	92	Course d'endurance	30'31''	-	-
	8 ^{ème}	54	Lancer poids	33'08''	-	-
	7 ^{ème}	44	Basketball	33'11''	EAC	1h01'13''
	7 ^{ème} A&B	92	Musculation	31'30''	-	
Jean-Pierre	1 ^{ère} SSH	77	Activités de souplesse	39'44''		-
	1 ^{ère} SSH	77	Gymnastique	32'25''	EAC	58'30''
	1 ^{ère} SSH	77	Football	30'51''	EAC	54'19''
	1 ^{ère} SSH	77	Hand-ball	31'53''	EAC	1h12'09''
	1 ^{ère} SSH	77	Saut en longueur	33'49''	EAC	1h18'07''
Georges	9 ^e	51	Géographie	46'51''	EAC	54'48''
Dieudonné	1 ^{ère} SSH	32	Psychologie	44'05''	EAC	1h06'20''

¹⁵ Entretiens d'autoconfrontation

3. Méthodes de construction et de traitement de données

3.1. Construction des cours d'expérience des enseignants et analyse de leurs pratiques

La première étape de l'analyse a consisté en la reconstruction du cours d'expérience des enseignants pour chaque leçon afin d'analyser les pratiques mises en œuvre effectivement durant leurs interventions dans des classes accueillant les élèves en situation de handicap. Nous développons et illustrons les deux temps de cette étape : la confection de protocoles de données, et la documentation des cours d'expérience des enseignants.

3.1.1. La confection de protocoles de données

Toutes les données comportementales, les communications en situation ainsi que les verbalisations recueillies en autoconfrontation ont été transcrites à l'aide du logiciel Transana conformément aux conventions de transcription proposées par Woods (2006) de façon à obtenir une transcription en vis-à-vis des données en situation et des données en autoconfrontation (Tableau 19).

Tableau 19 - Extrait de Jean-Pierre (leçon de football)

Extrait des actions et communications de Jean-Pierre en situation au cours d'une leçon de football	Extrait des autoconfrontations de Jean-Pierre au cours d'une leçon de football
<p>Après l'échauffement des élèves, Jean-Pierre s'est mis à répartir les élèves en groupes en disant : « Le groupe ici jusqu'ici, allez jusqu'ici, là, là ! Là là ! Allez-y là-bas ! » en leur indiquant l'endroit. Il leur dit d'aller « rapidement ! Rapidement ! ». Il continue la constitution des groupes en disant aux élèves : « Le groupe ici, là-bas ! Mettez-vous ici rapidement ! ».</p> <p>L'enseignant, après avoir constitué les groupes, entame une deuxième étape de constitution des groupes en « colonnes ». Il met un élève devant et invite les autres élèves d'un groupe de venir s'aligner derrière lui en leur disant : « Derrière lui ! ». En montrant à l'autre groupe où s'aligner, il leur dit : « Mettez-vous là ! Là ! ». « Le reste là-bas ! ». Il répartit les élèves qui restaient dans des groupes déjà constitués en leur disant : « Allez de l'autre côté ! De l'autre côté ! Les trois-là, va de l'autre côté ! Rapidement ! ». En mettant un élève devant, il invite les autres à s'aligner derrière lui en disant : « Derrière lui ! Derrière lui ! Alors que les élèves n'étaient pas bien alignés sur leurs colonnes, l'enseignant intervient et leur dit : « Je veux voir une seule colonne ! Une colonne ! Une seule colonne comme ici ! ».</p>	<p>« Là, je suis en train de scinder...donc de constituer des groupes pour la bonne exécution de l'exercice, oui, c'est-à-dire la conduite de la balle d'un côté vers l'autre groupe, et que l'autre groupe conduit le ballon ... conduit le ballon du groupe de réceptionneur vers le groupe d'origine. Là nous avons un problème de matériels...ici on avait ah... c'est juste trois ballons. Si on avait beaucoup de matériels, c'est-à-dire on aurait pu scinder le groupe en plusieurs groupes [...].</p> <p>[...] C'est dans l'objectif de suivre tout le monde... Pour voir si tout le monde passe par l'exercice. S'ils s'alignent en désordre, on ne saura qui a passé, qui n'a pas passé. Mais s'ils sont en colonnes, celui de devant s'il passe, il va s'aligner derrière, et c'est le suivant qui va passer l'exercice en deuxième lieu. »</p>

L'étape qui a suivi a consisté en la documentation des cours d'expérience des enseignants.

3.1.2. La documentation des cours d'expérience des enseignants

Pour chacune des leçons, le flux de l'activité des enseignants a été découpé en unités de cours d'expérience en se référant aux données en situation et en autoconfrontation. Ces unités sont constituées de six composantes mais au regard de l'objectif de l'étude, nous avons retenu quatre composantes (cf. 1.3).

- L'unité d'action (U) correspond aux actions pratiques, communications, focalisations, émotions, sentiments, interprétations, en d'autres termes, la façon dont l'acteur décrit sa propre activité au niveau où elle est significative pour lui. Ces unités ont été déterminées en « questionnant » les protocoles de données comme suit : qu'est-ce l'acteur fait ici ? Qu'est-ce qu'il dit ? A qui ? Qu'est-ce qu'il se dit (ou pense) à ce moment ? Que ressent-il ?, etc.
- L'engagement (E) concerne les préoccupations ou les intérêts saillants pour l'enseignant à l'instant t. Ces préoccupations ont été mises en évidence, sur la base des protocoles de données, en répondant à la question suivante : « quelle(s) est (sont) la (les) les préoccupations (ou intentions) saillantes de l'enseignant à l'instant t considéré. L'analyse de cette composante nous a permis de déterminer la façon dont les enseignants procédaient dans leurs interventions dans les classes accueillant les élèves en situation de handicap.
- Le représentamen (R) renvoie à tous les éléments « déclencheurs » dans le cours d'expérience de l'acteur. Ceux-ci peuvent être des éléments de la situation, des éléments mnémotechniques ou proprioceptifs qui « font signe » pour l'acteur à chaque instant. Les représentamen du cours d'expérience des enseignants ont été déterminés grâce au questionnement suivant : qu'est-ce qui fait signe dans la situation pour l'enseignant à cet instant ? Qu'est-ce qui fait choc pour lui ? Ceci nous a conduit à identifier tous les éléments qui déclenchaient le changement de préoccupations et des histoires pour l'enseignant au cours de ses interventions.
- Le référentiel (S) regroupe tous les éléments de généralité mobilisés par l'enseignant, et issus de son cours d'expérience passé. Ces éléments ont été identifiés en répondant aux questions suivantes : quelles sont les connaissances mobilisées par l'enseignant à cet

instant ? Quelles actions-types, communications-types, mobilise-t-il pour interpréter la situation et pour agir ? La détermination des connaissances mobilisées par l'enseignant nous a permis d'identifier par la suite des connaissances plus spécifiquement mobilisées par l'enseignant au cours de ses interventions auprès d'élèves en situation de handicap et/ou d'élèves valides. Le tableau 20 présente un extrait de documentation du cours d'expérience de Jean-Pierre au cours de la leçon de football.

Tableau 20 - Extrait de cours d'expérience de Jean-Pierre (en football)

Signes	U	E	S	R
Signe 33	Répartit les élèves en colonnes/Dit aux élèves de former une seule colonne	- Suivre tous les élèves de la classe - Faire participer tous les élèves de la classe	- Si les élèves ne sont pas bien alignés, il y a risque que certains ne fassent pas l'exercice - Avec plus de ballons, il est possible de faire plusieurs colonnes pour que les élèves fassent plusieurs tours - J'ai trois ballons dont deux de handball à disposition	Petit échauffement terminé/Les élèves ne sont pas bien alignés

Cette étape de l'analyse au cours de laquelle nous avons construit le cours d'expérience des enseignants nous a permis d'identifier les phases pendant lesquelles les interventions des enseignants étaient orientées vers les élèves en situation de handicap et/ou les élèves valides, pour enfin caractériser leurs pratiques.

3.2. L'identification des préoccupations typiques des enseignants

Pour identifier les histoires significatives structurant l'activité des enseignants, nous avons analysé le contenu des composantes de leur cours d'expérience. En nous appuyant sur ce contenu ainsi que sur les données issues des enregistrements vidéo et des entretiens d'autoconfrontation, nous avons identifié des « ouverts » se rapportant à l'intervention des enseignants orientée vers l'ensemble de la classe et/ou spécifiquement destinée aux élèves en situation de handicap (*i.e.*, réaliser des démonstrations ; réaliser le geste de conduite de balle de manière standardisée, etc.). Cette analyse a été menée pour chaque enseignant, et dans chacune des leçons. En football, un total de quatre histoires a été identifié chez Jean-Pierre. Par exemple, dans le cours d'expérience de Jean-Pierre en football, nous avons identifié une histoire dans

laquelle était engagé l'enseignant en la caractérisant par l'ouvert suivant : « contrôler les élèves de la classe », comme l'illustre le tableau 21.

Tableau 21 - Extrait de communication en situation et en autoconfrontation d'une histoire de Jean-Pierre (Football)

Histoire : « Une organisation rigoureuse de la classe comme moyen de contrôler les élèves »		
Temps	Description externe, Actions et communications en situation	Autoconfrontation
[04 :41.0]	Alors que Jean-Pierre vient de constituer des groupes de travail, il aligne les élèves sur des colonnes en plaçant un élève devant pour que les autres s'alignent derrière lui en disant : « Derrière lui ! [...] » mais certains élèves ne s'alignent pas comme indiqué, et l'enseignant intervient : « Je veux voir une colonne ! Une seule colonne comme ici [...] Une colonne ! Une colonne ! »	« C'est dans l'objectif de suivre tout le monde . Pour voir si tout le monde passe par l'exercice. S'ils s'alignent en désordre , on ne saura pas qui a passé, qui n'a pas passé. Mais s'ils sont en colonnes , celui de devant s'il passe, il va s'aligner derrière , et c'est le suivant qui passer l'exercice en deuxième lieu »

3.3. Construction des histoires sur la base de la récurrence des préoccupations typiques

Après avoir identifié les préoccupations typiques dans les cours d'expérience des enseignants, nous avons utilisé le modèle de catégorisation de la « Théorie ancrée » (Strauss & Corbin, 1990).

Deux étapes ont constitué cette démarche : (a) chaque préoccupation de l'enseignant a fait l'objet d'un étiquetage en tant qu'unité de sens ; et (b) la comparaison des différentes préoccupations en fonction de l'objet de l'engagement des enseignants a été effectuée. Par exemple, au cours d'une leçon de football chez Jean-Pierre, les préoccupations comme « aligner les élèves en colonnes » ; « suivre tous les élèves » ; « baliser le parcours de conduite de balle » ; « faire passer les élèves un à un l'exercice de conduite de balle » ont été regroupées dans une histoire que nous avons intitulée « L'organisation rigoureuse de la classe comme moyen de contrôler les élèves ». Nous avons suivi la même procédure pour identifier toutes les histoires structurant respectivement les cours d'expériences des quatre enseignants.

3.4. La catégorisation des histoires en référence à une catégorisation générique des fonctions d'enseignement

Cette étape a consisté à catégoriser les différentes histoires recensées pour chacun des enseignants en référence à un modèle des fonctions d'enseignement « à cinq niveaux

d'intégration » (Durand, 1996, 2002). Selon ce modèle les principales fonctions liées *a priori* et de façon générale au travail des enseignants sont organisées de manière hiérarchique, ou plus précisément sous forme de « pyramide » (Carver et Scheier, 1982 cités par Durand, 1996).

(a) Le niveau 1 de la pyramide concerne « *l'ordre* » en classe. Il constitue un élément fondamental pour que les autres activités de la classe puissent se dérouler normalement dans de bonnes conditions. Ici, l'une des préoccupations de l'enseignant est de « contrôler les élèves » afin qu'ils respectent scrupuleusement les règles établies pour le respect de la vie du groupe-classe. Par exemple, au cours d'une leçon de football, l'enseignant a infligé des sanctions aux élèves qui transgressaient les normes et les règles de la classe pour les rappeler à l'ordre.

(b) Le niveau 2 renvoie à « *la participation* ». Lorsque l'ordre et la discipline sont assurés, la préoccupation typique de l'enseignant est focalisée sur le fait que les élèves se mettent au travail. Les enseignants sont satisfaits du déroulement et de la réussite de la leçon lorsque leurs élèves sont engagés dans les activités scolaires qu'ils leur proposent. Par exemple Jean-Pierre faisait passer les élèves un à un dans l'exercice de conduite de balle pour s'assurer qu'ils réalisaient tous l'exercice, et les impliquait davantage dans la tâche à réaliser.

(c) Au niveau intermédiaire de la pyramide se trouve « *le travail* » des élèves. Ici, la discipline et l'engagement des élèves dans les tâches prescrites ne suffisent pas. Il faut que les élèves s'engagent dans un travail intellectuel, ou réflexif. A titre d'illustration, au cours de la leçon de football, Jean-Pierre avait des comportements moteurs visant à démontrer ce qu'il attendait de la part de ses élèves et essayait d'amener les élèves à y adhérer (*e.g.*, conduite de balle avec l'intérieur du pied, extérieur du pied, conduite de balle en slalom, etc., pour tous les élèves).

(d) Le niveau supérieur correspond à « *l'apprentissage* ». L'enseignant ne sait si l'apprentissage a eu lieu que lorsque les élèves peuvent mobiliser les connaissances enseignées à long terme. Ce qui importe ce ne sont pas les succès ou les comportements observables dans le *hic et nunc* mais « des effets à long terme ». Nous avons remarqué quelques connaissances sur la motricité des élèves au cours d'une leçon de football. Toutefois, les apprentissages n'étaient pas explicitement mis en évidence chez Jean-Pierre.

(e) Le niveau 5 correspond au « *développement des élèves* ». Il est le niveau le plus élevé de la compétence professionnelle, et c'est le but ultime même de l'action éducative. Toutefois, il est difficile de rendre compte de cette fonction hors du cadre d'une analyse longitudinale de l'activité de l'enseignant.

En s'inspirant de la « Théorie ancrée » (Strauss & Corbin, 1990), et en référence aux fonctions d'enseignement décrites par Durand (1996, 2002), nous avons regroupé des histoires qui avaient des objets semblables pour créer des catégories typiques. A titre d'exemple, des histoires « la communication des consignes de travail aux élèves », « Le contrôle de la conformité des comportements des élèves au regard d'attentes précises » et « Une organisation rigoureuse de la classe comme moyen de contrôler les élèves » documentées chez Jean-Pierre au cours d'une leçon de football ont été regroupées en une catégorie typique nommée « La mise au travail des élèves de la classe et la régulation de leur activité ».

4. Résultats

Cette partie présente quatre études de cas. Il s'agit (a) d'une leçon de leçon de football avec Jean-Pierre, (b) d'une leçon de basketball avec Bonaventure, (c) d'une leçon de géographie avec Georges, et enfin (d) d'une leçon de psychologie avec Dieudonné. Pour chacune de ces études de cas, nous présentons les catégories typiques d'histoires, et une synthèse de l'analyse de l'activité de l'enseignant, notamment du point de vue du caractère inclusif (ou non) de ses interventions.

1. 1^{ère} étude de cas : la leçon de football avec Jean-Pierre

La classe de 1^{ère} SSH comprenait au total 77 élèves dont huit élèves sourds et quatre malvoyants au cours de l'année scolaire 2016-2017. Toutefois, les élèves malvoyants ne participaient pas aux leçons d'EPS à cause du manque de matériels adaptés pour eux, et surtout de la distance à parcourir entre les dortoirs/salles de cours et les terrains de jeux. Pour leur sécurité, ils restaient en salle de classe pendant que les autres faisaient du sport. Les autres enseignants dispensaient conjointement leur enseignement avec des interprètes. Jean-Pierre, quant à lui, n'avait pas d'interprète pendant le déroulement de cette leçon ainsi que pour les suivantes.

Dans le programme de l'enseignement fondamental, l'EPS fait partie de l'unité d'enseignement intitulée « Art et Éducation physique et sportive ». Au cours de cette leçon de football, quatre attentes étaient formulées dans le manuel de l'élève : « A la fin du cours, l'élève sera capable de : comprendre les concepts et notions à l'étude ; analyser et apprécier une activité physique et sportive ; appliquer les habiletés tactiques, participer aux activités physiques et sportives, en utilisant le matériel à sa disposition ». Cette leçon de football était la première leçon

du thème II consacré aux sports collectifs. Au cours de cette leçon, Jean-Pierre avait seulement trois ballons dont deux de handball alors que c'était une leçon au cours de laquelle il enseignait « l'initiation de la conduite de balle au football ». La photo 4 illustre la configuration de la leçon de football chez Jean-Pierre.



Photo 4 – *Illustration du contexte de travail de Jean-Pierre au football (prise d'image pendant l'échauffement)*

1.1. Catégories typiques d'histoires de Jean-Pierre au cours de la leçon de football

Nous avons identifié quatre histoires au cours de la leçon de football animée par Jean-Pierre. Celles-ci ont été regroupées dans deux catégories typiques : mise au travail des élèves de la classe et régulation de leur activité, et maîtrise des comportements des élèves perturbateurs (Tableau 22).

Tableau 22 - *Synthèse de catégories d'histoires de Jean-Pierre*

Histoires	Catégories typiques
La communication des consignes de travail aux élèves de la classe	Mise au travail des élèves de la classe et régulation de leur activité
Le contrôle de la conformité des comportements des élèves au regard d'attentes précises	
Une organisation rigoureuse de la classe comme moyen de contrôler les élèves	
La sanction des élèves perturbateurs	Maitrise des comportements des élèves perturbateurs

1.1.1. Mise au travail des élèves de la classe et régulation de leur activité

Cette catégorie typique regroupe trois histoires : (a) la communication des consignes de travail aux élèves, (b) le contrôle de la conformité des comportements des élèves au regard d'attentes précises, et (c) une organisation rigoureuse de la classe comme moyen de contrôler les élèves.

1.1.1.1. La communication des consignes de travail aux élèves de la classe

L'objet de cette histoire était de présenter et de définir les tâches à réaliser par l'ensemble des élèves de la classe, et cela au fur et à mesure que Jean-Pierre évoluait dans sa leçon. Les consignes étaient de deux ordres : des consignes verbales et des démonstrations.

S'agissant des consignes verbales, après avoir constitué des groupes de travail et distribué les ballons, Jean-Pierre a procédé à la présentation de la consigne de travail à effectuer sous forme de guidage directif des élèves. Ces derniers étaient debout et alignés dans leurs colonnes respectives. L'extrait suivant des données en situation en témoigne :

« Avec les ballons, qu'est-ce qu'on fait ? Nous allons... Suivez ! Suivez ! Suivez d'abord ! Nous faisons une conduite de balle. De là jusque-là. Conduite du ballon avec l'intérieur du pied [en leur montrant l'intérieur du pied]. Nous conduisons le ballon à une vitesse, on arrive là-bas ! On donne le ballon à celui qui est juste derrière [...] Après avoir donné le ballon, tu te places automatiquement derrière [...]. Ça y est ? Conduite de ballon jusque-là ! Tu donnes une passe au premier et lui il vient ». [Jean-Pierre, leçon de football, 05'16'']

Lorsque la première étape de l'exercice de conduite de balle était terminée, l'enseignant a fait évoluer l'exercice en mettant des obstacles à contourner pour réaliser une conduite de balle sous forme de slalom. Après avoir placé des feuilles d'arbres sur le terrain de football, il s'est adressé de manière indifférenciée à tous les élèves de la classe pour leur présenter une nouvelle consigne comme le montre cet extrait tiré des données en situation :

« Suivez ! Suivez ! Suivez s'il vous plait ! Maintenant, qu'est-ce qu'on fait ? On évolue. Auparavant, on faisait le contrôle...conduite du ballon sans obstacle. Maintenant, nous venons d'ajouter un obstacle pour la conduite du ballon. C'est-à-dire vous passez à droite, on fait un dribble en slalom, c'est-à-dire de gauche à droite,

c'est-à-dire vous allez essayer de jouer soit avec un pied soit avec deux pieds. C'est à gauche et à droite. Contrôle avec l'intérieur du pied, avec le cou-de-pied [...] ou avec l'extérieur du pied ». [Jean-Pierre, leçon de football, 15'15'']

Du point de vue de l'enseignant, une consigne spécifique à chaque nouvelle étape de l'exercice de conduite de balle doit être donnée pour montrer l'évolution de l'exercice et les tâches à réaliser.

Après avoir donné la consigne oralement, l'enseignant s'est aperçu, après quelques minutes que des élèves en situation de handicap n'avaient pas compris la tâche demandée. La démonstration de l'exercice à réaliser semble privilégiée chez l'enseignant lorsqu'il s'agissait de donner des consignes de travail aux élèves en situation de handicap. Dans cet exemple, Jean-Pierre s'est aperçu que des élèves ne savaient pas distinguer les différentes parties du pied à utiliser pour conduire une balle. Il a dû arrêter les élèves pour repréciser par une démonstration ce qu'il fallait faire, comme l'illustre cet extrait d'entretien d'autoconfrontation : « [...] *En leur montrant l'intérieur du pied, je sais très bien que les élèves...beaucoup d'entre eux ne savent pas...ne distinguent pas l'intérieur du pied et l'extérieur du pied et le cou-de-pied [...]* ». [Jean-Pierre, leçon de football, 08'03'']

Les élèves devaient réaliser l'exercice de conduite de balle en se référant au modèle présenté par l'enseignant. Autre exemple analogue : au cours d'une leçon de football, l'enseignant s'est aperçu qu'un garçon sourd n'avait pas compris comment réaliser l'exercice de conduite de balle en slalom. L'enseignant s'est occupé particulièrement de lui pour lui expliquer, démonstration à l'appui, comment réaliser l'exercice comme il l'a révélé au cours de l'entretien d'autoconfrontation suivant : « *Là, je suis en train de lui montrer que quand il va à gauche, il contrôle avec la jambe gauche. Quand il va du côté droit de la feuille d'arbre, il contrôle avec la jambe droite. Oui.* » [Jean-Pierre, leçon de football, 24'57'']

Selon l'enseignant, des démonstrations sont efficaces pour les élèves sourds pour faire «passer le message ». L'enseignant a donné un exemple en dribblant sur un aller-retour. Au moment de donner la consigne, il a souligné qu'il « *tournait dans tous les sens* » pour se rendre visible pour tous les élèves. Cependant, en s'adressant à l'ensemble de la classe, l'enseignant a estimé qu'il ne parvenait pas à prendre en considération les élèves en situation de handicap comme il l'a souligné au cours de l'entretien d'autoconfrontation « *Quelquefois, il y a des lacunes. On ne se rappelle pas qu'on a des élèves qui ont des difficultés. [...]* C'est au moment

où ils passent que vous comprenez effectivement que le message n'a pas été reçu par ces élèves ». [Jean-Pierre, leçon de football, 09'51"]

Il a rappelé à des élèves sourds ce qu'il fallait faire, chaque fois qu'il remarquait qu'ils n'avaient pas compris la consigne. Au cours de la leçon de football, Jean-Pierre a appelé les élèves afin qu'ils se rassemblent autour de lui. Un garçon sourd n'a pas pu rejoindre les autres alors que la leçon était terminée et que les autres élèves étaient déjà arrivés devant lui. L'enseignant l'a rappelé comme il l'avait fait pour les autres, sans se douter qu'il était sourd. Ce sont les autres élèves qui l'ont informé qu'il s'agissait d'un élève sourd. L'enseignant et l'élève sourd ont commencé à échanger en langue des signes, comme l'enseignant nous l'a révélé dans cet extrait d'entretien d'autoconfrontation :

« Je m'adresse à ce garçon parce que je n'avais pas compris que lui aussi était sourd [...]. Là je lui demandais s'il entend, et lui il m'a répondu qu'il n'entend pas. Là je montre le signal que c'est la fin de la leçon. Là je lui ai dit que nous allons reprendre pour la fois prochaine, et il a fait un signe d'acceptation ». [Jean-Pierre, leçon de football, 42'18"]

Le rappel individuel des consignes en utilisant la langue des signes permettait aux élèves sourds de bénéficier des mêmes informations que les élèves valides.

La communication des consignes par l'enseignant concernait de manière indifférenciée l'ensemble des élèves de la classe, qu'ils aient un handicap ou non. C'est après avoir remarqué qu'un élève ne suivait pas le même mouvement que les autres que l'enseignant s'approchait de lui de manière ponctuelle pour lui réexpliquer la consigne de travail, généralement avec des démonstrations à l'appui. Par ailleurs, Jean-Pierre était convaincu que toutes les démonstrations, même celles dirigées vers les élèves valides avaient été exploitées par les élèves sourds au regard de leur caractère ostentatoire, ainsi que d'un développement supposé accru de la vue chez les élèves sourds.

1.1.1.2. Le contrôle de la conformité des comportements des élèves au regard d'attentes précises

L'objet de cette histoire était le « cadrage » de l'activité des élèves visant à ne pas s'écarter des comportements préétablis. Par exemple, au cours de la leçon de football, Jean-Pierre a demandé aux élèves qui étaient rassemblés devant lui de faire un « petit échauffement ».

Alors que les élèves venaient de commencer l'échauffement, l'enseignant a dynamisé l'échauffement en commandant les différents exercices tout en accompagnant les élèves. Par exemple, pour chaque exercice de l'échauffement, les élèves devaient faire dix mouvements rythmés pendant que l'enseignant comptait de 1 jusqu'à 10 comme l'illustre cet extrait tiré des données en situation :

« *Allez, course jambes tendues ! Course jambes tendues ! Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf et dix. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf et dix. Talons fesses ! Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf et dix. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix. Course bras haut ! Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix. Bras haut ! Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix. Maintenant, latéralement ! Bras latéraux ! Bras latéraux ! Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix. Les deux à la fois ! Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix.* ». [Jean-Pierre, leçon de football, 00'14"]

Tous les élèves devaient faire les mêmes exercices en même temps. Un élève qui ne suivait pas la cadence de l'ensemble du groupe classe suscitait l'attention de l'enseignant. Par exemple, au cours de l'échauffement, alors que tous les autres élèves exécutaient le même mouvement, Jean-Pierre s'est aperçu qu'un garçon sourd n'était pas au même rythme que les autres. Il s'est approché de lui pour lui enjoindre de tendre les « *bras hauts* » afin de rejoindre le mouvement d'ensemble du reste de la classe.

Des gestes standardisés de conduite de balle étaient également attendus par Jean-Pierre au cours de la leçon de football. Par exemple, il s'est aperçu que certains élèves ne savaient pas distinguer l'intérieur du pied, l'extérieur du pied et le cou-de-pied. Il a tenu à l'expliquer aux élèves pour « uniformiser la conduite » de la balle comme il l'a souligné à travers cet extrait d'entretien d'autoconfrontation : « *J'ai l'intention de montrer aux élèves avec quelle partie du pied on conduit le ballon [...] On peut conduire le ballon soit avec l'intérieur du pied, soit avec l'extérieur du pied. Mais il faut dans l'enseignement, il faut uniformiser* ». [Jean-Pierre, leçon de football, 07'30"]

Tous les élèves devaient réaliser la technique de la conduite de balle en respectant le même rythme. Par exemple, si l'enseignant décidait que les élèves commençaient par conduire la

balle avec l'intérieur du pied, il fallait que tous les élèves exécutent le même mouvement. Par exemple, alors que certains élèves frappaient le ballon jusqu'à cinq mètres, Jean-Pierre a décidé d'arrêter les élèves pour les corriger afin qu'ils restent dans les normes de conduite de la balle telles qu'il les avait prescrites, comme l'illustrent ses propos en entretien d'autoconfrontation :

« Là, j'ai dit qu'on arrête. C'était pour que l'exercice se fasse avec précision. C'est-à-dire, il y avait ceux qui ne comprenaient pas l'objectif de la conduite ou qui ne comprenaient pas ce que c'est la conduite. Vous conduisez quelque chose à quoi vous restez à proximité, et alors à ce moment-là, il y en avait en fait qui frappaient le ballon à une distance d'au moins cinq mètres, sous forme de tir, et j'ai dû faire arrêter l'exercice pour la correction. » [Jean-Pierre, leçon de football, 11'50'']

Les réalisations ne répondant pas aux attentes de l'enseignant devaient être corrigées avant de continuer. Au cours de la réalisation de l'exercice de conduite de balle en slalom, un élève ne l'a pas fait correctement et a utilisé une seule jambe. L'enseignant est intervenu pour lui montrer la meilleure jambe à utiliser en fonction de la position de la balle pour faire comme les autres comme il l'a souligné lors dans cet extrait de données en situation : *« Là, c'est avec la jambe droite, là c'est avec la gauche. Là c'est avec la droite, là, là [en lui montrant]. L'autre jambe ! L'autre jambe ! Oui ! L'autre ! L'autre ! Rapidement ! Rapidement ! Rapidement ! »* [Jean-Pierre, leçon de football, 19'16'']

Jean-Pierre était focalisé sur la technique de la conduite de balle comme s'il voulait leur imposer une trajectoire unique pour cet exercice. Certains élèves n'arrivaient pas à contrôler la balle, et Jean-Pierre leur a rappelé la bonne posture pour mieux réussir l'exercice de conduite de la balle comme en témoigne ce passage :

« Attention là ! Le ballon reste à proximité du pied. La distance entre le ballon et le pied ne doit pas être supérieur à un mètre. C'est-à-dire le pied est à tout moment [en leur montrant] Est-ce que tu suis ? C'est là ! Pas avec ça ! Non ! C'est là ! Allez-y ! On peut le faire avec jambe gauche, jambe droite [...] ». [Jean-Pierre, leçon de football, 07'34'']

Au moment où les élèves venaient de terminer la deuxième étape de l'exercice de conduite de la balle, et une fois la zone de tir délimitée, Jean-Pierre a invité les élèves à réaliser l'exercice de conduite de la balle finalisé par un tir dans le bois. Des élèves voulaient y aller à

plusieurs, et l'enseignant a haussé sa voix : « *Mais attention ! Non, non ! C'est un à un* ». Les élèves devaient passer un à un après le signal de l'enseignant. Celui-ci restait à proximité des élèves en circulant dans les groupes pour « superviser » leur l'activité afin de s'assurer de l'efficacité et de la maîtrise de l'exercice. Un élève était en train de faire l'exercice de conduite de balle finalisé par un tir, mais ce dernier a dépassé la zone de tir, et l'enseignant lui a dit : « *Pas du tout ! Lâche ! Lâche le ballon !* ». Les élèves devaient lâcher le ballon dès qu'ils étaient arrivés dans la zone pour tirer dans le bois.

Bien que Jean-Pierre ait des élèves différents dans sa classe, ses interventions de contrôle de la conformité de l'activité des élèves ne prenaient pas en considération la spécificité de chacun, notamment ceux qui étaient en situation de handicap. Il s'adressait ponctuellement à des élèves sourds après avoir constaté un certain écart de comportements entre les élèves. A titre d'exemple, lorsque Jean-Pierre a remarqué que certains élèves qui, selon lui, étaient des élèves sourds, conduisaient la balle avec une seule jambe alors qu'il s'agissait d'une conduite de balle en slalom, il leur a montré la meilleure technique à utiliser en fonction de la position de la balle par rapport aux feuilles d'arbres qui étaient placées au sol. L'élève qui « ne faisait pas comme les autres » attirait son attention, et suscitait une intervention individualisée.

