UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Pratique des enseignants accueillant un apprenant en situation de handicap moteur : cas d'une classe ordinaire

Mbundebahite, Richard; Sous la direction du : Pr. Josias Ndikumasabo

2024
UB, IEPS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1772

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

INSTITUT D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET DES SPORTS

MASTER EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

PRATIQUES DES ENSEIGNANTS ACCUEILLANT UN APPRENANT EN SITUATION DE HANDICAP MOTEUR : CAS D'UNE CLASSE ORDINAIRE

Par:

Richard MBUNDEBAHITE

Mémoire

présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Éducation et de la Formation

Spécialité : Arts et Éducation Physique et Sportive

Sous la direction du :

Pr. Josias NDIKUMASABO

Bujumbura, Octobre, 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Pr Salvator NAHIMANA : Président

Dr Célestin MVUTSEBANKA : Secrétaire

Pr Josias NDIKUMASABO : Directeur

DEDICACE

À mes parents, mon regretté père Dismas BARARUFISE et ma mère Libérate NIYONZIMA ;

À mon épouse, Divine IRAMBONA ;

À mes enfants, Ester Hacole IRUMVA, Gift Adon Adonaï IRAGANJE et Lorry El Gibbor IGABANEZA ;

À mes frères et sœurs ;

À mon beau- frère et belles sœurs ;

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, je tiens à exprimer mes sincères remerciements au Professeur Josias NDIKUMASABO qui a accepté de diriger ce mémoire et guider mes premiers pas de chercheur novice. Ses conseils à chaque étape de ma recherche ont été inestimables.

Mes remerciements du fond du cœur sont également adressés à mon épouse IRAMBONA Divine et à nos enfants pour leur patience pendant mes études de Master.

Je tiens à remercier également le Doyen de l'IEPS ainsi que tous mes professeurs depuis ceux de l'école primaire jusqu'à ceux de l'Université.

Mes remerciements s'adressent aussi à mes camarades de classe de la première promotion de Master STAPS 2021-2022 pour les conseils et les encouragements qu'ils n'ont pas cessé de témoigner envers moi.

Un grand remerciement est adressé à mon regretté père BARARUFISE Dismas et à ma mère NIYONZIMA Libérate pour tous les sacrifices qu'ils ont faits. Sans eux, je n'aurais pas pu arriver à cette étape.

À mes frères, mes sœurs, mes belles sœurs et mes beaux-frères, ainsi que tous mes amis qui m'ont encouragé à continuer mes études de Master.

Au staff et au membre du personnel du Lycée Municipal MUSAGA qui m'ont autorisé et aidé à faire ma recherche au près d'eux.

À toutes et à tous, je dis grand merci.

RESUME

La présente étude vise à analyser les pratiques des enseignants accueillant un apprenant en situation de handicap moteur dans une classe ordinaire. Cette recherche est de nature qualitative. L'échantillon de cette étude est constitué par huit enseignants dont trois femmes et cinq hommes. Les données ont été recueillies à l'aide des **entretiens individuels** et d'une **observation**.

Les résultats de cette étude montrent que certains enseignants malgré l'absence de formation en éducation inclusive essaient d'inclure l'apprenant en situation de handicap dans la classe en essayant d'encourager l'apprenant en situation de handicap moteur au moment de l'enseignement. Ils expriment aussi un esprit de pitié et de tolérance envers cet apprenant et en adaptant leurs enseignements pour favoriser la participation de tous les apprenants en classe.

D'autres enseignants ignorent l'apprenant en situation de handicap moteur au moment de leurs enseignements. Le manque de connaissances en matière d'éducation des apprenants à besoins spéciaux est l'un des obstacles auquel les enseignants qui interviennent dans cette classe sont confrontés.

Mots clés : Pratiques, apprenant en situation de handicap, formation, classe ordinaire, inclusion.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the practices of teachers who accommodate a student with a motor disability in a regular classroom. This research is qualitative in nature. The sample of this study consists of eight teachers, including three women and five men. The data were collected through individual interviews and observation.The results of this study show that some teachers, despite the lack of training in inclusive education, try to include the student with a motor disability in the classroom by encouraging them during instruction. They also express a sense of pity and tolerance towards this student and adapt their teaching to promote the participation of all students in the class.

Other teachers ignore the student with a motor disability during their instruction. The lack of knowledge in the education of students with special needs is one of the challenges faced by teachers working in this classroom.

Keywords: Practices, learner with disabilities, training, ordinary class, inclusion.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DEDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RESUME iv
ABSTRACT v
TABLE DES MATIERES vi
LISTE DES TABLEAUX viii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS ix
AVANT- PROPOS x
INTRODUCTION 1
Motivation du choix du sujet 4
CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE 7
Introduction 7
1.1. Problématique 9
1.2. Définitions des concepts clés 14
1.2.1. Handicap 14
1.2.2. Handicap physique 14
1.2.3. Insertion 15
1.2.4. Intégration 15
1.2.5. Inclusion 16
1.2.6. Les pratiques des enseignants 17
1.2.7. Différentiation pédagogique 18
1.2.8. L'enseignant inclusif 19
1.3. États des lieux de l'éducation inclusive 20
1.3.1. Vers l'éducation inclusive au Burundi 20
1.3.2. Institutions spécialisées pour la prise en charge des personnes handicapées au Burundi 22
1.4. Synthèse du chapitre 1 24
CHAPITRE II : CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES 26
2.1. Population cible 26
2.2. Echantillon 26
2.3. Technique de recueil des données 27

2.3.1. L'entretien semi- directif 27
2.3.2. Observation 28
2.4. Déroulement de recueil des données 28
2.5. Analyse et traitement des données 29
2.6. Synthèse du chapitre 2 33
CHAPITRE III : PRESENTATION DES RESULTATS 34
3.1. Présentation des résultats des entretiens 34
3.1.1. Stratégies favorables à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur 34
3.1.1.1. Initiatives personnelles pour inclure un apprenant en situation de handicap moteur 34
3.1.1.2. Relation entre inclusion et pratiques pédagogiques favorables 36
3.1.2. Des obstacles à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur 37
3.1.3. Propositions pour bien inclure les apprenants en situation de handicap moteur 43
3.2. Synthèse du chapitre 4 45
CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RÉSULTATS 47
4.1. L'inclusion scolaire des ASH : une approche contrastée 47
4.2. Le tableau des résultats de l'observation 48
4.3. L'accessibilité physique et pédagogique comme éléments incontournables pour la réussite de l'inclusion 49
4.4. Apports de la recherche 54
4.5. Limites de la recherche 54
CONCLUSION 56
RÉFÉRENCES BIBLOGRAPHIQUES 58
ANNEXES 61

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les écoles pilotes et satellites dès le début du processus de l'éducation inclusive au Burundi 21
Tableau 2: certains centres qui assurent l'enseignement spécialisé au Burundi. 23
Tableau 3:Les données biographiques des participants aux entretiens semi-directif 26
Tableau 4: Modèle général de catégories issues de l'analyse 30

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ANN : Annick
APA : Activité Physique Adaptée
API : Activité Physique Intégrée
APSA : Activités Physiques, Sportives et Artistiques
ASH : Apprenant en situation de handicap
BCST : Biochimie et Sciences de la Terre
CLIS : Classe pour l'Inclusion Scolaire
COGE : Comptabilité Générale
DV : Déficience Visuelle
EABP : Élève à Besoins Particuliers
EEI : Economie et Commerce Internationale
EPS : Éducation Physique et Sportive
ER : Eric
FC : Formation continue
FI : Formation initiale
FPSE : Faculté de Psychologie et Science de l'Éducation
IG : Informatique de Gestion
IPA : Institut de Pédagogie Appliquée
IS : Inclusion scolaire
LNDS : Lycée Notre Dame de la Sagesse
MAFINA : Mathématiques Financières
ODD : Objectifs de Développement Durable
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
SE : Sciences Économiques
UNESCO : United Nations Educational, Scientific Cultural Organization
US : Unité de sens

AVANT- PROPOS

Cette étude a été réalisée en vue de l'obtention d'un grade de Master professionnel en sciences de l'éducation et de la formation, spécialité : Arts et Éducation Physique et Sportive. Elle consiste à analyser les pratiques des enseignants accueillant un apprenant en situation moteur : cas d'une classe ordinaire.

