Éducation comparée / nouvelle série, n°27 (2), pp 97 - 115

Représentations sociales des responsables du système éducatif burundais sur la scolarisation des enfants en situation de handicap

Révérien Nshimirimana
Université du Burundi
Université de Bordeaux
Jacques Mikulovic
Université de Bordeaux
France

Résumé

Cet article s'attache à comprendre les représentations sociales des responsables du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Nous sommes partis de cette question: Comment les responsables du système éducatif burundais se représentent-ils la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif ? L'étude a été menée à travers les entretiens semi-structurés. Après avoir procédé à l'analyse de contenu, nous avons réalisé un traitement « manuel ».

Les résultats montrent que les responsables du système éducatif burundais ont des représentations sociales tantôt convergentes tantôt divergentes au sujet de la scolarisation des ESH. Ceux qui expriment des représentations exclusives tiennent compte du type de handicap et de sa profondeur ou du niveau de sévérité. Pour ceux qui sont favorables à la scolarisation de tous les ESH, ils soulèvent des conditions qui doivent préalablement être remplies, à l'instar de la formation des enseignants, d'accessibilité des infrastructures et d'équipement des écoles en matériel adéquat suivant les besoins de chacun.

Mots-clés

Besoin éducatif particulier - École inclusive - Enfant en situation de handicap - Handicap - Représentation sociale

Abstract

This article sets out to understand the social representations of Burundian education officials regarding the schooling of children with disabilities. Our starting point was the following question : How do Burundian education system officials

represent the schooling of children with disabilities in the educational environment? The study was conducted using semi-structured interviews. After conducting a content analysis, we carried out a "manual" processing.

The results show that those in charge of Burundi's education system have both convergent and divergent social representations on the subject of ESH schooling. Those who express exclusive representations take into account the type of disability and its depth or level of severity. For those in favor of schooling all ESH, they raise conditions that must first be met, such as teacher training, infrastructure accessibility and equipping schools with adequate materials according to each individual's needs.

Keywords

Special educational needs - Inclusive school - Children with disabilities - Disability - Social representation

Quiconque s'intéresse à l'inclusion, rencontre rapidement les termes de « changement », de « transformation », de « réforme », de « renouveau » devant s'opérer au sein des systèmes scolaires et, en particulier, dans les pratiques des acteurs qui y œuvrent quotidiennement (Prud'homme, Duchesne, Bonvin, & Vieaunneau, 2016). Ainsi, concernant l'accueil et la valorisation des enfants à besoins spéciaux dans les écoles ordinaires, différents modèles ont été observés depuis longtemps et évoluent vers le modèle inclusif. Nous sommes passés d'un modèle ségrégatif (Chevallier-Rodrigues, et al., 2016; Pinell, Zafiropoulos, 1983) à un modèle intégratif puis inclusif prônant la scolarisation en milieu ordinaire de tous les enfants (Chevallier-Rodrigues et al., 2016; Berzin et al., 2007).

Dans ce contexte d'ouverture sur le paradigme inclusif (ONU, 2006), différents acteurs doivent contribuer en vue d'une nouvelle approche face au handicap. Comme le souligne Prud'homme et al. (2016), pour soutenir ce mouvement deux perspectives principales se révèlent. La première tente de cerner « ce qui devrait se faire » dans les écoles inclusives. […] La deuxième perspective s'intéresse à « ce qui se fait » comme source d'inspiration pour promouvoir le changement des pratiques éducatives. Elle examine le vécu des acteurs des écoles et

documente les succès et échecs dans la mise en œuvre des principes de l'inclusion.

Néanmoins, des questionnements ne manquent pas. Faut-il imaginer que tout les acteurs du systèmes éducatifs soient d'accord avec la scolarisation de tous les enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires ? Pour Tant et Wattelain (2014), il ne suffit plus d'adopter des lois pro-inclusives pour que l'école le soit effectivement. Il faut aussi que les acteurs du système éducatif comme les enseignants, présentent des attitudes et dispositions favorables envers l'accueil des élèves en situation de handicap dans leurs cours (André, 2018).

Le présent article étudie les représentations sociales des responsables du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des Enfants en situation de handicap (ESH). Comme mes deux précédents articles ont porté respectivement sur les représentations sociales des enseignants des écoles ordinaires et des enseignants des centres spécialisés au Burundi, il est important de connaître les points de vue des responsables de son système éducatif pour bien asseoir de façon efficace le nouveau paradigme d'inclusion scolaire.

I. Contexte et question de recherche

La question de l'éducation des élèves en situation de handicap est complexe et ne peut être analysée indépendamment du point de vue des enseignants (Nshimirimana & Mikulovic, 2024) et d'autres acteurs du système éducatif. Depuis l'introduction de l'éducation inclusive au Burundi, en 2010, des points de vue ont semblé divergents au niveau de son implantation. Les points de vue des unes et des autres nous paraissent très importants en vue de contribuer à sa réussite. C'est dans cette optique que nous avons choisi d'aborder l'étude des représentations sociales des responsables du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap.