1.1.1.3. Une organisation rigoureuse de la classe comme moyen de contrôler les élèves

L'objet de cette histoire était « le contrôle des élèves de la classe » au cours de la réalisation de l'exercice de conduite de balle. Le « petit échauffement » des élèves terminé, Jean-Pierre a procédé à la constitution des groupes de travail pour entrer directement dans la leçon. Il a d'abord scindé les élèves en groupes « équilibrés », et il les a ensuite alignés sur des colonnes pour favoriser une bonne conduite de la balle, comme l'illustrent ses propos en situation : « *Le groupe ici, allez jusqu'ici, là, là ! Allez-y là-bas ! [En leur montrant là ils vont se placer] [...] Le groupe ici, là-bas ! Mettez-vous ici rapidement !* ». [**Jean-Pierre, leçon de football, 01'37''**]

Le nombre de groupes constitués était tributaire du nombre de ballons à la disposition de l'enseignant. Ainsi, pour constituer des groupes équilibrés, et s'assurer d'une bonne répartition des élèves, Jean-Pierre les répartissait en nombre égal dans chacun des groupes constitués : « *Les trois, allez là-bas de l'autre côté ! Les quatre là-bas ! Les trois-là ! De l'autre côté ! Un là-bas, l'autre là ! L'autre là-bas et l'autre tu vas là !* » [**Jean-Pierre, leçon de football, 02'47''**]

Tous les élèves devaient être intégrés dans des groupes. Lors des entretiens d'autoconfrontation, Jean-Pierre a explicitement mis en évidence son action lorsqu'il parlait de la composition des groupes : « *Là, je suis en train de scinder... donc de constituer des groupes pour la bonne exécution de l'exercice. Oui. C'est-à-dire la conduite de la balle [...].* ». **[Jean-Pierre, leçon de football, 02'05'']**

Alors qu'il venait de constituer des groupes de travail, il a par la suite aligné les élèves dans des colonnes pour mieux les « contrôler » et « faire passer tout le monde » comme l'illustre ce passage : « *Là je montre là où ils doivent s'aligner c'est-à-dire celui qui est devant moi, que les autres doivent se ranger derrière lui !* ». **[Jean-Pierre, leçon de football, 32'52'']**

Dès qu'un élève n'était pas aligné dans la colonne, l'enseignant intervenait pour lui rappeler le format du groupe à adopter comme en témoigne cet extrait tiré des données en situation : « *Je veux voir une... en une colonne ! Une seule colonne comme ici ! Comme ici ! Une colonne ! Restez là ! Une colonne ! Une colonne !* ». **[Jean-Pierre, leçon de football, 04'41'']**

La forme de groupement des élèves en colonnes était privilégiée par l'enseignant. Elle lui permettait de faire face au manque de matériels didactiques et à un effectif élevé d'élèves comme il l'a souligné dans ce passage :

« *C'est dans l'objectif de suivre tout le monde... Pour voir si tout le monde passe par l'exercice. S'ils s'alignent en désordre, on ne saura [pas] qui a passé, qui n'a pas passé. Mais s'ils sont en colonnes, celui de devant s'il passe, il va s'aligner derrière, et c'est le suivant qui va passer l'exercice en deuxième lieu.* ». **[Jean-Pierre, leçon de football, 06'07'']**

Du point de vue de l'enseignant, si les élèves n'étaient pas bien alignés en colonnes, il y avait un risque que certains élèves ne fassent pas l'exercice. Cette forme de groupement permettait, en définitive, de suivre et de faire passer tous les élèves. Chez Jean-Pierre, tout était « quadrillé » afin d'amener tous les élèves de la classe à faire la même chose dans un « espace délimité ». Par exemple, il balisait les espaces de conduite de balle par des moyens naturels comme il l'a révélé au cours des entretiens d'autoconfrontation lorsqu'il était en train de placer des feuilles d'arbres sur le terrain pour « baliser » celui-ci :

« *Nous sommes en train...de mettre ces morceaux...ces bouts d'herbes...pour pouvoir changer d'exercice...parce que en fait avant on y passait d'un exercice simple*

maintenant nous allons augmenter les difficultés pour que les élèves puissent comprendre qu'on conduit le ballon soit vers à gauche ou soit vers à droite. C'est-à-dire qu'avant on conduisait le ballon avec une seule jambe mais avec ces obstacles que je suis en train de mettre, j'oblige les enfants à conduire le ballon soit avec la jambe gauche et aussi ajouter la jambe droite. C'est-à-dire si on va du côté gauche, on conduit le ballon avec la jambe gauche, si on va du côté droit on conduit le ballon avec la jambe droite. ». [Jean-Pierre, leçon de football, 17'17'']

Tous les élèves devaient réaliser l'exercice de conduite de balle en respectant le traçage et les balises mis en place. Les feuilles d'arbres permettaient à l'enseignant d'aménager l'environnement de travail des élèves. Elles lui permettaient également de contraindre les élèves à rester dans les limites souhaitées. Par exemple, lorsqu'un des élèves réalisait l'exercice de la conduite de la balle, il a touché les feuilles d'arbres (obstacles). Il est intervenu très rapidement pour lui rappeler ce qu'il devait faire : « *Il ne faut pas se cogner sur ces obstacles !* » [Jean-Pierre, leçon de football, 20'37'']

La réussite de l'exercice de conduite de la balle était validée lorsque les élèves parvenaient à conduire la balle en slalom sans toucher les feuilles d'arbres placées au sol. Ces feuilles d'arbres étaient utilisées chaque fois que l'enseignant faisait évoluer sa situation d'enseignement-apprentissage. Par exemple, alors que les élèves venaient de terminer la deuxième étape de l'exercice de conduite balle en slalom, l'enseignant, aidé par un élève, a ramassé les feuilles d'arbres pour délimiter la zone de tir après le dribble comme il l'a expliqué en autoconfrontation :

« Maintenant...là je vais délimiter... donc je vais mettre la limite où doit se dérouler, où donc débiter le tir. Avant, ils vont aller en dribble, et arrivés à l'endroit où on a mis ces herbes [feuilles d'arbres], ils vont s'initier avec le tir... le tir au but. » [Jean-Pierre, leçon de football, 24'55'']

Il a insisté sur la distance à parcourir en réalisant le dribble, et en tirant à la fin dans le bois : « *Nous avons la limite là-bas ! Nous partons d'ici en contrôle du ballon, et arrivé au niveau de ces herbes, nous faisons un tir aux bois. Il y a des gardiens là-bas ! Messieurs les gardiens ! Qu'aucun tir ne franchisse le but !* ». [Jean-Pierre, leçon de football, 17'17'']

L'enseignant tenait à montrer aux élèves à quel endroit ils devaient commencer le tir. Tous les élèves devaient débiter le tir à partir du même endroit, délimité à l'aide des feuilles d'arbres, et ce après un coup de sifflet. Par exemple, des élèves sont arrivés au niveau de la zone de tir mais n'ont pas bloqué la balle pour tirer dans le but. L'enseignant est intervenu rapidement pour rappeler la zone de tir comme en témoigne de passage de données en situation : *«Tire ! Attention ! Le tir s'effectue au niveau d'ici. Pas là-bas ! J'ai dit que le tir c'est au niveau d'ici »*. **[Jean-Pierre, leçon de football, 26'27"]**

Dans l'histoire relative à « l'organisation de la classe », aucun élément d'intervention orienté vers les élèves en situation de handicap n'a été repéré. Que ce soit aux niveaux du balisage des espaces de conduite de balle, de la constitution des groupes de travail ou de l'organisation de ceux-ci en colonnes, l'enseignant n'a pas tenu compte de la spécificité des élèves en situation de handicap qui étaient dans la classe. Jean-Pierre considérait vraisemblablement tous les élèves de la même façon. Toutefois, ses interventions renvoyaient à un « guidage directif », et de « monstration et/ou de démonstration » aux élèves. Ainsi, comme la vue est l'organe des sens privilégié par les élèves sourds, ils observaient les tâches qui leur étaient demandées à travers les démonstrations de l'enseignant pour ensuite l'imiter.

1.1.2. Maîtrise des comportements des élèves perturbateurs

Cette catégorie comprend une seule histoire (la sanction des élèves perturbateurs). L'objet de cette histoire était « le maintien de l'ordre » au cours de la leçon. Jean-Pierre manifestait une certaine rigueur au niveau de l'ordre au cours de la leçon. Par exemple, alors que tous les élèves étaient alignés dans leurs colonnes respectives, Jean-Pierre a vu trois garçons qui étaient assis derrière les autres au moment où certains élèves étaient debout. Il les a rappelés à l'ordre par des sanctions comme ses propos en situation l'illustrent : *« Là derrière qui sont assis ! Dix pompes ! Dix pompes celui-là ! Dix pompes ! Les trois ! Rapidement dix pompes ! Dix pompes ! »* **[Jean-Pierre, leçon de football, 19'46"]**

De petites corrections, aux yeux de Jean-Pierre, étaient nécessaires pour rappeler les élèves à l'ordre. Par ailleurs, il a sanctionné quelques élèves en espérant dissuader les autres élèves de commettre les mêmes fautes. Au cours des entretiens d'autoconfrontation, Jean-Pierre a décrit son action sur des élèves qui remettaient en cause l'ordre établi en classe comme en témoigne cet extrait :

« Là, ce sont des garçons qui faisaient autre chose que ce qu'on demandait de faire, et ça demande des fois des corrections parce qu'on est avec de vrais adolescents. Ça c'est une façon de leur montrer que ce qu'ils font n'est pas commode » [**Jean-Pierre, leçon de football, 29'14''**]

Du point de vue de l'enseignant, les sanctions visaient à éviter que les élèves perturbent le bon déroulement de la leçon, et à maintenir l'ordre au cours de la leçon. Alors qu'il n'était pas permis de s'asseoir même après avoir réalisé l'exercice, l'enseignant a vu un garçon assis et l'a sanctionné :

« Là, certainement qu'il y avait un garçon... qui venait de faire l'exercice et directement il est allé s'asseoir là-bas de l'autre côté tout en sachant que je l'ai pas vu... et c'est la punition qui commence, petite punition constructive pour l'élève. Parce que si punition il y avait c'était des chicotes. Et ils sont malins, regarde ! Ils me regardent, ils me suivent parce que je ne suis... [Pas à côté d'eux] » [**Jean-Pierre, leçon de football, 37'47''**]

En définitive, la rigueur et l'ordre qu'exigeait Jean-Pierre au cours de la leçon concernait l'ensemble de la classe. Il n'y a pas eu de remarque ou de rappel à l'ordre adressés spécifiquement aux élèves en situation de handicap. Par ailleurs, ces sanctions étaient annoncées oralement, ce qui laisse penser qu'elles étaient implicitement destinées prioritairement aux élèves valides. La présence des élèves sourds dans sa classe n'a pas eu d'impact sur son fonctionnement concernant cette histoire.

1.2. Synthèse : activité de Jean-Pierre et caractère inclusif de son intervention

L'activité de Jean-Pierre était articulée autour de quatre histoires, qui relevaient de trois niveaux fonctionnels relatifs à l'organisation de l'enseignement (Durand, 1996, 2002) : l'ordre, la participation des élèves, et le travail des élèves.

Au niveau de « l'ordre », Jean-Pierre manifestait de façon récurrente une vigilance visant à contrôler les élèves qui ne se conformaient pas aux règles disciplinaires qui régissaient la classe au cours de la leçon. C'est dans cette optique que des sanctions ont été infligées à certains élèves qui s'écartaient des normes établies. Ces sanctions étaient adressées indifféremment aux élèves valides et aux élèves en situation de handicap. Notons que seuls quelques élèves (parfois trois ou quatre) ont été sanctionnés au cours de la leçon. Toutefois, ce rappel à l'ordre était adressé de

manière plus ou moins implicite à l'ensemble de la classe sous forme d'effet « d'onde » (*ripple effect*) (Durand, 1996 ; 2002).

Au niveau de la « participation », la préoccupation de l'enseignant était de voir les élèves « s'engager activement » dans les tâches d'apprentissage qui leur étaient proposées. Jean-Pierre avait pour préoccupation pour que les élèves soient étroitement « cadrés » jusqu'à leur faire réaliser l'exercice de conduite de balle l'un après l'autre pour s'assurer que tout le monde réalise effectivement l'exercice. Il adoptait également un mode de guidage directif pour les impliquer davantage dans la tâche.

Enfin, au niveau du « travail » des élèves, les interventions de Jean-Pierre étaient supposées focaliser l'attention des élèves sur des éléments très précis. Au cours de la leçon de football, Jean-Pierre avait une représentation précise de comportements particuliers attendus chez les élèves, et il essayait de les faire respecter en focalisant l'attention des élèves sur ces comportements (*e.g., conduite de balle avec intérieur du pied, extérieur du pied, cou-de-pied, conduite de balle en slalom, etc.*).

Durant toute la leçon de football, Jean-Pierre a manifesté une préoccupation quasi constante de contrôler l'activité des élèves. Son fonctionnement était très peu centré sur l'apprentissage des élèves. Son fonctionnement était dirigé vers tous les élèves de la classe sans tenir compte de la spécificité de certains de ses élèves.

Toutefois, Jean-Pierre adaptait son mode d'intervention de manière ponctuelle et circonstancielle en relation avec certains événements, lorsqu'il s'apercevait que des élèves en situation de handicap n'exécutaient pas les mêmes mouvements que les autres élèves valides. Dans ces cas, la prise en considération des élèves en situation de handicap consistait essentiellement pour Jean-Pierre à chercher à les amener à se conformer aux comportements affichés par les autres élèves.

2. 2^{ème} étude de cas : la leçon de basketball avec Bonaventure

Cette étude de cas a été conduite dans une classe de 7^{ème} B qui comprenait au total 48, élèves dont 18 élèves sourds au cours de l'année scolaire 2016-2017, dans un lycée « inclusif » d'une province pilote dans le programme d'éducation inclusive. Les élèves étaient à leur première leçon en basketball sur l'initiation au dribble au basketball. L'enseignant a commencé par la présentation des notions clés au basketball comme cela est mentionné dans le manuel de l'élève, et que les élèves devaient retenir. Ils devaient d'abord savoir que le basketball est un jeu collectif qui se joue avec les mains en deux équipes de cinq joueurs chacune, qu'ils doivent lancer le ballon dans le panier de l'équipe adverse. Ensuite, ils devaient apprendre qu'un panier réussi compte trois points si le joueur se trouve à l'extérieur de la zone délimitée par la ligne des trois points, et deux points si le joueur se trouve à l'intérieur de la zone délimitée par la ligne des trois points, un point s'il s'agit d'un lancer franc. Ils devaient retenir également que le dribble est le premier geste fondamental du basketball, et enfin que la passe est le moyen le plus rapide de faire progresser le ballon.

Cette classe de 7^{ème} B accueillait les élèves sourds tandis que la classe parallèle (7^{ème} A) accueillait seulement les élèves aveugles. L'enseignant disposait d'un seul ballon de basketball pour la classe entière. Bonaventure n'avait pas d'interprète comme les autres enseignants des autres matières, mais certains élèves traduisaient en langue des signes pour leurs pairs, et cela sans demande particulière de l'enseignant. Bonaventure s'est dit satisfait de la manière dont s'était déroulée la leçon. La photo 5 suivante est éloquent quant à la configuration de la leçon de basketball avec un seul ballon pour toute la classe.



Photo 5- Illustration du contexte de travail de Bonaventure au cours de la leçon de Basketball (image prise pendant l'échauffement)

2.1. Catégories typiques d'histoires de Bonaventure au cours de la leçon de basketball

Trois histoires ont été recensées au cours de la leçon de basketball chez Bonaventure. Il s'agit (a) de la présentation et du rappel des consignes de travail aux élèves de la classe, (b) du contrôle de la conformité des comportements des élèves au regard d'attentes précises, et (c) de la mise en place et du maintien d'une organisation de la classe adaptée à la participation de tous les élèves. Ces trois histoires ont été regroupées dans une seule catégorie typique : mise au travail des élèves de la classe et régulation de leur activité (Tableau, 23).

Tableau 23 - Synthèse des catégories d'histoires de Bonaventure

Histoires	Catégories typiques
La présentation et le rappel des consignes de travail aux élèves de la classe	Mise au travail des élèves de la classe et régulation de leur activité
Le contrôle de la conformité des comportements des élèves au regard d'attentes précises	
La mise en place et du maintien d'une organisation de la classe adaptée à la participation de tous les élèves	

2.1.1. Mise au travail des élèves et régulation de leur activité

2.1.1.1. La présentation et le rappel des consignes de travail aux élèves de la classe

L'objet de cette histoire consistait à communiquer et à rappeler les tâches prescrites aux élèves. La présentation et le rappel des consignes se faisaient de deux manières : il y avait d'une part des consignes verbales, et d'autre part, des démonstrations.

A la fin de l'échauffement, l'enseignant a demandé aux élèves de se rassembler devant lui afin de commencer la leçon proprement dite : le dribble au basketball. Selon l'enseignant, il fallait d'abord se renseigner sur les prérequis des élèves car il s'agissait de la première leçon de basketball avec les élèves de 7^{ème} année, leçon qui portait sur l'initiation au basketball :

« Approchez ! Approchez ! Approchez [avec aussi des gestes] ! [Fait uniquement des gestes pour demander aux élèves sourds d'approcher avec les autres rapidement, en courant]. A quoi sert cette balle ? A quoi ça sert ? Hein ? C'est un ballon de basket-ball. Oui ? C'est un ballon de basket-ball. Le basket-ball se joue à combien de joueurs ? Hein ? Combien ? Combien de joueurs qui jouent dans une équipe au basket-ball ? Combien ? Hein ? Combien ? Cinq [montre aussi avec ses doigts]. Cinq d'un côté, et cinq de l'autre côté. [...] Cinq pour une équipe, cinq pour une autre » [Bonaventure, leçon de basketball, 01'16'']

Après la présentation du basketball, l'enseignant a donné un exemple de dribble au basketball sous forme de démonstration dont l'ambition était de permettre à tous les élèves de la classe de comprendre comment réaliser correctement un dribble, comme cela apparaît dans cet extrait des données en situation : *« Aujourd'hui, nous allons voir le dribble au basketball, comme ça comme ça, comme ça. Dribble au basketball comme ça, à une seule main, en trotinant [en donnant un exemple] » [Bonaventure, leçon de basketball, 02'50'']*

Du point de vue de l'enseignant, les élèves sourds sont habitués aux gestes et mimiques, raison pour laquelle il faut donner plusieurs exemples à la fois avec les explications orales pour leur permettre de comprendre l'exercice demandé comme le montre ce passage tiré des entretiens d'autoconfrontation :

« Chercheur : Et ici en montrant ce contre-exemple, est-ce que les élèves sourds ont compris que c'est un contre-exemple ?

Bonaventure : Oui, les élèves sourds ils comprennent bien au niveau des gestes, oui, par rapport au niveau du langage, il vaut mieux que vous donniez plusieurs exemples à la fois. Oui. Ils sont habitués aux gestes [...].» [Bonaventure, leçon de basketball, 04'46'']

Dans l'histoire de la « présentation et de rappel des consignes », l'enseignant s'adressait, de manière indifférenciée, à l'ensemble de la classe. Il a affirmé être conscient qu'il avait des

élèves différents même si parfois il oublie qu'il y a des élèves sourds dans sa classe. Toutefois, il avait quelquefois recours aux signes et aux exemples donnés comme des modèles afin que tous les élèves puissent « visualiser » ce qu'il fallait faire.

2.1.1.2. Le contrôle de la conformité des comportements des élèves au regard d'attentes précises

L'objet de cette histoire était la supervision du déroulement de l'activité des élèves au moment du dribble. Du point de vue de l'enseignant, les élèves devaient maîtriser la technique de dribble au basketball, ce qui le poussait à les observer davantage pour ensuite les corriger en cas de mauvaise exécution du mouvement comme en témoigne cet extrait d'entretien d'autoconfrontation :

« Chercheur : Et qu'est-ce que tu regardes là ? Tu veux voir quelque chose de particulier ou tu regardes... ?

Bonaventure : Oui. Donc, donc il ne pousse pas ! Donc, il essaie de dribbler étant en statique. Et le ballon se trouve plus proche de la terre au lieu de faire pousser la balle en montant jusqu'au niveau de la hanche. Oui.

Chercheur : Oui. Et tu t'attends à quoi en disant "pousse, pousse, pousse" ?

Bonaventure : Donc, il faut quand même inciter pour que celui qui est en train de dribbler essaie de pousser pour que le ballon monte. Oui. Puisque ça risque de rouler par terre... le ballon. Alors que l'objectif est de dribbler la balle en déplacement. Oui. Sans qu'elle puisse tomber... en relâchant la balle. Oui. Je dis que donc les éléments clés du basket c'est le dribbler en première position, en deuxième position c'est la passe et la réception. J'incite les élèves à pratiquer ça pour qu'ils puissent comprendre la notion du dribbler. C'est la notion élémentaire, de base de basketball. J'essaie d'insister sur ça. Oui. » [Bonaventure, leçon de basketball, 21'55"]

Pour l'enseignant, cette supervision permettait non seulement de relever des fautes des élèves au moment du dribble pour les corriger mais également de s'assurer que les élèves suivaient le modèle présenté lors des démonstrations. Cependant, selon l'enseignant, les élèves devaient être encouragés même en cas d'échec au regard de leur niveau d'âge, et de la nature même de l'APSA nouvelle pour eux.

Une volonté de prise en compte des différences lors des interventions de Bonaventure s'est manifestée notamment à l'égard des élèves sourds. A titre d'exemple, les élèves ne devaient

pas dépasser une distance d'environ 20 m au moment du dribble. L'enseignant s'est aperçu que les élèves sourds n'avaient pas compris la délimitation de la zone de dribble car ils dépassaient de loin la « zone délimitée ». Ainsi, Il a placé un élève à environ 20m, dans la zone indiquée, pour leur permettre d'identifier le niveau à ne pas dépasser :

« *'Aho nyene, aho nyene'* c'est-à- dire c'est à ce niveau ! Vite ! Ok. Tu vois ? Tu vas retourner arrivé à ce niveau [en lui montrant avec le doigt] [l'enseignant envoyait un élève à une distance de 20m, distance que les élèves ne devaient pas dépasser au moment du dribble. Il lui montrait cette zone pour y rester. Les élèves, arrivés à hauteur de l'élève, devaient retourner à la colonne de départ]. » [Bonaventure, leçon de basketball, 13'28'']

Selon lui, il fallait éviter de faire une longue distance pour que tous les élèves aient le temps de passer l'exercice du dribble ne fut-ce qu'un seul tour étant donné qu'il n'avait à sa disposition qu'une seule balle. Par ailleurs, ce manque de matériel l'empêchait de bien animer son cours : «*Si on avait trois ou quatre ballons, la leçon serait animée par rapport à une leçon avec un seul ballon. Oui.* » [Bonaventure, leçon de basketball, 04'46'']

Il y avait des comportements moteurs particuliers attendus par l'enseignant vis-à-vis de ses élèves. Ainsi, si l'un ou l'autre des élèves ne réalisait pas la gestualité escomptée, soit l'enseignant démontrait lui-même le geste attendu, soit il demandait à un élève qui le maîtrisait de le démontrer aux autres, et invitait ensuite tous les élèves à reproduire le modèle :

« **Chercheur** : Ok. Et tu dis "voilà, voilà !", qu'est-ce que tu voulais faire... ?
Bonaventure : Donc, il essaie quand même de mimer les gestes correctement. Oui. Oui. Donc c'est fini ! Chacun a passé l'exercice du dribble. Je vais donner des remarques... donc comment on fait le dribble, et à la fin je choisis ceux qui pourront comprendre l'exercice d'aller pratiquer devant les autres. Oui. Exemple typique. Oui. Qui peut faire mieux l'exercice ?

Chercheur : Et ici tu fais quelque chose de particulier ?

Bonaventure : Oui. Ce sont des exemples du dribble pour qu'ils puissent améliorer et pour qu'ils puissent voir exactement là où ceux qui ont fait des fautes devraient corriger. Oui. » [Bonaventure, leçon de basketball, 34'27'']

Du point de vue de l'enseignant, c'est sur la base du modèle de dribble de l'enseignant ou de l'élève « expert » que tous les élèves devaient se conformer en vue d'améliorer et maîtriser la technique de dribble. Pour y arriver, les élèves devaient respecter certaines règles aussi bien pour les élèves sourds que pour les élèves valides. Par exemple, alors qu'un élève sourd était en train de réaliser un dribble en frappant fort le ballon, l'enseignant est intervenu pour lui rappeler des techniques du dribble :

« Chercheur : Et là, qu'est-ce que tu fais ?

Bonaventure : Il faut dribbler jusqu'au niveau de la hanche et non jusqu'au niveau de la tête. Non ! Dribbler jusqu'au niveau de la hanche et non au niveau de la tête. Il faut dribbler à ce niveau-ci. Oui. Voilà ! Les malentendants !

Chercheur : Ce sont les malentendants qui passent ?

Bonaventure : Oui, oui. Donc les malentendants ont eux aussi des problèmes des... problèmes au niveau des jambes. Il y a un handicap physique aussi. Oui. Voilà ces malentendants ! Toujours toujours ils font des signes, des gestes, des gestes, des gestes (rire) » [Bonaventure, leçon de basketball, 20'12'']

Bien que l'enseignant ait été conscient de la présence des élèves en situation de handicap, et plus particulièrement les sourds, le contrôle des comportements moteurs lié à l'activité de dribble des élèves ne prenait pas en compte, de manière singulière, les besoins spéciaux des élèves en situation de handicap. Tous les élèves, indépendamment de leur particularité, devaient répondre aux mêmes attentes de l'enseignant, soit réaliser un dribble conformément au « modèle » gestuel présenté. D'après l'enseignant, il faut donner plus de précision, et des exemples le cas échéant, pour permettre aux élèves de bien « visualiser » ce qu'il faut faire réellement, et éviter également des fautes au moment du dribble. En cas de « mauvaise » exécution du dribble, comparée à la technique des experts, l'enseignant intervenait ou faisait intervenir un élève « expert » pour démontrer la « bonne » réalisation du geste technique.

2.1.1.3. La mise en place et le maintien d'une organisation de la classe adaptée à la participation de tous les élèves

L'objet de cette histoire était d'adopter des stratégies afin de faire participer tous les élèves de la classe. Par exemple, alors que l'enseignant venait de terminer une démonstration, il a fait passer les élèves un à un dans l'exercice de dribble au basketball. La préoccupation de l'enseignant était de s'assurer que tous les élèves de la classe réalisaient correctement l'exercice.

Ainsi, selon l'enseignant, le bon dribble se réalise en poussant la balle et non en la frappant, et on doit regarder vers l'avant au moment du dribble :

« *Ok, un à un ! Alignez-vous un à un ! [Associe avec les gestes pour aligner les élèves]. Je commence par vous. Allez-y ! A au moins 20m, vous allez faire retour. Ok ? Voilà, voilà, voilà ! Allez-y vite, vite, vite ! Rapidement ! Ok, ok, ok. Retour ! Retour ! [Associe avec les gestes].* » [Bonaventure, leçon de basketball, 03'48"]

Pour l'enseignant, si les élèves n'étaient pas bien alignés, il y avait un risque que certains élèves ne réalisent pas l'exercice de dribble. Celui-ci se réalisait sur une distance d'au moins 20 mètres en aller-retour. En outre, selon l'enseignant, le passage des élèves un à un lui permettait non seulement de corriger les fautes en cas de mauvaise exécution mais aussi d'encourager et de gratifier les élèves pour plus de motivation au regard du niveau d'âge des élèves (les élèves de la 7^{ème} sont âgés de 12-13 ans).

Dans la même perspective de s'assurer que tous les élèves réalisent effectivement l'exercice de dribble, l'enseignant exigeait que chaque élève qui venait de réaliser l'exercice de dribble se place à l'écart des autres pour éviter de gêner leurs passages et s'assurer que tous les élèves participent :

« **Chercheur** : *Qu'est-ce que tu dis là ?*

Bonaventure : *Donc, (je dis) dribble aller-retour ; et après il faut se mettre à côté pour que tout le monde puisse participer. Oui*

Chercheur : *Regarde ici ! Qu'est-ce que tu fais ?*

Bonaventure : *Je signe pour les sourds. Oui.*

Chercheur : *Pour leur signifier quoi ?*

Bonaventure : *Donc (pour leur montrer) aller... retour ! Oui ! En dribblant. Il faut se mettre à l'écart au retour parce que celui-ci risque de faire plusieurs tours, cinq répétitions alors que les autres n'ont pas encore participé. Il faut les mettre à côté pour que tout le monde puisse participer.* » [Bonaventure, leçon de basketball, 05'37"]

Selon l'enseignant, si les élèves qui viennent de réaliser l'exercice de dribble se mélangent avec les autres qui ne sont pas encore passés, il y a un risque que certains élèves ne réalisent pas l'exercice puisque certains parmi eux peuvent faire plusieurs tours tandis que

d'autres ne sont pas encore passés, ne fut-ce qu'un seul tour. Dans l'optique de faire toujours participer tous les élèves, l'enseignant a remarqué que les filles sourdes n'avaient pas encore réalisé le dribble, et les a placées devant avec les autres :

« **Chercheur** : Là, tu prends cette fille... ?

Bonaventure : C'est pour la placer devant. Oui. Déplacer la fille pour la placer avec les autres, donc les non malentendants.

Chercheur : Qu'est-ce qui vous a poussé à prendre la fille par... ?

Bonaventure : Elle est en train de déranger (rire) ; elle est en train de déranger.

Chercheur : Et elle est sourde... ?

Bonaventure : Oui ! Elle est sourde-muette. Oui. Toujours, elle est en mouvement !
Toujours, toujours, toujours (rire)

Chercheur : Et toutes ces filles sont des sourdes muettes ?

Bonaventure : Ce sont des sourdes-muettes. Ils se regroupent toujours... les gens de derrière sont des sourds muets (rire).

Chercheur : Et c'est pour cette raison que tu les mets devant les autres ?

Bonaventure : Non, non ! C'est pour que je puisse les mélanger avec... (Les valides) pour éviter des dérangements. Oui. » [Bonaventure, leçon de basketball, 17'30'']

Selon l'enseignant, les filles sourdes devaient être placées devant avec les autres élèves valides car elles avaient tendance à se regrouper derrière les autres, et à profiter de cette situation pour perturber le déroulement de l'exercice. Placées devant les autres, elles étaient sous le regard de l'enseignant.

Au moment où un élève sourd était en train de réaliser son dribble, et que les autres élèves attendaient leur tour, l'enseignant a demandé aux élèves sourds qui se trouvaient derrière les autres, peu attentifs dans la leçon, de s'approcher devant : « **Chercheur** : Tu fais quoi ici ?
Bonaventure : Il y a des enfants qui sont en train de déranger derrière. Je leur dis de venir participer comme les autres. Oui. » [Bonaventure, leçon de basketball, 26'58'']

Pour l'enseignant, certains élèves de la classe perturbaient le déroulement des activités, raison pour laquelle il fallait leur rappeler de garder silence dans le but de créer un climat favorable aux apprentissages.

A la fin de la leçon, l'enseignant a fait passer pour un dernier tour les élèves de la classe après qu'il eut donné des remarques accompagnées de démonstrations pour faire un bon dribble.

Il a alors constaté que les élèves sourds n'avaient pas fait de démonstration, il a appelé les élèves sourds pour se placer devant et faire une démonstration comme leurs camarades valides : « **Chercheur** : Vous appelez qui ici ? **Bonaventure** : Donc... les malentendants, pour qu'ils participent eux aussi. » [Bonaventure, leçon de basketball, 42'57'']

Selon l'enseignant, il faut inciter tous les élèves à participer, y compris les élèves sourds afin qu'ils se sentent eux aussi concernés par les activités demandées.