Que ce soit au Burundi et dans le monde, la question de l'inclusion scolaire entre dans les priorités de chaque pays. Le Burundi a été préoccupé par l'inclusion des apprenants en situation de handicap qui auparavant n'avaient pas de place dans le système éducatif burundais. Même si le Burundi a manifesté diverses initiatives en vue de l'inclusion scolaire, les différentes études réalisées au Burundi sur l'éducation inclusive montrent des lacunes : système d'enseignement inadapté aux besoins des apprenants en situation de handicap, manque de formation des enseignants en éducation inclusive ainsi que l'environnement scolaire non adapté.

Cette étude est de nature qualitative et l'échantillon est constitué par huit enseignants dont trois femmes et cinq hommes. Les données ont été recueillies à l'aide des entretiens individuels et d'une observation.

INTRODUCTION

L'inclusion des apprenants en situation de handicap dans une classe ordinaire suscite des interrogations chez les enseignants. L'apprenant en situation de handicap a le plein droit de fréquenter une école de son choix.

L'éducation inclusive désigne un système éducatif qui tient compte des besoins particuliers en matière d'enseignement et elle a pour objectif d'assurer à tous les apprenants l'égalité des droits et des chances en matière d'éducation.

Pour encourager et permettre toute personne en situation de handicap à participer sur la base de l'égalité des chances aux activités récréatives, de loisir et sportives, il faut se référer à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948 qui proclame que : « *Tous les êtres humains sont nés libres et égaux en dignité et en droits*».

Partant de cette réalité, le Burundi a été sensible et a compris que toute liberté commence par l'éducation. Ainsi la loi numéro 1/19 du 10 septembre 2013 portant sur l'organisation de l'enseignement de base et secondaire dans son article 10 spécifie que « *l'école est ouverte à tous afin de leur donner les mêmes chances de réussite et de promotion sociale. Toute discrimination basée notamment sur le sexe, l'origine sociale, l'ethnie, la religion ou les enfants à besoins spéciaux y est prohibé ».*

Le Burundi a été préoccupé par cette initiative de garantir dans son système éducatif une éducation de qualité et inclusive selon les Objectifs de Développement Durable (ODD4). Ainsi, l'objectif 4.a vise à la construction et à la modernisation de tous les établissements d'enseignement qui sont réceptifs aux personnes en situation de handicap et à la création d'environnements d'apprentissage inclusifs pour tous les enfants (Nations Unies, 2018). L'initiative de garantir une éducation pour tous s'est aussi manifestée dans la Déclaration de Salamanque en 1994 qui a proclamée que : « *l'éducation est un droit fondamental de chaque apprenant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable, chaque apprenant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres, les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de Caractéristiques et de besoins, les apprenants 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 discriminatoire, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, enfin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier ». (p8-9)

L'inclusion des apprenants en situation de handicap au Burundi reste jusqu'à présent inachevé que ce soit au niveau familial ou au niveau pédagogique. La culture burundaise considère le handicap, qu'il soit physique ou mental, comme une malédiction, qui s'adresse en premier lieu à la triadique (mère, père et enfant). Il est possible que les parents aient commis un péché contre Dieu, tandis que l'enfant handicapé est une punition provoquée par un péché commis par les deux parents ou l'un des deux (Nshimirimana, 2023). Certaines familles accordent une grande importance à leur protection en stigmatisant l'enfant.

Selon Bouffard et al. (2015), la discrimination débute dans sa famille, en particulier chez les parents. Selon Precausta (2014), ces individus ressentent de la honte et de la culpabilité face à l'enfant en situation de handicap et vice versa. Ces auteurs soulignent que la discrimination d'un apprenant en situation de handicap commence en famille suite aux mauvaises croyances des parents envers son enfant en situation de handicap. Ces raisons poussent les parents à cacher l'enfant à la maison alors qu'il a le droit de fréquenter l'école de son choix. La discrimination des apprenants en situation de handicap s'observe aussi à l'école puisque presque toutes les écoles sont conçues pour accueillir les apprenants normaux. Les infrastructures et équipements scolaires ne sont pas favorables aux besoins des apprenants en situation de handicap.

La notion de handicap s'inscrit dans un ensemble complexe d'éléments, ce qui rend difficile ni sa compréhension, ni l'estimation du nombre de personnes en situation de handicap en raison de la divergence de conceptions sur son origine (Bernard et Madina, 2020). Au Burundi, le handicap ne se limite pas à une question personnelle liée à une situation médicale spécifique, mais il découle également de la perception différente des personnes considérées comme valides, ce qui a un impact sur l'inclusion scolaire et sociale. Dans sa vision différente, le handicap est perçu tantôt comme une volonté divine, tantôt comme une malédiction (Nshimirimana, 2023). Dans cette perspective, les individus en situation de handicap ne sont pas équivalents aux autres. Le handicap est donc une question de société dans son ensemble, car il ne peut être séparé du milieu de vie dans lequel les personnes handicapées vivent. La scolarisation des personnes handicapées au Burundi est influencée par la perception et les représentations négatives du handicap. La mauvaise perception du handicap est à l'origine du

faible accès à l'éducation, de la marginalisation, de la stigmatisation et de la discrimination envers les personnes en situation de handicap.

Que ce soit au Burundi et dans le monde, la question de l'inclusion scolaire entre dans les priorités de chaque pays. Diverses initiatives ont été réalisées en vue de lutter contre la discrimination des apprenants en situation de handicap, qui auparavant n'avaient pas de place dans les systèmes scolaires ordinaires. Depuis plusieurs années, les progrès ont continué à se faire ressentir et la question de la scolarisation des apprenants en situation de handicap (ASH) dans les établissements scolaires ordinaires est au cœur des discussions dans le domaine de l'éducation. En juin 1994, lors de la Conférence mondiale de Salamanque, l'UNESCO a affirmé l'importance de développer une éducation intégrative. Et, plusieurs pays, y compris le Burundi, ont approuvé la Déclaration de Salamanque (Nshimirimana, 2023). Cependant, le Burundi n'a pas suivi le rythme de certains pays développés qui ont rapidement mis en place la scolarisation des enfants à besoins spécifiques. Quelques années après, certaines associations de bienfaisance ont commencé à accueillir quelques enfants ayant des besoins particuliers dans des structures distinctes, comme les établissements spécialisés ou les écoles spécialisées. Jusqu'à une période récente, l'éducation au Burundi était très sélective et seuls les enfants qui avaient démontré leurs compétences en matière de connaissances et qui respectaient les normes scolaires pouvaient progresser de classe en classe. Il n'y avait pas de place dans l'établissement scolaire pour les élèves en situation de handicap, en particulier les déficients intellectuels (Ndikumasabo, 2018). Cette situation a presque continué, mais au fil du temps, et au vu des changements actuels dans le système éducatif, elle tend à évoluer.

Au Burundi, quelques initiatives se sont manifestées à partir de l'année 2012. Avec le décret-loi 610/902 du 6 mai 2015 du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, l'État du Burundi a reconnu l'importance de l'éducation inclusive et a déclaré son intention de promouvoir le principe de l'inclusion scolaire à partir de 2012. Dans le même esprit, afin de relever le défi de l'inclusion, le même ministère a mis en place « la Stratégie éducative nationale pour l'inclusion des apprenants à besoins particuliers », qui vise à favoriser l'inclusion de ces apprenants dans les écoles ordinaires, en particulier dans les établissements publics. Les efforts du Ministère en charge de l'éducation nationale ont continué à être perceptibles. Aussi, la loi n°1/ 19 du 10 septembre 2013 portant sur l'organisation de l'enseignement de base et secondaire inclut pour la première fois « les personnes à besoins spéciaux », et insiste, dans son article 1, sur 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 ».

Tenant compte de ces différentes initiatives pour l'inclusion des apprenants en situation de handicap dans le système éducatif burundais, nous avons mené une étude sur les pratiques des enseignants accueillant un apprenant en situation de handicap moteur dans une classe ordinaire.