Dans cette étude, nous cherchons à répondre à la question suivante: «Comment les responsables du système éducatif burundais se représentent-ils la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif ? » Nous cherchons à déceler les représentations sociales de certains responsables du système éducatif burundais et ainsi comprendre les divergences qui se dressent entre différents acteurs. Comme dans mon précédent article qui a abordé les représentations sociales des

enseignants ordinaires, pour étudier les représentations sociales de ces responsables, nous nous appuyons sur la définition de Moscovici (1986). Pour lui, les représentations sociales renvoient à un mode de construction des savoirs partagés par un groupe d'individus, et à leurs contenus eux-mêmes. Elles correspondent à un ensemble de connaissances et d'explications dont l'origine est tirée des interactions quotidiennes entre des individus qui partagent un même univers social, économique, professionnel, physique, etc. Nous cherchons à comprendre comment les responsables du système éducatif appréhendent les ESH et leur scolarisation en rapport avec les compétences des enseignants des écoles inclusives.

II. Méthodologie de l'étude

Pour recueillir les données, nous avons utilisé un guide d'entretien. Les entretiens ont été réalisés de manière individuelle. Ils se sont déroulés dans les bureaux des concernés après avoir obtenu leur accord de rendez-vous et avaient une durée de 30 à 45 minutes. Comme c'était pendant la période de confinement dû à la covid-19, deux entretiens ont été menés sur Zoom.

Cette étude a vu la participation de certains responsables du système éducatif burundais. Ont participé 3 cadres du ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique affectés au Bureau spécial d'éducation inclusive, 3 des directions provinciales de l'enseignement, un directeur de lycée ainsi qu'un expert en éducation inclusive qui est aussi considérée comme personne ressource.

III. Résultats de l'étude

III.1. Représentations de l'école inclusive et types de handicap

L'école inclusive est perçue dans sa représentation première comme un lieu où la diversité est acceptée et tolérée : « *elle est une école qui n'exclut personne, qui accueille tous les enfants y compris ceux qui sont en situation de handicap et qui suivent les cours avec les autres* » (G01). Ses indicateurs sont exprimés en fonction des types de handicap accueillis : « *Elle doit être adaptée à tous les besoins spéciaux, les infrastructures doivent être configurées pour accueillir tous les enfants, sans escalier mais avec des rampes pour la bonne circulation de ceux qui la fréquentent* » (B01). Pour G02, « *elle doit avoir tout le matériel dont l'élève à besoins spéciaux peut avoir besoin pour apprendre* ». L'école inclusive est aussi représentée en tenant compte de l'accessibilité

des lieux : « *La cour doit avoir des repères fixes pour la bonne circulation des déficients visuels* » (G01). Elle est définie en termes des besoins humains : « *C'est une école qui a en même temps les enseignants ordinaires et ceux qui sont spécialisés, capables de prester en même temps pour les élèves « valides » et les ESH* » (B01).

Pour certains interviewés, les caractéristiques de l'école inclusive peuvent être évoquées à deux niveaux. Le niveau de pratiques pédagogiques et le côté matériel : « *les pratiques pédagogiques sont différenciées même pour les enfants dits valides* ». Quant au niveau matériel, « *elle doit disposer du matériel adapté aux ESH* » (G01et C03). A côté de sa conception pédagogique, l'école inclusive est perçue dans sa dimension éducative : « *elle apparaît comme un lieu de socialisation, de familiarisation et d'acceptation de l'autre dans sa diversité* » (K01).

Pour certains interviewés, à voir les moyens que demande l'école inclusive, « *dire que tout ESH doit s'inscrire dans une école la plus proche de son quartier, c'est l'idéal* ». Néanmoins, pour EX01, la scolarisation de tous les ESH est possible dans le milieu éducatif burundais à conditions qu'il y ait une adaptation : « C'est parfaitement possible d'instaurer l'éducation inclusive à travers toutes les Directions provinciales de l'enseignement ». Pour lui, il faut seulement lever un certain nombre de défis : « *Celui d'accessibilité, celui de la formation des enseignants, d'accessibilité des infrastructures, etc.* » Cette idée semble être contredite par d'autres qui se réfèrent à la situation financière du pays : « *Dire que l'on peut trouver le matériel pour toutes les directions communales du pays, ce serait mentir* » (C02 et C03).

III.2. Formation des enseignants

Les points de vue partagés sont que les enseignants ont besoin d'être outillés pour bien accompagner tous les enfants. Pour les interviewés, les enseignants du Burundi ne sont pas encore formés sur le handicapou sur les besoins éducatifs spéciaux : « *L'éducation inclusive au Burundi est une nouvelle donne. Il n'y a pas encore dans les programmes de formation des futurs enseignants, de notions sur l'éducation inclusive* » (C01). Pour ces interviewés, « Ceux qui enseignent dans des écoles inclusives ou dans les écoles spécialisées ont fait des formations supplémentaires ». Ils convergent sur l'absence de méthodes inclusives dans la formation initiale: « *Les enseignants ordinaires n'ont pas d'idée sur ces méthodes. Seuls quelques rares cas d'enseignants qui ont eu l'opportunité de travailler dans les écoles spécialisées*

disposent de notions sur les méthodes d'enseignement aux enfants à besoins spéciaux » (G01).