Dans le prolongement, l'enseignant s'est aperçu que seuls les garçons avaient réalisé une dernière démonstration avant de clôturer la leçon. Il est allé chercher une fille qui avait bien fait pour servir d'exemple aux autres :

« **Chercheur** : Qu'est-ce que tu cherches ? Tu veux faire quelque chose ?

Bonaventure : Donc il y a un élève que je suis en train de chercher, qui a bien fait l'exercice. Oui. Donc la fille... voilà, je suis en train de chercher la fille qui a bien fait. Oui (rire).

Chercheur : Pour faire quoi ?

Bonaventure : Pour qu'elle puisse démontrer l'exercice aux autres. Il ne faut pas que les garçons démontrent seuls. Il faut que même les filles démontrent. Oui. C'est la stimulation des filles. Donc, elles vont faire comme elles. Oui. » [Bonaventure, leçon de basketball, 47'06'']

Du point de vue de l'enseignant, il faut varier les élèves qui donnent des exemples, des démonstrations, en particulier les filles, pour que ces dernières prennent conscience qu'elles peuvent faire mieux l'exercice de dribble au basketball, et par conséquent servir de modèle à leurs camarades.

Au cours de cette histoire relative à l'organisation de la classe adaptée à la participation de tous les élèves, Bonaventure s'adressait de manière générale à toute la classe. Cependant, il y avait des moments où il remarquait que certains élèves, notamment les élèves sourds et les filles, ne participaient pas comme les autres. Ces élèves se regroupaient derrière les autres, et il essayait de les placer devant les autres pour les faire participer à l'exercice de dribble.

2.2. Synthèse : activité de Bonaventure et caractère inclusif de son intervention

L'activité de Bonaventure était focalisée sur trois histoires. Celles-ci étaient articulées autour du niveau de *la participation des élèves* sur les « cinq niveaux d'intégration » décrits par Durand (1996, 2002).

Sur ce niveau qu'est la « participation », Bonaventure a adopté des stratégies qui lui permettaient de s'assurer que tous les élèves participaient à la réalisation de l'exercice de dribble au basketball. Par exemple, il faisait passer les élèves l'un après l'autre ce qui lui permettait de suivre tous les élèves au moment du dribble. C'est dans cette même perspective que l'enseignant obligeait chaque élève qui venait de réaliser l'exercice de dribble à se mettre à l'écart de ceux qui n'avaient pas encore réalisé l'exercice. L'objectif poursuivi était d'éviter que seuls les élèves les plus actifs et plus participatifs réalisent l'exercice. Les élèves qui se cachaient derrière les autres, en particulier les filles et les élèves en situation de handicap, étaient placés devant les autres afin qu'ils réalisent l'exercice comme les autres.

Au cours de la leçon de basketball, Bonaventure supervisait davantage le déroulement de la réalisation de l'exercice de dribble. Ses interventions étaient orientées essentiellement vers l'ensemble des élèves de la classe indépendamment de leurs caractéristiques en tant qu'élèves valides ou élèves en situation de handicap. Cependant, lorsqu'il s'apercevait que les élèves en situation de handicap se regroupaient derrière les autres, et se distraient en discutant entre eux, il leur demandait de se placer devant les autres pour qu'ils puissent eux aussi participer. Il recourait parfois aux signes et aux gestes, malgré son déficit de formation en langue des signes, pour échanger avec les élèves en situation de handicap à propos des tâches à réaliser. Le recours aux démonstrations de dribble au basketball était une modalité d'intervention privilégiée par l'enseignant. Celle-ci ne concernait pas uniquement les élèves en situation de handicap mais s'adressait à tous les élèves de la classe.

3. 3^{ème} étude de cas : la leçon de géographie avec Georges

L'étude a été réalisée en début d'année scolaire 2017-2018, avec une classe de 9^{ème} qui comprenait au total 42 élèves dont huit élèves sourds et quatre malvoyants. Cette étude de cas est complémentaire aux deux premières études réalisées en EPS. Elle avait pour objectif de mettre en évidence les pratiques d'intervention des enseignants dans de disciplines différentes. La géographie et l'histoire font partie d'une unité d'enseignement intitulée « Sciences humaines ». Au cours de la leçon, le thème 3 intitulé « Population et habitat » a été exploité, et concernait « Les mouvements de population internes au continent africain et son urbanisation ». Les élèves devaient observer des documents qui se trouvaient dans leurs manuels et y réfléchir avant de répondre aux différentes questions présentes dans leurs manuels. Les objectifs de cette leçon tels que précisés dans ces manuels étaient libellés sous formes de question : « Comment se présentent les mouvements de la population à l'intérieur du continent africain ? Quelle est la mesure de l'urbanisation pour ce continent ? ». L'enseignant travaillait conjointement avec une encadreuse-interprète qui s'occupait spécifiquement des élèves sourds pour permettre la traduction en langue des signes. La disposition de Georges et de son interprète se présentait généralement comme suit dans la Photo 6.

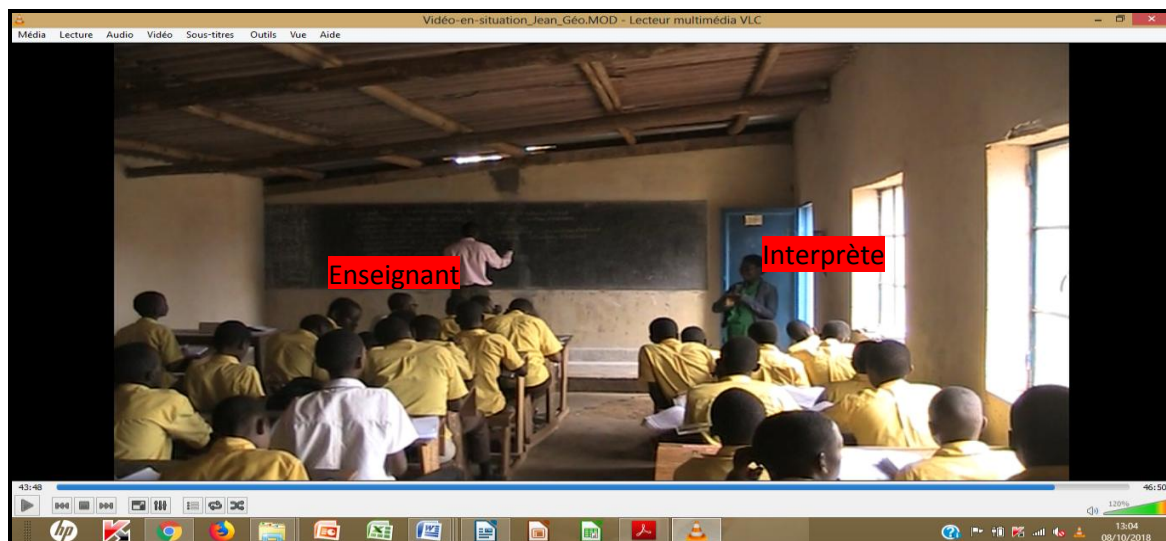


Photo 6 – Positions de Georges et son interprète en classe de géographie

3.1. Catégories typiques d'histoires de Georges au cours de la leçon de géographie

Six histoires ont été identifiées au cours de la leçon de Géographie prise en charge par Georges. Elles ont été regroupées dans trois catégories typiques : (a) la création de conditions

d'apprentissage adaptées aux élèves sourds, (b) la supervision et orientation de tous les élèves dans la compréhension de la leçon, et (c) l'éveil de la capacité des élèves à répondre aux questions posées. Le tableau 24 synthétise les histoires et leurs catégories typiques.

Tableau 24 -Synthèse de catégories typiques d'histoires de Georges

Histoires	Catégories typiques
La mise en place de conditions de travail propices aux apprentissages des élèves sourds	La création de conditions d'apprentissage adaptées aux élèves sourds
La sollicitation des élèves sourds de la classe à répondre aux questions posées	
La facilitation de la compréhension du cours par les élèves grâce aux explications données	La supervision et l'orientation de tous les élèves dans la compréhension de la leçon
La validation des réponses des élèves suite à leur participation	L'éveil de la capacité des élèves à répondre aux questions posées
L'encouragement des élèves de la classe à l'autocorrection	
L'enrichissement des réponses des élèves après leur participation	

3.1.1. La création de conditions d'apprentissage adaptées aux élèves sourds

Dans cette catégorie typique, deux histoires ont été identifiées : (a) la mise en place de conditions de travail propices aux apprentissages des élèves sourds, et (b) la sollicitation des élèves sourds de la classe à répondre aux questions posées.

3.1.1.1. La mise en place de conditions de travail propices aux apprentissages des élèves sourds

L'objet de cette histoire était d'offrir aux élèves sourds la possibilité de participer comme les autres élèves aux activités scolaires. Pour Georges, le recours aux objets visuels (tableau noir, livres, utilisation de la craie), et la lecture en « double et simultanée » c'est-à-dire en langue des signes et la « lecture normale » permet aux élèves sourds d'apprendre et de suivre la leçon à leur propre rythme. Par exemple, après avoir évoqué le thème de la leçon du jour, Georges l'a inscrit au tableau au moment où les élèves étaient attentifs et en attente de comprendre ce qui était attendu d'eux lors de cette leçon. Selon Georges, en écrivant le thème de la leçon au tableau, il permettait aux élèves sourds de participer comme les autres :

« *Mais j'ai dit qu'on doit faire un effort pour que nos élèves à déficience, donc à handicap puissent... puissent comprendre aussi ; puissent au moins avoir quelque chose. L'outil principal pour ces élèves sourds c'est le tableau et la craie [rire], le livre, le tableau et la craie.* » (**Georges, leçon de Géographie, 14'36''**).

Georges affirme connaître ses élèves depuis la 7^{ème} année, et précise qu'ils sont déjà habitués à suivre ses cours. Néanmoins, l'absence de l'encadreuse-interprète (elle est arrivée plus tard vers la fin de la leçon car elle était allée à l'hôpital pour se faire soigner) l'a poussé à s'adapter à la situation comme cela apparaît dans l'extrait suivant d'autoconfrontation :

« **Georges** : [...] [rire] *Oui...des enfants sont déjà habitués depuis la 7ème année, nous étions ensemble. Ils se sont déjà habitués à suivre les cours. Oui. Surtout le problème que nous avons eu c'est parce que l'encadreuse qui traduit les... qui fait les traductions donc... le langage des signes, elle était empêchée. Elle était à l'hôpital.*

Chercheur : *Elle était empêchée. Et comment avez-vous fait pour essayer de dépasser ce problème lié à l'absence de l'encadreuse.*

Georges : *Vous avez vu premièrement... j'étais obligé de dire à ces élèves sourds- muets d'aller devant pour lire ce qui se trouve dans les livres. L'autre... j'ai fait aussi... d'écrire les questions de compréhension au tableau pour qu'ils puissent essayer de répondre à partir des documents... ce qu'ils voient dans les livres, et qu'ils puissent essayer de répondre. Comme ça ils vont comprendre à partir de ces questions.* » [**Georges, leçon de Géographie, 02'15''**]

Selon Georges, l'encadreuse-interprète ne peut pas tout traduire, raison pour laquelle il est obligé d'écrire de nombreux éléments au tableau afin de permettre à tous les élèves de suivre la leçon. Par ailleurs, selon cet enseignant, écrire beaucoup au tableau même en la présence de l'encadreuse-interprète permet de compléter ce qu'elle traduit en langue des signes. Par conséquent, de son point de vue, les élèves sourds peuvent, grâce aux inscriptions au tableau et aux documents, avoir accès aux contenus d'enseignement comme tous les autres élèves.

Au moment de la lecture d'un document de travail, deux élèves devaient lire en parallèle, chacun à sa manière. Par exemple, alors qu'un élève valide était en train de lire le document de la page 40 sur les mouvements de la population en Afrique, les élèves sourds n'ont pas réagi à la

question de l'enseignant. Celui-ci a demandé à une fille sourde de venir lire le même document en langue des signes en vue de faire participer tous les élèves.

« Ces élèves malentendants ont des livres aussi devant eux. Ils sont en train de lire. Et il y a un [e] autre élève qui est en train de lire pour eux. C'est comme si vous dites à un élève normal de lire, de lire le texte, un document, ou bien vous lui dites en même temps à un élève à handicap donc de lire aussi. Donc les deux élèves vont lire en parallèle. »
[Georges, leçon de Géographie, 27'15'']

Pour l'enseignant, cette lecture conjointe des deux élèves respectivement valide et handicapé permettait de faire participer tous les élèves de la classe. Par ailleurs, aux yeux de l'enseignant, traduire la consigne et les questions en langue des signes permettait aux élèves sourds de lire « à leur manière ».

En définitive, les conditions de travail mises en place par l'enseignant devaient permettre aux élèves sourds de participer au cours et d'avoir accès aux mêmes contenus d'enseignement que leurs camarades valides. Pour y parvenir, l'enseignant notait au tableau toutes les questions qu'il posait aux élèves y compris celles qui se trouvaient dans leurs livres. Toutes les réponses aux questions posées, y compris celles posées par les élèves, étaient écrites également au tableau.

3.1.1.2. La sollicitation des élèves sourds de la classe à répondre aux questions posées

L'objet de cette histoire était d'insister sur le mode d'interventions d' enrôlement auprès des élèves sourds pour qu'ils travaillent et participent comme les autres, et répondent aux questions posées. Par exemple, à un moment de la leçon, l'enseignant a posé une question mais aucun élève ne s'est proposé pour répondre. Ainsi, l'enseignant a directement sollicité un élève sourd pour aller au tableau. L'élève en question voulait aller au tableau avec son livre, ce que lui refusa l'enseignant. Celui-ci n'a pas pu convaincre l'élève à cause du problème de communication, et l'élève sourd est finalement allé au tableau avec son livre pour essayer de répondre à la question posée. Selon l'enseignant, il est nécessaire d'éveiller la conscience des élèves sourds, de leur faire prendre conscience que les autres élèves sont en train de travailler, et surtout de ne pas être trop exigeant avec eux. Cet extrait des propos issus des entretiens d'autoconfrontation met en évidence la position de l'enseignant :

« **Georges** : [...] Je suis en train de donner à un élève à handicap donc un malentendant, je suis en train de lui donner une craie pour qu'il puisse aller répondre au tableau.

Chercheur : Oui. Et ici ?

Georges : [rire] C'est un élève aussi malentendant. Vous voyez que... [Rire] il va au tableau avec un livre pour essayer de répondre à la question

Chercheur : Oui. Est-ce que c'était autorisé de répondre en lisant dans le livre ?

Georges : Avec le livre, bon ! La communication n'a pas pu... bien passer. Mais j'ai laissé puisqu'après... Pour les élèves normaux, ce n'était pas permis mais celui-ci j'ai pu délibérer pour voir si avec au moins un livre il peut répondre à la question. » [**Georges, leçon de Géographie, 16'55''**]

Du point de vue de l'enseignant, un problème de communication est apparu entre l'élève sourd et lui ayant pour origine les difficultés rencontrées pour communiquer en langue des signes. Cette difficulté l'a conduit à devoir « céder » parce qu'il s'agissait d'un élève sourd. Selon l'enseignant, les élèves en situation de handicap n'étaient pas très participatifs, et il fallait régulièrement « négocier » avec eux pour leur donner la possibilité de participer comme les autres. A titre d'exemple, l'enseignant a demandé aux élèves de citer les 10 plus grandes villes d'Afrique. Les sept premières villes ont été marquées au tableau par des élèves valides. L'enseignant s'est déplacé vers trois élèves sourds de la classe pour leur donner des craies et les inciter à venir marquer au tableau les trois villes restantes sur les 10 attendues.

L'enseignant a affirmé que lorsque des élèves valides allaient au tableau pour répondre à une question, il devait aussi demander aux élèves sourds pour les faire participer « dans les mêmes proportions » que leurs pairs, comme il l'a souligné dans cet extrait d'autoconfrontation :

« **Chercheur** : Oui. Celui-ci à qui vous donnez la craie est-ce un élève valide ou handicapé ?

Georges : C'est un garçon. C'est valide. C'est un handicap physique. Donc les 7 élèves étaient normaux, donc valides ; 3 élèves handicapés pour répondre à la question [rire]

Chercheur : Oui, ok. Pourquoi vous avez fait ce choix ? Quelles préoccupations ?

Georges : C'est au niveau des proportions même en classe. Donc 1/3 donc plus d'1/3 ce sont des élèves à déficience, les deux, plus de 2/3 donc presque 2/3 ce sont des élèves normaux. Alors, ça me vient en tête de faire participer 70% normaux, 30 % avec déficience. » [**Georges, leçon de Géographie, 43'53''**].

Au cours de cette histoire, les élèves en situation de handicap étaient considérés par l'enseignant d'une manière particulière afin de les faire participer en classe comme pouvait le faire leurs camarades valides. Du point de vue de l'enseignant, en règle générale, les élèves en situation de handicap sont peu participatifs. Par conséquent, la solution pour lui était d'aller les chercher à leur place respective afin de les encourager et les enrôler dans la situation d'apprentissage. Il cherchait aussi à ce que les élèves en situation de handicap prennent conscience que les autres élèves de la classe travaillaient, et qu'il était nécessaire de faire comme eux. Ainsi, cette situation était supposée leur permettre de s'intégrer dans une ambiance de classe dont ils étaient partie intégrante.

3.1.2. La supervision et l'orientation de tous les élèves dans la compréhension de la leçon

Cette catégorie comprend une seule histoire : la facilitation de la compréhension de la leçon par les élèves grâce aux explications données. L'objet de cette histoire pour l'enseignant était de s'assurer que tous les élèves comprenaient ce qui leur était demandé et/ou expliqué. Il procédait par des questionnements ou recourait à des illustrations, en donnant des exemples. Par exemple, alors que l'enseignant venait de terminer l'introduction de la leçon, il a demandé aux élèves de lire les documents de la page 40.

La lecture terminée, il les a questionnés sur leurs constats :

« Prenons les livres... Prenez les livres ! Mouvements de la population interne c'est à la page 40. Les mouvements de la population [en écrivant au tableau]. Observons les documents qui se trouvent à la page 40. Observons ! Faites des observations ! Qu'est-ce que vous constatez ? Qu'est-ce que vous trouvez dans la légende ? Eh ? Qu'est-ce que vous trouvez ? Regardez ! On nous montre comment les populations se sont déplacées. Carte de migrations internes au continent africain en 2006 [en écrivant au tableau]. »
[Georges, leçon de Géographie, 03'34'']

L'enseignant n'obtenant aucune réponse aux questions posées, il a invité les élèves à lire le document pour les aider à comprendre les questions qu'il posait. Après la lecture, il a rappelé les questions auxquelles ils devaient répondre :

« Qui peut lire ? Oui ! [Certains élèves essayent de traduire en langue des signes pour leurs camarades malentendants]. [Un élève lit pendant que l'enseignant écrit des

questions au tableau] [L'enseignant demande à une fille de venir lire en langue des signes pour ses camarades malentendants]. Essayons de répondre ! Essayons de répondre aux questions ! Quelles sont les principales causes des migrations internes en Afrique ? Que pensez-vous ? » [Georges, leçon de Géographie, 04'21'']

L'enseignant a demandé aux élèves d'étayer leurs réponses par des exemples chaque fois qu'un élève répondait à une question, dans le but de s'assurer que tous les élèves, y compris les élèves en situation de handicap, avaient bien compris le sens de la réponse. Du point de vue de l'enseignant, les exemples permettaient de mieux saisir le sens des réponses.

Alors qu'un élève venait de donner un exemple, l'enseignant a poursuivi en demandant aux élèves d'autres exemples dans le but de toujours vérifier le niveau de compréhension des élèves. Selon Georges, les élèves n'apprenaient pas de la même façon, et une pluralité d'exemples permettait aux élèves de mieux comprendre. Il les questionnait à partir des questions marquées au tableau.

Lorsque les élèves n'arrivaient pas à comprendre le sens de la question, l'enseignant essayait de la reformuler pour la rendre compréhensible par les élèves. Par exemple, en animant un jeu de questions-réponses, il a interrogé les élèves sur les « pays attractifs » dans le cadre des migrations en Afrique et a reformulé la question portant sur « les régions de départ ».

Du point de vue de l'enseignant, pendant une leçon, les réponses des élèves montrent s'ils ont compris ou pas.

Les élèves devraient répondre à partir des observations faites mais aucun élève de la classe n'a répondu aux questions. Les élèves ne parvenaient pas à repérer la bonne réponse à la question posée. Ainsi, l'enseignant leur a montré l'endroit dans le document où se trouvaient les réponses, en guidant plus précisément leur activité :

« Regardez ! On nous montre comment les populations se sont déplacées. Carte de migrations internes au continent africain en 2006 [en écrivant au tableau]. Vous voyez un tableau en noir ? Essayez de lire ! C'est la légende de la carte. La légende de la carte. » [Georges, leçon de Géographie, 04'10'']

L'enseignant incitait les élèves à réfléchir aux questions en s'appuyant sur les documents. Du point de vue de l'enseignant, les tableaux, les cartes poussaient les élèves à réfléchir, en les

faisant lire par exemple la légende de la carte. L'enseignant incitait les élèves de la classe à participer en vue de répondre aux questions qui leur étaient posées (« *essayons de répondre* », « *répondez à cette question !* », « *mettez au tableau on va corriger* »). Alors qu'un élève à déficience physique venait d'écrire sa réponse au tableau, l'enseignant, en poursuivant son jeu de questions-réponses, a demandé aux autres élèves de répondre aux autres questions marquées au tableau « *Un autre ! Un autre ! Répondez aux questions ! Répondez aux questions ! Au tableau ! [Donne une craie à un élève pour aller écrire la réponse au tableau]* » [Georges, leçon de Géographie, 15'05'']

De manière générale, l'enseignant veillait à la bonne compréhension de la leçon par tous les élèves, en utilisant différentes stratégies, entre autres le questionnement des élèves, la demande d'exemples sur des réponses fournies par les élèves, la reformulation des questions pour les rendre compréhensibles. L'enseignant utilisait en grande partie des documents sur la base desquels les élèves étaient questionnés. En l'absence de réponse de la part des élèves, ceux-ci étaient invités à relire le document de référence pour comprendre le sens de la question. L'enseignant pointait parfois l'endroit où les élèves devaient trouver la bonne réponse. Il ne donnait la bonne réponse qu'après avoir exploré tous les contours de la question et constaté que les élèves ne parvenaient pas seuls à trouver la bonne réponse.

Par ailleurs, pour l'enseignant, des exemples et des précisions apportées par les élèves aux questions qui leur étaient posées témoignaient de la bonne compréhension de la leçon.

3.1.3. L'éveil de la capacité des élèves à répondre aux questions posées

Cette catégorie typique comprend trois histoires : (a) la validation des réponses des élèves suite leur participation, (b) l'encouragement des élèves de la classe à l'autocorrection, et (c) l'enrichissement des réponses des élèves après leur participation.

3.1.3.1. La validation des réponses des élèves suite à leur participation

L'objet de cette histoire pour l'enseignant était de « valider » (ou pas) les réponses données par les élèves. Des réactions d'évaluation ou d'encouragements comme « *très bien* », « *oui* », et les reprises fréquentes des réponses des élèves ont permis de repérer cette histoire. Alors qu'un élève de la classe venait de donner une bonne réponse à la question sur les causes des migrations en Afrique, l'enseignant a repris la réponse de l'élève non seulement pour

l'approuver mais aussi pour gratifier l'élève : « *Eh ! Très bien ! Causes économiques.* » (**Georges, leçon de Géographie, 05'39''**).

L'enseignant faisait participer les élèves grâce à un système de questions-réponses. Il amenait progressivement les élèves à se corriger et à se compléter entre eux. A titre d'illustration, l'enseignant a posé la question aux élèves sur des causes des migrations en Afrique, et un des élèves a donné comme réponse « l'exode rural ». En nuancant cette réponse, l'enseignant a demandé à l'élève si « exode rural » était réellement une des causes des migrations en Afrique. Après cette remarque, l'élève a donné la réponse « pression démographique », qu'il a marquée au tableau : « *Ça c'est la cause ? L'exode rural ? Exode rural ? [La fille se corrige et donne une bonne réponse] La pression démographique ! Très bien ! Alors on va mettre les réponses au tableau !* » (**Georges, leçon de Géographie, 11'00''**).

Les réponses fournies par les élèves étaient validées par l'enseignant. Pour ne pas décourager les élèves, les réponses parfois incorrectes des élèves n'étaient pas complètement invalidées. Elles étaient accueillies avec une certaine nuance, et l'enseignant demandait l'avis des autres élèves. Une bonne réponse était répétée et marquée au tableau par l'enseignant lui-même en guise de validation pour toute la classe.

3.1.3.2. L'encouragement des élèves de la classe à l'autocorrection

L'objet de cette histoire était pour l'enseignant d'amener les élèves à de l'autocorrection pour les faire participer plus activement. Elle a été repérée grâce à ses interventions telles que « *qui peut corriger ?* », « *Est-ce vrai ou faux ?* », « *Corrigez !* ». Alors qu'il venait d'écrire une question au tableau concernant les régions de départ des migrations, l'enseignant a demandé aux élèves d'y répondre. Une élève a marqué au tableau une réponse à la question, et l'enseignant a demandé aux élèves si la réponse donnée par leur camarade était correcte ou fautive :

« *Répondez à cette question ! Répondez ! Répondez à la question ! Les autres vous réagissez ! C'est vrai ou c'est faux ? [Ce que l'élève a écrit au tableau]. Eh ? Les doigts ! [Les élèves veulent répondre collectivement]. Vous corrigez !* ». [**Georges, leçon de Géographie, 09'21''**]

Du point de vue de l'enseignant, il convient d'encourager tous les élèves de la classe à répondre aux questions y compris les élèves en situation de handicap. L'inscription au tableau

des réponses et des questions est un moyen pour que ces élèves comprennent. Pour l'enseignant, les réponses données par les élèves, qu'elles soient fausses ou pas, devaient être mentionnées au tableau. Dans le cas de réponses fausses, l'enseignant attendait que ce soit aux élèves de les corriger eux-mêmes. A titre d'exemple, l'enseignant a demandé aux élèves de citer les 10 plus grandes villes d'Afrique, une question marquée aussi au tableau. Un élève sourd a donné une mauvaise réponse (Bujumbura), ce qui a engendré la réaction suivante de l'enseignant : « *Oui ! Est-ce que Bujumbura est parmi les grandes villes de l'Afrique ? [Un élève donne une réponse incorrecte]. Qui peut corriger ? [En écrivant au tableau certaines villes] [Georges, leçon de Géographie, 36'10'']* »

Pour l'enseignant, c'était aux élèves de corriger leur camarade si celui-ci ne parvenait pas à trouver lui-même la bonne réponse. Lors des entretiens d'autoconfrontation, l'enseignant l'a précisé a précisé :

« **Chercheur** : *Qu'est-ce que vous lui dites là ?* »

Georges : *Je lui dis que... il avait donné la réponse "Bujumbura", ce n'est pas une ville [une grande ville], nous avons dit parmi les 10 grandes villes de l'Afrique. Il a donné Bujumbura, et j'ai dit que [c'est faux] » [Georges, leçon de géographie, 18'03'']*

Suite à la participation des élèves, l'enseignant procédait dans un second temps à la correction des propositions faites par les élèves. Cette correction devait être notée dans le cahier d'exercice réservé aux corrigés comme il l'a souligné dans cet extrait des autoconfrontations :

« **Chercheur** : *Ok. Et ici qu'est-ce que vous faites ?* »

Georges : *Je suis en train de mettre les réponses correctes au tableau. Après avoir fait participer les élèves, je mets les réponses correctes au tableau. Ces réponses doivent être écrites dans les cahiers des élèves. Vous voyez que les élèves sont en train de noter ces réponses. » [Georges, leçon de Géographie, 31'21'']*

L'histoire de l'encouragement des élèves à l'autocorrection permet, selon le point de vue de l'enseignant, aux élèves de travailler pour trouver les bonnes réponses aux questions qui leur sont posées.

3.1.3.3. *L'enrichissement des réponses des élèves après leur participation*

L'objet de cette histoire était de compléter et de reformuler les réponses données par les élèves. A titre d'exemple, alors qu'un élève venait de donner une bonne réponse sur le pays qui avait le taux d'urbanisation le plus élevé, l'enseignant a posé une question à l'ensemble de la classe concernant le pays qui avait le taux d'urbanisation le plus faible. Un élève de la classe a donné une bonne réponse (le Burundi). L'enseignant l'a acceptée puis l'a complétée, en situant le Burundi par rapport aux autres pays de l'Afrique du nord et de l'Afrique subsaharienne :

« Eh ! Et quel est le pays qui a un taux d'urbanisation qui est faible ? Oui ! Notre pays le Burundi : 11 %. Si vous essayez de voir, nous avons pour les pays de l'Afrique du Nord c'est-à-dire les pays arabes comme l'Algérie, le Nigéria, l'Égypte, vous allez trouver que ce sont des pays qui ont un taux d'urbanisation qui est plus ou moins élevé. Tandis que les pays de l'Afrique subsaharienne ont un taux faible par rapport aux pays de l'Afrique du Nord ou à l'Afrique du Sud [en écrivant au tableau]. Cela est lié au développement des pays, développement économique des pays. Inégale...Nous assistons à un taux d'urbanisation inégal [en écrivant au tableau] Algérie, par exemple en Algérie, on a un taux d'urbanisation de 70 % [en l'écrivant au tableau]. Pays de l'Afrique subsaharienne : exemple le Burundi, taux d'urbanisation très faible. Nous avons de l'Afrique du Nord, exemple, l'Égypte, donc Égypte, Algérie qui ont un taux d'urbanisation plus élevé [en écrivant au tableau]. » [Georges, leçon de Géographie, 29'35'']

En développant la réponse de l'élève, l'enseignant avait l'intention de donner tous les éléments de réponse possible pour améliorer ceux fournis par les élèves comme en témoigne l'extrait de communication en situation suivant :

« Alors, on va essayer de corriger. Vous écrivez dans les cahiers les réponses correctes ! Les régions de départ sont par exemple le Sahel et le Soudan [parle en écrivant en même temps les réponses au tableau]. Les pays attractifs [2 fois, en écrivant au tableau] sont le Maroc, le Nigéria, le Gabon » [Georges, leçon de Géographie, 16'43'']

Selon l'enseignant, le tableau constitue une ressource partagée par tous les élèves, et par conséquent toutes les bonnes réponses doivent y être marquées pour que les élèves les recopient dans leurs cahiers.

De manière générale, les réponses données par les élèves étaient complétées et enrichies par l'enseignant. Les bonnes réponses à garder et à retenir étaient mentionnées au tableau par l'enseignant et devaient être recopiées dans les cahiers par les élèves, pour en constituer des traces de la leçon.

3.2. Synthèse : activité de Georges et caractère inclusif de son intervention

L'activité d'enseignement de Georges était organisée autour de six histoires que nous avons réparties en trois catégories typiques. D'après le modèle de Durand (1996, 2002), concernant les fonctions d'enseignement, nous remarquons que ces huit histoires sont concentrées autour des niveaux 2 et 3 respectivement relatifs à la participation des élèves de la classe et à leur travail.

Concernant la « *participation* » des élèves, la préoccupation de Georges au cours de la leçon de géographie était de faire participer tous les élèves de la classe c'est-à-dire les élèves en situation de handicap et les élèves valides, et cela de manière favoriser l'activité d'apprentissage de chacun des élèves.