Motivation du choix du sujet

Le choix de travailler sur l'inclusion scolaire d'un apprenant en situation de handicap a été motivé par nos observations au cours de nos stages. Un jour, nous avons eu dans notre classe un apprenant présentant un handicap physique ; il est venu nous dire qu'il ne pouvait pas pratiquer dans le cours d'EPS. Nous l'avons accompagné durant toute la période du stage. Il n'éprouvait pas des réelles difficultés par rapport au niveau de la classe. Après les stages, nous avons eu l'occasion d'échanger avec lui ; il a affirmé avoir changé son comportement pendant cette période car il a dit qu'il a senti qu'il est un apprenant comme ses camarades valides. Le fait de porter une tenue de sport lui a donné une autre image car auparavant, pendant la séance d'EPS, il restait en classe seul en uniforme.

Notre expérience avec un apprenant en situation de handicap au cours du stage nous a fait interroger sur les difficultés que pouvaient encourir les enseignants dans leur pratique. C'est pour cette raison que cet axe de recherche a retenu notre attention, au lieu de se contenter des points de vue des enseignants sur l'inclusion.

Nous avons choisi de travailler sur une école ordinaire car la plus grande partie des études qui ont été réalisées ici au Burundi dans le domaine de l'éducation inclusive concernaient les écoles pilotes. Dans ces écoles, la plupart des enseignants qui y prestent possèdent des notions sur l'accueil et l'accompagnement des apprenants en situation de handicap. Bien plus, ces écoles ont un minimum des matériels et enseignants plus ou moins qualifiés en éducation inclusive. C'est pour cette raison que nous avons voulu mener cette étude dans une école ordinaire pour voir les stratégies adoptées si un enfant handicapé est accueilli dans ces écoles. Est-ce que la présence d'un apprenant en situation de handicap dans une classe ordinaire permet à l'enseignant de modifier son enseignement? L'objectif est d'analyser les pratiques de l'enseignant devant un apprenant ayant un handicap moteur.

Dans l'éducation inclusive, tous les apprenants ont le même droit de fréquenter l'école, malgré ses particularités qui les distinguent. Ces particularités ne devraient pas être un frein pour la réussite d'un apprenant en situation de handicap. L'école doit faire le tout possible pour que chaque apprenant ait une place « école pour tous », soucieuse d'une réussite de tout apprenant, indépendamment de ses particularités, y compris une telle déficience ou une difficulté d'apprentissage. Même si dans l'inclusion scolaire les apprenants valides et non valides possèdent les mêmes droits en matière de l'éducation, au Burundi la présence d'un ASH dans une école ordinaire constitue un obstacle pour les enseignants. Les apprenants en situation de handicap sont obligés de suivre le rythme de leurs camarades. Dans ce travail, notre objectif est de voir ce que font réellement les enseignants quand ils sont en présence d'un apprenant en situation de handicap dans une classe ordinaire.

L'inclusion des ASH dans le système éducatif burundais reste jusqu'à présent lacunaire car la plupart des écoles ne sont pas préparées pour accueillir ces apprenants. Le problème qui se pose est que la réalité diffère des écrits car même dans les écoles pilotes, en réalité ces écoles ne sont pas du tout préparées pour accueillir les ASH. Les difficultés sont multiples : les difficultés financières, les difficultés en termes de ressources humaines ici nous parlons de la formation des enseignants sur l'éducation inclusive, pas seulement des enseignants titulaires des cours, il faut plutôt former tout le personnel car l'inclusion est une affaire de tout le monde. Cette recherche a comme avantage premier de montrer aux enseignants qui sont les premiers acteurs d'inclusion scolaire les pratiques favorables à l'inclusion des ASH.

À notre connaissance, les recherches réalisées au Burundi sur l'inclusion scolaire des apprenants en situation de handicap n'ont pas concerné seulement les écoles ordinaires. Les résultats de cette étude seront bien utiles non seulement aux responsables du système éducatif, mais aussi aux autres acteurs de ce domaine s'ils souhaitent prendre des décisions objectives, basées sur les données concrètes et guidées par la volonté d'asseoir un enseignement de qualité pour tous sans discrimination. Cette étude vient compléter celle de Ndikumasabo (2018) qui a abordé l'éducation inclusive du côté des pratiques observées dans des classes inclusives et dont les résultats démontrent des pratiques non-inclusives.

Face à cette situation complexe, et en partant de l'idée que l'inclusion est aujourd'hui présentée comme un idéal supérieur, un droit fondamental et un bien commun, notre préoccupation est de mettre en lumière ce qu'il en est des freins concernant l'inclusion des apprenants en situation

de handicap dans les écoles ordinaires et de saisir les préoccupations et les pratiques des enseignants quand ils interviennent dans une classe ayant des apprenants valides et handicapés.

Cette étude s'organise autour de quatre chapitres. Le premier chapitre concerne la Revue de la littérature (littérature théorique, empirique). Le deuxième chapitre parle des considérations méthodologiques. Ce chapitre parle de la description de la méthode ou du paradigme ; description des instruments utilisés pour la récolte des données ; description du milieu, de la population et de l'échantillon ; description du déroulement de la collecte des données ; description du plan d'analyse des données. Le troisième chapitre parle de la présentation des résultats, le quatrième chapitre concerne la discussion des résultats en confrontant les résultats à la revue de la littérature, et à la fin, la conclusion, les suggestions, références bibliographiques et les annexes clôturent cette étude.

Le premier chapitre intitulé « la revue de la littérature » se focalise sur l'introduction sur l'inclusion scolaire ainsi que les différentes dispositions éducatives prises dans le monde entier pour les apprenants en situation de handicap. Il est essentiellement consacré à la problématique de notre travail, à la définition des concepts clés et, enfin l'état des lieux de l'éducation inclusive au Burundi clôture ce premier chapitre.

CHAPITRE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Introduction

L'inclusion scolaire des ASH moteur est une thématique qui est en vague. Elle caractérise le fait que tous les apprenants quels qu'ils soient, peuvent être inclus dans une école ordinaire qui fera le nécessaire pour s'adapter à ces derniers et éviter que ceux-ci se sentent exclus. L'école est donc qualifiée « d'inclusive ». Par l'inclusion, on suppose un accès universel et une plus grande équité concernant l'éducation de qualité.

Même si l'inclusion suppose un accès universel à une éducation sans discrimination, certains apprenants en situation de handicap sont mis à l' écart dans un établissement spécialisé. Pour ceux qui fréquentent une école ordinaire, les systèmes éducatifs ne savent pas comment les inclure car c'est l'apprenant qui s'adapte à l'école (intégration), alors que dans l'inclusion c'est l'école qui s'adapte aux besoins de l'apprenant en situation de handicap.

Dispositions éducatives prises dans le monde entier pour les apprenants handicapés : Exclusion : les apprenants handicapés ne font pas partie du système scolaire.

Intégration : les apprenants sont sur le même endroit ou établissement mais sans soutien spécifique pour tous les besoins.

Insertion : l'action de placer le plutôt possible les apprenants en situation de handicap « dans un milieu ordinaire où ils puissent développer leurs personnalités et accepter leurs différences » (Tant, 2014, p. 21).

Ségrégation: les apprenants handicapés sont dans des écoles spéciales.

Inclusion : les apprenants handicapés en non handicapées fréquentent la même école avec un soutien adapté à tous les besoins.

Partant de ces différentes dispositions éducatives (exclusion, insertion, intégration, ségrégation, inclusion) prises dans le monde entier pour les apprenants en situation de handicap, le système éducatif burundais est sélectif. Les apprenants en situation de handicap ne sont pas favorisés à suivre le rythme de leurs camarades valides au moment de l'enseignement faute de manque de connaissances de la part des enseignants. Le système éducatif burundais a une obligation de suivre le rythme des autres systèmes éducatifs du monde entier dans la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

Ainsi, l'inclusion scolaire a été évoquée dans la Déclaration de Salamanque (1994) et où des règles pour l'égalisation des chances ont été reformulées et promulguées par l'ONU dans le but de reconnaitre le droit à l'éducation pour les personnes handicapées (ONU, 2006). Le Burundi s'inscrit dans cette politique internationale de mise en œuvre de cette éducation inclusive. Depuis 2010, le Burundi s'est engagé dans le processus de promotion de l'éducation inclusive (Ncamumikani, 2017 ; Ndikumasabo, Evin & Saury, 2018). C'est pourquoi l'année scolaire 2010-2011 a été baptisée année scolaire inclusive (Ndikumasabo, Evin & Saury, 2018). Si bien que la Déclaration de Salamanque exige les pays du monde entier de mettre dans leurs priorités le droit à l'éducation pour les apprenants en situation de handicap, les différents chercheurs qui ont abordé cette thématique prouve que la présence d'un apprenant en situation de handicap dans une classe ordinaire constitue un obstacle pour les enseignants au regard du manque d'information sur le handicap (Ndikumasabo, 2018).