Pour mieux répondre à la diversité des élèves, les enquêtés estiment qu'il faut revoir la formation destinée aux futurs enseignants : « *Il faut intégrer, dans les programmes de formation des écoles pédagogiques, la pédagogie différentiée ainsi que les notions sur l'accompagnement psychoéducatif des élèves à besoins spéciaux* » (membre du Bureau d'éducation spéciale). Par ailleurs, « *l'introduction des nouveaux paradigmes concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap, dans les programmes de formation des enseignants, contribuerait à la réussite de l'école inclusive* » (K01).

Parmi les pistes d'urgence pour répondre aux besoins des enseignants, la formation en cours d'emploi est à privilégier : « *Il faut la formation en cours d'emploi pour préparer les enseignants à intervenir dans les écoles inclusives* » (C02). Dans cette optique, les formations initiales et continue ont été reconnues comme facteurs favorables à la réussite de l'éducation inclusive : « *Un enseignant formé aux méthodes inclusives développe d'abord la compréhension des enfants à besoins spéciaux et les aide à développer ses potentialités* » (G01).

Les responsables du système éducatif burundais reconnaissent que certains enfants en situation de handicap sont déjà accueillis au sein des écoles ordinaires, mais qu'il y a encore des actions à mener pour la réussite de leur scolarisation : « *Pour enseigner au déficient auditif, il faut, au minimum, savoir décoder le langage labial* » (G01). Ce propos corrobore avec celui de K01 : « *Pour que les enfants malentendants ou malvoyants puissent apprendre au sein des écoles ordinaires, il faut que tous les enseignants aient suivi les programmes relatifs au braille et au langage des signes dans leur formation initiale ou continue* ».

III.3. Milieu d'accueil des ESH dans les écoles ordinaires

Certains responsables du système éducatif burundais ont souligné les obstacles de la part du milieu scolaire burundais pour l'accueil des enfants en situation de handicap. Ils estiment que l'environnement scolaire (les écoles, toilettes, cours de récréation) ordinaires n'est pas du tout préparé ou adapté pour l'accueil de ces enfants. Le non-respect des standards internationaux pour l'accueil des enfants vivant avec handicap dans la construction des anciennes infrastructures est considéré comme

l'une des barrières à la fréquentation des ESH dans ces écoles : « *La non-accessibilité des infrastructures scolaires est l'une des grandes lacunes de l'inclusion scolaire au Burundi. Elles n'ont pas été conçues pour accueillir les ESH* » (EX01). Pour K01, « *il manque des infrastructures remplissant les normes exigées pour les ESH* ». Le manque d'adaptation est généralisé dans les écoles du Burundi : « *Seules les écoles pilotes et les écoles satellites sont préparées et adaptées à l'accueil des ESH* ».

Pour ces interviewés, « *il faudra leur transformation* » (C01 et C02). Ils ont dénoncé l'absence de la réglementation pour la construction des classes répondant aux droits des personnes handicapées : « *Les anciennes infrastructures ne sont pas adaptées à l'accueil des ESH car, il n'y avait pas auparavant de réglementation pour les écoles inclusives* » (G01). Ils ont reconnu quand-même, l'existence d'une réglementation pour des nouvelles écoles, qui ordonne le respect des normes standards des personnes handicapées : « *Dans l'appel à soumission pour la construction des nouvelles infrastructures scolaires, cette exigence est mentionnée* » (CO1).

Parallèlement aux conditions d'accueil qui sont jugées non-favorables au niveau infrastructurel, le problème de manque du personnel spécialisé pour le bon accompagnement des enfants en situation de handicap a été aussi exprimé : « *Sauf dans les écoles inclusives, ailleurs il n'y en a pas. Et même dans ces écoles inclusives déjà fonctionnelles, les enseignants de soutien qui y sont n'ont pas de compétences pour appuyer dans toutes les disciplines* » (G02).

Des divergences d'opinions ont été relevées concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap. Face à l'état des infrastructures, certains des responsables estiment que l'accueil et l'accompagnement de tous les ESH ne sont pas possibles dans les milieux ordinaires : « *Tous les ESH ne doivent pas apprendre dans les écoles ordinaires, il n'est pas possible pour toutes les écoles de les accueillir* » (G01). Ils soulignent certaines conditions qu'il faut d'abord remplir : « *Il faut d'abord bien aménager et adapter ces écoles en tenant compte des besoins particuliers de tous les enfants*».