La stratégie adoptée par l'enseignant était de marquer toutes les questions et les réponses au tableau pour que tous les élèves de la classe aient accès aux mêmes contenus d'enseignement, dans la mesure où, selon l'enseignant, le tableau constitue l'outil principal pour les élèves déficients auditifs.

Ces pratiques d'intervention étaient mises en œuvre par Georges que ce soit en présence ou non de l'encadreuse-interprète (ou Auxiliaire de vie scolaire) puisque, selon lui, l'encadreuse ne pouvait pas tout interpréter surtout que son niveau de formation ne lui permettait pas d'être à la hauteur de cette tâche.

La procédure typique de l'enseignant, qui consistait en un jeu « questions-réponses », lui permettait de passer entre les rangées en classe pour inciter les élèves à trouver de bonnes réponses. Il reformulait des questions afin de les rendre plus compréhensibles par les élèves. Il sollicitait également les élèves en situation de handicap peu actifs, pour les amener à répondre aux questions posées.

Quant au « travail » des élèves, Georges a montré durant toute sa leçon de géographie sa préoccupation de faire comprendre aux élèves « les migrations des populations internes en

Afrique ». Cela apparaît notamment à travers ses nombreux questionnements adressés aux élèves. Les réponses données par les élèves devaient être étayées par de nombreux exemples car, du point de vue de l'enseignant, les réponses des élèves aux questions qui leur étaient posées ainsi que la multiplication des exemples lui permettaient de voir si les élèves avaient bien compris ce qui était enseignée. Qui plus est, l'enseignant incitait les élèves à réfléchir sur la base des documents.

Durant toute la leçon de Géographie, Georges s'est montré préoccupé par la participation de tous les élèves de la classe, y compris de manière particulière par la participation des élèves en situation de handicap. Les conditions de travail telles que proposées par l'enseignant pour les élèves en situation de handicap faisaient apparaître la volonté de l'enseignant de faire des aménagements pédagogiques pour permettre à ces élèves de mieux apprendre dans des conditions adaptées à leurs besoins particuliers. C'est dans cette optique que le tableau était un outil privilégié pour permettre aux élèves en situation de handicap d'accéder aux mêmes contenus d'enseignement que leurs pairs. Au regard du caractère public du tableau en tant que ressource partagée, tous les élèves pouvaient en profiter indistinctement. Nous soulignons que la présence ou l'absence de l'encadreuse-interprète ne modifiait pas les modalités d'intervention de Georges. Il s'attachait à tout écrire au tableau y compris les réponses données par les élèves au cours de la leçon.

4. 4^{ème} étude de cas : leçon de Dieudonné en psychologie

La leçon étudiée s'est déroulée avec une classe de 1^{ère} année de Sciences sociales et humaines qui comprenait 32 élèves dont huit élèves sourds et neuf élèves aveugles. L'enseignant était à sa 8^{ème} leçon et intervenait en présence d'un encadreur-interprète affecté à temps plein dans cette classe pour les élèves en situation de handicap. L'interprète s'était placé du côté droit par rapport au bureau de l'enseignant. Il restait debout durant la durée de la leçon pour que les élèves puissent voir ses traductions (Photo 7).



Photo 7– Positions de l'enseignant et de son interprète en classe (psychologie)

La leçon étudiée s'intitulait « Quelques domaines d'application de la psychologie » dont l'objectif n'a pas été présenté aux élèves au cours de cette leçon. 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 venir 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. La classe était organisée en trois rangées parallèles, et les élèves étaient assis par deux à chaque pupitre. Cette leçon s'est déroulée, de manière générale, sur le mode d'un cours magistral, et les élèves étaient peu participatifs.

4.1. Catégories typiques d'histoires de Dieudonné au cours de la leçon de psychologie

Nous avons identifié quatre histoires au cours de la leçon de psychologie dispensée par Dieudonné. Celles-ci ont été regroupées dans deux catégories typiques : (a) le contrôle de la concentration et de la compréhension de la leçon par des élèves de la classe, et (b) la mise à disposition de traces écrites de la leçon pour les élèves (Tableau 25).

Tableau 25 - Synthèse de catégories typiques d'histoires de Dieudonné

Histoires	Catégories typiques
Maintien du dynamisme de la classe par la réactivation de l'attention et la concentration des élèves dans le cours	Contrôle de la concentration et la compréhension de la leçon par les élèves
Incitation des élèves à poser des questions pour la compréhension de la leçon	
Facilitation de la compréhension du cours par les élèves grâce aux explications données	
La prise de notes de cours par tous les élèves	Mise à disposition de traces écrites de la leçon pour les élèves

4.1.1. Contrôle de la concentration et de la compréhension de la leçon par des élèves de la classe

Dans cette catégorie typique, trois histoires ont été identifiées : (a) le maintien du dynamisme de la classe par la réactivation de l'attention et de la concentration des élèves dans le cours, (b) l'incitation des élèves à poser des questions pour la compréhension de la leçon, et (c) la facilitation de la compréhension du cours par les élèves grâce aux explications données.

4.1.1.1. *Maintien du dynamisme de la classe par la réactivation de l'attention et de la concentration des élèves dans le cours*

L'objet de cette histoire était d'éveiller l'attention des élèves de la classe en circulant entre les rangées pour que les élèves restent attentifs et concentrés au cours de la leçon. Cette histoire se concrétisait dans les comportements de l'enseignant par des questions récurrentes qu'il adressait aux élèves telles que « vous y êtes ? Sommes-nous ensemble ? » (27 occurrences durant la leçon), ou « n'est-ce pas ? », mais également par de fréquents déplacements entre les rangées au cours du déroulement de la leçon. Par exemple, alors que l'enseignant venait de

débuter le cours, il a demandé aux élèves : « *Vous y êtes ?* » [Dieudonné, leçon de psychologie, 03'']. De son point de vue, les élèves venaient de suivre un autre cours d'une autre matière, et il était nécessaire de les informer le cours débutait dans cette « classe un peu spécialisée », qui accueille des élèves aveugles et des élèves sourds avec des élèves valides. Pour l'enseignant, il s'agissait non seulement de s'assurer que les élèves étaient prêts à suivre le cours mais également de raviver leur attention comme le montre cet extrait d'autoconfrontation :

« *Chercheur : Et là vous êtes dans les rangées, c'est pour faire quoi ?*

Dieudonné : C'est pour voir si les élèves suivent et aussi quand je circule dans les rangées, même les malvoyants j'essaie de les motiver. Oui. » [Dieudonné, leçon de psychologie, 16'21''].

Il circulait également pour dans les rangées en classe pour vérifier la manière dont les élèves prenaient les notes :

« *Chercheur : Oui. Et en circulant dans les rangées, qu'est-ce qui vous préoccupe ?*

Dieudonné : Ce qui me préoccupe est de voir que les élèves prennent note correctement surtout en ce qui concerne les malentendants qui copient les notes chez les autres.» [Dieudonné, leçon de psychologie, 16'21''].

Alors qu'il venait d'évoquer la psychologie physiologique, et d'écrire cette notion au tableau, l'enseignant s'est déplacé vers les rangées pour éveiller l'attention et motiver les élèves :

« *Chercheur : Et ici vous vous dirigez vers où ?*

Dieudonné : Je circule dans les rangées et je suis en train d'expliquer les domaines d'application de la psychologie physiologique. Donc je circule pour expliquer, pour éveiller et motiver les élèves à comprendre ce domaine d'application qui... la psychologie physiologique qui étudie les bases psychologiques du comportement humain. Oui. » [Dieudonné, leçon de psychologie, 49'52''].

Pour l'enseignant, passer au côté des élèves au moment des explications lui permettait de maintenir attentif les élèves, y compris les élèves en situation de handicap. Il intervenait en présence de l'encadreur-interprète mais ces deux acteurs collaboraient rarement comme Dieudonné l'a souligné au cours des entretiens :

« **Chercheur** : Oui. Et vous collaborez avec cet encadreur ?

Dieudonné : Cet encadreur... des fois s'il n'a pas bien compris ce que j'enseigne, il me demande et je lui explique encore pour qu'il saisisse aussi les gestes à appliquer. »
[Dieudonné, leçon de psychologie, 07'06''].

Dieudonné était, en outre, pessimiste quant à la qualité des interventions de son interprète, ou plus généralement des interprètes de l'établissement. Il l'a révélé au cours des entretiens d'autoconfrontation :

« Donc ils ne maîtrisent pas... En fait c'est là où réside le problème de ces enfants à handicap. Donc l'interprète interprète tous les cours alors que même son niveau de formation ne le permet pas. Donc souvent ces interprètes sont de niveau D6, D7 et ils interprètent les cours... [alors] qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation universitaire. Et aussi comme ils n'ont pas le temps de suivre les préparations, c'est là où réside l'inquiétude sur la qualité ou la réussite de ces élèves là. Au niveau des explications, on n'est pas sûr si réellement ils interprètent eux aussi ce qu'ils comprennent. Oui. »
[Dieudonné, leçon de psychologie, 25'44''].

L'enseignant a même souligné qu'il serait préférable pour lui d'être autonome au niveau de la maîtrise de la langue des signes :

« Bon... Comme lui [l'encadreur-interprète] il s'adapte mieux par rapport à moi-même en ce qui concerne la langue des signes, il essaie d'interpréter ce que je donne comme matière et il essaie de traduire en langue des signes mais je dirais que ce n'est pas aussi suffisant. Ce serait encore mieux si nous autres nous connaissons la langue des signes et nous donnons nous-mêmes cette interprétation. » **[Dieudonné, leçon de psychologie, 34'23'']**.

Pour l'enseignant, malgré toutes ces lacunes, il était obligé de laisser à l'encadreur-interprète tout ce qui concernait la traduction, lui qui maîtrisait la langue des signes. L'enseignant se déplaçait fréquemment entre les rangées pour entretenir un certain dynamisme des élèves. Alors qu'il s'apercevait que des élèves n'étaient pas en train de suivre la leçon, il s'est déplacé en classe en surveillant l'activité des élèves dans toutes les rangées comme l'illustre l'extrait suivant d'entretien d'autoconfrontation :

« **Chercheur** : Et là je vois que vous vous déplacez, où est-ce que vous allez ?

Dieudonné : Eh... C'est pour essayer de vérifier si dans les rangées si les élèves suivent. Et aussi c'est une façon de les éveiller à ce que... Je dois tenir ma classe, tenir le dynamisme de ma classe. » [Dieudonné, leçon de psychologie, 08'05'']

La préoccupation de l'enseignant, en circulant entre les rangées d'élèves, était de générer chez les élèves le sentiment qu'ils étaient suivis régulièrement dans leur travail, et de dynamiser leur engagement dans ce travail au cours de la leçon. L'enseignant se plaçait plus particulièrement à côté des élèves sourds, qui copiaient sur leurs camarades valides, afin de corriger les fautes d'orthographe commises par les élèves, comme le montre cet extrait :

« Eh bon ! Les difficultés que nous rencontrons c'est que les malvoyants sont chaque fois en retard avec les notes parce qu'on enseigne, on a le temps d'aller prendre notes en braille et on leur donne les notes. Et pour les malentendants c'est que...la difficulté majeure est que...des fois ils copient des erreurs [des fautes] de leurs camarades. Et s'ils ne confrontent pas les notes avec le dictionnaire, c'est plein de fautes. Chaque fois, on doit faire recours à ce qu'on circule dans les rangées pour si réellement l'élève a bien noté ou a bien compris ce qu'on a enseigné. » [Dieudonné, leçon de psychologie, 06'02'']

Lorsque l'enseignant constatait que certains élèves étaient distraits au moment où il expliquait l'intérêt et les objectifs de la psychologie, il rappelait nominativement certains d'entre eux (e.g., Cédric, Mireille, Venuste) à l'ordre, par exemple dans les termes suivants : « Cédric, sommes-nous ensemble ? » [Dieudonné, leçon de psychologie, 14'13''].

En résumé, au cours de cette histoire de maintien du dynamisme de la classe, l'enseignant s'adressait oralement et de manière directe à l'ensemble de la classe tout en ayant à l'esprit que l'encadreur-interprète, malgré son niveau de formation, devait tout traduire pour les élèves en situation de handicap.

4.1.1.2. Incitation des élèves à poser des questions pour la compréhension de la leçon

L'objet de cette histoire était d'inciter les élèves de la classe à poser des questions par rapport aux différents thèmes abordés au cours de la leçon. Cette histoire s'est concrétisée dans l'activité de l'enseignant en classe par de fréquentes interrogations adressées aux élèves (*Y'a-t-il*

une question ? Avez-vous une question ? Autres questions ? Pas de questions ?, etc.). Par exemple, au cours de la leçon de psychologie, alors que l'enseignant venait de faire une présentation avec des explications à l'appui concernant les grands domaines d'application de la psychologie, il devait s'assurer que les élèves n'avaient pas de questions sur ce point comme l'illustre cet extrait de données en situation : « [...] *Donc vous voyez que les domaines d'application de la psychologie sont variés. Turi kumwe ? 'Sommes-nous ensemble ?' Y'a-t-il une question ?* » [Dieudonné, leçon de psychologie, 03'29"]. L'enseignant voulait s'assurer que les élèves avaient bien compris la leçon et bien suivi les explications données. Tous les propos de l'enseignant étaient traduits en langue des signes par l'encadreur-interprète.

Les élèves en situation de handicap ne posaient pas de questions à l'exception des élèves sourds. Ces derniers s'adressaient à l'encadreur-interprète qui répétait la question à l'enseignant comme Dieudonné l'a rappelé en autoconfrontation :

« **Chercheur** : *Est-ce que les malvoyants, les malentendants... est-ce qu'ils posent des questions ?*

Dieudonné : *Les malvoyants posent des questions. Et quand les malentendants veulent poser des questions, ils posent la question à l'interprète et l'interprète me pose la question à leur place.* » [Dieudonné, leçon de psychologie, 48'53"].

L'interprète jouait le rôle d'intermédiaire entre les élèves en situation de handicap et l'enseignant. Sa mission était de traduire tous les propos de l'enseignant.

Pour l'enseignant, les élèves ne posaient pas beaucoup de questions. Alors qu'il venait d'expliquer à un élève qui posait une question sur la psychologie expérimentale concernant la méthodologie utilisée, il a demandé aux élèves s'ils avaient d'autres questions en haussant le ton comme le montre cet extrait en situation : « *Autres questions ? Autres questions les gars ! Pas de question ? On continue tout en sachant que j'aurai le tour de vous poser des questions.* » [Dieudonné, leçon de psychologie, 39'20"]. Cette forme de « mise en garde » a stimulé certains élèves à poser des questions auxquelles Dieudonné a donné des réponses avec des exemples à l'appui.

Après avoir noté et expliqué un paragraphe ou une phrase, l'enseignant veillait à ce que les élèves comprennent bien la matière enseignée. Il les incitait à poser des questions pour mieux comprendre la leçon.

Pour l'enseignant, la multiplication des explications permettait une meilleure compréhension de la leçon. La demande de l'enseignant aux élèves de poser de questions concernait tous les élèves de la classe, et l'encadreur-interprète s'occupait exclusivement des élèves sourds de la classe.

4.1.1.3. Facilitation de la compréhension du cours par les élèves grâce aux explications données

L'objet de cette histoire était d'expliquer aux élèves les thèmes abordés au cours de la leçon. Cette préoccupation s'est manifestée dès le début de la leçon chez l'enseignant, qui a commencé par rappeler oralement aux élèves le thème de la leçon précédente afin de leur permettre de construire de la continuité entre les leçons :

« La fois dernière nous avons vu que la psychologie en tant que Science du comportement, elle essaie de comprendre sinon d'expliquer tout homme [...]. Il se fait entendre que les dimensions de la psychologie sont multiples, donc la psychologie a un champ d'application qui est immense [...]. On va essayer de subdiviser, et entrer dans les spécificités. On parlera de la psychologie sociale [...], de la psychologie différentielle, [...]. » [Dieudonné, leçon de psychologie, 01'09"].

Pour l'enseignant, il était nécessaire de rappeler aux élèves la leçon précédemment vue avant de commencer la leçon du jour dans la mesure où les élèves oublièrent certaines choses d'une leçon à l'autre.

Au moment de la prise de notes et des explications sur la psychologie expérimentale avec les recherches de WUNDT, des élèves n'avaient compris pourquoi on utilisait des singes dans des expérimentations concernant le comportement humain. Il l'a donc expliqué de manière plus détaillée comme cela apparaît dans cet extrait des données en situation :

« Le singe anthropoïde était le singe considéré comme ayant l'apparence de l'être humain [...]. Le cerveau de l'être humain est plus intelligent plus que d'autres cerveaux parce que nous avons un regard qui est porté devant [...]. Avec la stature qui est un peu verticale, nous avons le regard devant, nous avons un cerveau qui se développe aussi en conséquence. Plus nous observons beaucoup de choses plus on a aussi l'analyse et au niveau de la situation du cerveau, il y a aussi cette structuration qui y est en conséquence. Donc le singe anthropoïde était le singe qui était considéré comme l'homme homo sapiens, qui était aussi développé par rapport à l'homme [...]. On a fait

des expérimentations et [celles-ci] ont aidé à ce qu'on comprenne les mécanismes d'apprentissage de l'être humain. Sinon on ne pouvait pas aller faire des expérimentations sur l'être humain. Mais comme il y avait le singe anthropoïde qui est semblable à l'homme, on essaie de faire des analyses de laboratoire et on a vu que les mécanismes d'apprentissage chez l'homme aussi étaient proches des mécanismes du singe anthropoïde. » [Dieudonné, leçon de psychologie, 32'31'']

Chaque interrogation soulevée par un élève faisait l'objet de nouvelles explications par l'enseignant. Pour ce dernier, plusieurs explications permettent aux élèves de mieux comprendre la leçon. Les élèves sourds et les élèves aveugles étaient également visés par ces explications comme le montre cet extrait des entretiens d'autoconfrontation :

« Chercheur : Et ici vous êtes en train de parler, d'expliquer... quelle est votre impression, votre intention par rapport à ces élèves en situation de handicap ?

Dieudonné : Donc mon intention est que j'explique les notes, et l'interprète interprète en langue des signes, et voilà les malvoyants écoutent et les malentendants regardent les gestes. » [Dieudonné, leçon de psychologie, 02'28'']

Pour l'enseignant, l'encadreur-interprète devait transmettre intégralement aux élèves sourds toutes les explications afin qu'ils bénéficient des mêmes contenus d'enseignement que les élèves valides. Par ailleurs, l'encadreur-interprète devait rester debout devant la classe même si l'enseignant titulaire avait la possibilité de se déplacer en classe. Dieudonné l'a révélé au cours des entretiens d'auto-confrontation :

« Chercheur : Oui. Et là je vois par exemple une seule table et une seule chaise, alors que vous êtes à deux en classe...

Dieudonné : Donc...l'interprète ne s'assied pas. Donc il est toujours debout pour que les élèves puissent le voir. Quand il s'assied, il ne va pas gesticuler alors que les élèves sont assis. Oui. Donc il reste debout. Mais quand bien même nous autre il y a une chaise, on ne s'assied pas. Souvent on circule et il faut être dynamique en classe. Oui. » [Dieudonné, leçon de psychologie, 16'35'']

L'encadreur-interprète était statique et debout pour se rendre visible en classe pour les élèves en situation de handicap tandis que l'enseignant titulaire était en mouvement au cours de

la leçon. Au moment où l'enseignant venait de dicter une phrase aux élèves qu'ils ont notée dans leurs cahiers, l'enseignant les a questionnés pour s'assurer qu'ils avaient compris la phrase : « *Pourquoi venaient-ils [les étudiants] en Allemagne ? Pourquoi ils venaient tous en Allemagne ? Eh ? Pourquoi Venuste ?* » [Dieudonné, leçon de psychologie, 27'24''].

Après avoir constaté qu'aucun élève ne répondait à sa question, il leur a donné lui-même les réponses afin de leur permettre de les noter. Dieudonné expliquait davantage les notes de cours en faisant des gestes malgré son manque de connaissances requises pour communiquer avec les élèves en situation de handicap, mais il comptait plus sur son interprète comme cela apparaît dans cet extrait d'autoconfrontation :

« *Chercheur* : [...] *Oui. Et ici, qu'est-ce que vous faites ?*

Dieudonné : *Je suis en train d'expliquer les notes. Oui.*

Chercheur : *Et vous faites aussi des signes et des gestes, est-ce que vous avez quelque chose de particulier à communiquer ?*

Dieudonné : *Eh oui oui ! Quand on fait des gestes et que quand on explique, il y a l'interpellation de l'élève qui va aussi regarder les gestes et en même temps capter les explications. Oui*

Chercheur : *Oui. Et en faisant les gestes c'est à l'endroit des élèves handicapés ou de toute la classe ?*

Dieudonné : *De toute la classe mais à côté de moi, il y a l'interprète qui fait des signes spécifiques pour les élèves en situation de handicap, donc les malentendants. Oui.*

Chercheur : *Est-ce que à votre avis vous êtes suffisamment outillé pour enseigner à une telle classe ?*

Dieudonné : *Bon ! Moi je dirais non ! Parce que je vous ai dit qu'il nous manque cette formation en langue des signes et aussi en braille, sinon en ce qui concerne le cours je suis outillé en ce qui concerne les matières. Oui.* » [Dieudonné, leçon de psychologie, 39'18''].

Bien que Dieudonné intervienne dans cette classe, il n'avait pas, selon lui, les compétences requises pour bien la gérer. En donnant des explications, il semblait s'adresser à toute la classe malgré la présence des enfants différents. Par exemple, alors que les élèves venaient de noter les méthodes expérimentales en psychologie, l'enseignant s'est aperçu que les

élèves n'avaient pas compris les méthodes utilisées en psychologie expérimentale, et a expliqué à la classe cette notion :

« Chercheur : Qu'est-ce qui vous préoccupe ici ?

Dieudonné : Donc ici ce qui me préoccupe je suis en train d'expliquer les notes. Donc je circule dans les rangées pour que les élèves suivent. Bon ! Et pour les malvoyants et pour les dits normaux, et quand j'explique ceux qui sont malentendants ils ont eu cette chance de suivre l'interprète lui aussi qui interprète mes explications. Oui.

Chercheur : Et ici vous vous focalisez sur quoi ?

Dieudonné : Donc je suis en train d'expliquer l'usage de la méthode expérimentale qui utilise à la fois la méthode d'observation et la méthode d'expérimentation, et je suis en train d'expliquer qu'avec l'observation on va dans le milieu extérieur, on recueille les données et après on va les analyser au laboratoire. » [Dieudonné, leçon de psychologie, 44'31''].

Cette histoire visant la compréhension du cours par les élèves grâce aux explications données concernait explicitement l'ensemble de la classe. Ainsi, l'enseignant essayait d'expliquer oralement aux élèves valides en étayant parfois par des exemples. Il s'adressait indirectement aux élèves en situation de handicap. En raison de compétences et de connaissances limitées en langue des signes chez Dieudonné, seul l'encadreur-interprète se chargeait de transmettre en langue des signes le message aux élèves sourds de la classe.

4.1.2. Mise à disposition de traces écrites de la leçon pour les élèves

Cette catégorie ne comprend qu'une seule histoire nommée « La prise de notes de cours par les élèves ». Celle-ci avait pour objet de permettre aux élèves de produire des traces écrites relatives aux contenus de la leçon, qu'ils reportaient dans leurs cahiers de sciences humaines. Cette histoire se manifestait dans l'activité *in situ* de l'enseignant sous la forme d'interventions récurrentes telles que « Prenez notes », « Vous notez », « A la ligne ». A titre d'exemple, alors que l'enseignant venait de présenter et d'expliquer le thème de la leçon du jour, et de répondre à une question posée par un des élèves de la classe, il a invité les élèves à prendre notes tout en rappelant d'abord la dernière ligne écrite dans leurs cahiers lors de la leçon précédente, comme le montre ce passage tiré des données en situation : « Vous avez noté que la psychologie n'est pas une science unitaire. On note ! Prenez notes ! » [Dieudonné, leçon de psychologie, 05'14'']. La préoccupation de l'enseignant était de permettre aux élèves de la classe de garder

des traces de la leçon. Tous les élèves disposaient d'un cahier réservé aux sciences humaines dans lequel ils devaient rédiger une synthèse de la leçon. Au cours de la phase de prise de notes, les élèves sourds s'approchaient de leurs camarades valides pour copier sur eux :

« **Chercheur** : *Et vous êtes en train de dicter les notes, qu'est-ce qui arrive par exemple pour les malentendants et les malvoyants ?*

« **Dieudonné** : *les malentendants essaient de suivre les gestes de l'interprète, et... donc les malentendants suivent et aussi [prennent] note chez leurs camarades.*

Chercheur : *Donc ils copient chez leurs camarades ?*

Dieudonné : *Oui, ils copient chez leurs camarades*

Chercheur : *Si j'ai bien compris au moment de la prise des notes, les élèves en situation de handicap s'asseyent à côté des élèves valides...*

Dieudonné : *Donc les malvoyants... eux comme ils attendent les notes en braille, ils peuvent s'asseoir ensemble. Mais les malentendants s'asseyent à côté de l'élève qui est supposé être normal. Oui ! Pour qu'ils prennent note. Oui !*

Chercheur : *Au moment de la prise de notes, l'interprète n'a donc plus de rôle ?*

Dieudonné : *Il n'a plus de rôle sauf si je suis en train d'expliquer.* » **[Dieudonné, leçon de psychologie, 12'51'']**

Pour l'enseignant, bien que les élèves sourds aient pris des notes sur leurs camarades valides, ceux-ci pouvaient faire des fautes d'orthographe qui, par conséquent, se répercutaient chez les élèves sourds. Pour y remédier, l'enseignant circulait entre les rangées au cours de la leçon pour corriger certaines fautes. Certains mots difficiles étaient marqués au tableau noir, et ils n'étaient pas accessibles pour les élèves aveugles. Au moment de la prise de notes, l'encadreur-interprète n'avait pas de rôle à jouer. Cependant, Dieudonné a affirmé se sentir fatigué au moment de ses interventions même si l'encadreur-interprète l'aidait en s'occupant de la traduction :

« **Chercheur** : *Comment vous sentez-vous quand vous êtes dans cette classe ?*

Dieudonné : *Quand je suis devant cette classe, je me sens fatigué parce qu'on doit faire un effort particulier pour expliquer à ces enfants, et pour les malentendants pour qu'ils aient le temps de voir les gestes, et les malvoyants essaient de fixer les notes* » **[Dieudonné, leçon de psychologie, 05'28'']**

Au cours de cette histoire relative à la prise de notes, l'enseignant ne s'est jamais adressé de manière directe aux élèves sourds. Il dictait les notes aux élèves qui pouvaient l'entendre. Les élèves sourds accédaient aux notes de cours fournies par l'enseignant par le biais de leurs camarades de classe.

4.2. Synthèse : activité de Dieudonné et caractère inclusif de son intervention

Le cours d'expérience de Dieudonné au cours de la leçon de psychologie était structuré autour de quatre histoires. En référence aux cinq niveaux fonctionnels relatifs à l'organisation de l'enseignement (Durand, 1996, 2002), ces histoires relevaient de deux de ces niveaux : la participation des élèves et le travail des élèves.

Au niveau de la « participation », la préoccupation de l'enseignant était de voir les élèves suivre attentivement sa présentation et ses explications au cours de son intervention pour qu'ils comprennent la leçon. C'est dans cette perspective que Dieudonné incitait les élèves à poser des questions. L'enseignant ne cessait de demander aux élèves s'ils étaient en train de le suivre (*e.g.*, *Vous y êtes ? Sommes-nous ensemble ? N'est-ce pas les gars ?*).

Le « travail » des élèves a été révélé au moment de la prise des notes, même s'il était relativement peu prégnant dans une leçon dispensée sur un mode « magistral ». C'est pourquoi Dieudonné circulait entre les rangées pour voir si les élèves ne faisaient pas de fautes. Les mots qui semblaient difficiles étaient inscrits au tableau noir afin d'éviter des fautes d'orthographe qui étaient susceptibles de se propager entre les élèves au moment de la copie des élèves sourds sur les élèves valides. Au cours de la leçon de psychologie, Dieudonné a affiché une procédure-type. Il marquait d'abord le titre au tableau noir, ensuite il l'expliquait, et demandait aux élèves s'ils avaient des questions relatives à ce qui venait d'être expliqué. Enfin, arrivait le moment de la prise de notes, moment qui était interrompu par une quelconque question posée par un élève, suivie des explications fournies par l'enseignant avant de reprendre la dictée.

Toutes les interventions de Dieudonné étaient orientées vers l'ensemble de la classe. Il était convaincu que ses explications étaient traduites en langue des signes par l'encadreur-interprète pour les élèves sourds. Il ne s'est jamais adressé aux élèves sourds de manière directe, c'est-à-dire, sans passer par son interprète. Lorsque l'enseignant était en train de parler, l'attention des élèves sourds était focalisée sur l'encadreur-interprète. Finalement, on se retrouvait dans une classe composée de deux catégories d'élèves, ou bien dans deux classes réunies dans

une même salle de classe avec deux enseignants différents (encadreur-interprète et enseignant titulaire). Les élèves en situation de handicap étaient ainsi laissés exclusivement à la charge de l'encadreur. Néanmoins, Dieudonné s'inquiétait de la qualité des traductions effectuées par son interprète au regard de son niveau de formation scolaire relativement peu élevé pour réaliser efficacement cette tâche à ses yeux.

5. Discussion de l'étude 2

Les quatre études de cas présentées portent respectivement sur l'enseignement de l'éducation physique et des sciences humaines (géographie et psychologie). Nous avons pointé des analogies et des différences dans l'activité des enseignants et dans leurs modalités d'intervention vis-à-vis des élèves de leurs classes, qu'ils soient valides ou en situation de handicap, aussi bien en éducation physique que dans les sciences humaines. Pour le cas de Jean-Pierre au football, nous avons constaté que la préoccupation récurrente durant toute la leçon était de maintenir l'ordre de la classe au détriment des apprentissages. Cet ordre concernait la classe dans son ensemble. Ses interventions dans ce sens survenaient de manière réactive et circonstancielle, et visaient à remettre en ordre l'organisation globale de l'activité des élèves pour garder un œil vigilant sur toute la classe et faire passer tous les élèves. Les modalités d'intervention adoptées par Jean-Pierre étaient dictées par des facteurs liés, d'une part, aux conditions matérielles de travail (trois ballons dont deux de handball), et d'autre part à l'effectif des élèves de la classe qui s'élevait à environ 70 élèves. Pour remédier à ce manque de matériel et à l'effectif pléthorique des élèves, il regroupait les élèves dans des colonnes pour pouvoir les contrôler. Par ailleurs, les formats pédagogiques sont divers (Gal-Petitfaux et Durand, 2001), et les enseignants s'appuient sur celui qu'ils jugent efficace en fonction du contexte de travail et de la nature de la leçon. Ainsi, Jean-Pierre intervenait auprès des élèves en situation de handicap après avoir constaté que ces élèves ne réalisaient pas les exercices demandés au même titre que les autres, sans attention ni adaptation particulière (*e.g., C'est au moment où ils passent que vous comprenez effectivement que le message n'est pas passé*). Il réalisait cependant des démonstrations, et parfois avec des gestes et signes à l'appui, afin que les élèves en situation de handicap puissent comprendre ce qui est attendu. Ces modalités d'intervention ont aussi été observées chez Bonaventure au basketball. Il adoptait le même format pédagogique, et plaçait les élèves en colonne.