Dans leurs activités pédagogiques, selon Mazerau (2011), les enseignants devraient tenir compte des capacités et besoins de tous les apprenants du groupe-classe. Dans leurs pratiques, les enseignants devraient combattre toutes les activités qui occasionnent la discrimination en cherchant à mettre en œuvre des adaptations pratiques favorables à l'inclusion scolaire au cours de leurs enseignements. Dans ses pratiques, ils devraient adopter des stratégies en soutenant l'apprenant en situation de handicap et en adaptant l'environnement (André et Tant, 2017). Ce qui importe pour l'enseignant c'est d'adapter les programmes et les méthodes d'évaluation. Ce n'est pas parce qu'un apprenant a un tel type de handicap qu'il ne peut pas faire une telle activité qu'il doit nécessairement échouer. S'il n'est pas capable de faire cette activité proposée par l'enseignant, il y en a d'autres où il sera meilleur que les autres, il suffit de faire une adaptation.

Certains chercheurs ont proposé des adaptations comme par exemple une inclusion inversée qui consiste à faire vivre une situation handicapante à tous les apprenants à condition qu'elle permette à tous de progresser au niveau de l'APSA. Par exemple, travailler les yeux bandés en lutte; basket-fauteuil. Le tutorat fixe (Rivière et Lafont, 2016) est également proposé à condition que le tuteur soit formé et qu'il apprenne. L'apprentissage coopératif (André & Deneuve, 2012) peut être envisagé à condition que l'apprenant en situation de handicap ne soit pas un boulet mais aussi un atout pour que le groupe réussisse.

André (2018) a démontré que l'accueil d'un apprenant en situation de handicap dans une classe ordinaire constitue une chance pour toute la classe et peut constituer un levier pédagogique

pour l'enseignant. Devant une classe hétérogène, l'enseignant devrait adopter des stratégies permettant à tout le monde de progresser car la classe n'est pas homogène. Dans l'adaptation pour tous, l'inclusion est une opportunité pour l'ensemble des apprenants de progresser et d'accepter la différence.

Au Burundi, il y a des difficultés à faire intégrer le concept d'inclusion. Être handicapé ne signifie pas nécessairement l'absence d'un organe, toute difficulté se présente comme handicap. Si un environnement est adapté aux besoins d'un apprenant handicapé, l'apprenant n'est plus handicapé parce qu'il peut accéder aux infrastructures. Dans ce cas, il peut apprendre mieux que les autres car les situations sont adaptées à son besoin particulier.

1.1. Problématique

Dans ce sous- chapitre, nous présentons quelques travaux jugés importants dans le cadre de l'orientation de notre travail.

Ndikumasabo, Ntwari et Bizimana, (2023), ont montré des pratiques d'enseignement emblématiques et de modes contrastés de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ndikumasabo et all (2023), ont souligné que les pratiques déclarées par les enseignants se caractérisent par une forte valence « inclusive » eu égard à leurs stratégies d'intervention déclarées, et ceci indépendamment de la formation dont ils ont bénéficié. En revanche, les conceptions révélées par les participants à l'étude demeurent essentiellement « non inclusives » suite au sentiment d'insatisfaction affiché par rapport à ce qu'ils jugent pertinents pour inclure les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Boissin (2015) a abordé les représentations des enseignants et la pédagogie mise en place lors de l'accueil d'élèves.

L'auteur a démontré que majoritairement tous les enseignants perçoivent les apprenants malentendants comme différents car ils présentent des besoins spécifiques et non pas parce qu'ils sont en situation de handicap. Il ajoute que les enseignants n'ayant jamais accueilli d'apprenants malentendants pensent qu'il n'est pas nécessaire d'adapter leurs pratiques lors de l'accueil d'un apprenant en situation de handicap tandis que les autres groupes d'enseignants affirment le contraire.

Génolini et Tournebize (2010) ont montré la nécessité que les enseignants adaptent leurs pratiques en fonction des besoins des apprenants en situation de handicap. D'après eux, l'adaptation de la part des enseignants permet de réguler les écarts entre apprenants, ceci rejoint donc les résultats obtenus par Boissin (2015) avec deux types d'enseignants. Les auteurs mettent en avant plusieurs types d'enseignants ceux qui aménagent leurs enseignements en fonction du handicap des apprenants, certains d'entre eux travaillent avec les autres acteurs de la communauté éducative, puis, d'autres remettent en cause l'intégration des apprenants en situation de handicap car le système éducatif est trop hétérogène selon eux. Les enseignants décrits comme "spécialistes" : aident, conseillent, soutiennent les apprenants en situation de handicap.

Le Brazidec (2014) a réalisé un travail sur l'inclusion scolaire des apprenants en situation de handicap au sein d'une classe élémentaire dans une école ordinaire. Cet auteur, tout comme les auteurs précédents, conclut que globalement l'accueil d'un apprenant de CLIS vient interroger les pratiques enseignantes mais n'amène pas toujours à une modification de celles-ci. De plus, elle ajoute que lors de cet accueil les enseignants mettent en avant l'axe social et l'axe disciplinaire.

Pour Poulizac (2017), la mise en place de différents dispositifs par les enseignants tels que le temps des tâches ou encore les projets de classe sont bénéfiques pour l'apprenant en situation de handicap. De plus, les enseignants adoptent un comportement positif envers les élèves en situation de handicap.

Barry et Ploye (2010) ont pointé les représentations des professeurs concernant les apprenants présentant des troubles importants. Ils ont conclu leurs recherches que l'accueil d'un public en situation de handicap peut engendrer des difficultés dans les pratiques des enseignants accueillant ces apprenants. En effet, ils mettent en avant que malgré le désir de transmettre de la part des enseignants, la transmission de savoirs et la relation d'aide sont difficilement réalisables de manière simultanée. L'universalisation des besoins s'opère et engendre donc une baisse des besoins spécifiques de chaque apprenant.

Grimaud et Saujat (2011) ont travaillé sur des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration des apprenants en situation de handicap à l'école primaire. Ils mentionnent que lors de l'accueil des apprenants en situation de handicap, les enseignants peuvent faire des confusions entre les buts et les motifs d'apprentissage. Malgré une attitude réflexive sur leurs pratiques, les enseignants éprouvent

donc des difficultés à trouver des pratiques bénéfiques pour les apprenants, c'est-à-dire qui leur permettent de développer leurs apprentissages mais aussi de s'épanouir au sein de l'école.

Ndikumasabo, Evin, & Saury, (2018) ont analysé les ressources et les obstacles de l'inclusion scolaire des apprenants en SH au Burundi. Les résultats révèlent quatre obstacles majeurs : limites des possibilités d'accueil du système éducatif burundais ; inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des besoins des élèves handicapés ; limites de la politique gouvernementale à mettre en œuvre le droit à l'éducation ; représentations et croyances stigmatisantes.

Ces résultats mettent aussi en évidence deux ressources évoquées par les participants : diverses initiatives éducatives favorisant l'inclusion et certains vecteurs favorables à la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Les participants ont aussi suggéré un ensemble des conditions associées à la réussite d'une éducation inclusive en termes des ressources humaines et d'environnement scolaire, qui seraient requises pour la mise en œuvre d'une réelle éducation inclusive au Burundi.

Cuperly et Baeriswyl (2015) ont étudié les pratiques et vécu des enseignants d'éducation physique et sportive au secondaire face à l'inclusion d'un apprenant à besoins particuliers et pistes de remédiations. Les résultats ont montré que l'inclusion était vécue en général de façon positive, même si des améliorations sont possibles pour faciliter le processus d'inclusion. L'inclusion d'un apprenant à besoins spécifiques en EPS peut être un franc succès autant pour l'élève que pour l'enseignant et le groupe classe. Pour cela il est important de renforcer l'aide pédagogique ainsi que le collectif de travail au sein de l'établissement et entre les collègues d'EPS du canton.