C'est aussi le cas de ceux qui ont une fausse représentation de l'école inclusive pensant que c'est à l'ESH de s'y adapter : « *Ceux qui ont des déficiences prononcées ne peuvent pas s'adapter au sein des écoles ordinaires* » (B01). D'autres se réfèrent aux ressources non-disponibles : « *Enseigner à tous ESH demanderait beaucoup de moyens tant humains que matériels. On n'est pas encore à l'état où tous les ESH peuvent être scolarisés au sein des écoles*

ordinaires » (G02 et B01). Pour eux, c'est un souhait qui pourrait être réalisé au cours des prochaines années.

Quant au type de handicap à exclure des écoles ordinaires, la sévérité du handicap est un facteur qui a influencé les représentations des acteurs concernant la scolarisation des ESH : « *Il y a ceux qui ont le handicap profond qui doivent apprendre dans les écoles spécialisées* » (EX01). Cet interviewé est arrivé même à pointer ceux qui doivent rester dans les écoles spéciales, dans le contexte éducatif burundais : « *les enfants sérieusement handicapés au niveau mental, les polyhandicapés demandent d'être scolarisés dans des écoles spéciales* ». Il y en a aussi ceux qui soulignent « *le handicap mental et le handicap psychique* » (K01) sans même penser au degré de sévérité. Pour les autres, les déficients visuels et les déficients auditifs sont à exclure du système ordinaire : « *Les aveugles et les déficients auditifs ne pourront pas apprendre au sein des écoles ordinaires que si ces écoles ne disposent des enseignants de soutien ou enseignants spécialistes* » (G01).

Pour certains interviewés, « *les écoles ordinaires du système éducatif burundais ne sont pas encore à l'état d'accueillir les enfants lourdement handicapés comme les IMC et les déficients mentaux profonds* ». Pour eux, il y a des types de handicaps non-enseignables dans les écoles inclusives et qu'il faut orienter dans les centres spécialisés. Il s'agit par exemple « *d'une catégorie des infirmités Motrices d'Origine Cérébrale* » (IMOC) (C01). Face à cet état de choses, les responsables du système éducatif burundais soulignent que le Ministère ayant l'éducation inclusive dans ses attributions est à l'œuvre pour relever certains défis.

En attendant l'introduction des notions d'éducation inclusive dans les curriculums de formation, on préconise la création des clubs à travers tous les établissements scolaires, afin de débattre et échanger sur les pratiques inclusives ou comment tenir une école inclusive. On prévoit aussi organiser dans chaque Direction Communale de l'Enseignement (DCE) au moins une école inclusive, ce que l'on nommera « pôle d'éducation inclusive ».

En attendant, d'y arriver, eu égard aux besoins de certains ESH, le maintien des centres d'enseignement spécialisé a été souligné par la plupart des interviewés. Au sein du Bureau Éducation Inclusive, bureau du ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique chargé de coordonner l'éducation inclusive, les propos de certains membres convergent avec d'autres pouvoirs décentralisés : « *Supprimer les centres*

spécialisés serait utopique en matière de scolarisation des ESH au Burundi » (C01, C03 et G01). Même l'expert en éducation inclusive estime qu'il faut les maintenir pour certaines catégories de handicap.

Les résultats de cette étude ont montré que les centres spécialisés sont quelquefois considérés comme centres de soutien. A titre d'exemple, au centre spécialisé des déficients auditifs (CESDA) de Gitega, quand un enfant est au niveau maternel, il reste au centre. Mais, quand il atteint le niveau primaire, il va continuer à l'école ordinaire et loge au centre. « *C'est ce que l'on nomme inclusion partielle ou spécialisation partielle* » (membre du Bureau Éducation Inclusive). Quelques attitudes non-convergentes ont été relevées : « *Malgré les moyens élevés qu'exige la transformation des écoles ordinaires en écoles inclusives, maintenir ces institutions spécialisées sera une manière de favoriser la discrimination à l'endroit des ESH* » (G02). Pour B01, « *elles préparent les ESH à aller apprendre dans les écoles régulières* ». Par contre, G01 estime que « *les institutions spécialisées devraient être supprimées ou du moins les maintenir avec la seule mission d'héberger les ESH qui vont apprendre au sein des écoles ordinaires* ».

III.4. Modalités d'enseignement/apprentissage et d'évaluation

Nous avons observé des représentations divergentes chez les responsables du système éducatif burundais à propos des modalités d'enseignement/apprentissage et d'évaluation. Comme l'ont exprimé certains enquêtés, pour enseigner aux ESH, il faut un travail en binôme pédagogique pour bien maintenir les écoles inclusives : « *pour les deux enseignants, l'un (ordinaire) se charge de la transmission de la matière suivant la méthodologie normale et l'autre de la traduction et de l'aide à la prise des notes*» (G01). Pour la méthodologie d'enseignement, la pédagogie différenciée est à privilégier : « *Pour enseigner aux ESH, ça dépend des besoins éducatifs d'un enfant présent en classe. L'exposé magistral sera à privilégier pour les déficients visuels et pour les déficients auditifs, le langage des signes doit accompagner la parole* » (B01).