Bien que l'effectif de sa classe fut inférieur à celui de Jean-Pierre au football (environ 50), il demeurait élevé au regard de ses conditions matérielles de travail. Bonaventure disposait au cours de la leçon d'un seul ballon de basketball pour toute la classe. Ses interventions étaient orientées vers l'ensemble de la classe sans tenir compte de leur spécificité. De la même manière que Jean-Pierre au football, Bonaventure intervenait particulièrement lorsqu'il remarquait des réalisations de l'exercice qui ne correspondaient pas à ses attentes. Ainsi, il faisait des démonstrations, avec des signes et des gestes, et s'adressait aux élèves en situation de handicap. Chaque élève mis au travail était régulièrement suivi pour vérifier la manière dont il réalisait l'exercice et le corriger en cas d'échec. Cette pratique d'intervention pourrait être justifiée non seulement par l'âge des élèves, que Bonaventure jugeait « très petits », mais aussi parce que pour la plupart de ses élèves, c'était la première fois qu'ils « touchaient » à un ballon de basketball, et n'avaient pas d'expérience dans cette discipline sportive.

Nous avons constaté des points divergents concernant les modalités d'interventions entre Bonaventure et Jean-Pierre. Alors que Jean-Pierre s'est montré rigoureux au niveau de l'organisation et de la gestion de la classe (sanction des élèves perturbateurs en leur faisant faire des pompes), Bonaventure adoptait d'autres modalités de contrôle. Il savait que les élèves en situation de handicap se regroupaient généralement derrière les autres pour discuter entre eux, et en conséquence leur demandait de se placer devant les autres pour faire l'exercice donné.

En résumé, ces deux enseignants d'EPS n'ont pas manifesté un traitement particulier réservé aux élèves en situation de handicap, et en particulier aux élèves sourds. Par voie de conséquence, ils se souciaient peu ou pas d'eux au cours des situations d'enseignement-apprentissage. Bien que Jean-Pierre fût plus rigoureux au niveau de l'organisation de la classe, Bonaventure mobilisait également les mêmes formats pédagogiques (en colonne) avec l'idée de pouvoir contrôler et faire passer tous les élèves de la classe, mais aussi pour faire face aux problèmes délicats de manque de matériel. Cependant, lorsqu'ils se rendaient compte que ces élèves n'avaient pas compris le travail demandé, les enseignants recouraient à l'unique modalité d'intervention efficace à leurs yeux pour prescrire une tâche à des élèves sourds : réaliser des démonstrations. Au regard du caractère public et ostentatoire d'une démonstration, celle-ci concernait finalement toute la classe, et était de ce fait susceptible de contribuer à la réussite de tous les élèves.

Georges et Dieudonné, respectivement en géographie et en psychologie, intervenaient

conjointement avec leurs encadreurs-interprètes contrairement à leurs collègues d'EPS dans les leçons pratiques. Leurs modalités d'intervention à l'égard des différents élèves de la classe témoignent de différences notables, en comparaison de celles que nous avons pointées dans les études de cas en EPS. Celles-ci pourraient être liées au contexte même de leurs interventions respectives. Dans ses interventions en Géographie, Georges manifestait la préoccupation d'accompagner tous les élèves, y compris les élèves en situation de handicap, même s'il était épaulé par une encadreuse-interprète qui était chargée de faciliter l'accès aux apprentissages pour les élèves en situation de handicap. Nous avons constaté que ce personnel de soutien était différemment exploité par Georges et Dieudonné. Pour Georges, les encadreurs-interprètes n'avaient pas les connaissances requises pour traduire ses interventions en raison de leur niveau insuffisant de formation, ce qu'a affirmé également Dieudonné. Pour remédier à ce problème, Georges a pris le soin d'utiliser de manière récurrente les outils visuels pour permettre aux élèves en situation de handicap d'accéder aux contenus d'enseignement au même titre que leurs pairs valides en écrivant tout au tableau. Le mode de fonctionnement de Georges semblait plus inclusif en traduisant dans son activité de sa conviction que les élèves sourds avaient leur propre manière d'apprendre. Ainsi, lorsqu'un élève valide faisait une lecture de texte, Georges invitait un élève sourd afin qu'il lise le même texte de sa propre manière devant les autres, et plus particulièrement pour les élèves sourds. En outre, cet enseignant était convaincu de faire participer tous les élèves, et ceci dans les mêmes proportions afin « d'éveiller leur conscience » au fait qu'ils fassent partie de l'ensemble de la classe. Pour lui, c'était une occasion de montrer aux élèves mêmes valides que les élèves en situation de handicap étaient capables de travailler et de réussir comme les autres. C'est pourquoi il incitait ou sollicitait même les moins actifs à participer.

Il est important de noter que l'absence ou la présence de l'encadreuse-interprète n'occasionnait pas de modifications dans ses pratiques d'intervention. Les résultats obtenus dans le cas de Georges en Géographie rejoignent ceux de Colin (2011), issus de l'analyse de l'activité d'un enseignant d'EPS qui intervenait auprès des élèves en situation de handicap mental en classe ULIS. Ceux-ci ont mis en évidence l'ouverture au monde du handicap manifestée par des enseignants d'EPS dans leur activité, la prise en compte des élèves en situation de handicap ainsi que la volonté de croire que l'éducation de tous est possible en fonction de leurs besoins. On peut supposer que ces pratiques de différenciation méthodologique de Georges lui permettent d'intervenir auprès d'un public différencié d'élèves et de faire progresser tous les élèves en

fonction des potentialités et des ressources dont dispose chacun (Civitillo et *al.*, 2016).

Quant à Bonaventure en psychologie, il laissait totalement les élèves en situation de handicap à la charge de son interprète malgré ses compétences jugées insuffisantes au regard de son niveau de formation. C'est dans cette perspective que durant toutes ses interventions, il s'adressait à la classe, tout en sachant que les élèves en situation de handicap étaient pris en charge par l'interprète. Il ne s'est jamais adressé de manière singulière aux élèves en situation de handicap sans passer par l'intermédiaire que constituait son interprète.

Les contextes d'interventions de ces quatre enseignants étaient différents. En effet, sans trop entrer dans l'ancrage disciplinaire (EPS versus Sciences humaines et sociales (SHS)), l'environnement de travail des enseignants d'EPS ne permettait pas, en raison du manque de matériel adapté, aux élèves présentant des déficits visuels de participer aux cours. Les enseignants n'accueillaient que des élèves sourds. En revanche, en SHS, il y avait à la fois des élèves ayant des déficiences visuelles et ceux présentant des déficiences auditives, et les enseignants bénéficiaient de l'intervention dans la classe d'un encadreur-interprète.

Au regard des discussions sommaires que nous avons présentées dans les chapitres 3 et 4, nous allons aborder dans le chapitre 5 la discussion générale des résultats des deux études, et présenter les perspectives scientifiques et transformatives de notre travail.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES SCIENTIFIQUES ET TRANSFORMATIVES

Dans ce cinquième chapitre, nous discutons nos principaux résultats et proposons des pistes pour la conception de dispositifs pédagogiques de formation des enseignants. Ce chapitre est composé de deux sections : (a) une discussion scientifique et (b) des pistes pour la conception de dispositifs pédagogiques de formation des enseignants favorisant l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.

1. Discussion scientifique

Dans cette section, nous discutons les apports de notre recherche à la connaissance des conceptions et des pratiques des enseignants intervenant dans des écoles pilotes burundaises accueillant des élèves en situation de handicap, avant de présenter dans un deuxième temps les limites et les perspectives scientifiques de notre travail.

1.1. Apports à la connaissance des conceptions et des pratiques des enseignants intervenant dans les écoles accueillant des élèves en situation de handicap

L'objectif principal de cette thèse était d'analyser les conceptions et les pratiques des enseignants qui accueillent des élèves en situation de handicap dans leurs classes dans le cadre du programme d'éducation inclusive, afin de proposer des pistes pour la conception de dispositifs permettant d'améliorer l'accueil et l'accompagnement de tels élèves, et d'enrichir la formation des enseignants au Burundi. Pour opérationnaliser cet objectif général, nous avons soulevé un ensemble de questions relatives aux ressources et obstacles à la mise en œuvre d'une éducation inclusive au Burundi, perçus par les acteurs concernés, aux dispositifs particuliers d'accueil des élèves en situation de handicap effectivement mis en œuvre, à la façon dont les enseignants contribuent à l'inclusion scolaire de ces élèves, à la façon dont ces enseignants conçoivent leurs possibilités d'action dans ce domaine, et aux modalités particulières d'intervention actuellement mises en œuvre par des enseignants burundais expérimentés dans les classes accueillant les élèves en situation de handicap. Les résultats issus de nos deux études permettent d'apporter des éléments de réponse à ces interrogations. En effet, ces résultats ont en premier lieu mis en évidence la façon dont un ensemble d'acteurs représentatifs percevaient les ressources et les obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs dans le système éducatif

burundais et les conditions qu'ils considéraient comme indispensables à la mise en place et à la réussite d'une éducation inclusive au Burundi (cf. Chapitre 3 : partie 1 de l'Étude 1). En second lieu, nous avons identifié les pratiques déclarées et les conceptions d'une large population d'enseignants exerçant dans les établissements scolaires des deux provinces pilotes (Bujumbura et Gitega) les plus fortement impliquées dans la mise en œuvre du programme d'éducation inclusive au Burundi (cf. Chapitre 3 : partie 2 de l'Étude 1). Enfin, en troisième lieu, nous avons décrit et caractérisé, sur la base de quatre études de cas (deux en EPS, une en géographie et une en psychologie), les pratiques d'intervention des enseignants en situation réelle de classe accueillant des élèves en situation de handicap dans diverses situations (en EPS et en Sciences humaines (cf. Chapitre 4 : Étude 2)). Ces résultats mettent en évidence deux caractéristiques particulières relatives aux conceptions et aux pratiques des enseignants burundais en charge de l'accueil des élèves en situation de handicap dans leurs classes : d'une part, les discours et pratiques auto-déclarées par les enseignants apparaissent comme révélateurs de l'absence d'une culture professionnelle relative à l'inclusion scolaire, et d'autre part, les pratiques d'enseignement étudiées révèlent des modes contrastés de prise en charge des élèves en situation de handicap en classe.

1.1.1. Les discours et les pratiques auto-déclarées par les enseignants comme révélateurs d'une absence de culture professionnelle relative à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap

Le déficit (voire l'absence) de réelle culture professionnelle à l'égard de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, qui serait partagée par la communauté des enseignants burundais et plus largement par la communauté éducative burundaise, apparaît comme un élément clé permettant de comprendre nos résultats empiriques. En effet, ce déficit se manifeste, dans les discours des enseignants, par une disparité des adaptations aux situations de classe accueillant des élèves en situations de handicap, qui sont essentiellement liées à des initiatives locales privées, et/ou à un volontarisme (voire un militantisme) individuel qui s'inscrit lui-même dans une biographie singulière des enseignants.

Ces discours ne véhiculent pas de communauté de points de vue concernant les modalités d'accueil et de guidage des apprentissages des élèves en situation de handicap au sein des classes, et plus largement concernant les modalités d'inclusion de ces élèves au sein de la communauté scolaire. De fait, comme nous l'avons souligné dans la première partie de cette thèse, et bien qu'elle fasse l'objet de politiques publiques affichées, l'inclusion scolaire des

élèves en situation de handicap au Burundi « échappe » en grande partie à l'État, et repose largement sur le militantisme des Organisations non gouvernementales (ONG), et plus particulièrement Handicap International. Cette ONG s'implique également dans la formation (formation continue) des enseignants des écoles pilotes et des écoles satellites dans le cadre du programme d'éducation inclusive. Dans le même ordre d'idée, les huit écoles pilotes des provinces Bujumbura et Gitega qui ont ouvert leurs portes aux élèves en situation de handicap sont toutes gérées par des confessions religieuses, même si les enseignants sont recrutés et payés par l'État. Rappelons à cet égard que la majorité des centres d'« enseignement spécial » dans lesquels sont pris en charge ces enfants au Burundi se trouvent sous la responsabilité de confessions religieuses (cf. chapitre 1). Ces centres ont néanmoins représenté de réels leviers pour la mise en œuvre du projet d'éducation inclusive au Burundi. L'Église Catholique, et les Églises Protestantes dans une moindre mesure, étaient des partenaires privilégiées de l'État en matière d'éducation et occupaient depuis de longue date une place prépondérante dans le domaine de l'éducation (Gahama, 1983 ; UNESCO, 2012). Cette situation, inscrite dans un contexte institutionnel, social et politique particulier, pourrait en partie expliquer le déficit d'une culture professionnelle largement partagée par les enseignants burundais, à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. L'engagement actuel de l'État en faveur de l'éducation de ces élèves (création d'une ligne budgétaire spécifiquement dédiée à l'achat de matériel pédagogique adapté, recrutement d'encadreurs-interprètes, etc.), comme le développement de curricula de formation des enseignants centrés sur l'inclusion scolaire de ces élèves, pourrait à terme contribuer au développement d'une telle culture professionnelle.

Le déficit de culture professionnelle partagée en matière d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap s'explique également par la singularité des biographies individuelles des enseignants les plus fortement sensibilisés à la question de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, elles-mêmes enracinées dans des cultures communautaires et dans des traditions familiales diverses.

Nos résultats révèlent que les conceptions et les pratiques déclarées par les enseignants sont d'abord tributaires de l'expérience personnelle de chacun des enseignants à l'égard du handicap, et de sa familiarité avec les personnes handicapées. Les enseignants ayant été longtemps en contact avec des personnes en situation de handicap dans leur entourage immédiat se montrent favorables à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap lorsqu'ils sont confrontés à eux en milieu scolaire ordinaire. Au contraire, des enseignants ayant eu moins

d'occasions de fréquentation de personnes handicapées dans leur entourage proche expriment des conceptions révélatrices de stéréotypes sociaux largement répandues dans l'opinion, pouvant eux-mêmes engendrer des formes de stigmatisation ou des attitudes d'exclusion à l'égard des élèves en situation de handicap, ou parfois au contraire, des attitudes caritatives. Ces expériences personnelles sont teintées de normes morales qui constituent des ressources mobilisées ou mobilisables par les enseignants pour accueillir et accompagner les élèves en situation de handicap dans leurs classes. La biographie personnelle des acteurs impliqués dans les programmes d'éducation inclusive au Burundi influence donc de façon décisive leur façon d'appréhender la problématique du handicap à l'école (Shields & Synnot, 2016).

Il existe finalement une persistance des dimensions situationnelles ou contextuelles qui peuvent être dans certains cas favorables ou défavorables à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. C'est dans cette perspective que certains enseignants déclarent et croient que l'inclusion scolaire de ces enfants freinerait le développement et les apprentissages scolaires des élèves valides. En effet, la présence des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires constituerait un obstacle pour certains enseignants dans la mesure où ces enfants auraient un rythme de travail et d'apprentissage non « conforme aux normes standards » auxquelles satisfont leurs camarades valides. Précisons que de tels préjugés, bien que fréquents et persistants dans la société burundaise, sont pourtant largement contredits par les travaux antérieurs qui ont porté sur les effets d'une coprésence d'élèves handicapés et valides sur leurs résultats scolaires (Booth & Ainscow, 2002 ; Rogé et *al.*, 1994 ; Tant, 2014 ; Tant et Watelain, 2014 ; Vienneau, 2006). Ces derniers accèdent à l'idée que la coprésence en classe d'enfants valides et en situation de handicap offre au contraire aux enseignants des opportunités éducatives tirant profit de la diversité des élèves. Par conséquent, les efforts déployés à ce niveau profiteraient à tous les élèves de la classe dans la mesure où tous les élèves sont « éducatifs » en fonction de leurs propres ressources et leurs potentialités (Curchod-Ruedi et *al.*, 2013 ; Mazereau, 2009).

Nos résultats accèdent enfin l'idée qu'une formation initiale intégrant la question de l'enseignement à des élèves en situation de handicap ne garantit pas des pratiques déclarées et des conceptions « inclusives » chez les enseignants, alors que la formation continue ou les expériences de contact avec des personnes handicapées dans la vie personnelle des enseignants, semblent davantage favoriser un discours « inclusif ». Cette observation renforce l'idée d'un déficit de culture professionnelle partagée chez les enseignants burundais, relative à l'inclusion

scolaire des élèves en situation de handicap, dont le développement devrait être initié précisément lors de la formation initiale. Par ailleurs, il n'existe pas au Burundi de structures de formation des enseignants spécialisés dans l'éducation des élèves en situation de handicap. Les enseignants qui ont déclaré avoir suivi une formation initiale au handicap faisaient essentiellement allusion à des cours ou des chapitres de cours. Une filière de formation spéciale a toutefois ouvert ses portes depuis l'année universitaire 2013-2014 à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation mais les effets de cette filière de formation restent encore difficiles à caractériser et évaluer sur le terrain, et plus particulièrement dans les pratiques d'enseignement comme dans les discours sur l'enseignement. La prise en compte des différences et de la diversité des élèves en classe reste un enjeu majeur dans une démarche inclusive. En pratique, les enseignants sont appelés à mobiliser des compétences et connaissances relatives à l'éducation des élèves en situation de handicap essentiellement développées dans le cadre d'une formation « sur le tas », et/ou lors de circonstances informelles de formation. C'est grâce à des expériences multiples des enseignants engagés de façon volontariste dans les pratiques inclusives, ou ayant bénéficié de formations continues, que ceux-ci parviennent à mettre en œuvre certaines pratiques visant à valoriser les compétences et les potentialités de tous les élèves de la classe.

En résumé, il y a lieu de penser que l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dépendrait de façon essentielle d'un engagement individuel, et de la volonté des enseignants d'inclure ou non ces enfants, au-delà des orientations politiques humanistes prônant l'acceptation des différences et le respect de l'altérité. En effet, la mise en œuvre effective de telles politiques éducatives reste problématique car essentiellement subordonnée à un volontarisme individuel et à des initiatives locales. Pour autant, de telles initiatives produisent aussi des adaptations « prometteuses », qui semblent encore peu partagées au sein de la communauté des enseignants, et qui ne sont ni formalisées ni enseignées. Pour autant, celles-ci pourraient constituer de « bons exemples » de pratiques adaptées au contexte burundais, susceptibles d'enrichir les formations initiales et continues des enseignants.

1.1.2. Des pratiques d'enseignement emblématiques de modes contrastés de prise en charge des élèves en situation de handicap en classe

Notre recherche met en évidence que les pratiques des enseignants dans les classes accueillant des élèves en situation de handicap peuvent être extrêmement contrastées. Des modes d'intervention différenciés en classe peuvent être caractérisés sur la base de quatre critères :

l'existence ou non d'interventions spécifiques adressées aux élèves en situation de handicap ; le recours aux autres élèves de la classe pour favoriser l'apprentissage ; le recours à l'enseignant surnuméraire, et enfin l'organisation spatio-temporelle et matérielle de la classe.

Les interventions spécifiques adressées aux élèves en situation de handicap, plus particulièrement aux élèves sourds, sont particulièrement manifestes chez Georges en géographie. L'enseignant fait preuve ici d'une différenciation pédagogique en tenant compte de la spécificité et des ressources des élèves, et ceci que ce soit en présence ou non de l'interprète en classe. Dans un tel cas, l'enseignant ne « dévoque » pas à l'interprète son intervention adressée aux élèves handicapés, en considérant, d'un côté, que les interprètes ont un niveau de formation trop élémentaire pour réellement enseigner, et de l'autre, que ces derniers sont dans l'incapacité de traduire les cours dans des matières auxquelles ils n'ont pas été formés. C'est ainsi pour assumer pleinement sa responsabilité d'enseignant à l'égard de tous les élèves que Georges opte pour le choix d'écrire toutes ses consignes et autres interventions verbales au tableau, afin de permettre aux élèves sourds de « visualiser » et de mieux comprendre ce qui est transmis à l'ensemble de la classe en termes d'informations et de connaissances. Dans la situation concernée, les élèves en situation de handicap pouvaient même répondre aux questions posées en se servant de leurs livres alors que les autres élèves n'avaient pas l'autorisation d'utiliser leurs livres au moment où ils devaient noter leurs réponses au tableau. La prise en compte des différences par l'enseignant en offrant aux élèves en situation de handicap le choix d'utiliser des ressources pédagogiques supplémentaires, permet d'envisager une véritable équité dans la réussite et les apprentissages des élèves. A contrario, Dieudonné en psychologie ne procédait pas de la même manière au cours de ses interventions. Celles-ci étaient focalisées sur des élèves valides tandis que les élèves en situation de handicap étaient totalement pris en charge par l'encadreur-interprète. Il n'a pas manifesté de modalités d'interventions spécifiques à l'adresse des élèves en situation de handicap.

Le recours à d'autres élèves de la classe comme « aides à l'apprentissage » est une modalité d'enseignement que nous avons observée chez certains enseignants au cours des situations d'enseignement-apprentissage étudiées. Cette pratique est notamment fréquente chez Georges en géographie. Son déficit de compétences et de connaissances dans le domaine de la communication en langue des signes (pour les élèves sourds) le conduit en particulier à solliciter les élèves sourds qui maîtrisent mieux la langue des signes que lui pour lire ou expliquer ses

interventions aux autres élèves sourds. Cela permet à ces derniers d'accéder aux contenus enseignés en ayant recours à leur propre moyen de communication : la langue des signes. La même pratique s'observe chez Dieudonné en psychologie au moment de la prise des notes de cours. Dans cette situation, les élèves sourds ne peuvent évidemment pas entendre les verbalisations de l'enseignant. C'est la raison pour laquelle les élèves sourds s'assoient à côté de leurs pairs pour recopier sur eux et prendre en note les informations données par l'enseignant. Des activités d'entraide et de tutelle entre les élèves apparaissent également en EPS dans les classes respectives de Jean-Pierre et Bonaventure, au cours de leçons de football et de basketball. Cependant, dans ces deux cas, les activités d'entraide et de tutelle surviennent spontanément, à l'initiative des élèves eux-mêmes, sans demande particulière de l'enseignant, et parfois même à son insu. Dans ces deux cas de figure, les interactions paritaires d'apprentissage observées peuvent être considérées comme des prémices, ou des « potentialités latentes », de situations de tutorat spontané entre pairs, soit impulsées par l'enseignant, soit impulsées par les élèves. Ces activités d'entraide paritaires sont particulièrement prometteuses, car elles ouvrent la possibilité de mise en œuvre plus structurée de dispositifs de tutorat entre pairs et l'apprentissage coopératif, dont les bénéfices moteurs, cognitifs et affectifs pour les élèves en situation de handicap ont déjà été rapportés par des études antérieures (e.g., Qi & Ha, 2012 ; Rivière et Lafont, 2014). Néanmoins, Jean-Pierre dans sa leçon de football ne voyait aucun intérêt à ce que les élèves s'aident mutuellement au cours de la leçon. De telles interactions seraient, selon lui, susceptibles de causer du désordre en classe plutôt que des activités fécondes pour les apprentissages. Malgré cela, les élèves s'entraidaient à son insu. Cette prise de position de Jean-Pierre était pleinement et ouvertement assumée, comme en témoignent ses déclarations en entretien d'autoconfrontation. Alors que nous avons identifié des situations de tutelle entre des élèves en situation de handicap et des élèves valides, nous l'avons interrogé sur son appréciation de ces interactions entre élèves. Sa position était catégorique : « *Non !, Non ! [...] ça peut causer un désordre d'autant plus qu'ils se mettent à bavarder. [...] Peut être ils se communiquent mais vous ne pouvez pas autoriser les élèves à ce qu'ils puissent expliquer c'est-à-dire votre présence dans le cours ne signifierait plus rien pour ces élèves avec difficultés* » [Jean-Pierre, leçon de football, 13'58"]. Cet enseignant étant prioritairement préoccupé par le maintien de l'ordre en classe, nous supposons qu'il ignorait l'intérêt de pratiques pédagogiques permettant aux élèves de travailler ensemble, alors que la conception « d'espaces d'actions et d'interactions encouragées » (Saury et al., 2013) ou la mise en œuvre de dispositifs d'apprentissage coopératif et de tutorat (Evin, 2013 ; Qi & Ha, 2012 ; Rivière et Lafont, 2014 ; Saury et al., 2013)

permettraient aux élèves en situation de handicap et aux élèves valides de progresser en termes d'apprentissage.

Le recours à la co-intervention avec un « encadreur-interprète » dans les classes accueillant à la fois des élèves en situation de handicap et des élèves valides semble être un élément important du processus d'inclusion de ces enfants. Au cours de notre recherche, l'encadreur-interprète, que nous pourrions désigner aussi comme un enseignant surnuméraire en classe, constitue une ressource différemment exploitée par les enseignants. Le recours à ce personnel de soutien est présent dans l'étude de cas avec Dieudonné en psychologie (voir photo 7) au cours duquel les élèves en situation de handicap, et plus précisément les enfants sourds étaient exclusivement laissés à la charge de l'encadreur-interprète, contrairement à Georges en géographie (voir photo 6) pour qui la présence ou non de son interprète ne modifiait pas ses modalités d'intervention (notamment en raison du niveau de formation des encadreurs-interprètes, jugé trop faible à ses yeux).

En EPS, en revanche, Jean-Pierre et Bonaventure ne bénéficiaient pas de la présence d'encadreurs-interprètes dans leurs cours sur le terrain de sport. Néanmoins, si l'encadreur-interprète était absent dans la leçon pratique d'EPS, il était présent dans la leçon de théorie en EPS comme c'est le cas chez Bonaventure en 1^{ère} SSH où les élèves avaient deux leçons successives d'EPS dont une consacrée à la théorie (*i.e.*, sport et santé) et l'autre à la pratique. En EPS, seuls les élèves sourds participent au cours puisque les autres types de handicap, notamment les aveugles, ne peuvent pas y accéder au regard des conditions matérielles non adaptées à ce type de handicap. Les enseignants d'EPS tentent de trouver des solutions par eux-mêmes afin de communiquer avec les élèves sourds lors des leçons pratiques malgré des compétences lacunaires en la matière.

Dans les observations que nous avons pu faire, les enseignants titulaires ne se concertent pas avec les encadreurs-interprètes au sujet des enseignements à dispenser. Ces derniers découvrent les thèmes et les contenus de la leçon au même moment que les élèves. Sur ce point, certains auteurs (*e.g.*, Nédélec-Trohel et *al.*, 2012 ; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010) ont déjà souligné, dans le contexte d'établissements scolaires en France, les effets possibles d'une absence de concertation entre des enseignants et l'Auxiliaire de vie scolaire. Celle-ci a, selon ces auteurs, de lourdes conséquences sur l'efficacité de l'intervention du personnel de soutien à cause du manque d'informations sur ce qu'il est envisagé de faire en classe. Certains enseignants

titulaires que nous avons observés restent actuellement fortement campés dans leur statut d'expert de la discipline, et ne voient aucun intérêt à se concerter en amont pour préparer la leçon. La raison majeure de ce comportement est le niveau de formation des encadreurs-interprètes qui est « lacunaire » de leur point de vue avec un diplôme de niveau D6 (deux ans après collège) ou au plus D7 (quatre ans après collège).

Enfin, le mode d'organisation spatio-temporelle et matérielle de la classe permet de différencier des modes d'intervention contrastés des enseignants que nous avons observés dans les classes accueillant des élèves en situation de handicap. En EPS, la forme de groupement privilégiée au cours des activités est « la colonne ». De façon générale, les formats pédagogiques privilégiés par les enseignants pour organiser l'activité des élèves sont les « colonnes », « files indiennes », « vagues », « ateliers », « cercles » et sont structurés à partir d'objets variés (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron, Adé, 2010). Le format pédagogique « en colonne » observé aussi bien chez Jean-Pierre que chez Bonaventure respectivement au football et au basketball n'était pas dû au hasard. Cette organisation était non seulement dictée par l'espace de travail, qui était vaste, mais aussi de manière plus large par des conditions matérielles de travail jugées défavorables (un ballon au basketball et trois ballons - dont deux de handball - au football), avec des effectifs pléthoriques d'élèves dans la classe (environ 70 élèves chez Jean-Pierre et 50 chez Bonaventure). Cette forme d'organisation garantissait, du point de vue de l'enseignant, que tous les élèves « passent » et réalisent sous son contrôle les exercices prescrits. Tous les élèves en situation de handicap se présentaient dans tous les cours à l'exception de la discipline EPS où seuls les élèves sourds étaient présents dans le cours. Les autres types de handicap comme les aveugles, les handicapés moteurs étaient dispensés à cause du manque de matériels adaptés. Néanmoins, ils pouvaient venir sur le terrain s'ils le souhaitaient sans obligation. Il y a donc une persistance des dimensions situationnelles, contextuelles qui dictent la participation des élèves en EPS et/ou en SSH. Cependant, la situation est différente lorsqu'il s'agit des disciplines « théoriques » comme la géographie et la psychologie chez Georges et Dieudonné. Alors qu'ils sont en situation de co-intervention avec leurs encadreurs-interprètes, le binôme se place devant la classe, de part et d'autre du tableau noir (voir photos 6 et 7) pour permettre aux élèves de bien les voir au cours de la leçon. L'interprète ne bouge pas tandis que l'enseignant peut circuler entre les rangées pour des éventuelles corrections ou incitations des élèves à participer. De plus, la disposition des élèves dans la classe et leur organisation dans des groupes de travail se fait en fonction de matériels disponibles et de la configuration spatiale, et non pas de la spécificité des

élèves de la classe ou d'objectifs particuliers (*e.g.*, développer l'entraide et les interactions entre les élèves). Au cours des leçons de football et de basketball, les enseignants avaient respectivement trois ballons (dont deux de handball) et un ballon de basketball, et ils disposaient d'un terrain de football, ce qui justifie leur recours à une organisation de la classe en « colonne ». En géographie et en psychologie, chaque classe comprenait trois rangées (fixes, stables) avec deux élèves par pupitre. Le nombre d'élèves par pupitre passait à trois par pupitre au moment de la prise des notes dans la leçon de psychologie chez Dieudonné. Nous pouvons avancer l'idée que les différentes formes d'organisations spatio-temporelles et matérielles observées dans les différentes classes que nous avons étudiées peuvent avoir des effets importants sur l'activité des élèves, comme certains travaux l'ont déjà mis en évidence (*e.g.*, Gal-Petitfaux *et al.*, 2010) et sur leurs interactions paritaires et avec l'enseignant, formant dans le même temps des configurations de classe plus ou moins inclusives pour les élèves en situation de handicap. Cette hypothèse pourrait ouvrir sur des perspectives intéressantes de recherches futures.

En définitive, les pratiques que nous avons étudiées présentent des caractéristiques extrêmement contrastées du point de vue de leur caractère inclusif à l'égard des élèves en situation de handicap. Cependant, elles révèlent aussi, pour une part, un certain nombre d'expériences « prometteuses » sur lesquelles il serait possible de s'appuyer pour concevoir des dispositifs d'enseignement-apprentissage plus inclusifs, tout en étant adaptés aux contraintes du contexte de la scolarisation des élèves au Burundi. Ces dispositifs pourraient avantageusement s'appuyer sur le développement par les enseignants d'un répertoire d'interventions mieux ajusté aux besoins des élèves en situation de handicap, sur le recours à des procédures d'apprentissage entre pairs (tutorat entre élèves, ou apprentissage coopératif), sur la mise en œuvre d'une réelle coopération pédagogique avec « l'enseignant surnuméraire » et enfin, sur la mise en œuvre de configurations de classe présentant un « potentiel éducatif » (Gal-Petitfaux, 2011) pour tous les élèves, qu'ils soient valides ou en situation de handicap.