Mazereau (2011) a mis en évidence les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des apprenants handicapés chez les enseignants généralistes et spécialisés. Les résultats ont montré que : (1) les enseignants spécialisés ont recours à une gamme plus variée de gestes d'adaptation ; (2) les enseignants du premier groupe ont quasi-exclusivement recours à des conduites de Guidance ; (3) les enseignants accueillant des élèves présentant des troubles moteurs pratiquent quant à eux majoritairement des adaptations du cadre, de la guidance et des différenciations pédagogiques ;

Pour les enseignants spécialisés, outre le fait qu'ils actionnent beaucoup plus de gestes d'adaptation, ce sont la différenciation pédagogique et les revalorisations des apprenants qui dominent dans leurs déclarations ainsi que l'individualisation et les apports métacognitifs.

Quant aux adaptations pédagogiques, Gombert & al. 2008 définissent onze gestes d'adaptation pédagogique à l'issue d'observations menées auprès d'enseignants dans des classes intégrant des apprenants dyslexiques sévères. Ces gestes d'adaptation sont : (1) adaptation du cadre de travail ; (2) adaptation des consignes ; (3) évaluation diagnostique ; (4) différenciation pédagogique ; (5) individualisation ; (6) aides des paires ; (7) guidance de l'enseignant ; (8) apport méthodologique et métacognitif ; (9) adaptation à l'évaluation ; (10) revalorisation de l'élève ; (11) absence d'adaptation ;

Abdelkader, Moussa (2022) ont étudié les croyances des enseignants du primaire sur le handicap et conditions favorisant l'inclusion scolaire des apprenants en situation de handicap au Niger ». L'adaptation et la modification de l'enseignement que les enseignants disent mettre en œuvre constitue une condition favorable à la scolarisation des apprenants en situation de handicap. L'interrogation consiste à chercher si la formation continue des enseignants joue un rôle favorable dans la transformation de leurs pratiques en faveur de l'inclusion. Les résultats de la recherche révèlent en outre que les croyances traditionnelles, religieuses et médicales sont présentes chez les enseignants au Niger et sont influencées par certaines caractéristiques personnelles de ces derniers. Le statut et la participation à la formation jouent dans ce cadre un rôle important.

Bollig (2021) a réalisé un travail de recherche sur le sentiment de compétence quant à l'accueil des apprenants en situation de handicap au sein de l'enseignement ordinaire en s'inscrivant dans une approche comparative entre les futurs enseignants et les enseignants débutants. Les résultats de cette étude montrent que le sentiment de compétence des futurs enseignants quant à l'accueil des apprenants porteurs d'un handicap au sein de l'enseignement ordinaire est plus faible que le sentiment de compétence des enseignants débutants interrogés.

Nshimirimana (2023) a réalisé une recherche sur les représentations sociales de la scolarisation des apprenants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais. Les résultats de cette étude prouvent que la majorité d'enseignants des écoles ordinaires se sont montrés non-favorables à l'accueil de tous les apprenants en situation de handicap dans leurs classes ordinaires. De même, ceux des centres spécialisés ont exprimé les mêmes représentations face à la scolarisation des ASH dans les écoles ordinaires. Pour eux, tous les ASH ne peuvent pas apprendre au sein des écoles ordinaires car les enseignants de ces écoles ne sont pas encore préparés pour les accueillir et les accompagner.

Dubé (2023) s'est intéressé aux défis des enseignants du 3e cycle du primaire dans la mise en œuvre des plans d'intervention et les solutions pouvant y remédier. Les résultats montrent quelques défis relevés : sentiment d'efficacité personnelle des enseignants préservé ; quelques obstacles à la mise en œuvre des plans d'intervention ; Une responsabilité partagée entre tous les acteurs ; les outils technologiques : un casse-tête organisationnel ; informer pour contrer la stigmatisation ; manque des ressources au service de l'inclusion.

Lauper, Caron., & Gay, (2023) ont travaillé sur l'enseignement de l'éducation physique aux apprenants ayant une déficience visuelle. Les résultats de cette étude ont montré que les enseignants interviewés ont non seulement rapporté des expériences positives et des échanges interprofessionnels enrichissants, mais aussi un manque d'information et de ressources concrètes pour effectuer les adaptations en salle de sport, tout comme une insuffisance de formations initiales et continues pour accompagner au mieux les enfants avec DV.

Charette, Grenier, & Chaubet, (2023) se sont intéressés aux pratiques enseignantes inclusives auprès des filles et leur intérêt en situation en éducation physique et santé.

Une analyse de données qualitatives montre que certaines pratiques enseignantes contribuent, selon les perceptions des étudiantes, au développement de leur IS dans le cadre des cours d'EPS au collégial. Les pratiques enseignantes co-élaborées, puis expérimentées par les enseignants d'EPS ont été regroupées en cinq catégories qui recoupent les dimensions de l'IS : 1) situations d'apprentissage où les étudiantes éprouvent du plaisir, 2) situations d'apprentissage qui suscitent la nouveauté, 3) situations d'apprentissage qui stimulent la curiosité ou le désir d'en savoir plus, 4) situations d'apprentissage juste assez stimulantes cognitivement; ni trop complexes ni trop simples et, 5) situations d'apprentissage complexes, mais adaptées au niveau d'habileté des étudiantes.

Laëtitia (2020) s'intéressait à l'étude des pratiques enseignantes lors de l'accueil d'un apprenant en situation de handicap dans une classe ordinaire. Il montre que les enseignants affirment en majorité que l'accueil d'un apprenant en situation de handicap modifie les pratiques enseignantes et que la différenciation pédagogique est plus importante. D'après les résultats obtenus, la différenciation pédagogique concerne les supports utilisés, les consignes, le temps de travail mis en place pour réaliser la tâche demandée ainsi que l'évaluation.

Au regard de ces différents travaux susmentionnés, nous nous sommés posés la question suivante : Quelles sont les stratégies mises en œuvre par les enseignants pour inclure un apprenant en situation de handicap moteur dans une classe ordinaire ? L'objectif de ce mémoire vise une meilleure compréhension des pratiques des enseignants accueillant des apprenants en situation de handicap moteur dans leur classe. La mise en évidence des connaissances et des

dispositifs pouvant être mis en place par ceux-ci, des démarches qu'ils doivent effectuer. Nous souhaitons voir quel regard les enseignants porte sur leur pratique quant à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap dans leur classe. Que font-ils réellement ? Est-ce que la présence d'un apprenant en situation de handicap permet-il à l'enseignant de faire des adaptations dans son enseignement ?

Dans ce travail, nous nous sommes centrés sur les pratiques enseignantes accueillant un apprenant en situation de handicap moteur dans la classe. Nous présumons que les enseignants qui interviennent dans une école ordinaire ont des stratégies favorables et/ ou défavorables envers l'apprenant en situation de handicap.

1.2. Définitions des concepts clés

Les auteurs qui ont abordé le sujet de l'inclusion scolaire ont essayé de donner des définitions relatives à l'intégration et à l'inclusion suivant quelques évolutions.

Les termes clés à définir sont : (1) Handicap ;(2) Handicap physique ; (3) insertion ; (4) intégration ; (5) inclusion ; (6) les pratiques enseignantes ; et (7) la différenciation pédagogique.

1.2.1. Handicap

Le terme « handicap » désigne une limitation de l'efficience physique ou mentale provoquant chez l'enfant des difficultés intellectuelles ou sensorielles pour sa peine participation à la communauté et à la société dans laquelle il vit. Il existe 4 familles de handicap : le handicap moteur, sensoriel, psychique et mental.

De manière générale, le terme handicap a pour définition l'incapacité d'une personne à vivre et à agir dans son environnement en raison de déficiences physiques, mentales, ou sensorielles. Il se traduit la plupart du temps par des difficultés de déplacement, d'expression ou de compréhension chez la personne concernée.

1.2.2. Handicap physique

Un handicap moteur (ou déficience motrice) recouvre l'ensemble des troubles (troubles de la dextérité, paralysie, …) pouvant entraîner une atteinte partielle ou totale de la motricité,

notamment des membres supérieurs et/ou inférieurs (difficultés pour se déplacer, conserver ou changer une position, prendre et manipuler, effectuer certains gestes). Les causes peuvent être très variées : maladie acquise ou génétique, malformation congénitale, traumatisme dû à un accident, vieillissement, etc.

Une personne porteuse d'un handicap physique est, de manière permanente, atteinte d'une déficience physique dont l'origine peut être diverse (accident, maladie, guerre, etc.). Cette déficience provoque un handicap car elle touche différente parties fonctionnelles du corps.