Les interviewés ont mis une importance capitale sur l'enseignant de soutien lorsqu'ils évoquaient les modalités d'enseignement au sein d'une école inclusive : « *un seul enseignant ne peut pas suffire pour bien suivre une classe inclusive ; il faut un coenseignant, c'est-à-dire un enseignant spécialisé dénommé un enseignant de soutien chargé d'accompagner les enfants en situation de handicap* » (B01). EX01 parle du « coenseignement ». Néanmoins,

ce même sujet estime qu'un « *seul enseignant sérieusement formé peut bien tenir une classe inclusive, mais à condition que d'autres conditions soient remplies* ». Cependant, en l'absence d'un enseignant de soutien, le temps consacré à une leçon risque de se doubler : « *sans l'enseignant de soutien, l'enseignant ordinaire doit procéder différemment : il commence par enseigner aux enfants normaux et leur donner des exercices et par après passer aux ESH et procéder de la même manière* » (K01). Pour lui, sans enseignant de soutien, un enseignant ordinaire ne pourrait tenir la classe « hétérogène[17] » autrement. C'est aussi le même point de vue de G02.

La deuxième méthode relevée par EX01 est l'individualisation: « Quand on met un ESH dans une classe nombreuse, il sera doublement handicapé ». Pour lui, « *l'école inclusive est un système qui ne s'accommode pas avec des classes pléthoriques* ». Il est enfin revenu au plan individualisé pour faire progresser chaque élève.

La notion de collaboration est au centre du point de vue de l'interaction entre les deux enseignants – ordinaire et coenseignant - au sein d'une classe inclusive : « *la collaboration doit imiter celle des journalistes où l'un parle pendant que l'autre fait l'interprétation en signes* » (B01). La collaboration est l'acte de travailler ensemble pour atteindre un objectif : « *pour une bonne collaboration, il faut établir un plan, définir les missions de chacun et à quel niveau de l'apprentissage il doit intervenir* » (EX01). Il faut aussi l'échange d'expérience pour la complémentarité : « *il faut préparer en commun des leçons à enseigner et échanger sur les modes d'intervention* » (G02). Pour les interviewés, cette collaboration est renforcée au cours des formations continues qu'ils font ensemble.

Cependant, considérant les lacunes de formation des enseignants, les interviewés ont exprimé des représentations pessimistes concernant la collaboration entre les enseignants au sein d'une classe inclusive d'autant plus que les enseignants qui assurent le service de soutien disposent d'un niveau inférieur (D6 ou D7)[18] : « *Il s'agit en fait des enseignants ayant subi une formation en éducation spécialisée sur terrain. Il leur est difficile de faire la traduction dans toutes les disciplines, ce qui ne facilite pas la transmission de la*

17 Entendons par classe hétérogène, là où il y a les enfants valides et ceux en situation de handicap.

18 Le diplôme D6 était obtenu après avoir fait deux ans, en section pédagogique, après le troc commun (équivalant au collègue en France) et le D7 est obtenu après avoir fait quatre ans.

leçon chez les enfants en situation de handicap, surtout que les enseignants ordinaires ont une méthodologie classique de l'enseignement » (G01 et C02).

Quant à l'évaluation au sein d'une classe inclusive, les interviewés ont fait savoir que tout doit dépendre des catégories d'enfants accueillis : « Il y a une forme d'évaluation destinée aux enfants valides et une autre forme traduite destinée aux ESH. C'est ce qui se fait même dans les tests nationaux » (CO2). Pour certains, le temps imparti à l'évaluation doit aussi varier en fonction du type de handicap : « *les conditions d'évaluation doivent varier au niveau du timing alloué à l'épreuve. Pour les IMOC et les aveugles, il faut 2/3 du temps additionnel et un tiers pour les sourds* ». Quant aux types de questions, ils doivent faire la même épreuve. C'est aussi l'avis de EX01 qui estime que leur donner les mêmes questions que celles des valides ne cause aucun problème parce qu'il y en a même, d'après lui, ceux qui sont plus intelligents que lesdits valides. Pour d'autres, les types d'exercices peuvent varier selon les disciplines : « *L'évaluation dépend de la discipline. Pour l'éducation sportive, il y a des activités qu'il ne faut pas considérer celui qui a le handicap moteur, de même que l'on évitera les dictées pour le sourd-muet* » (G02).

Des divergences ont été relevées. Pour G01 et G02, « *il ne faut pas considérer les mêmes critères ou les mêmes normes pour faire avancer de classe les ESH. Comme on leur donne un délai supplémentaire pendant les évaluations, il faut aussi des critères spécifiques pour faire avancer les ESH* ». Ce point de vue est contredit par certains autres interviewés : « *Au niveau des critères d'avancement, ça ne cause aucun problème d'autant plus qu'il y a les ESH qui réussissent brillamment. Il faut absolument les mêmes critères* » (EX01). Il est à remarquer que les interviewés convergent ou divergent suivant un aspect considéré.