1.2. Limites et perspectives scientifiques

Ce travail de thèse met en évidence différentes pratiques et conceptions des enseignants relatives à l'accueil des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires du système éducatif burundais. Il ouvre la voie à la compréhension de ce que font les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à une diversité d'élèves selon qu'ils ont été formés ou non à intervenir dans une telle situation. Ainsi, il serait illusoire de prétendre épuiser, dans le cadre d'une thèse, tous les

contours d'un sujet de recherche qui porte sur les pratiques des enseignants dans une perspective d'éducation inclusive. Celle-ci représente une question complexe, délicate et exigeante qui met en jeu de multiples facteurs tels que les facteurs sociaux, politiques, environnementaux. Par voie de conséquence, elle offre d'autres pistes de réflexion. Les provinces cibles de nos investigations étaient Bujumbura Mairie et Gitega, respectivement situées en milieu rural et urbain. Est-ce que les enseignants intervenant dans des établissements en milieu rural et ceux intervenant dans des établissements en milieu urbain ont les mêmes conceptions envers l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ? Nous pouvons poser, par exemple, l'hypothèse que le poids des croyances religieuses ou traditionnelles pourrait être différent dans ces deux milieux, en relation avec des caractéristiques sociologiques différentes des enseignants et des élèves notamment en ce qui concerne le capital social et économique des catégories plus ou moins favorisées. Ainsi, il serait également intéressant de prolonger nos investigations en tenant compte de la variable « situation géographique » des participants pour analyser par exemple si les croyances à l'égard des effets « négatifs » (pour les autres élèves, pour les établissements) de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ne seraient pas plus ancrées dans la population rurale que dans la population urbaine. La même étude pourrait également être réalisée avec des enseignants sur une longue période, par exemple à l'échelle d'une année, afin de mettre en évidence la dynamique développementale des pratiques des enseignants dans les classes accueillant des élèves en situation de handicap. Comme dans certains cas les enseignants et les encadreurs-interprètes se retrouvent à la tête d'une classe, il serait intéressant d'approfondir cette piste pour identifier comment des modalités de co-intervention sont susceptibles de se construire et d'évoluer au cours du temps entre les intervenants dans les classes inclusives.

Un questionnaire d'enquête pourrait également être distribué aux enseignants en début d'année scolaire puis en fin d'année afin de mettre en évidence l'évolution des pratiques déclarées et des conceptions autour de l'accueil et de l'accompagnement des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires, et d'établir une comparaison entre leurs réponses.

Si les parents, les enseignants et les élèves valides sont considérés comme indispensables pour la réussite de l'inclusion scolaire (Porter, 2014), il serait enfin pertinent d'explorer comment ces acteurs collaborent et participent à la perspective de mettre en place et de réussir une éducation inclusive dans le système éducatif burundais.

Nous n'avons pas eu l'occasion d'explorer les pratiques des enseignants confrontés à certains types de handicap (les aveugles, des déficients mentaux et les handicapés physiques) en EPS. Les enseignants se soucient de la sécurité de ces élèves et préfèrent les dispenser totalement du cours d'EPS. Il aurait été intéressant d'observer et d'analyser comment les enseignants d'EPS interviennent lorsqu'ils sont confrontés, par exemple, à des élèves aveugles. Ceux-ci n'ont pas l'obligation de se présenter au cours d'EPS mais peuvent venir s'ils le souhaitent juste pour rester autour du terrain de jeu. Une étude avec de tels enfants permettrait de voir si les enseignants modifient leurs pratiques d'intervention en fonction de la nature du handicap bien qu'ils ne soient pas formés à l'accueil et à l'accompagnement de la diversité des élèves dont ils ont la charge.

Au cours de notre travail, nous nous sommes focalisé sur les conceptions et les pratiques des enseignants dans les classes accueillant des élèves en situation de handicap. Cependant, ces derniers sont parmi les premiers acteurs et bénéficiaires du programme d'éducation inclusive. Il serait intéressant de réaliser une étude pour analyser le vécu des élèves en situation de handicap au cours des situations d'enseignement-apprentissage. Est-ce que les élèves en situation de handicap se sentent inclus dans leur groupe-classe ou dans la communauté scolaire ? Comment les élèves présentant des déficiences visuelles et auditives perçoivent-ils le fait d'être à la charge des encadreurs-interprètes et de n'être dans certains cas, comme nous l'avons pointé dans notre recherche, que très peu accompagnés par l'enseignant titulaire ? Ces élèves ont nécessairement leur propre image par rapport aux différentes interventions de leurs encadreurs et de leurs enseignants, leur position par rapport à ce qui leur est proposé. Par conséquent, la confrontation des points de vue des élèves et de ceux des enseignants permettrait de mettre en évidence des pistes susceptibles d'enrichir la formation des enseignants pour une conduite efficace d'une classe accueillant à la fois des élèves valides et des élèves en situation de handicap.

2. Pistes pour la conception de dispositifs pédagogiques de formation des enseignants favorisant l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap

Sur la base des résultats de notre recherche, il nous semble que certaines pratiques, une fois mises en place, pourraient améliorer chez les enseignants burundais les conditions d'accueil et d'accompagnement des élèves en situation de handicap. Il s'agirait de (a) créer une culture professionnelle relative à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, (b) mettre en place des modes d'intervention basés sur des expériences « prometteuses » pour prendre en charge des élèves en situation de handicap en classe, (c) promouvoir la coopération entre les

enseignants titulaires et leurs interprètes, (d) favoriser l'impulsion de démarches de tutorat et de coopération entre élèves valides et élèves en situation de handicap, (e) maîtriser les langues de communication des élèves sourds et des élèves aveugles, et (f) mieux prendre en compte la singularité des élèves.

2.1. Créer une culture professionnelle relative à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap nécessite l'appropriation progressive par les enseignants d'une culture professionnelle permettant sa mise en œuvre de manière effective, notamment en prenant appui sur des adaptations « prometteuses » dans le contexte scolaire burundais, mais encore trop peu partagées et non enseignées. Une telle culture professionnelle nous semble devoir être développée chez les futurs enseignants dès leur formation initiale, et enrichie chez les enseignants déjà en activité pendant les périodes de formation continue. Ces formations devraient par ailleurs être assurées par l'État à l'endroit des fonctionnaires en général, et plus particulièrement des enseignants alors que, comme nous l'avons pointé, celles-ci sont actuellement fortement dépendantes d'initiatives privées (notamment confessionnelles), ou reposent sur les expériences personnelles et les histoires de vie des enseignants.

Le poids lié au parcours, à l'histoire et à la culture personnelle de chaque enseignant, du fait des traditions, des préjugés, des stéréotypes, associés à certains milieux sociaux burundais, doit figurer parmi les éléments dont il faut tenir compte dans la conception d'actions de formation des enseignants à l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap. De ce point de vue, il serait intéressant de permettre aux enseignants d'objectiver les dimensions culturelles déterminant leurs attitudes vis-à-vis de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.

Ces dimensions peuvent être favorables ou défavorables à ces élèves en fonction de la place que chaque enseignant accorde au handicap ou aux élèves en situation de handicap. Des échanges d'expériences entre enseignants permettraient de s'appuyer sur ces adaptations pour essayer de répondre aux besoins de tous les enfants.

La formation initiale actuelle des enseignants mérite donc d'être révisée afin d'y intégrer des modules de formation sur la diversité qui permettront aux lauréats des filières de formation des enseignants de finaliser leur cursus scolaire avec des compétences avérées dans la conduite

des classes accueillant des élèves en situation de handicap, ou dits « à besoins particuliers ». Certaines adaptations adoptées par les enseignants et qui se révèlent pertinentes pourraient être abordées et proposées aux enseignants au cours des formations continues afin de favoriser des analyses croisées de pratiques, et des partages d'expériences. Ces expériences devraient par ailleurs être plus largement partagées et enseignées à l'ensemble des acteurs de l'éducation, en vue de garantir l'accueil et l'accompagnement des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires.

2.2. Mettre en place des modes d'intervention basées sur des expériences « prometteuses » pour prendre en charge des élèves en situation de handicap en classe

Au cours de notre travail, nous avons observé des expériences prometteuses susceptibles de permettre aux élèves en situation de handicap, et plus particulièrement les élèves sourds, d'accéder aux contenus d'enseignement et aux informations de l'enseignant, dans des conditions plus ou moins proches de celles dont bénéficient leurs camarades valides. Certains enseignants ont pour préoccupation de faire participer tous les élèves et plus particulièrement les élèves en situation de handicap. Nous l'avons observé à plusieurs reprises chez Georges en géographie par l'intermédiaire de l'utilisation du tableau noir comme outil de différenciation pédagogique et le recours aux matériels pédagogiques visuels. Nous avons également identifié cette même pratique (utilisation du tableau) chez un enseignant de psychologie bien que la fréquence d'utilisation soit variable entre les deux enseignants. Convaincus que les interprètes possédaient des compétences insuffisantes pour traduire et retranscrire les informations de l'enseignant, ils choisissaient d'écrire le plus souvent au tableau les éléments importants du cours. C'est le cas de l'enseignant de Géographie qui a écrit toute sa leçon au tableau, y compris les réponses données par les élèves de la classe. Par exemple, au cours de la leçon de psychologie et au moment de la prise de notes, l'enseignant a parlé de « WUNDT ». Comme il s'agissait d'un nom nouveau pour les élèves, l'enseignant l'a marqué au tableau noir. Cette intervention pédagogique permet d'aider, à la fois les élèves sourds et les élèves valides, pour permettre une meilleure compréhension du cours. Cependant, les élèves aveugles rencontreront davantage de difficultés que leurs homologues dans l'acquisition de nouvelles connaissances du fait de l'impossibilité d'anticiper la traduction en braille de certaines notions.

Un autre aspect important est celui du respect du rythme de travail des élèves en situation de handicap. En effet, la présence en classe de l'interprète permet de transmettre des

informations liées aux contenus d'enseignement aux élèves. Ainsi, il faut estimer le rythme d'intégration des contenus d'enseignement de chacun de ces acteurs (élèves, enseignant et interprète) afin d'éviter que l'un ou l'autre ne soit dépassé par la quantité d'informations à recevoir et à traiter. Il s'agirait d'améliorer la coopération entre eux en déterminant par exemple à quel moment il faut que l'enseignant titulaire interrompe son cours pour permettre à son interprète de transmettre son intervention message aux élèves sourds, et vice-versa.

2.3. Promouvoir la coopération entre les enseignants titulaires et leurs interprètes

La mise en œuvre et la réussite de l'inclusion scolaire implique nécessairement la collaboration de différents intervenants en matière d'éducation, notamment l'enseignant, la direction de l'école ou tout autre personnel, quel que soit son positionnement institutionnel, susceptible d'apporter son aide pour répondre aux besoins différents des élèves (Allenbach, Duchesne, Gremion et Leblanc, 2016 ; Friend & Cook, 2010). Dans certains cas, l'enseignant titulaire est assisté, en situation de classe, d'un encadreur-interprète pour traduire les échanges oraux afin de permettre aux élèves sourds d'être inclus dans les classes ordinaires. Les élèves se retrouvent donc devant deux adultes dans leur classe. Nous avons constaté que les encadreurs-interprètes en braille ne se présentent pas en classe, mais restent dans leur bureau pour écrire/traduire les notes de cours, contrairement aux encadreurs-interprètes en langue de signes qui sont au côté des enseignants durant tout le déroulement des leçons. Cependant, les enseignants titulaires restent les seuls garants des contenus-matières à enseigner. Ceux-ci ne sont pas communiqués à l'avance aux encadreurs-interprètes, et plus particulièrement à ceux qui s'occupent des élèves sourds, car ils sont les seuls à être présents dans les classes durant les enseignements. Les encadreurs-interprètes découvrent en même temps que les élèves le thème et le contenu de la leçon, ce qui révèle l'absence de collaboration en amont et en aval entre les enseignants titulaires et leurs interprètes. Nous pouvons supposer que si les encadreurs-interprètes étaient informés préalablement aux leçons des thèmes et des contenus planifiés par l'enseignant, leur tâche serait plus facile, et la coordination de leurs interventions avec celles de l'enseignant serait plus propice à un accompagnement efficace des élèves.

Si les encadreurs-interprètes ne sont pas, en amont, prévenus de la thématique de la leçon qui va être dispensée par l'enseignant qui l'a conçue, ils se retrouvent dans une situation inconfortable, et ne peuvent faire que des traductions « mécaniques » dépourvues de toute préoccupation à l'égard du sens de ce qui est traduit, et des enjeux d'apprentissage associés.

L'éloignement des bureaux ne facilite pas les échanges. Leur contact avec les enseignants titulaires ne se fait que lorsqu'ils veulent leur donner des cours à traduire en braille (pour ceux qui s'occupent des aveugles). Cette séparation de bureaux témoigne de leur isolement par rapport au corps enseignant alors même que l'efficacité de leur action dépend de façon cruciale de sa complémentarité avec celle de l'enseignant. Il faut donc privilégier cette piste de collaboration entre les enseignants et les encadreurs-interprètes d'autant plus que tous sont au service d'une même communauté scolaire (et que tous sont recrutés et rémunérés par l'État). Ainsi, « *des pratiques collaboratives créatives et contextualisées peuvent se construire à condition que les intervenants s'éloignent de la posture d'expert et s'engagent dans un processus itératif de négociations et de co-construction de leur rôle professionnel avec les enseignants.* » (Allenbach et al., 2016, 4^{ème} de couverture). La réussite de la mise en œuvre d'une éducation inclusive au Burundi serait effective si tous les acteurs concernés par l'éducation acceptaient de collaborer. Ainsi, quel que soit son rang, chaque acteur ou partenaire en matière d'éducation pourrait ainsi réellement contribuer au processus (nécessairement collectif) d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.

2.4. Favoriser l'impulsion d'interactions d'apprentissage entre élèves valides et élèves en situation de handicap

Nos résultats ont mis en évidence que certains élèves aidaient spontanément leurs camarades handicapés, généralement à l'insu (ou hors du contrôle) de l'enseignant. Les enseignants d'EPS ne perçoivent pas l'intérêt de recourir aux élèves valides de la classe pour aider les élèves sourds au niveau de l'interprétation. Cependant, nous avons observé que de telles interactions coopératives, d'aide mutuelle ou de tutelle, émergent spontanément entre les élèves, comme cela a été observé dans diverses situations de classe en France (e.g., d'Arripe-Longueville, Gernigon, Huet, Winnykamen, & Cadopi, 2002 ; Huet et Saury, 2011). Cette pratique présage de la réussite de l'inclusion scolaire au regard de l'implication des élèves valides en tant qu'« ingrédient » indispensable pour la réussite de l'inclusion scolaire (Porter, 2014). Certains enseignants ne nient pas leur incompetence dans la maîtrise de la langue des signes et du braille, alors que certains de leurs élèves ont la maîtrise de ces langues. Cela fait de ces élèves, potentiellement de meilleurs tuteurs qu'eux-mêmes pour étayer les apprentissages des élèves sourds ou aveugles. Cette « *assistance mutuelle entre élèves* » (Warmnæs, 2005, p. 79) constitue une clé de voûte essentielle pour favoriser la réussite de l'inclusion scolaire. Les élèves qui sont *a priori* dispensés d'EPS peuvent être des « dispensés-assistants » afin de leur permettre

« d'accéder aux connaissances des activités physiques et sportives, de participer au projet de la classe, d'enrichir leur projet personnel en aidant à la réalisation du projet de la classe, d'un autre élève, de tous les autres élèves » (Larnicol et Roudet, 1991, p. 25).

La mise en place de dispositifs tels que le « tutorat » ou « l'apprentissage coopératif » peut également accroître le « potentiel inclusif important » des situations de classe. En effet, l'apprentissage coopératif, considéré comme un modèle pédagogique à part entière (Dyson & Casey, 2013) permettrait de réunir tous les élèves en groupes, y compris ceux en situation de handicap, pour faciliter les apprentissages à travers les « interactions coopératives » (Evin, 2013). Chez l'enseignant de psychologie, nous avons constaté qu'au moment de la prise de notes de cours, les élèves sourds se déplaçaient pour se mettre au côté des élèves valides en vue de copier les notes sur eux. Cette pratique nous semble potentiellement intéressante mais aussi présente des limites. Elle est intéressante, d'une part, parce qu'elle permet le rapprochement entre les élèves valides et les élèves sourds. D'autre part, cette pratique présente des limites en raison de risques de propagation des erreurs ou des fautes d'orthographe chez les élèves, dans la mesure où les élèves sourds ne se contentent que des interventions de leurs camarades de classe, et ne font confiance qu'à ces derniers. L'enseignant circulait quelquefois dans les rangées pour d'éventuelles corrections de fautes, mais il lui était impossible de détecter toutes les erreurs commises par les élèves. Une solution pertinente, bien que peu économique pour l'enseignant, serait d'écrire tout au tableau noir ou de photocopier les notes de cours pour ces élèves. Cette piste permettrait à l'enseignant de développer un apprentissage coopératif ou une relation de tutorat entre élèves valides et élèves en situation de handicap (Rivière et Lafont, 2014). Elle permettrait plus généralement la mise en œuvre d'« espaces d'actions et d'interactions encouragées » (Saury et al., 2013) pour favoriser la collaboration entre les élèves valides et les élèves en situation de handicap au cours des situations d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, « le plus souvent, la présence d'un enfant handicapé dans une classe favorise, pour l'ensemble des élèves, le développement de la solidarité, de l'entraide au sein de la classe, de la tolérance, du respect de la différence » (Lantier, Vérillon, Auble, Belmont et Waysand, 1994, p. 237). Cela constituerait une valeur ajoutée pour la progression en termes d'apprentissage aussi bien pour les élèves en situation de handicap que pour les élèves valides.

2.5. Maîtriser les langues de communication pour les élèves aveugles et sourds

La relation pédagogique entre l'enseignant et ses élèves est possible grâce à la communication. Celle-ci leur permet d'échanger et de se faire comprendre dans la mesure où ils utilisent un outil de communication qu'ils sont capables de décoder. Les enseignants burundais éprouvent cette difficulté de communication vis-à-vis des élèves en situation de handicap, et plus particulièrement des élèves aveugles et des élèves sourds. En effet, bien qu'un encadreur-interprète soit affecté dans certains cours pour accompagner ces élèves et faciliter la tâche de l'enseignant, il serait préférable que les enseignants titulaires soient davantage outillés pour communiquer avec leurs élèves. Si un élève sourd souhaite poser une question en rapport avec le cours, il l'adresse dans un premier temps à l'interprète qui, à son tour, la traduit ensuite à l'ensemble de la classe. L'enseignant titulaire n'a aucun moyen de vérifier l'authenticité de la question à laquelle il répond dans la mesure où elle est passée par un autre interlocuteur. Ces connaissances en langue de signes permettraient aux enseignants de communiquer directement et de manière autonome avec les élèves sans passer par leur interprète. Un autre avantage de la maîtrise de la langue des signes et du braille se situe au niveau des évaluations. Aujourd'hui, tout examen doit se passer l'intermédiaire des traducteurs en braille. Bien que des fraudes n'aient pas encore été révélées, les connaissances en braille réduiraient ces navettes des épreuves, et permettraient aux enseignants titulaires d'être les seuls garants de l'évaluation, de sa conception jusqu'à la proclamation des résultats en passant par sa passation.

En EPS, certains gestes sont universels pour pouvoir communiquer avec les autres. Néanmoins, au-delà de ces gestes universels, l'enseignant peut avoir besoin de relancer la consigne de travail, et au lieu de recourir chaque fois à des démonstrations, il pourrait la communiquer facilement à ses élèves. Ce que les enseignants d'EPS font aujourd'hui n'est qu'une « théâtralisation symbolique » (Pujade-Renaud, 1983) de leur corps lorsqu'ils communiquent spontanément avec leurs élèves sourds, même si ces communications non verbales restent un instrument efficace pour échanger avec les élèves en contexte de classe (Barrière-Boizumault, 2013). La communication en langue de signes et en braille devrait donc être intégrée dans les parcours de formation initiale des enseignants dans tous les domaines. Quant aux enseignants déjà en exercice, une formation continue intégrant ces langues devrait être pensée sur une période relativement longue pour permettre aux enseignants de les maîtriser et d'actualiser leurs connaissances.

2.6. Mieux prendre en compte la singularité des élèves

Au cours de notre recherche, nous avons constaté que les enseignants appellent rarement ou peu leurs élèves par leurs prénoms. La connaissance des élèves par l'enseignant jouerait un rôle important, et permettrait aux élèves de se sentir compris, soutenus et considérés. Certains enseignants ont affirmé, au cours de notre recherche, et plus particulièrement en EPS, qu'ils oubliaient régulièrement qu'ils avaient des élèves en situation de handicap dans leurs classes. Dans cette logique, connaître les prénoms des élèves serait une manière de leur prouver que l'on s'intéresse à eux, et permettrait par conséquent d'adopter des modes de relation avec les élèves plus individualisés. Nous nous inscrivons dans la logique de Massé qui a proposé des pistes pour créer une relation significative avec chacun des élèves comme stratégies d'enseignement pour une classe inclusive :

« Prévoir des rituels d'accueil et de départ des élèves (se placer près de la porte, les saluer, s'informer de leur situation, etc.) ; créer un contact amical avec les élèves avant de commencer la classe ; s'adresser personnellement à chacun des élèves régulièrement ; chercher à avoir un contact visuel avec les élèves ; utiliser l'humour sans sarcasme ; manifester de l'intérêt pour les activités, les goûts et les champs d'intérêts des élèves ; montrer son plaisir d'être en présence de chacun des élèves ; éviter de se centrer exclusivement sur la tâche ou les règles de la classe en ne tenant pas compte des émotions ou du vécu des élèves ; assurer la sécurité affective et physique de tous les élèves ; offrir des routines ou des rituels pour certains aspects de la vie en classe (e.g., arrivée des élèves , transition entre les activités) ; prévoir des moments de rencontres individuelles ; donner une rétroaction sur le comportement ou le fait, et non sur l'élève ; éviter de réprimander, de critiquer ou de confronter un élève devant un public ; défendre les intérêts des élèves ; approuver et valoriser les élèves ; encourager fréquemment les efforts et les progrès ; manifester de l'affection aux élèves ; veiller à conserver un contact avec l'élève indépendamment de ce qui peut survenir comme problème ; prendre le temps d'échanger avec les élèves sur ce qui les intéresse ou les préoccupe. » (Massé, 2015, p. 424)

Ces pistes nous semblent transposables dans le contexte éducatif burundais en ce qui concerne l'accueil et l'accompagnement des élèves en situation de handicap. En effet, chaque enfant accueilli en classe, qu'il soit en situation de handicap ou pas, a sa propre histoire, son

propre vécu qui ne manque pas de répercussion sur ses activités. Dans cette optique, l'enseignant devrait s'appuyer sur la singularité et la diversité des élèves de la classe pour adapter ou aménager ses interventions au cours des situations d'enseignement-apprentissage.

CONCLUSION GÉNÉRALE

A l'heure actuelle, l'accueil des élèves en situation de handicap dans les structures scolaires ordinaires est une réalité que nul ne peut ignorer. Cet accueil n'est pas sans effet sur les pratiques des enseignants, et plus particulièrement pour ceux qui ne sont pas préparés à la gestion de la diversité d'élèves en classe. Au Burundi, ces enfants ont commencé officiellement à fréquenter les écoles ordinaires depuis l'année scolaire 2010-2011 avec le concours de l'ONG Handicap International. Huit écoles pilotes ont été mises en place dans les provinces de Bujumbura et Gitega.

L'objectif de cette thèse était d'analyser les pratiques et les conceptions des enseignants qui accueillent des élèves en situation de handicap dans leurs classes dans le cadre du programme d'éducation inclusive. Pour aborder cette question, nous avons entrepris de croiser différentes méthodes susceptibles de nous permettre de bien l'appréhender. Au regard du manque de travaux antérieurs sur l'inclusion conduits dans le système éducatif burundais, nous avons, dans un premier temps, cherché à mettre en exergue les ressources et les obstacles dans la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi en conduisant des entretiens semi-directifs avec des acteurs clés privilégiés, qui étaient investis dans la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi. Les résultats issus de ces entretiens ont mis en évidence, non seulement, des ressources favorables à la mise en œuvre de l'éducation inclusive, mais ils ont aussi révélé des obstacles à sa mise en œuvre. Les acteurs interrogés ont, en outre, donné des propositions jugées indispensables pour la réussite effective d'une éducation inclusive. Nous avons, dans un deuxième temps, étendu notre questionnement, par un questionnaire d'enquête, à un public large d'enseignants (N=205). Ces enseignants intervenaient dans les écoles pilotes en matière d'éducation inclusive, et notre ambition était de déterminer leurs conceptions et pratiques déclarées à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Les pratiques déclarées des enseignants semblent être plus inclusives comparativement à leurs conceptions telles qu'elles se manifestent au travers de leurs réponses au questionnaire. Cependant, ces résultats rendaient compte de pratiques déclarées et non de pratiques réelles des enseignants. Par

conséquent, nous avons réalisé une étude de terrain autour de quatre cas, dont deux en EPS et deux en sciences humaines (géographie et psychologie), pour identifier les pratiques réelles des enseignants *in situ* à l'aide d'enregistrements audiovisuels et d'entretiens d'auto-confrontation.

En définitive, les discours et les pratiques déclarées par les enseignants mettent en évidence une absence de culture professionnelle concernant l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi. Ainsi, une disparité d'adaptations liées à des initiatives locales privées ou à un volontarisme individuel, le poids des biographies individuelles des enseignants, une influence limitée de la formation initiale, en comparaison de la formation continue, ou des expériences personnelles justifient cette absence de culture professionnelle. Néanmoins, des adaptations « prometteuses » peu partagées ni enseignées apparaissent à travers ces discours et pratiques déclarées des enseignants, et peuvent constituer un levier pour faire émerger les pratiques inclusives des enseignants dans le système éducatif burundais.

Les pratiques d'enseignement révèlent des modes d'intervention contrastés au niveau de la prise en charge des élèves en situation de handicap en classe. Les résultats de cette thèse ont permis de décrire et de caractériser ces modes d'intervention différenciés chez les enseignants. Ceux-ci se manifestent au niveau des interventions spécifiques à l'égard des élèves en situation de handicap, dans le recours aux autres élèves de la classe comme ressources pour inclure les élèves en situation de handicap, dans le recours à l'enseignant surnuméraire en classe, et enfin dans l'organisation de la classe. Certains de ces modes d'intervention constituent des expériences « prometteuses » sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer pour inclure les élèves en situation de handicap dans leurs classes.

Sur la base de ces résultats, nous avons proposé des pistes concrètes pour la conception des dispositifs de formation des enseignants susceptibles d'améliorer les conditions d'accueil et d'accompagnement des élèves en situation de handicap en classe. Par ailleurs, l'inclusion ne se réduit pas seulement à une simple « incorporation » de ces élèves dans une même classe que les élèves valides mais il faut également qu'ils apprennent et progressent en termes d'apprentissage afin de se préparer à une vie autonome dans la société.

BIBLIOGRAPHIE

- Agence européenne (2014). *Cinq messages clés pour l'éducation inclusive : mettre la théorie en pratique*. Odense : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. Disponible sur [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five Key Messages for Inclusive Education FR.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_FR.pdf) [consultation : le 26 juin 2018]
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisements des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121.
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en Education*, 19, 18-29.
- Amrani, S., Goupil-Barbier, L. et Sevet, D. (2012). *Droit des personnes en situation de handicap à l'éducation inclusive au Maroc*. Maroc : Handicap International.
- Anaut, M. (2005). *Regards sur la résilience et la singularité des situations de handicap*. Ramonville Saint-Agne : Editions Erès.
- André, A., Kogut, P., Tant, M. et Midelet, J. (2014). Citoyenneté et handicap : le défi inclusif. In A. André (coord.), *La citoyenneté*. Paris : Editions EP&S.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 87-96.
- Armstrong, F. et Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et "inclusive education". In B. Belmont et A. Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Arnaiz, S. (2003). Perspective de formation. In B. Belmont et A. Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

- Assude, T., Pérez, J.-M. et Tambone, J. (2016). Obstacles didactiques et dynamiques des pratiques inclusives. In G. Pelgrims et J.-M. Pérez, *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. Toulouse : Editions de l'INSHEA.
- Assude, T. et Pérez, J.-M. (Eds.) (2014). Savoirs professionnels et pratiques inclusives. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65, 5-9.
- Avradimis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion : A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baghdadli, A., Rattaz, C. et Ledésert, B. (2011). *Etude descriptive des modalités d'accompagnement des personnes avec troubles envahissants du développement (TED) dans trois régions françaises*. Paris : Ministère du travail et de la santé.
- Bara, F., Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I. et Lavoie, N. (2011). Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec. *Revue française de pédagogie*, 176, 41-56.
- Barrière-Boizumault, M. (2013). *Les Communications non verbales des enseignants d'Éducation Physique et Sportive : Formes et fonctions des CNV, croyances et réalisation effective des enseignants, ressentis des effets par les élèves*. Thèse de doctorat STAPS. Université Claude Bernard-Lyon 1. Lyon.
- Bataille, P. et Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. Bielsko-Biala : ESF Éditeur.
- Bélangier, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Belmont, B. et Vérillon, A. (2003). Introduction. In B. Belmont et A. Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

- Ben Zreba, J. A. (2007). *Intégration scolaire des élèves en situation de handicap moteur en EPS : représentations sociales et pratiques pédagogiques des enseignants*. Thèse de doctorat non publiée, Sciences de l'éducation. Université de Nantes. Nantes.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78.
- Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évaluation des pratiques ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65, 189-204.
- Benoit, H. et Plaisance, E. (2009). L'éducation inclusive en France et dans le monde. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors-série, n°5.
- Berzin, C. et Lebert-Candat, C. (2008). Interactions de tutelle entre pairs et scolarisation des élèves en situation de handicap : impact du contexte pédagogique. *Les Sciences de l'éducation -Pour l'Ère nouvelle*, 41, 81-99.
- Boisseau, S. (2011). *La scolarisation des enfants et malentendants dans les écoles ordinaires du Burkina Faso*. Burkina Faso : Handicap International.
- Bonvin, P., Valls, M., Ramel, S., Angelucci, V. et Benoit, V. (2016). Mise en place de pratiques inclusives à l'échelle d'un établissement scolaire : une étude des perceptions des enseignants. In G. Pelgrims et J-M. Pérez, *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. Toulouse : Editions de l'INSHEA.
- Booth, T. & Ainscow M. (éds.) (1999). *From Them To Us : An International Study of Inclusion in Education*. Londres : Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2004). *Index for Inclusion : Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare*. Bristol : Centre for Studies in Inclusive Education.
- Bourgoin, T., Chigot, X., Gutard-Bouteiller, F., Lentz, S. et Neuville, S. (2014). *Handicaps et activité physique*. Paris : Editions EPS.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive Education : Identifying Teachers' Perceived Stressors in Inclusive Classrooms. *Exceptionality Education International*, 18, 131-147.

- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Campion, C.-L. et Debré, I. (2012). *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur l'application de la loi n°2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Paris : Sénat, session extraordinaire de 2011-2012, n°635. <https://www.senat.fr/rap/r11-635/r11-6351.pdf>
- Caraglio, M., Delevoyé, J.-P., Duru-Bellat, M., (2011). L'école face au défi de l'inclusion : dossier. *Administration et éducation*, 132, 5-120.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? », *Savoirs*, 5, 9-50.
- Chapireau, F. (2001). La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Gérontologie et société*, 99, 37-56.
- Civitillo, S., Denessen, E. & Molenaar, I. (2016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 587–591.
- Cnesco (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Sèvres : CIEP.
- CNIDH-Burundi (2014). *Les réformes du système éducatif burundais et le droit à l'éducation*. Bujumbura : CNIDH.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching : Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Cook, B-G., Tankersley, M., Cook, L. & Landrum, T-J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67, 115-135.
- Crété, M. (2007). Hand in cap : tous dans le même chapeau ? Le handicap ne peut-il plus être fruit du hasard ? *Journal français de psychiatrie*, 31, 11-13.
- Crouzier, M.-F. (2005). Un itinéraire : Jean-Manuel Hergas. In M.-F. Crouzier (Ed.), *Ecole : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* Ramonville Saint-Agne : Editions Erès.

- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanèse, O. et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social, *European Journal of Disability Research*, 7, 135–147.
- Damar, M.-E. (2018). Les pratiques déclarées des enseignants sur leur enseignement grammatical : quelles élaborations pour quelles transmissions des discours métalinguistiques ?, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-1. URL : BIBLIOGRAPHIE <http://journals.openedition.org/rdlc/2683>
- d'Arripe-Longueville, F., Gernigon, C., Huet, M. L., Winnykamen, F., & Cadopi, M. (2002). Peer-assisted learning in the physical activity domain: dyad type and gender differences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 219-238.
- De Anna, L. et Plaisance, É. (2009). Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés. *Recherche et formation*. URL <http://journals.openedition.org/rechercheformation/512>
- De Anna, L. (2003). Un enfant gravement handicapé à l'école. In B. Belmont et A. Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Décret n°100/38 du 16 février 2016 portant sur les missions, les organisations et le fonctionnement du Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Présidence de la République du Burundi. <http://www.presidence.gov.bi/wp-content/uploads/2017/04/decret-38-2016.pdf>
- Dehon, A., et Derobertmeasure, A. (2015). Entre pratiques effectives et pratiques déclarées. Un cadre d'analyse. *Education et formation*, 303, 26-35.
- Deluca, M., Tramontano C. & Kett, M. (2014). Including Children with Disabilities in Primary School: the case of Mashonaland, Zimbabwe. *Working Paper Series*, 26, En ligne sur <http://www.ucl.ac.uk>
- Diop, I. (2012). Handicap et représentations sociales en Afrique occidentale. *Le français aujourd'hui*, 177, 19-27.

- Dorison, C. et Lewi-Dumont, N. (2011). La formation de tous les enseignants à la diversité. Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 7-10.
- Durand, M. et Yvon, F. (2012). Réconcilier recherche et pratiques formatives ? In F. Yvon et M. Durand (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 9-11). Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Dyson, B., & Casey, A. (Eds.) (2013). *Cooperative Learning in Physical Education. A research-based approach*. Oxon : Routledge.
- Ebersold, S. (2016). *De l'éducation inclusive comme imaginaire inimaginable : lorsque l'importunité fait besoin*, Colloque ANECAMSP, Paris, 25 novembre 2016.
- Etienne, B. et Thomazet, S. (2012). Présentation. *Le français aujourd'hui*, 177, 3-8.
- Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Éducation Physique et Sportive : Contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif*. Thèse de doctorat STAPS. Université de Nantes. Nantes.
- Faure-Brac, C., Gombert, A. et Roussey, J.-Y. (2012). Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 65-78.
- Frangieh, B. et Weisser, M. (2013). Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire. Le cas des élèves présentant une déficience intellectuelle légère. *Recherche et formation*, 73. URL : <http://rechercheformation.revues.org/2071>
- Feuilladiou, S. et Dunand, C. (2016). Des situations d'enseignement spécifique au service de tous ? In G. Pelgrims et J-M. Pérez, *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. Toulouse : Editions de l'INSHEA.

- Feuilladiou, S., Gombert, A. et Assude, T. (2015). Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap. *Recherches en éducation*. Université de Nantes.
- Feuilladiou, S., Faure-Brac, C., & Gombert, A. (2008). *Impact de la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ce que l'école fait aux individus*. Nantes : CENS & CREN.
- Fonseca, I. R. S. (2007). *A la recherche des indicateurs d'éducation inclusive. Ce que disent de leurs pratiques les enseignants de soutien au Portugal*. Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation. Université de Lyon. Lyon.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.
- Fougeyrollas, P. (2005). Comprendre le processus de production du handicap (PPH) et agir pour la participation sociale, une responsabilité sociale et collective, Synthèse d'une conférence, Journée d'étude 15 juin. ANDESI. http://giffoch.org/modules/uploadmanager11/admin/index.php?action=file_download&file_id=36&location_id=0
- Fougeyrollas, P, Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. et St Michel, G. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap*. Lac St-Charles (Québec) : RIPPH. <http://www.ripph.qc.ca> ou ripph@irdpq.qc.ca
- Gahama, J. (1983). *Le Burundi Sous Administration Belge : la période du Mandat 1919-1932*. Paris : Karthala.
- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities : teachers' attitudes and requirements for environmental accomodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Gallard, C. (1991). *Quelles représentations a l'enfant valide de l'intégration en classe non spécialisée d'un enfant handicapé ?* Mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation. Université de Nantes. Nantes.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe*. Contribution à un

- programme de recherche en anthropologie cognitive*. Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger les Recherches, Université de Blaise Pascal, Clermont Ferrand.
- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M. et Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. In M. Musard, G. Carlier et M. Loquet (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 67-85). Paris : Editions Revue EP.S.
- Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme "action située" : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22, 91-98.
- Gardou, C. (2007). Conclusion-Cheminer vers l'universel. In C. Gardou et D. Poizat (dir.), *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* Ramonville Saint-Agne : Editions Erès.
- Garnier, P. (2013). *Enseigner à des élèves avec autisme dans un paradigme inclusif : quels dilemmes, quels savoir-se-transformer ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Paris 8- Vincennes – Saint Denis. Paris Vincennes – Saint Denis.
- Geaudreau, J. et Canevaro, A. (1990). *L'éducation des personnes handicapées hier et aujourd'hui*. Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Montréal.
- Gélinas, R. (2005) *Les degrés de complexification conceptuelle dans le parcours discursif d'étudiants universitaires au regard de l'accord du verbe*. Thèse de doctorat. Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal. Montréal.
- Génolini, J. P., et 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.
- Girouard-Gagné, M. (2016). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal*. Mémoire de master. Faculté des Sciences de l'Éducation. Montréal.

- Gombert, A. et Roussy, J.-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, 35, 233-251.
- Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P.-Y. Et Roussey, J.-Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*, 164, 123-138.
- Gossot, B. (2005). La France vers un système inclusif. In M.-F. Cruzier (Ed.), *École : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* Ramonville Saint-Agne : Editions Erès.
- Grimaud, F. et Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 8. URL : <http://tfe.revues.org/1574>
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. et Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer*. Montrouge : ANACT.
- Hamonet, C. (2004). *Les personnes handicapées*. Paris : PUF.
- Hamonet, C. (1990). *Les personnes handicapées*. Paris : PUF.
- Huet, B., et Saury, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive. *@eJRIEPS*, 24, 4-30.
- Jamet, F. (2003). De la Classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF). *La nouvelle revue de l'AS*, 22, 163-171.
- Kinnear, P. et Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : Maîtriser le traitement des données*. Bruxelles : De Boeck.
- Lacaille, A. (2011). *L'expérience scolaire en ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives*. Thèse de doctorat. STAPS. Université d'Orléans. Orléans. ftp://ftp.univ-orleans.fr/theses/arnaud.lacaille_1802.pdf

- Lacroix, N. (2005). A contre-courant. In M.-F. Crouzier (Ed.), *Ecole : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* Ramonville Saint-Agne : Editions Erès.
- Lantier, N., Vérillon, A., Auble, J.-P., Belmont, B. et Waysand, E. (1994). *Enfants handicapés à l'école : des instituteurs parlent de leurs pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Lapeyre, M. (2005). L'école inclusive peut-il réussir là où l'intégration échoue ? In M.-F. Crouzier (Ed.), *École : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* Ramonville Saint-Agne : Editions Erès.
- Larnicol, Y. et Roudet, H. (1991). Dispensé d'EPS ? Non, participant privilégié du cours. *Revue EP.S*, 231, 25-26.
- Lavisse, D. (2009). *Handicap en EPS : accueillir et intégrer*. Nancy : CRDP de Lorraine.
- Martin, S. (2012). *L'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers vue par les enseignants d'un établissement primaire*. Mémoire professionnel HEPL de Bachelor préscolaire et primaire. Université de Lausanne. Lausanne (Suisse).
- Massé, L. (2015). Les stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. In N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 13-32.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Éducation (2018). *Annuaire statistique scolaire 2015-2016*. Bujumbura (Burundi).
- Mitiku, W., Alemu, Y. & Mengsitu, S. (2014). Challenges and Opportunities to Implement Inclusive Education. *Asian Journal of Humanity, Art and Literature*, 1(2), 118-136.
- Mivuba (2008). *La formation des enseignants de l'enseignement secondaire general et technique. Version finale du rapport*. Bujumbura (Burundi).
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.

- Mpofu, E. (2003). Enhancing social acceptance of early adolescents with physical disabilities: Effects of role salience, peer interaction and academic support interventions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(4), 435-454.
- Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 33-42.
- Musengi, M. & Chireshe, R. (2012). Inclusion of Deaf Students in Mainstream Rural Primary Schools in Zimbabwe: Challenges and Opportunities. *Stud Tribes Tribals*, 10(2), 107-116.
- Ncamumikani, T. (2017). La cellule d'éducation inclusive : ses attributions, ses réalisations et les perspectives, *Atelier de sensibilisation sur l'éducation inclusive*, 25-26 juillet, Bujumbura (Burundi).
- Ndayisaba, J. (2017). Inclusion scolaire : Implications pédagogiques du handicap, *Atelier de sensibilisation sur l'éducation inclusive*, 25-26 juillet, Bujumbura (Burundi).
- Ndayisaba, J. et De Grandmont, N. (1999). *Les enfants différents*. Québec : Les Editions Logiques.
- Nations Unies (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. Genève (Suisse)
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Nédélec-Trohel, I. et Toullec-Théry, M. (2010). Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). *Carrefours de l'éducation*, 29, 161-180.
- Nédélec-Trohel, I., Joffredo-Lebrun, S. et Magnen, M. (2012). Etude de pratiques inclusives en classe ordinaire : rôle et place de l'AVS vis-à-vis du professeur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57.
- Ntwari, I. (2014). *Les représentations professionnelles des enseignants de l'école primaire du Burundi sur leurs formations initiale et continue*. Mémoire de Master. Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation. Université Libre de Bruxelles. Bruxelles.

- Numa-Bocage, L., Marcel, J.-F. et Chaussecourte, (2014). Edito-De l'observation des pratiques enseignantes. *Recherches en Education*, 19, 3-6.
- O' Brien, D., Kudlaček, M. & Howe, P.D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education : A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46-61.
- OMS (1980). *Classification internationale du handicap (CIH)*. Genève : Organisation mondiale de la santé.
- OMS (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. Genève : Organisation mondiale de la santé.
<http://www.who.int/iris/handle/10665/42418>
- OMS et Banque mondiale (2012). *Rapport mondial sur le handicap*. Genève : OMS.
- Pelgrims, G. et Pérez, J-M. (sous dir.) (2016). L'école dite « inclusive » ? Sens des injonctions institutionnelles, conceptions théoriques, pratiques et points de vue des acteurs. In G. Pelgrims et J-M. Pérez, *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. Toulouse : Editions de l'INSHEA.
- Perez, J-M. (2015). Normes, Ecole et handicap : la notion d'inclusion en éducation. In I. Nédélec-Trohel, L. Numa Bocage et J-C. Kalumbi (coord.), *Conceptions, pratiques et formations inclusives dans l'espace francophone : France, Suisse, Belgique, Québec, La nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*. INSHEA, 70-71, 93-105.
- Perez, J-M. et Pelgrims, G. (2016). L'école dite « inclusive » : apports, implicites et perspectives. In G. Pelgrims et J-M. Pérez (sous dir.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. Toulouse : Editions de l'INSHEA.
- Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Genève, Suisse : Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. *Recherches en Education*, 19, 30-39.

- Pitts Sentoli, S., Sachs, J., Romey, E.A., & McClurg, S. (2008). A Successful Formula for Middle School Inclusion: Collaboration, Time, and Administrative Support. *Research in Middle Level Education*, 32(2), p.2-13.
- Plaisance, E., Belmont, B., Verillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion. *Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- Porter L. G. (2014). *A recipe for successful inclusive education: three key ingredients revealed*, *Inclusive Education*, 33, <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Pru'homme, L. et Ramel, S. (2016). Introduction. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (sous dir), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Paris : De Boeck.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6–22.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Qi, J. & Ha, A.S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (3), 257-281.
- Rahme, M. (2014). Inclusion et internalisation des droits à l'éducation : les expériences brésilienne, nord-américaine et italienne, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64, 223-240.
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (sous dir), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Paris : De Boeck.
- Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P. Doudin et S. Ramel (Éds.), *Intégration et inclusion scolaires. Du déclaratif à leur mise en œuvre*, Formation et pratiques d'enseignement en questions, 9, 47-76.

- Rasera, J.-B. (2005). L'éducation en Afrique subsaharienne. Les indicateurs d'efficience et leur utilisation politique, *Tiers-monde*, 182, 407-426.
- Rault, C. (2005). En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves. In M.-F. Crouzier (Ed.), *École : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* Ramonville Saint-Agne : Editions Erès.
- République du Burundi, Décret n°38 du 16 février 2016 portant sur les missions, l'organisation et fonctionnement du ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Bujumbura (Burundi).
- Rivière, C. et Lafont, L. (2014). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 37, 175-190.
- Rogé, B., Philip, C. et Rebourg, A., (1994). Etat de l'intégration scolaire en France. In J.-C Grubar, M. Martinet, J.-P., Müh et B. Roger (Eds.). *Autisme et intégration*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198.
- Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* : Québec, Presses de l'Université de Québec.
- Sato, T., & Hodge, S.R. (2009). Japanese physical educators' beliefs on teaching students with disabilities at urban high schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 159-177.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. et Trohel, J., (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS. *Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Editions Revue EP&S.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaitances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.
- Seberege, P.- C. (2007). *Intégration des personnes handicapées dans le processus démocratique burundais : de l'opportunité des mesures de discrimination positive*. Mémoire de DESS. Université du Burundi. Chaire UNESCO en Education à la paix et la résolution pacifique des conflits. Bujumbura (Burundi).

- Sève, C., et Saury, J. (2010). *Un programme de recherche en STAPS fondé sur la théorie du cours d'action*. @eJRIEPS, 20, 93-108.
- Shah, R., Das, A., Desai, I. & Tiwari, A. (2016). Teachers' concerns about inclusive education in Ahmedabad, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 34–45.
- Shields, N. & Synnot, A. (2016). *Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study*, BMC Pediatrics, 16(9), 1-10.
- Soriano, V. (2014). *Cinq messages clés pour l'éducation inclusive : mettre la théorie en pratique*. Odense : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.
- Srivastava, M., De Boer, A. A. & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom : changing teachers' attitudes and knowledge. *An international journal of teachers' professional development*, 21(4), 561-579.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*. London : Sage.
- Sururu, A. (2017). Education inclusive et éducation spécialisée au niveau de l'enseignement supérieur : défis. In *Atelier de sensibilisation sur l'éducation inclusive*, 25-26 juillet, Bujumbura (Burundi).
- Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et didactique*, 6(3), 65-95.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6(18). URL : <http://questionsvives.revues.org/1234>
- Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 81-101.
- Talbot, L. (sous dir.) (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Paris : Editions Erès.
- Tant, M. et Watelain, E. (2014). Attitudes des enseignants d'Éducation Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975-2015). *STAPS*, 106, 37-53.

- Tant, M. (2014). *Inclusion en Éducation Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*. Thèse de doctorat en STAPS. Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis. Valenciennes.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le Français aujourd'hui*, 177(2), 11-17.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- 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, 19-27.
- Toullec-Théry, M. et Nédélec-Trohel, I. (2010). Ecole et inclusion. *Recherche et formation*, 64.
URL : <http://rechercheformation.revues.org/222>
- Tshabalala, T. (2013). Effectiveness of Inclusive Education Provision (Integrated Units) in all Schools in Zimbabwe Schools. *Greener Journal of Educational Research*, 9(3), 424-431.
- Unesco (2012). *Analyse de la question enseignante au Burundi: Diagnostic et perspective pour le renforcement des capacités du système éducatif. Rapport définitif*. Bujumbura: Unesco.
- Unesco (2010). *Données mondiales de l'éducation*. Paris : Unesco.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Rwanda.pdf
- Unesco (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : Unesco.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>
- Unesco (2007). *Programme pour l'éducation de base en Afrique. Répondre aux exigences en matière d'accès, de qualité et d'équité*. Dakar : UNESCO.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Thematic_studies/BEAP_policy_paper_09_fr.pdf

- Unesco (2006). *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous. Rapport*. Paris : Unesco
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149419f.pdf>
- Unesco (2000). *Forum mondial sur l'éducation. Rapport final*. Dakar : Unesco. Disponible sur
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117f.pdf>
- Unesco (2000). *Plan d'action national d'éducation pour tous*. Burundi. Disponible sur
http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/burundi_ept.pdf
- Unesco (1994). *La déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Disponible sur http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF
- Unesco (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien : Unesco. Disponible sur
http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_F.PDF
- Vaney, L. et Debruères, C. (2002). *Intégration scolaire*. INSIEME, Genève, Dossier tiré du bulletin, 174.
http://www.insieme-ge.ch/wp-content/uploads/2014/01/tire_a_part_integration_scolaire.pdf
- Vienneau, R. (2016). Introduction. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (sous dir), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Paris : De Boeck.
- Woods, D. (2006). Transana. Retrieved Nov. 26, 2006, from <http://www.transana.org>.
- Wormanæs, S. (2005). Vers l'inclusion des élèves en situation de handicap. In M.-F. Crouzier (Ed.), *École : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?* Ramonville Saint-Agne : Editions Erès.

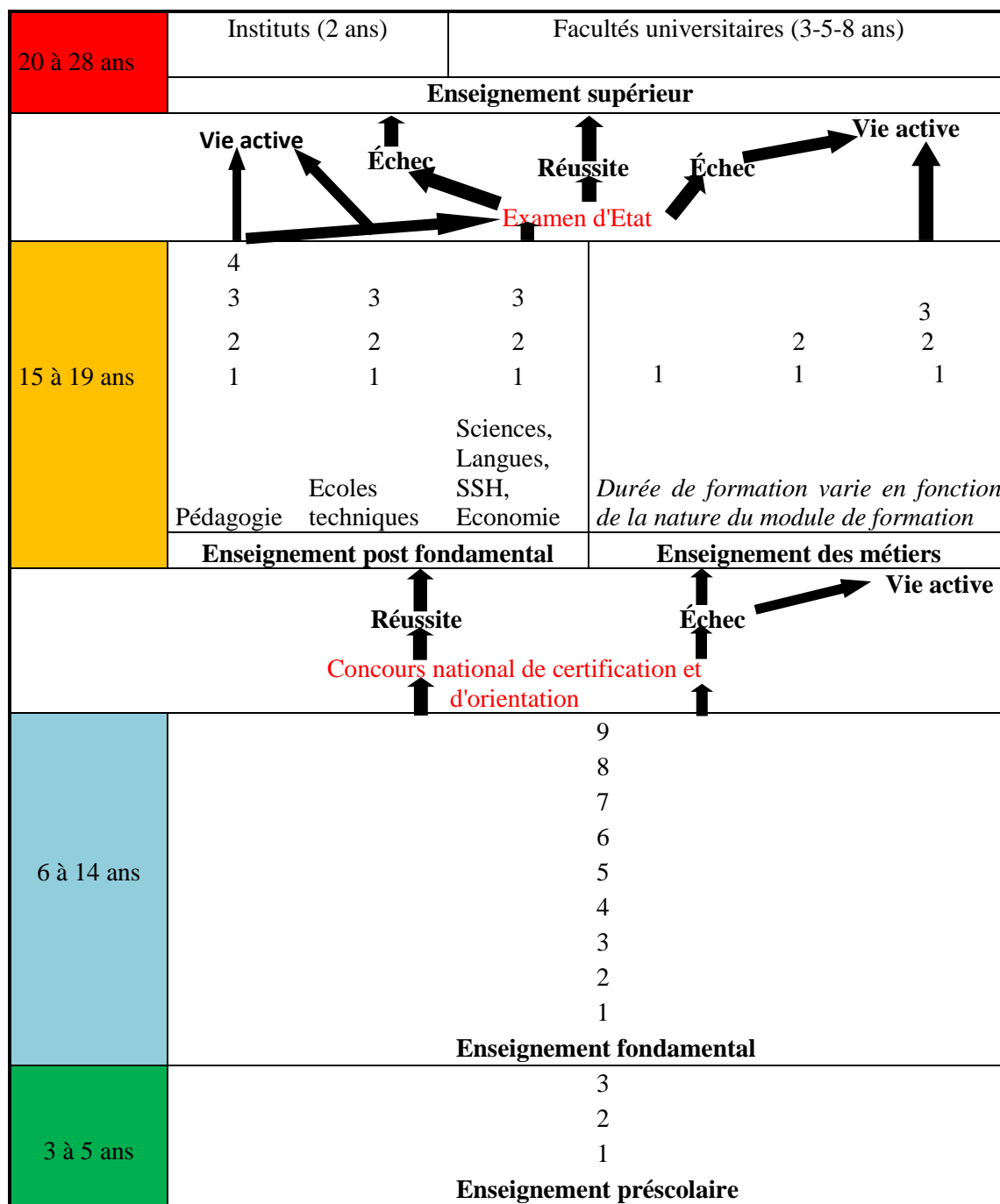
LISTES DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1 - Effectifs globaux d'élèves et ceux des élèves en situation de handicap par niveau d'enseignement (2015-2016).....	26
Tableau 2 - Caractéristiques des participants aux entretiens semi-directifs	60
Tableau 3 - Modèle général des catégories issues de l'analyse	65
Tableau 4 - Effectif total d'enseignants par école enquêtée (Année scolaire 2016-2017).....	76
Tableau 5 - Nombre de questionnaires récoltés par école pilote enquêtée	78
Tableau 6 - Pratiques déclarées des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap	88
Tableau 7 - Conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.....	88
Tableau 8 - Conceptions des enseignants en fonction de l'accueil des élèves en situation de handicap	94
Tableau 9 - Pratiques déclarées des enseignants en fonction de l'accueil des élèves en situation de handicap en classe	95
Tableau 10 - Conceptions des enseignants en fonction de leur diplôme	96
Tableau 11 - Pratiques déclarées en fonction de l'effectif d'élèves dans une classe accueillant les élèves en situation de handicap	100
Tableau 12 - Conceptions des enseignants en fonction de l'effectif d'élèves dans une classe accueillant les élèves en situation de handicap	102
Tableau 13 - Relations entre effectif d'élèves dans une classe accueillant les élèves en situation de handicap et conceptions et pratiques déclarées des enseignants	103
Tableau 14 - Corrélation entre existence de PEI, pratiques déclarées et conceptions des enseignants	104
Tableau 15 - Existence de PEI à l'école et conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap	105
Tableau 16 - Synthèse des classes, cours enseignés, effectifs des élèves et effectifs des élèves en situation de handicap.....	118
Tableau 17 - Caractéristiques des participants à l'étude pour chaque discipline.....	120
Tableau 18 - Nombre de leçons filmées et entretiens d'auto-confrontation réalisés	124

Tableau 19 - Extrait de Jean-Pierre (leçon de football)	125
Tableau 20 - Extrait de cours d'expérience de Jean-Pierre (en football).....	127
Tableau 21 - Extrait de communication en situation et en autoconfrontation d'une histoire de Jean-Pierre (Football).....	128
Tableau 22 - Synthèse de catégories d'histoires de Jean-Pierre	131
Tableau 23 - Synthèse des catégories d'histoires de Bonaventure	144
Tableau 24 - Synthèse de catégories typiques d'histoires de Georges.....	154
Tableau 25 - Synthèse de catégories typiques d'histoires de Dieudonné	167
Figure 1 - Représentation du handicap selon la CIH de 1980.....	38
Figure 2 - Représentation du modèle de handicap au travers de la CIF de 2001 (Jamet, 2003)..	39
Figure 3 - Le Processus de production du handicap : modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne (Fougeyrollas et <i>al.</i> , 1998).	40
Figure 4 - Pratiques déclarées en fonction de la formation initiale au handicap ou non des enseignants	89
Figure 5 - Pratiques déclarées en fonction de la formation continue des enseignants	91
Figure 6 - Les conceptions des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap en fonction de leur formation initiale.....	92
Figure 7 - Les conceptions des enseignants en fonction de leur participation à des formations continues.....	93
Figure 8 - Conceptions des enseignants en fonction des types de handicap accueillis en classe.	98

ANNEXES

Annexe 1 : Structure du système éducatif burundais



ANNEXE 2 : Guide d'entretiens semi-directifs

I. Présentation et mise en confiance de l'interviewé(e)

Madame, Monsieur,

Bonjour,

Je m'appelle Josias NDIKUMASABO, doctorant au laboratoire MIP de l'Université de Nantes (France).

Je me suis adressé à vous dans le cadre de mon travail de thèse intitulé « Analyse des modalités d'interactions enseignants-élèves dans une classe accueillant les élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais ».

Je suis en train de faire une étude exploratoire sur l'état des lieux sur l'accueil et l'accompagnement des élèves en SdH. Et en tant que enseignant (ou inspecteur, directeur, etc.), vous êtes mieux indiqué pour contribuer à la réalisation de ce travail, et je vous remercie sincèrement d'avoir accepté d'y participer. Outre la prise de notes dans mon carnet de bord, je me suis muni d'un appareil enregistreur pour recueillir tous vos propos. Je vous garantis que le traitement des informations que vous allez me fournir sera fait exclusivement pour ma recherche et sous l'anonymat total en utilisant des pseudonymes s'il s'agit par exemple de citer vos propos. C'est un entretien semi-directif où je me permets de relancer les thèmes ou recadrer notre sujet de discussion. L'entretien devrait durer environ 1 heure ou à peine plus. Il n'y a pas de mauvaise ou de bonne réponse dans ce que vous allez nous livrer. Vous avez droit, en effet, aux résultats de cette étude après sa réalisation. Avez-vous l'une ou l'autre question avant de commencer ?

Je vous remercie d'avance pour votre franche collaboration.

Josias NDIKUMASABO
Doctorant au laboratoire MIP
Université de Nantes

II. Guide d'entretien

1. Biographies des enquêté (e)s

- Identification personnelle : nom et prénom, âge, sexe, niveau de formation
- Expérience professionnelle : durée, écoles, formations particulières reçues, etc.
- Expérience professionnelle avec les élèves en situation de handicap : durée, écoles, formations particulières reçues, etc.)
- Expérience sportive / vécu sportif (spécialité) (pour les enseignants d'EPS, Inspecteur d'EPS, etc.).
- Expérience en tant qu'encadrant, coach ou autre intervention en dehors du cadre scolaire.
- Handicap au niveau de l'entourage ? Au sein de la famille ? Avez-vous été confronté ou sensibilisé à la problématique du handicap ? Comment vous sentez-vous vis-à-vis de l'élève et/ou de l'enfant en situation de handicap ? (surtout en milieu scolaire) Que diriez-vous de la capacité ou des compétences de l'élève ou de l'enfant en situation de handicap ? Pourriez-vous me décrire votre position par rapport à la problématique du handicap ? Quelles en sont les raisons ? (pour savoir comment on traite un handicapé s'il y en a ; influence dans l'exercice de son métier, savoir s'il pense que cet enfant/élève peut progresser, etc.)
- Est-ce que vous vous intéressez à cette problématique en s'informant régulièrement de ce qui est fait, dit, en termes de politiques éducatives, de propositions concrètes, etc. (e.g., se tenir informé par des lectures...)

2. Conditions d'accueil des élèves en situation de handicap dans un établissement scolaire ordinaire

- Pourriez-vous me décrire la situation d'accueil des élèves en situation de handicap au Burundi ? (environnement propice, etc.) Qu'en est-il des fondements institutionnels ? Les textes nationaux sur l'éducation des enfants handicapés ?

- Les injonctions faites au niveau des politiques éducatives se concrétisent-elles effectivement dans les pratiques ? De quelle façon jugez-vous la mise en œuvre de ces objectifs ? Quels sont, selon vous, les facteurs qui peuvent favoriser cette mise en œuvre, et ceux qui peuvent au contraire être des obstacles à cette mise en œuvre ?
- Accessibilité du milieu scolaire pour des enfants handicapés (des infrastructures, sanitaires, existence ou non de ces infrastructures, etc.)
- Matériels spécifiques (surtout pour l'EPS, etc.)
- Documents de référence sur l'accueil et l'accompagnement éducatif des élèves en situation de handicap
- Y'a-t-il de dispositifs particuliers pour l'accueil des élèves en situation de handicap au Burundi ?
- La question de l'inclusion des élèves en Situation de handicap fait-elle partie des enjeux éducatifs principaux dans les politiques éducatives au Burundi ? Des moyens financiers sont-ils prévus pour cela ? (question pertinente surtout pour les cadres du Ministère de l'Education)
- Connaissances sur le handicap (la formation reçue pour les enseignants, etc.) (savoir comment ils estiment que leur niveau de formation dans le domaine du handicap, savoir les types d'handicap auxquels ils font face, diagnostic pour connaître la nature du handicap, et comment s'y prendre). Etes-vous / vous sentez-vous suffisamment outillé pour accueillir ou enseigner aux élèves en situation de handicap ? Que diriez-vous de vos connaissances et compétences dans le domaine du handicap ? Avez-vous des connaissances et des compétences particulières sur des contenus d'enseignement.
- Le lien mis en place entre les différentes instances, les différents acteurs, c'est-à-dire la famille et l'enfant, l'établissement et le personnel médical. Est-ce que des concertations sont faites entre ces différents acteurs ou bien y a-t-il une absence totale de communication ? (savoir s'ils existent et collaborent)

3. Accueil des élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire

- Que pensez-vous de l'effectif d'élèves par classe dans le système éducatif burundais ? (en référence aux normes de l'UNESCO). Qu'en est-il de la

situation de classe d'accueil ? (pour savoir ce qui adviendrait s'il s'agit d'une classe nombreuse)

- Pourriez-vous me décrire la façon dont vous considérez / prenez en compte l'élève en situation de handicap dans votre classe ? Quelle attention portez-vous à cet élève comparativement à un élève « valide » (plus de temps d'interaction avec un élève en Situation de handicap ou pas ? plus de conseils ? de guidage ?) (question pertinente pour un enseignant de terrain)
- Que pensez-vous de l'intervention de l'enseignant (ou de votre intervention) dans une classe accueillant les élèves en situation de handicap. ? (l'idée est de savoir s'il est dépassé par la situation, l'efficacité de son intervention, etc.) /
- Quelles sont les modalités ou les formes d'intervention auxquelles vous faites recours lors de la dispense de votre leçon ? (formes de guidage, etc.
- Adaptabilité du contenu-matière et aménagement des programmes : Qu'est-ce que vous faites avant votre intervention en classe ? (savoir s'il tient compte des élèves en Situation de handicap au moment de la préparation de la leçon) Est-ce que les différents types de handicap exigent-ils des différents types de contenus d'enseignement / et existe-t-il des dispositifs d'apprentissage particuliers ? S'il y en a, comment vous vous adaptez pour conduire et réguler votre enseignement ? Comment procéderiez-vous pour évaluer les élèves en Situation de handicap ? (savoir s'il y a des épreuves adaptées pour ces élèves); Quel est le type de handicap le plus présent chez les élèves ? Est-il toujours facile pour l'enseignant d'adapter son enseignement quel que soit le type de type de handicap ? Comment s'y prendre lorsque l'activité à enseigner est difficile ou impossible à réaliser ? (l'idée est de savoir s'il procède à la simplification de la tâche ou s'il abandonne la tâche, etc.), les contenus d'enseignement sont-ils les mêmes et pour les élèves valides et pour les élèves handicapés ? Sont-ils différenciés ?
- Niveau d'enseignement qui accueille beaucoup d'élèves en situation de handicap : à l'école primaire ? A l'école secondaire ? A l'Université (*l'idée ici est de chercher à savoir à quel niveau de formation on accueille plus d'enfants, à quel niveau ils n'ont pas d'accès et quels en sont les raisons*). Est-ce que ce des conditions minimales de travail sont réunies ? Qu'est-ce qui

est proposé en termes de dispositifs d'apprentissage pour les élèves en situation de handicap à l'école primaire, secondaire, à l'Université ?