1.2.3. Insertion

L'insertion désigne le fait pour des élèves en situation de handicap d'être présents avec des élèves valides en tenant des rôles différents (Vaney et Debruères, 2002 : 1-58). En EPS, il s'agit d'être présent en cours, mais au travers de rôles périphériques tels que chronométreur ou observateur.
Pour l'insertion scolaire, les apprenants sont dans un même établissement avec les autres valides mais sont dans des conditions différentes d'apprentissage.

1.2.4. Intégration

Il est important d'avoir un regard sur l'intégration pour comprendre l'inclusion. Lapeyre (2005) explique le fait que l'école intégrante essaie d'assurer l'insertion de l'enfant en situation de handicap en milieu scolaire, mais ne prend pas en compte les dimensions affectives, sociales et cognitives, ce qui renvoie à un sentiment d'isolement pour l'apprenant intégré. L'école intégrante est souvent placée comme solution pour ne pas placer son enfant dans un établissement spécialisé, elle serait donc perçue comme une forme de remplacement de l'établissement spécialisé. Les parents ont des ambitions intégratives qui influent souvent sur leurs enfants qui en souffrent, et ceci pose un problème. Au contraire, l'école inclusive n'est pas un choix, car : *« accueillant l'enfant moins pour l'intégrer que pour lui offrir l'occasion de faire expérience de lui-même et des autres dans une aventure obligée, elle est celle de l'aventure humaine. » (Lapeyre, 2005.)*

Petit, (2001) tend à définir de façon claire l'intégration : *« Le vocable "intégration scolaire'' désigne actuellement tout aussi bien le cas d'élèves regroupés à l'intérieur d'une classe « spéciale » dans une école ordinaire que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires. »*

Selon Potvin, Pierre et Lacroix, (2009), l'intégration scolaire désigne le fait qu'on place un élève ayant des besoins particuliers dans un environnement scolaire adapté à ses besoins, par exemple une classe spéciale dans une école régulière.

Selon ces auteurs, dans l'intégration, l'apprenant en situation de handicap peut être accueilli dans une école ordinaire mais cet apprenant s'adapte au rythme de l'école sans aucune intervention de cette école. C'est à l'apprenant en situation de handicap de fournir des efforts afin de se conformer aux normes et aux programmes scolaires. L'intégration, repose sur des aspects normatifs où il est demandé à la personne en situation de handicap de « faire comme les autres » (Vaney et Debruères, 2002). Dit autrement, dans la logique intégrative, les élèves doivent s'adapter à l'école avec l'aide de dispositifs spécialisés. En EPS, il s'agit de pratiquer et d'interagir avec les autres à partir de situations aménagées par l'enseignant.

1.2.5. Inclusion

L'inclusion scolaire est l'actuelle terminologie la plus utilisée. Le Capitaine, (2013), avance que l'inclusion est souvent entendue comme le simple fait de permettre à l'enfant en situation de handicap d'avoir une place dans la société ordinaire sans pour autant prendre en compte que cela exige un changement radical du milieu et des pratiques. Cependant, la notion d'inclusion peut être considérée, à défaut d'un état stable et achevé, comme un processus variable qui confronte le développement personnel et changement social.

Le rapport de l'UNESCO (2005) met en lumière une définition de l'inclusion :

« L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. »

Le terme « inclusion » suppose donc une intégration non seulement physique, mais aussi sociale et pédagogique de l'enfant en situation de handicap au plus près de l'école ordinaire.

L'inclusion s'entend comme une philosophie prônant une adaptation à la diversité des besoins éducatifs des élèves pour permettre à chacun et à tous, dans une situation commune d'enseignement, de « s'exprimer au meilleur de ses possibilités par le développement de compétences » (André, Kogut, Midelet et Tant, 2014).

Selon Potvin, Pierre et Lacroix, (2009), l'inclusion scolaire réfère plutôt au fait qu'on place cet élève, quelles que soient ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et située dans l'école de son quartier.

Pour Rousseau et Prud'homme (2010), l'inclusion implique que l'école doit s'adapter aux différences de chacun. L'école inclusive se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun des élèves. En EPS, l'apprenant à besoins éducatif particuliers prend part aux situations d'apprentissage communes à tous les élèves de la classe, mais avec un projet individualisé adapté à son profil.

D'après tous ces auteurs ci-haut cités, l'inclusion scolaire est une affaire voire même une implication de tout le monde. L'apprenant en situation de handicap a le plein droit de fréquenter une école ordinaire qui doit essayer de s'adapter aux besoins de cet apprenant.

1.2.6. Les pratiques des enseignants

Les pratiques des enseignants peuvent être définies comme ce que font les enseignants et comment ils le font. Autrement dit, ce qu'ils mettent en place afin de participer à l'éducation et au développement des apprentissages des élèves. Selon Altet (2002) « *les pratiques enseignantes se décomposent en deux niveaux. Le premier niveau est directement lié à l'enseignement, représenté par tous les actes de l'enseignant en lien avec la classe : la planification de séquences, les supports utilisés, son comportement avec les élèves ainsi que l'évaluation de ses comportements. Le deuxième niveau est lié à l'enseignement de manière indirecte comme par exemple le travail d'équipe avec les autres enseignants, avec les membres de la communauté éducative ou encore les rencontres avec les parents d'élèves* ». Bien plus, Robert et Rogalski (2002) définissent les pratiques des enseignants en quatre composantes : il s'agit (1) les composantes cognitives et méditatives se rapportant aux choix des énoncés ou encore à la gestion de classe : au travail en classe ; (2) la composante sociale, qui se réfère à l'établissement ; (3) la composante institutionnelle qui fait référence aux instructions officielles de l'Etat comme les programmes ou encore les horaires, et enfin (4) la composante personnelle, liée à la formation et au parcours de l'enseignant en question.

Les pratiques des enseignants sont définies par les actions de l'enseignant au sein de l'école. Elles sont influencées par l'environnement de l'enseignant : l'établissement, la classe ainsi que son parcours professionnel.

1.2.7. Différentiation pédagogique

La différenciation pédagogique peut être définie comme le fait d'adapter ses pratiques enseignantes, son enseignement aux besoins des apprenants dans une classe hétérogène. L'enseignant peut utiliser différents outils afin de mettre en place de la différenciation pédagogique selon le niveau et le rythme d'apprentissage en se focalisant sur leur diversité. Cela consiste donc, grâce à la prise en compte de la diversité des apprenants ainsi que la connaissance desapprenants et de leur processus d'apprentissage, à répondre aux différences et aux besoins de chacun.

La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes diverses susceptibles de répondre aux besoins des apprenants (Legrand, 1995). Elle constitue à un mode d'organisation pédagogique. Autrement dit, l'enseignant gère le temps scolaire en alternant des moments de travail avec l'ensemble du groupe classe, des moments de travail en sous-groupes et des moments de travail individualisé (INRP, 2008).

Selon Perrenoud (2000), elle consiste à rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les apprenants puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés (Przesmycki, 2004).

La différenciation pédagogique n'est pas …

- une mise en œuvre systématique sur chaque séance et/ou sur toute la durée de la séance,

- une individualisation, Cette dernière est « un mode d'organisation pédagogique dans lequel l'apprenant travaille de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins, avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie, pendant un temps donné, avec si nécessaire des ressources qui lui sont fournies ou qu'il va chercher. L'enseignant intervient en appui, explicite, conseille,… ». (Livret Repères, Personnalisation des parcours et des situations d'apprentissage, INRP, 2008.). C'est donc un mode d'organisation pédagogique au même titre que la différenciation.

Selon Rousseau (2010), la différenciation pédagogique est une pratique inclusive qui n'est ni individualisée, ni une unique considération des différences, ni une stratégie d'enseignement

sporadique. C'est un engagement social en constante quête de flexibilité et d'ouverture. La différenciation pédagogique est à l'opposé de la vision qui suggère que ceux qui font différemment n'ont pas ce qu'il faut pour réussir à l'école ou encore que ce soit à eux de s'adapter au milieu. Pour Rousseau (2010), il existe trois phases à toutes situations d'apprentissage faisant appel à la différenciation pédagogique : (1) l'exploration (centrée sur la diversité des connaissances antérieures des apprenants), (2) la réalisation (centrée sur la grande diversité des façons de faire), et (3) le retour collectif permettant de stimuler la réflexion sur la diversité des perspectives envisagées.