III.5. Textes légaux

Au Burundi, il n'y a pas de loi spécifique pour la scolarisation des ESH. On se réfère à certains articles de la constitution nationale, à certaines conventions que le Burundi a déjà signées, mais aussi à la Loi n° 1/03 du 10 janvier 2018 portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi. Pour certains interviewés, il faut la ratification de ces conventions : « *Le Burundi a signé certaines conventions relatives aux droits de l'homme et celle relative aux personnes handicapées, mais il nous faut encore des textes d'applications, la ratification de ces textes* » (EX01). Tous les

interviewés convergent sur l'importance des lois, surtout pour avoir un cadre de travail bien déterminé : « *elle définit les missions de chaque système éducatif et les objectifs à atteindre* ». Des doutes ont été relevés quant au respect du droit à l'éducation pour les ESH en l'absence d'une loi qui définit comment sanctionner les écoles qui refuseraient de les accueillir.

Néanmoins, dans les politiques éducatives, les interviewés reconnaissent que la loi seule ne suffit pas : « *Faire une loi ne garantit toujours pas qu'elle doit être respectée intégralement. Il faut aussi des mesures d'accompagnement et c'est sa mise en application qui est plus forte* » (EX01 et B01). Pour la réussite de l'éducation inclusive, la loi est nécessaire, mais il faut aussi comme le soulignent EX01 et G01, « *d'autres stratégies comme la sensibilisation des parents et des comités de protection de l'enfance au respect des droits de l'ESH* ».

III.6. Implication des acteurs dans l'éducation inclusive

Parmi les acteurs impliqués en éducation inclusive au Burundi, on cite au rang le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique pour le compte du gouvernement, le Bureau spécial pour l'éducation inclusive, les structures décentralisées comme les DPE et les DCE, les parents, les partenaires financiers et techniques comme l'Unesco, l'Unicef ainsi que les confessions religieuses. Il y a aussi les acteurs privés qui contribuent et prennent en charge les institutions d'enfants vivant avec un handicap. Pour EX01, il faudrait aussi associer l'autorité locale : « *Elle devra participer dans la chaîne de plaidoyer* ».

Chaque acteur doit intervenir en ce qui le concerne pour la réussite de la scolarisation des ESH. Les secteurs privé et public doivent collaborer pour l'atteinte des objectifs. C'est ainsi que l'appui du gouvernement du Burundi aux initiatives des acteurs privés a été soulignée : « *L'État paye les salaires de certains enseignants des centres spécialisés, élabore et valide les programmes à enseigner et se charge aussi de l'accueil des lauréats orientés dans les écoles ordinaires* » (CO1). A ce niveau, ils soulignent la bonne collaboration entre les centres d'enseignement spécialisé et les écoles ordinaires. C'est aussi l'État qui donne une orientation pour assurer l'éducation inclusive. En collaboration avec d'autres intervenants, les cadres du système éducatif sensibilisent aussi les écoles ordinaires pour accueillir les ESH. Il peut y avoir aussi un soutien matériel en provenance de la

Direction d'éducation inclusive sans oublier les formations pouvant atteindre aussi les centres spécialisés.

La part des parents dans le processus de scolarisation des enfants en situation de handicap n'est pas à négliger : « *Les parents ont un grand rôle surtout de sensibiliser les autres parents à envoyer leurs ESH à l'école* » (EX01 et K01). Néanmoins, les interviewés ont dénoncé certains parents qui considèrent leur ESH comme un fardeau et qui ne cherchent pas à les faire inscrire dans des écoles ordinaires : « *Quand ils trouvent un centre qui accepte leur enfant, ils y trouvent un ouf de soulagement* » (G01). Pour certains interviewés, certaines écoles refusent d'accueillir les ESH. Face à ce défi, ils suggèrent l'extension de l'école inclusive dans le secteur privé et les textes de lois pour contrecarrer les mauvaises attitudes : « *Dans les textes d'application, il faut faire en sorte que l'école inclusive soit étendue non seulement dans le public mais aussi dans les établissements privés et interdire à ces établissements de refuser un ESH* » (EX01).

Face aux besoins pour une école inclusive, les interviewés ont relevé la part des différents partenaires dans ce processus, à commencer par les pouvoirs publics : « *L'état doit occuper la première place en définissant les objectifs à atteindre, en construisant des écoles répondant aux standards internationaux des personnes handicapées, assurer la formation et recruter des enseignants répondant aux besoins de tous les enfants* » (G02). D'autres partenaires tant nationaux qu'internationaux appuient et accompagnent les efforts du gouvernement. Auparavant, le principal bailleur était Handicap International avant la fermeture de son bureau au Burundi en 2019. Pour le moment, il y a l'Unicef, Unesco, Bibliothèque sans frontières, Word Vision et GIZ santé qui contribuent aussi dans ce programme.