- Tenir compte des élèves en situation de handicap lorsque l'enseignant prépare sa leçon (concevoir, conduire et réguler son enseignement).
- Des stratégies ou techniques d'enseignement privilégiées par les enseignants, particulièrement pour les élèves en situation de handicap : l'individualisation ? (ici, l'élève en situation de handicap serait isolé), l'apprentissage coopératif ? (ce qui est une très bonne chose pour ces élèves qui ont une faible estime de soi) ; favorise-t-il les interactions ?

4. Des obstacles pour accueillir et/ou accompagner des élèves/enfants en situation de handicap dans le système éducatif burundais

- Quelles-sont les difficultés que vous rencontrez quand vous accueillez les élèves en situation de handicap ? (à préciser la nature de ces difficultés)
- Est-ce que ce sont tous les élèves en situation de handicap qui sont accueillis dans les structures scolaires ordinaires ? Est-il intéressant de les accueillir tous ? (pour savoir la position de l'enquêteur sur la possibilité d'accueil de tous les élèves en situation de handicap, où se trouve la barrière, etc.).
- Dans le cas contraire, qu'est-ce qui empêcherait la scolarisation effective des élèves en situation de handicap au Burundi ? (l'idée est de savoir s'il s'agit des conditions matérielles, financières, des capacités physiques et/ou mentales de l'élève en situation du handicap). Y'a-il de difficultés d'intervention de l'enseignant dans une classe qui accueille les élèves en situation de handicap ?
- Des disparités d'accueil des enfants handicapés par niveau de formation (pour savoir si les élèves sont accueillis. Existe-il des exigences à chaque niveau (quelles sont ces exigences, leur nature, etc.)
- La qualité et la durée de la formation : les reproches sur la formation faite en matière de handicap, côté fort et côté faible sur le contenu de la formation, etc.)

5. Des suggestions / propositions pour mieux accueillir les élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires

- Que faut-il faire pour améliorer les conditions d'accueil et les conditions d'enseignement des élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais ? Quelles stratégies faut-il adopter et quelle mesure d'application peut-on envisager pour accueillir les élèves en Situation de handicap ? Que faut-il faire pour intervenir et enseigner auprès de ces élèves ? (voir s'ils proposent des dispositifs d'apprentissage particuliers qui viseraient à la fois à faire apprendre ensemble les élèves valides et les élèves en Situation de handicap)
- Constats des enseignants, des directeurs, des inspecteurs, des gestionnaires de l'éducation : Au cours de votre exercice quotidien, quelles observations pertinentes avez-vous fait au niveau de l'accueil et/ou de l'accompagnement des élèves/enfants en Situation de handicap au Burundi ? (savoir ce à quoi est dû la situation, causes, conséquences, etc.). Proposez les remèdes ?
- La formation des enseignants :, possibilité de proposer des séquences de formations continues ? Qu'est-ce qui se fait aujourd'hui en matière de formation des enseignants surtout dans le domaine du handicap ? Que proposeriez-vous en termes de formation des enseignants ?

ANNEXE 3 : Attestation de recherche



UNIVERSITÉ DE NANTES
UFR SCIENCES ET TECHNIQUES
DES ACTIVITÉS PHYSIQUES
ET SPORTIVES



Jacques SAURY, Professeur des Universités
Directeur du Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance » (EA 4334)
UFR STAPS
Université de Nantes
25 bis, Bd. Guy Mollet, BP 72206
44 322 Nantes Cedex 3
FRANCE

**ATTESTATION DE LA REALISATION D'UNE RECHERCHE DANS LE CADRE
D'UNE THESE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE NANTES (FRANCE)**

Je soussigné Jacques SAURY, Professeur des Universités à l'UFR STAPS de Nantes, Directeur du laboratoire « Motricité, Interactions, Performance » (MIP, EA 4334) et Directeur de la thèse de doctorat de Monsieur Josias NDIKUMASABO, au sein du Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance », et de l'Ecole Doctorale « Cognition, Education, Interactions » (CEI) de l'Université de Nantes, atteste que Monsieur Josias NDIKUMASABO doit réaliser :

- des enquêtes par questionnaire et des entretiens avec des enseignants œuvrant dans le système éducatif Burundais ;
- des observations et enregistrements vidéoscopés de situations de classe, au sein d'établissements scolaires du Burundi, selon des conditions de contractualisation définies avec les chefs d'établissements et les enseignants qui accepteront de participer à cette recherche ;
dans le cadre du recueil des données de sa recherche de thèse.

Ce recueil des données débutera à compter de la rentrée scolaire 2016-2017, dans la période entre début septembre et fin décembre 2016.

Attestation remise à l'intéressé, pour faire valoir ce que de droit

Nantes, le 13 juillet 2016
Pr. Jacques SAURY

Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance »
25 bis boulevard Guy Mollet
BP 72206 • 44322 Nantes CEDEX 3
Tel. 02 51 83 72 41 • Fax 02 51 83 70 45
www.mip.univ-nantes.fr
et

ANNEXE 4 : Questionnaire d'enquête

I. Consignes

Madame, Mademoiselle, Monsieur, l'enseignant (e),

Bonjour,

Le présent questionnaire a pour objet de recueillir vos points de vue sur la question de l'inclusion scolaire des enfants handicapés dans le système éducatif burundais, dans le cadre de la réalisation d'une thèse de doctorat de l'Université de Nantes (France). Votre point de vue sur cette question est extrêmement précieux. Nous vous demandons de tracer une croix (X) dans la case correspondant à votre choix. Au cas où il vous serait demandé de justifier votre réponse, merci de rédiger, s'il vous plaît, votre réponse de manière concise dans la place y réservée. Si cette place vous paraît insuffisante, merci d'écrire votre réponse au verso de votre exemplaire de questionnaire tout en mentionnant le numéro de la question à laquelle vous répondez.

Nous vous garantissons que ce questionnaire est strictement confidentiel. L'enquête ne doit servir qu'à des fins scientifiques. Par ailleurs, vous avez droit aux résultats de l'étude aussitôt terminée.

Merci pour votre franche collaboration.

Josias NDIKUMASABO

Doctorant de l'Université de Nantes (France)

II. Questionnaire proprement dit

1. Vous êtes : Une femme Un homme
2. Quel âge avez-vous ? Moins de 30 ans Entre 30 ans et 45 ans
 Entre 46 ans et 60 ans Plus de 60 ans
3. Votre ancienneté dans l'enseignement est : Moins de 5ans Entre 5 ans et 10 ans Plus de 10 ans
4. Quel diplôme avez-vous ? A3 A2 D6 D7 Humanités générales Licence
 ENS (3 ans) ENS (5 ans) IP (2 ans) IPA (3 ans) IPA (5 ans)
- Autre (à préciser) : -----
5. A quel niveau d'enseignement enseignez-vous ? Niveau fondamental
 Post-fondamental Niveau secondaire Tous les niveaux
- Si vous enseignez au niveau fondamental **seulement**, indiquez le cycle :
- 1^{er} cycle 2^{ème} cycle 3^{ème} cycle 4^{ème} cycle
6. Quelle matière d'enseignement dispensez-vous ? Langues Sciences Sciences humaines
 Éducation physique et sportive Intervention dans plusieurs cours
7. Avez-vous bénéficié d'une formation au handicap au cours de votre parcours scolaire ?
 Oui Non
8. Si oui, précisez la nature de la formation dont vous avez bénéficié -----
9. Avez-vous bénéficié d'une formation relative à l'accueil des élèves handicapés au cours de votre carrière professionnelle?
 Oui Non
10. Si oui, précisez la nature de la formation dont vous avez bénéficié : -----
11. Avez-vous déjà accueilli un ou plusieurs élève(s) handicapé(s) dans votre classe ?
 Oui Non (*si non, reportez-vous directement à la question n°21*)
12. Si oui, de quel (s) type (s) de handicap (s) ces élèves sont-ils porteurs ? (*plusieurs réponses sont possibles*)

Déficience mentale Handicap physique Déficience visuelle Déficience auditive
 Trouble du langage et/de la parole Polyhandicap

Autre (s) (à préciser) :-----

13. Avez-vous dans votre établissement des **PEI** (plans éducatifs individualisés) ?

Oui Non (*si non, reportez-vous directement à la question n°17*)

14. Si oui, de quelle nature était ces plans ? :-----

15. Si oui, par rapport au type de handicap, estimez-vous que ces plans sont :

Déficience mentale :	<input type="checkbox"/> Très efficaces ?	<input type="checkbox"/> Assez efficaces ?	<input type="checkbox"/> Moyennement efficaces ?	<input type="checkbox"/> Plutôt inefficaces ?	<input type="checkbox"/> Totalelement inefficaces
Déficience visuelle :	<input type="checkbox"/> Très efficaces ?	<input type="checkbox"/> Assez efficaces ?	<input type="checkbox"/> Moyennement efficaces ?	<input type="checkbox"/> Plutôt inefficaces ?	<input type="checkbox"/> Totalelement inefficaces
Déficience auditive :	<input type="checkbox"/> Très efficaces ?	<input type="checkbox"/> Assez efficaces ?	<input type="checkbox"/> Moyennement efficaces ?	<input type="checkbox"/> Plutôt inefficaces ?	<input type="checkbox"/> Totalelement inefficaces
Handicap moteur :	<input type="checkbox"/> Très efficaces ?	<input type="checkbox"/> Assez efficaces ?	<input type="checkbox"/> Moyennement efficaces ?	<input type="checkbox"/> Plutôt inefficaces ?	<input type="checkbox"/> Totalelement inefficaces
Polyhandicap :	<input type="checkbox"/> Très efficaces ?	<input type="checkbox"/> Assez efficaces ?	<input type="checkbox"/> Moyennement efficaces ?	<input type="checkbox"/> Plutôt inefficaces ?	<input type="checkbox"/> Totalelement inefficaces
Trouble du langage et/ou de la parole	<input type="checkbox"/> Très efficaces ?	<input type="checkbox"/> Assez efficaces ?	<input type="checkbox"/> Moyennement efficaces ?	<input type="checkbox"/> Plutôt inefficaces ?	<input type="checkbox"/> Totalelement inefficaces
Autre (s) (à préciser) :	<input type="checkbox"/> Très efficaces ?	<input type="checkbox"/> Assez efficaces ?	<input type="checkbox"/> Moyennement efficaces ?	<input type="checkbox"/> Plutôt inefficaces ?	<input type="checkbox"/> Totalelement inefficaces

16. Que proposez-vous pour améliorer leur efficacité ?

Adapter des plans éducatifs individualisés aux besoins et aux niveaux des élèves
 Favoriser l'inclusion des élèves handicapés dans des classes ordinaires, avec un soutien spécifique

Autre (s) (à préciser) :-----

17. Jugez-vous que votre établissement est : Parfaitement préparé à l'accueil d'élèves handicapés

Assez bien préparé à l'accueil d'élèves handicapés Moyennement préparé à l'accueil d'élèves handicapés

Plutôt mal préparé à l'accueil d'élèves handicapés Très mal préparé à l'accueil d'élèves handicapés

18. Quel jugement portez-vous sur l'accessibilité des établissements scolaires pour les élèves handicapés ?

Très accessibles Assez accessibles Moyennement accessibles
 Relativement peu accessibles Totalement inaccessibles

19. Quel est l'effectif de la (ou des) classe (s) dans laquelle (lesquelles) vous accueillez des élèves handicapés ?

Moins de 30 élèves Entre 31 et 50 élèves Entre 51 et 80 élèves Entre 81 et 100 élèves Plus de 100 élèves

20. Pensez-vous que l'effectif d'élèves de votre classe est favorable à l'inclusion d'élèves handicapés ?

Très favorable Favorable Assez favorable Plutôt défavorable Très défavorable

21. Avez-vous au sein de votre établissement de (s) personnel (s) chargé (s) d'aider les élèves handicapés durant les enseignements ?

Oui Non (*si non, reportez-vous à la question n°23*)

22. Si oui, quelle est leur fonction ? Encadreur-interprète en braille Encadreur-interprète en langue des signes

Autre (s) (à préciser) :-----

23. Quelle (s) disposition (s) jugez-vous la (les) plus importante (s) pour favoriser la scolarisation des élèves handicapés ? (*plusieurs réponses sont possibles*)

Développer la formation spécifique des enseignants dans le domaine du handicap
 Encourager les relations plus étroites et des collaborations entre les parents, enseignants, médecins, intervenants spécialisés (traducteurs...), et les élèves
 Accroître l'accessibilité des infrastructures scolaires, et la dotation des établissements en matériels

spécifiques
Aménager les programmes scolaires afin de les rendre plus adaptés aux élèves handicapés
Élaborer un cadre légal spécifique à la scolarisation des élèves handicapés
Limiter les effectifs des classes accueillant des élèves handicapés
Accroître le nombre de personnels spécialisés dans les écoles accueillant des élèves handicapés, en soutien aux enseignants

Autre (s) (à préciser) :-----

24. Dans quelle mesure les contenus d'enseignement et pratiques pédagogiques sont-ils spécifiquement adaptés aux élèves porteurs de handicap ?

Il n'y a aucune distinction entre les contenus destinés aux élèves valides et handicapés, ni aucune adaptation pédagogique particulière
Certains contenus des programmes sont spécifiquement sélectionnés pour les élèves handicapés
Il n'y a aucune distinction entre les contenus destinés aux élèves valides et handicapés, mais le traitement pédagogique de ces contenus est adapté pour les élèves handicapés
Des contenus spécifiques ont été conçus en fonction des besoins des élèves handicapés, sans lien avec les contenus des programmes

Autre (s) (à préciser) :-----

25. Quand l'exercice proposé n'est pas adapté aux élèves handicapés, comment procédez-vous ?

Je dispense les élèves concernés de l'exercice
Je cherche à simplifier l'exercice
J'accompagne de façon plus individualisée leur réalisation de l'exercice, en leur consacrant plus de temps qu'aux autres élèves
Je demande à un ou plusieurs autres élèves plus avancés d'aider l'élève handicapé (tutorat entre élèves)

Autre (s) (à préciser) :-----

26. Vous est-il facile d'adapter le contenu d'enseignement aux élèves handicapés ?

Très facile Facile Assez facile Plutôt difficile Très difficile

27. Lorsque vous rencontrez des difficultés, de quelle(s) nature(s) sont-elles ? (*plusieurs réponses possibles*)

<input type="checkbox"/> La gestion du rythme de travail des élèves handicapés	<input type="checkbox"/> L'inadaptation des programmes aux élèves handicapés
<input type="checkbox"/> Le manque de documents de référence pour adapter l'enseignement	<input type="checkbox"/> Le manque de formation sur l'accueil des élèves handicapés
<input type="checkbox"/> L'effectif trop important d'élèves handicapés	<input type="checkbox"/> Le manque de matériels et d'équipements spécifiques pour les élèves handicapés

Autre (s) (à préciser) :-----

28. Lorsque vous avez des élèves handicapés dans votre classe, comment vous organisez-vous ?

Je fais en sorte qu'ils se mêlent aux élèves valides et travaillent avec eux pour la pratique des activités et exercices

Je les regroupe dans des groupes spécifiques, à l'écart des autres élèves de la classe

Autre (s) (à préciser) :-----

29. Estimez-vous que la quantité et la qualité de matériels spécifiques à votre disposition pour un enseignement adapté aux élèves handicapés sont :

Très favorables Favorables Assez favorables Plutôt favorables Totalement défavorables

30. rapport aux élèves valides, diriez-vous de votre intervention pédagogique auprès d'élèves handicapés qu'elle est :

<input type="checkbox"/> Systématiquement identique aux interventions destinées à des élèves valides	<input type="checkbox"/> Identique dans la plupart des cas aux interventions destinées à des élèves valides
<input type="checkbox"/> Différente dans la plupart des cas aux interventions destinées à des élèves valides	<input type="checkbox"/> Systématiquement différente aux interventions destinées à des élèves valides

31. De quel (s) style (s) ou conception (s) pédagogique (s) pensez-vous être le (s) plus proche (s) dans vos interventions (*plusieurs réponses sont possibles*) ?

<input type="checkbox"/>	Pédagogie autoritaire et directive	<input type="checkbox"/>	Pédagogie active et de « résolution de problème »
<input type="checkbox"/>	Pédagogie soutenant l'autodétermination et la motivation des élèves	<input type="checkbox"/>	Pédagogie différenciée/Individualisation
<input type="checkbox"/>	Pédagogie soutenant la coopération entre les élèves	<input type="checkbox"/>	Pédagogie non-directive
Autre (s) (à préciser) :-----			

32. Au moment de l'évaluation, distinguez-vous les questions à poser aux élèves handicapés de celles que vous posez aux élèves valides ?

<input type="checkbox"/>	Il n'y a aucune distinction entre les exercices donnés aux élèves valides et handicapés
<input type="checkbox"/>	Parmi les exercices donnés aux élèves, certains sont spécifiquement sélectionnés pour les élèves handicapés
<input type="checkbox"/>	Il n'y a aucune distinction entre les exercices donnés aux élèves valides et handicapés, mais des niveaux d'exigence différents sont pris en compte au moment de la notation
<input type="checkbox"/>	Des exercices spécifiques sont conçus pour les élèves handicapés, différents de ceux donnés aux élèves valides

33. Par rapport aux élèves valides, diriez-vous de votre notation auprès d'élèves handicapés qu'elle est :

<input type="checkbox"/>	Totalement identique à votre notation avec les autres élèves	<input type="checkbox"/>	La plupart du temps identique	<input type="checkbox"/>	Rarement identique	<input type="checkbox"/>	Jamais identique
--------------------------	--	--------------------------	-------------------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------	------------------

34. Quand vous notez un élève handicapé, avez-vous le sentiment d'être :

<input type="checkbox"/>	Très indulgent (ils ont déjà bien du mérite de faire les efforts à l'école)	<input type="checkbox"/>	Plutôt indulgent
<input type="checkbox"/>	Pas particulièrement indulgent (il n'y a pas de raison de les traiter différemment)		

35. D'une manière générale, suite à votre intervention dans une classe accueillant les élèves handicapés, vous sentez-vous :

<input type="checkbox"/>	Très satisfait (e)	<input type="checkbox"/>	Satisfait (e)	<input type="checkbox"/>	Plutôt satisfait (e)	<input type="checkbox"/>	Plutôt insatisfait (e)	<input type="checkbox"/>	Pas du tout satisfait (e)
--------------------------	--------------------	--------------------------	---------------	--------------------------	----------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------	---------------------------

Merci d'indiquer pour les questions suivantes (36 à 39) si vous êtes en accord avec les propositions formulées

36. L'inclusion des élèves handicapés conduit à l'abaissement du niveau des élèves valides :

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord Sans avis

37. L'inclusion scolaire des élèves handicapés dans un établissement a tendance à pénaliser le classement de cet établissement par rapport à ceux qui accueillent exclusivement des élèves valides.

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord Sans avis

38. Il est favorable que tous les élèves handicapés travaillent avec les élèves valides durant les enseignements

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord Sans avis

39. Les élèves handicapés ne peuvent pas apprendre comme leurs camarades valides

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt en désaccord Tout à fait en désaccord Sans avis

Je vous remercie encore une fois pour avoir consacré votre temps en répondant au présent questionnaire

ANNEXE 5 : Guide d'entretiens d'autoconfrontation

Guide de questionnement pour la conduite d'entretiens d'autoconfrontation (en relation avec l'objet théorique du cours d'action)

1) Observer les principes généraux de l'explicitation (Vermersch, 1994)

- Se rapporter à des actions concrètes, effectives, toujours clairement spécifiées et contextualisées
- Aider à l'évocation mentale de l'action passée pour l'acteur
- Faire décrire l'action (et non pas analyser, ou expliquer : éviter la question du « pourquoi... ? »)
- Guider / contraindre le questionnement pas à pas (relances...)

2) Questionner sur les phénomènes de l'action significatifs pour l'acteur (cf. cours d'action)

Les actions pratiques et communications (se rapportant à des comportements observables)

- Qu'est-ce que tu fais, là ?
- Qu'est-ce que tu dis, à qui... ?

Les intentions, « préoccupations » de l'acteur au moment de l'action (ENGAGEMENT)

- Qu'est-ce que tu cherches à faire ? Est-ce que tu cherches à faire quelque chose de particulier ?
- Qu'est-ce qui te préoccupe ?

Les focalisations, attentes, et éléments perçus comme significatifs dans la situation

(REPRESENTAMEN / ACTUALITE POTENTIELLE)

- Sur quoi te focalises-tu, à quoi prêtes-tu attention ?
- A quoi t'attendais-tu ? Est-ce que tu t'y attendais ? Cela te surprend ?
- Qu'est-ce que tu prenais en compte dans la situation ? A quoi t'intéressais-tu ? Quels aspects étaient saillants pour toi à ce moment ? (il s'agit de mettre en évidence ce qui fait « signe », ce qui est pertinent pour l'acteur à ce moment, ces éléments pouvant être dans la **situation**, dans les **sensations** ou dans les **souvenirs** de l'acteur, qui surviennent à ce moment)

Les interprétations, et les connaissances mobilisées dans l'action (REFERENTIEL /

INTERPRETANT

- Qu'est-ce que tu te dis ? Comment tu vois la situation ? Qu'est-ce que cela te fait dire ?

Qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment ?

- Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ? Comment savais-tu que ?... (Il s'agit de mettre en évidence les connaissances, règles, principes relativement généraux (éventuellement habituels), mobilisés par l'acteur)

Les émotions et sentiments

- Qu'est-ce que tu ressens ?
- Comment te sens-tu ?
- Comment vis-tu cela ?

ANNEXE 6 : Ecoles pilotes et écoles satellites

Ecoles pilotes	Ecoles satellites	Localité (Provinces)
Ecole fondamentale (Ecofo) FOREAMI	Ecofo Bassin I	Bujumbura
	Ecofo Bassin II	
	Ecofo de la COMIBU	
	Ecofo Jabe I	
	Ecofo Ntakangwa	
	L.L. Tanganyika	
	L.M. Buyenzi	
	L. de la CEPBU	
Ecofo Kanyosha III	Ecofo Busoro	
	Ecofo Kanyosha I	
	Ecofo Kanyosha II	
	Ecofo Ruziba I	
	Ecofo Ruziba II	
	L.M Kanyosha	
	L. de la Convivialité	
	L.M Ruziba	
Ecofo Mirango I	Ecofo Gasenyi I	
	Ecofo Gasenyi II	
	Ecofo Kamenge I	
	Ecofo Kamenge II	
	Ecofo Nyabagere	
	L.M Gasenyi	

	L.M Kamenge	
	L. Ngagara	
Ecofo Christ Roi	Ecofo de la COMIBU	Gitega
	Ecofo de la Paix	
	Ecofo Kwibuka	
	Ecofo Mushasha I	
	Ecofo Rukundo	
	L. Gitega	
	LNDS de Gitega	
	L.T Christ Roi	
Ecofo Giheta I	Ecofo Giheta II	
	Ecofo Gisuru	
	Ecofo Mutobo	
	Ecofo Nyamugari	
	Ecofo Rwamvura	
	L. Co. Giheta	
	ETM Giheta	
Ecofo Makebuko I	Ecofo Buhunja	
	Ecofo Makebuko II	
	Ecofo Maramvya	
	Ecofo Nyamagandika	
	Ecofo Simba	
	Collège St Alphonse	
	L.T Makebuko	

Ecofo Mugutu	Ecofo Mahonda	
	Ecofo Nyakibingo	
	Ecofo Murehe	
	Ecofo Rutegama	

Source : Tableau confectionné sur la base des données de notre carnet de bord après l'entretien avec le chargé de volet « formation » de Handicap international (HI).

Annexe 7 : Extrait de tableau de saisie et d'encodage

Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ
e	PEI	EFEEleves	PersESH	Braille	LDS	ContEnsESH	ContEnsESH	Groupements	Diff	Eval	Notation	Scores	Pratiques	ReprEnsESH	ReprEnsESH	ReprEnsESH	ReprEnsESH	Scores	Conc.
0	3	1	1	1	0	1	1	0	0	1	3	PPI	0	0	1	0	1	CNI	
	SR	1	1	1	1	1	1	0	0	1	4	PI	1	1	1	1	4	CI	
0	2	1	1	1	0	1	1	0	0	1	3	PPI	1	1	1	1	4	CI	
0	3	1	1	1	1	1	1	1	0	0	4	PI	0	0	0	0	0	CNI	
0	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	5	PI	0	0	0	1	1	CNI	
1	3	1	1	1	1	1	1	0	1	0	4	PI	0	0	0	0	0	CNI	
	SR	1	1	1	1	0	1	0	1	1	4	PI	0	0	0	0	0	CNI	
1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	0	5	PI	SA	0	1	0	1	CNI	
1	3	1	1	1	0	1	1	0	0	1	3	PPI	0	0	1	1	2	CPI	
0	3	1	1	1	0	1	1	0	0	1	3	PPI	0	0	1	1	2	CPI	
0	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	3	PPI	1	0	SA	SA	SA	SA	
0	3	1	1	1	0	1	1	1	1	1	5	PI	1	1	1	0	3	CPI	
0	3	1	1	1	0	1	1	0	0	1	3	PPI	1	0	1	0	2	CPI	
0	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	5	PI	SA	0	1	0	1	CNI	
0	3	1	1	1	0	1	1	0	0	1	3	PPI	0	0	0	0	0	CNI	
1	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	4	PI	SA	SA	1	0	SA	SA	
	SR	1	1	1	1	0	1	0	0	1	3	PPI	0	0	0	0	0	CNI	
0	3	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	PNI	SA	SA	1	0	SA	SA	
0	2	1	1	1	0	0	1	1	0	1	3	PPI	0	1	0	1	2	CPI	
0	2	0	0	0	1	1	1	1	0	1	5	PI	0	0	0	0	0	CNI	
0	3	0	0	0	1	1	1	1	1	1	6	PI	1	0	1	1	3	CPI	
0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	4	PI	1	1	1	1	4	CI	
0	2	1	1	1	1	1	1	0	1	0	4	PI	SA	SA	SA	SA	0	CNI	
0	3	1	1	1	0	1	1	0	0	0	2	PPI	0	0	1	0	1	CNI	
0	2	1	0	1	0	0	1	0	0	1	2	PPI	1	1	1	0	3	CPI	
0	2	1	1	0	0	1	1	0	0	1	3	PPI	1	0	1	0	2	CPI	
0	3	1	1	1	0	1	1	1	0	1	4	PI	1	1	0	0	2	CPI	
0	3	1	1	1	0	1	1	0	1	1	4	PI	1	0	1	0	1	CNI	
0	2	1	1	0	0	1	1	0	0	0	2	PPI	SA	SA	1	0	1	CNI	

Annexe 8 : Présentation des centres d'enseignement spécialisé

L'Institut St Kizito de Bujumbura, créé en 1965 par l'Archidiocèse Catholique de Bujumbura accueille des personnes handicapées physiques. Ce centre visait à permettre aux élèves en situation de handicap de suivre leurs études et de bénéficier des soins de réadaptation pour l'amélioration de leur état physique.

Le Centre des handicapés physiques de Kanyinya « Reine de toute » dans la province de Kirundo, quant à lui a été créé en 1958 comme orphelinat mais il a commencé à accueillir les handicapés physiques à partir de 1965 pour les « rééduquer et leur apprendre des métiers ». Les soins de kinésithérapie, la formation et la réinsertion socioprofessionnelle dans les métiers comme la couture, la broderie, la vannerie, le tricot sont des services offerts par le centre. Celui-ci était géré par une congrégation religieuse.

Le Centre des handicapés physiques de Kiganda dans la province de Muramvya, créé en 1969 par un père blanc, était quant à lui géré par l'Archidiocèse de Bujumbura et avait pour mission de rééduquer les personnes ayant un handicap physique et leur apprendre des métiers pour leur réinsertion et leur réhabilitation. Aujourd'hui, certains enfants pris en charge par ce Centre fréquentent les écoles fondamentales et post-fondamentales qui sont proches.

Le Centre des handicapés physiques « St Jean Bosco » de Muyinga accueillait au départ des orphelins en 1965. Mais à partir de 1980, il a commencé à accueillir les personnes handicapées, et était dans les mains du Diocèse Catholique de Muyinga, avant de le confier à la Congrégation des Sœurs Bene Mukama. Les services qui y sont offerts sont la kinésithérapie et l'appareillage au niveau de la réadaptation des personnes handicapées, ainsi que l'apprentissage des métiers comme la couture, la menuiserie, la cordonnerie, la broderie. Le Centre loge également des enfants handicapés scolarisés dans les écoles proches du centre.

Le Centre pour sourds-muets de Mushasha à Gitega, tenu par des Sœurs religieuses, a été créé en 1982 et apprend aux enfants sourds-muets la langue de signes, et assure un enseignement primaire. L'Institut Médico-pédagogique de Mutwenzi dans la province de Gitega offre une assistance sociale aux enfants handicapés mentaux et polyhandicapés, et ainsi que des traitements et exercices de rééducation. Il est géré par la Congrégation des Frères Notre Dame de la Miséricorde.

L'école pour aveugles de Gihanga a été créée par la Communauté des Eglises Emmanuel. Les types de formation qui y sont développés sont l'enseignement des métiers, l'apprentissage du braille, la rééducation motrice, l'éducation et développement de l'intelligence. Cette Communauté gère aussi le Centre pour sourds EPHPHATA de Bujumbura depuis 1981. Il s'occupe des enfants présentant une déficience auditive. Ces enfants bénéficient d'une formation suivant le programme national de l'école fondamentale en langue des Signes. Selon le réseau central des personnes handicapées (2011), le Centre a comme objectifs (a) la rééducation et la réhabilitation des sourds-muets, (b) la promotion et l'intégration sociale des sourds-muets en leur apprenant divers métiers, (c) l'intégration des sourds-muets dans la vie active, et (d) l'encadrement spirituel.

Le Centre pour sourds-muets de Buyenzi en Mairie de Bujumbura enseigne la langue des signes, et l'enseignement des métiers. Le Centre AKAMURI de Bwiza en Mairie de Bujumbura accueille des enfants polyhandicapés dont les infirmes moteurs cérébraux. Il aide les élèves en situation de handicap dans l'éducation et le développement de l'intelligence. L'enseignement des métiers y est également dispensé. Le Centre pour handicapés de Makamba accueille des handicapés physiques, et leur offre des soins de kinésithérapie. L'enseignement primaire et l'enseignement des métiers y sont également dispensés.