La différenciation pédagogique a été mise en place dans un but précis. En effet, elle a pour vocation non seulement de lutter contre le décrochage scolaire, permettre l'égalité des acquis et des apprentissages des apprenants, mais aussi, d'amener chaque apprenant à développer au maximum ses potentiels d'apprentissage.

1.2.8. L'enseignant inclusif

Dans toutes ses activités, l'enseignant inclusif devrait différencier sa pédagogie, c'est-à-dire décliner différents contenus d'apprentissage sur la base du diagnostic des potentialités de chacun. L'enseignant se voit attribuer une marge de liberté plus importante afin de répondre aux besoins de tous les apprenants. Il pourra accompagner l'apprenant présentant des besoins éducatifs particuliers. Celui-ci met en place une différenciation pédagogique dans son enseignement.

Garel (2005), lors de son questionnement sur l'inclusion par l'enseignement de l'Éducation physique et sportive, souligne que la réussite des apprenants dépendrait non seulement d'eux, mais aussi du professeur qui doit être capable de mettre en place certaines adaptations possibles et de s'interroger sur les désavantages de celles-ci pour ne pas revenir à un processus d'exclusion. Ces adaptations permettent à tous les apprenants de profiter des enseignements.

Le point suivant parle des états de lieux de l'éducation inclusive. Ce point parle de l'état d'avancement de l'éducation inclusive au Burundi. Ce point montre les différentes écoles pilotes et satellites qui ont été ouvertes par le Ministère ayant l'Éducation dans ses attributions dès le début du processus de l'éducation inclusive au Burundi ainsi que certains centres qui assurent l'enseignement spécialisé au Burundi.

1.3. États des lieux de l'éducation inclusive

1.3.1. Vers l'éducation inclusive au Burundi

Le Burundi est entré dans la politique éducative inclusive comme priorité du gouvernement depuis l'année 2010. Auparavant, les personnes à besoins éducatifs particuliers n'avaient pas de place à l'école ordinaire. Certaines d'entre elles, en effectif limité, étaient placées dans les centres spécialisés. Le Burundi a intégré dans différents textes nationaux (ex : la constitution de la République du Burundi de 2018), internationaux et régionaux qui proclament le droit à l'éducation de tous les enfants, y figurent les personnes handicapées.

Dans cette même initiative de renforcer l'éducation pour tous, beaucoup d'initiatives sont déjà faites par le Burundi afin de « garantir un système éducatif équitable et assurer une meilleure efficacité dans l'utilisation des ressources », (UNESCO, 2012).

Dans l'année 2012, une formation a été organisée à l'endroit des conseillers pédagogiques aux méthodes éducatives inclusives (Nshimirimana, 2023). Les apprenants à déficiences sensorielles (aveugles et sourds-muets) ont passé et réussi le Concours National de 6ème année et sont orientés en 7ème au Lycée Notre Dame de la Sagesse de Gitega (LNDS) pour la première fois. Les différentes activités de soutien à ce processus ont été effectué, notamment la transcription en brailles des manuels pour chaque année scolaire au fur et à mesure que ces apprenants avancent de l'année. En 2016, les apprenants à déficiences sensorielles de la 9è année fondamentale et de 10è année passent et réussissent le concours National de 9è et 10è et sont orientés au LNDS.

Les activités de soutien à ce processus ont poursuivi, notamment la transcription en braille des manuels, de manière à ce que les élèves malvoyants progressent de classe à chaque année scolaire. Dans le but de renforcer l'éducation de qualité et inclusive, le Burundi a mis en place en 2016, le Décret numéro 100/38 du 10 février 2016 portant missions, organisation et fonctionnement du ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique mettant sur pied la Cellule Education Inclusive en son article 6, qui en 2020 s'est transformée en Bureau de l'Education Inclusive (Nshimirimana, 2023).

Comme d'autres pays, le Burundi a priorisé l'éducation pour atteindre les objectifs du développement durable (ODD). L'éducation joue un rôle central dans l'Agenda 2030 qui y figure des objectifs spécifiques et des cibles relatives. L'ODD 4 vise à *« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie d'ici 2030 ».* Avoir l'état des lieux sur l'éducation

inclusive au Burundi et dans d'autres pays en voie de développement, les cibles de l'ODD 4 sont encore difficiles à mettre en place en tenant compte des ressources disponibles. La politique éducative burundaise est en train d'être bien orientée en ce qui concerne les cibles visées.

En 2016, la Cellule Éducation Inclusive est créée par le Décret n° 100/38 du 16 février 2016 relatif aux missions, à l'organisation et au fonctionnement du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, dans son article 6. Par le décret n°100/090 du 28 octobre 2020, le ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique a transformé cette cellule en Bureau de l'Éducation Inclusive, parmi les Bureaux et structures spécialisées dépendant directement du Ministre.

Dans cet ordre d'idées, la cible 4.5. (Égalité des chances) concerne l'égalité d'accès des personnes vulnérables à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle. Ainsi d'ici 2030, il faudra éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables y compris les personnes en situation de handicap ainsi que les catégories marginalisées comme les autochtones et, cela, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle.

En vue de renforcer la cible 4.5 relative à l'égalité de chance, on a recommandé de construire des établissements scolaires qui sont adaptés aux besoins des personnes en situation de handicap. Même si le système éducatif burundais n'est pas accessible aux apprenants en situation de handicap, certaines écoles pilotes et satellites ont été ouvertes par le Ministère de l'Education dans ses attributions comme le montre le tableau 1.

Tableau 1: Les écoles pilotes et satellites dès le début du processus de l'éducation inclusive au Burundi

Province	Écoles pilotes	Écoles satellites
Bujumbura mairie	ECOFO Kanyosha III, ECOFO Foreami, MIRANGO I et le Centre de Reference de Kigobe	RUZIBA I, JABE, Kamenge I, Kamenge II, Gasenyi I, Gasenyi II et Nyabagere
Gitega	Giheta I, Christ Roi, Lycée Clarté Notre Dame et Makebuko	Giheta II, Gisura, Rwanvura, Nyamugari, Mutobo, Mushasha I, Rukundo I, Comibu, École de la paix,

		Kwibuka, Makebuko II, Nyamagandika, Maramvya, Jimbi, Buhunja
Makamba	Makamba I	
Muyinga	Muyinga I	
Bubanza	Ecole pilote de Bubanza	Centre de Gihanga

Source : Nshimirimana, R. (2023). *Représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais: de la parole des décideurs de la politique éducative et des acteurs enseignants* (Doctoral dissertation, Université de Bordeaux).

Dans cette perspective de la scolarisation des apprenants en situation de handicap dans les classes ordinaires, les institutions spécialisées s'avèrent indispensables pour soutenir les apprenants en situation de handicap qui sont dans les écoles ordinaires.

1.3.2. Institutions spécialisées pour la prise en charge des personnes handicapées au Burundi

Avant que le Burundi s'engage dans la politique d'éducation inclusive, les enfants en situation de handicap étaient accueillis dans les centres d'enseignement spécialisés. Notons que ces centres accueillent ces enfants selon le type de handicap. Certains de ces centres accueillent les sourds-muets, d'autres les malvoyants, ceux ayant un handicap physique, etc. comme le l'indique le tableau 2 ci-après.

Tableau 2: certains centres qui assurent l'enseignement spécialisé au Burundi.

Centre/Ecole	**Type de handicap**	**Année d'ouverture de chaque centre/Ecole**	**Effectifs des enfants**
Institut saint Kizito de Bujumbura	Handicap moteur	1965	240
Centre Akamuri de Bujumbura	Déficience mentale	1991	123
Centre des handicapés de Makamba	Handicap moteur	1977	50
Penn Blind School de Bujumbura	Déficience visuelle	2018	106
Centre J Bosco de Muyinga	Handicap physique	1965	51
Centre des personnes handicapées Étoile du Matin de Gitega (MUTWENZI)	Handicap physique	1990	102
Centre des personnes handicapées de Gakwende	Handicap physique	1993	70
Centre des personnes handicapées « Reine de toute Joie » de Kanyinya	Handicap physique	1958	56
Centre JEHO KUKI de Ngozi	Handicap physique	2000	65

LNDS de Gitega	Déficience Visuelle, Auditive et handicap physique	2010	142
Centre des HP de KIGANDA	Handicap physique	1969	74
Centre EPHPHATHA	Déficience auditive	1981	149
Lycée Kanura de Gihanga	Déficience visuelle	1989	60
CESDA/NDP Gitega	Déficience auditive	1982	206
Centre de personnes handicapées de Ngozi	Handicap moteur	1991	31
IMP MUTWENZI de Gitega	Handicap moteur	1982	156
Centre Rumuri de Gitega	Déficience visuelle	1991	50

Source : Nshimirimana, R. (2023). *Représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais: de la parole des décideurs de la politique éducative et des acteurs enseignants* (Doctoral dissertation, Université de Bordeaux).