Tous les interviewés convergent que les acteurs du système éducatif burundais nécessitent un accompagnement pour la réussite de l'école inclusive. Ainsi, « *pour la réussite du processus d'éducation inclusive, on doit œuvrer en synergie* » (G01). Ils estiment que sans accompagnement, il est impossible de réussir l'école inclusive au Burundi. Les principaux besoins soulignés tournent autour de la formation des enseignants, le réaménagement des infrastructures ainsi que le matériel adéquat. Certains relèvent aussi la nécessité des écoles à internat pour réduire le trajet des ESH.

IV. Discussion des résultats

Cette étude a porté sur les représentations sociales des responsables du système éducatif burundais à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH). Dans le précédent article, l'étude a porté sur les représentations des enseignants tant ordinaires que spécialisés. Pour le présent article, l'analyse des entretiens a apporté des informations complémentaires issues des responsables du système éducatif burundais. Ainsi, l'entretien semi-directif nous a permis d'avoir une idée globale sur la situation de l'éducation inclusive au Burundi et les perspectives pour la bonne scolarisation des ESH.

L'analyse a tourné autour des thèmes liés à la base des représentations sociales de l'éducation inclusive. Ainsi, des divergences d'opinions ont été relevées. En effet, il s'agit d'établir les variations des représentations selon les caractéristiques des individus qui les ont produites, et de trouver des explications à cette relation (Negura, 2006).

Même si presque tous les interviewés convergent sur le rôle des écoles inclusives, certains estiment que les écoles ordinaires ne peuvent pas accueillir tous les ESH. Les représentations exprimées reflètent idéalement ce que doit être l'école qui accueille tous les enfants dans leur diversité, « valides » et non-valides. Des conditions qui doivent être remplies pour l'accueil des ESH ont été exprimées. Les résultats corroborent les caractéristiques de l'école inclusive telles que décrites par l'Unesco : l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun (Thomazet, 2008).

L'accessibilité des écoles ordinaires ainsi que la formation des enseignants sur les nouveaux paradigmes de l'école inclusive ont retenu l'attention des différents interviewés. Dans cette étude, les représentations exprimées montrent que toutes les écoles du milieu ordinaire du système éducatif burundais ne les satisfont pas. Dans ces représentations sociales, domine l'approche pathologique du handicap ; ce qui amène les responsables interviewés à concevoir l'école en tenant compte des déficiences et surtout physiques de l'ESH. De ce contenu représentationnel, apparaissent des moyens énormes pour aménager l'école inclusive. Cela influence la position de ceux qui estiment qu'il n'est pas encore possible d'étendre les écoles inclusives à travers tout le pays.

Néanmoins, il y en a d'autres qui expriment des représentations favorables à cette extension. En outre, ces résultats montrent que certains

responsables du système éducatif ont une perception déficitaire des ESH, et que l'inclusion de certains d'entre eux demande un réaménagement spécial des écoles ordinaires. Ils sont jugés comme des sujets ayant des incapacités au niveau de la mobilité, intellectuel ou sensoriel et qui nécessitent un accompagnement spécialisé. Ils sont considérés comme des sujets qui affichent un manque au niveau corporel, communicationnel/relationnel ou plus encore, un manque de compréhension intellectuelle. Certains se les représentent comme incapables de faire, comme les autres enfants valides, sans une aide humaine spécialisée.

Il faudra donc adapter l'école aux besoins particuliers des élèves en difficulté (Boutin & Bessette, 2009) et ainsi lever les lacunes de formation des enseignants pour pouvoir accueillir tous ESH dans les milieux ordinaires. Par ailleurs, l'absence de formations des enseignants sur le handicap a été présentée comme facteur de refus d'accueil des ESH au sein des écoles ordinaires. En effet, certains responsables du système éducatif burundais ont exprimé des représentations non-favorables à l'accueil de tous les ESH dans les écoles ordinaires faute du personnel formé sur les méthodes inclusives. Ils estiment que les formations initiales et continues sur le handicap et les BEP doivent préalablement être assurées pour scolariser tous les ESH dans des écoles ordinaires. Ces résultats corroborent avec d'autres études pour lesquelles, les formations initiales et continues sont des outils importants pour accompagner les enseignants dans les transformations inhérentes à leur métier, et notamment vis-à-vis de l'inclusion (Noeppel et Goulet, 2019). Néanmoins, le manque de moyens pour des formations continues en attendant l'intégration des notions liées au handicap et BEP dans les curricula de formations initiales, constitue encore un défi pour l'éducation inclusive au Burundi.

A côté des défis liés à la formation qui leur apparaissent centraux, les enjeux liés au milieu d'accueil des ESH ont retenu aussi l'attention des responsables de l'éducation. Les représentations qu'ils se font de l'état des écoles ordinaire face à l'accueil des ESH sont pessimistes. Le milieu d'accueil est jugé inaccessible aux ESH. Ces représentations sont exprimées en termes de besoins du système éducatif burundais en vue de l'éducation inclusive. Les responsables de ce système éducatif que nous avons interrogés semblent avoir, comme les acteurs enseignants, une vue réaliste des défis auxquels font face les écoles ordinaires. Ils montrent à quel point le milieu éducatif burundais n'est pas encore préparé pour

l'accueil de tous ces enfants dans les écoles ordinaires, ce qu'ils considèrent comme étapes progressives.

Pour certains, il faut absolument maintenir les institutions spécialisées pour certaines catégories de handicap. Néanmoins, des divergences n'ont pas manqué. Bien qu'ils convergent sur certaines conditions non encore remplies, il y en a, parmi les interviewés, ceux qui estiment que tous les ESH peuvent être scolarisés au sein des écoles ordinaires. Pour ceux qui estiment que tous ces ESH ne peuvent pas être scolarisés au sein des écoles ordinaires, le type et le degré du handicap ont influencé leur position.

Cette étude nous a permis de déceler, trois grandes conditions pouvant favoriser la réussite de la scolarisation des ESH au Burundi. Il faut, tout d'abord, la sensibilisation pour le changement de représentations péjoratives du handicap pour passer aux représentations optimistes face à certaines potentialités des ESH. Ensuite, la formation des enseignants au nouveau paradigme de l'école inclusive avec réaménagement des programmes de formation initiale et le renforcement des formations continues. Et, enfin, la transformation des infrastructures pour l'accueil des ESH. Ces responsables ne rejettent pas totalement l'accueil des ESH dans des écoles ordinaires, mais suggèrent des actions qui doivent être menées pour la réussite de l'école inclusive au Burundi.

Eu égard aux besoins particuliers des enfants au sein d'une école inclusive, les modalités d'enseignement et d'évaluation tournent autour de la collaboration entre acteurs appelés à intervenir. Le travail binôme a été exprimé pour le bon accompagnement. Ainsi, il faut le coenseignenment, l'individualisation et le plan pour chaque enfant. Cette coopération entre les intervenants au sein d'une classe inclusive a été aussi soulignée dans l'étude de Fouraignan (2021) où les participants considèrent le soutien d'un enseignant spécialisé comme « toujours indispensable ».

Pour ces enfants ayant des besoins différents, l'évaluation de leur apprentissage doit aussi en tenir compte. Certes la collaboration a été jugée très importante pour la cohérence des interventions, néanmoins, des représentations pessimistes face aux compétences des enseignants de soutien ont été exprimées par certains responsables. Ils sont accusés de manque de connaissances dans certaines disciplines enseignées. Certains d'entre eux ont le niveau d'études inférieur et sont formés sur place aux méthodes inclusives. Quant à la méthodologie à suivre, la pédagogie

différenciée est la réponse actuellement trouvée par le système scolaire pour adapter l'enseignement à la diversité des élèves (Gillig, 2006).

La scolarisation des ESH doit se référer à un certain nombre de lois. Ainsi, au sein du système éducatif burundais, on se réfère à certains articles de la constitution nationale ainsi que des conventions internationales que le Burundi a signées. Néanmoins, il n'y a pas de loi spécifique pour la scolarisation des ESH. Il y a seulement la loi portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi, mais elle est muette sur l'éducation inclusive. L'étude relève la nécessité d'un accompagnement pour la réussite de l'éducation inclusive.

Bibliographie

André, A. (2018). L'inclusion pour changer l'école : La diversité en contexte scolaire. Paris : L'Harmattan.

Berzin C., Brisset C., Delamezière C. (2007). Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap : bénéfices et limites. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, vol. 39, p. 101-116.

Boutin, G. & Bessette, L. (2009). Elèves en difficulté en classe ordinaire : Défis, limites, modalités. Montréal : Editions Nouvelles AMS.

Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : Quel bilan ? Carrefours de l'éducation, 42(2), 215. https://doi.org/10.3917/cdle.042.0215.

Fouraignan, R. (2021). Les représentations des enseignants et des élèves ordinaires concernant la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap.

Galle, P. (2021). La scolarisation des élèves en situation de handicap : l'inclusion en question. 137 à 149.

Gillig, J.- M. (2006). L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Problématique, démarches, outils. Paris : Dunod.

Moscovici, S. (1 986). L'ère des représentations sociales. Dans Willem Doise et Augusto Polmonari (Dirs.), L'étude des représentations sociales (p. 34-80). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. SociologieS. https://doi.org/10.4000/sociologies.993

Noeppel, M., et Goulet, C. (2019). Evolution des représentations sur l'inclusion et formation continue des enseignants. La nouvelle revue - Éducation et societe inclusives, N° 87(3), 129-147.

Nshimirimana & Mikulovic, 2024

ONU (2006). Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). New York : ONU.

Pinell P., Zafiropoulos M. (1983). Un siècle d'échecs scolaire. Paris : Les éditions ouvrières.

Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vieaunneau, R. (2016). L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. Pédagogie en développement. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Tant, M., & Watelain, É. (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*, (4), 37-53.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! Revue des sciences de l'éducation, 34(1), 123–139. https://doi.org/10.7202/018993ar