1.4. Synthèse du chapitre 1

Au cours de ce chapitre, nous avons tenu à définir les différents concepts clés liés à l'inclusion des apprenants en situation de handicap. Ces différents concepts clés sont entre autre : le handicap, le handicap physique, l'insertion ; l'intégration, l'inclusion, les pratiques enseignantes, la différenciation pédagogique. Ensuite, nous avons parlé des états des lieux sur l'éducation inclusive : vers l'éducation inclusive au Burundi, les institutions spécialisées pour

la prise en charge des personnes handicapées au Burundi. Des écoles pilotes et satellites ont été mises en place dans les deux provinces inclusives dont Bujumbura et Gitega. En outre, nous avons parlé de la problématique de notre travail de recherche. Dans cette dernière, nous avons présenté quelques travaux jugés importants dans le cadre de l'orientation de notre travail.

Le chapitre 2 quant à lui, parle des méthodes à utiliser pour récolter les données. Au cours de ce travail, nous avons utilisé deux méthodes lors de la récoltés des données à savoir : l'observation et les entretiens.

CHAPITRE II : CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES

Ce chapitre est consacré à la méthodologie. À ce niveau, nous donnons des précisions sur : (1) population d'enquête ; (2) échantillon ; (3) les données bibliographiques des participants aux entretiens semi- directifs ; (4) techniques de recueil des données ; (5) déroulement des recueils des données ; et (6) analyse et traitements des entretiens.

2.1. Population cible

L'étude a été réalisée dans une classe de la première économique post fondamentale d'un lycée de la municipalité de Bujumbura qui accueille un apprenant en situation de handicap moteur. Cet apprenant possède un handicap au niveau des membres inférieurs spécifiquement au niveau de ses deux jambes (atrophie).

Cette école est ordinaire et possède trois sections à savoir : Biologie, Chimie et Sciences de la Terre (BCST) ; Langues et Economique. Elle a également le 4ème cycle de l'enseignement fondamental.

2.2. Echantillon

Huit enseignants qui interviennent dans une classe de la première économique post fondamentale (cinq hommes et trois femmes) ont volontairement accepté de participer à l'étude. Comme ces derniers accueillent un apprenant en situation de handicap dans la classe. Bien que l'échantillon soit faible (8 participants), ils sont des personnes ressources susceptibles d'apporter des éléments de réponses à notre questionnement dans cette recherche qualitative. Leurs caractéristiques sont présentées dans le tableau 3 ci- dessous. (Chacun des participants est désigné par un pseudonyme).

Tableau 3:Les données biographiques des participants aux entretiens semi-directif

Sujets	**Age**	**Genre**	**Formation**	**Ancienneté**	**Expérience au handicap**
Annick	40 ans	Femme	Licence en ECI	8 ans	-
Dévote	50 ans	Femme	Licence en PSE	15 ans	Elle a vu des cours à l'IEPS de l'université du Burundi dans la FPSE en rapport

					avec la prise en charge des ASH
Ernest	39 ans	Homme	Licence en SE	7ans	-
Henri	44 ans	Homme	Licence agrégé en Anglais	16 ans	-
Eliane	53 ans	Femme	IPA V MATHS	23 ans	-
Aloys	31 ans	Homme	BAC III en IG	5 ans	-
Nicodème	53 ans	Homme	Licence en Géographie	23 ans	Il a participé à la formation organisée par le Handicap International
Désiré	41 ans	Homme	Licence en EPS	10 ans	Il a suivi des cours à l'université du Burundi en IEPS : APA/API, EPS inclusive.

2.3. Technique de recueil des données

Pour recueillir les données, deux techniques ont été utilisées : observation et entretien semi-directif.

2.3.1. L'entretien semi- directif

Nous avons élaboré un guide d'entretien (voir annexe 1qui nous a servi à la conduite des entretiens. Nous avons structuré ce guide en six thèmes généraux (voir le guide d'entretien en annexe). Ces thèmes regroupaient les questions relatives respectivement : (1) à l'identification personnelle de l'enquêté, (2) aux conditions d'accueil des ASH, (3) aux obstacles pour accueillir un ASH, (4) aux adaptations pédagogiques, (5) aux relations entre l'expérience avec le handicap et les pratique pédagogiques, et (6) aux suggestions/ propositions pour accueillir et accompagner les ASH dans les classes ordinaires.

Avant de débuter chaque entretien, nous avons fait une brève présentation et mis en confiance de l'interviewé (e), et rappelé le contexte de notre travail de recherche. Les questions proposées dans ce guide étaient de type : pourriez- vous me décrire l'organisation générale des

enseignements de votre établissement pour les ASH ? Accessibilité physique ? Pédagogique ? « Pourriez- vous me décrire la façon dont vous prenez en compte les ASH dans votre classe ? Quelle attention portez- vous à cet apprenant comparativement à un apprenant valide? », Etc. (voir l'annexe 1). Les entretiens se sont déroulés dans une salle calme du Lycée pour faciliter le déroulement des échanges dans une ambiance favorable. Chaque entretien a duré en moyenne une heure.

2.3.2. Observation

Dans un premier temps, nous avons sollicité l'adhésion d'un chef d'établissement. Celui-ci nous a accordé une autorisation de travailler sur cet établissement sur présentation d'une attestation de recherche. Il nous a en plus facilité les contacts avec le personnel enseignant. Après avoir remis la lettre au chef d'établissement, il a accepté de collaborer avec nous et nous a confirmé qu'il va informer les enseignants l'objet de notre travail. Par suite, il nous a présenté aux enseignants et a expliqué à ces derniers l'objet de notre enquête. Nous avons demandé à chaque enseignant de nous accorder une permission en vue de faire une observation de la leçon quand il était en train d'enseigner et de nous réserver une heure d'entretien selon sa disponibilité. Après avis de chaque enseignant qui entrait dans la classe où étudiait l'apprenant en situation de handicap, nous commencions nos observations en classe. Chaque observation, par accord et selon la disponibilité de chaque enseignant, était suivie d'entretiens ou au cas contraire, l'enseignant nous donnait un rendez- vous en fonction de son emploi du temps. Signalons que toutes les observations se sont réalisées en classe pour tous les cours sauf l'éducation physique où les observations se sont déroulées au terrain. Pour les observations, nous étions munis d'une grille d'observation (voir annexe 2).

2.4. Déroulement de recueil des données

Pour le déroulement des entretiens, le directeur nous a donné une salle calme dudit lycée. Après une brève présentation personnelle et du contexte de notre travail de master, nous leur avons présenté l'objet de notre entretien. Tous les participants étaient libres de nous proposer un rendez-vous selon leur disponibilité. Nous nous sommes adaptés à ces conditions. Nous leur disions qu'en plus d'un carnet de bord, nous étions munis d'un appareil enregistreur pour enregistrer tous leurs propos. Certains participants ont eu peur d'être enregistrés. Ils ont donné les raisons et nous nous sommes adaptés selon les conditions de chaque enseignant. Nous leur avons garantis que les informations fournies seront traitées exclusivement dans le cadre de

notre recherche, et cela sous l'anonymat total en utilisant des pseudonymes lors de leur exploitation. Nous leur aussi avons rassuré que les réponses données n'étaient pas soumises à un jugement. Nous leur avons aussi signifié qu'ils sont des acteurs indispensables pour la réussite de notre travail. Enfin, nous leur avons dit qu'ils ont droit aux résultats aussitôt le travail terminé.

2.5. Analyse et traitement des données

L'analyse des protocoles verbaux a été réalisée en référence à la « Théorie encrée » (Strauss & Corbin, 1990), qui consiste à créer des catégories à partir des données « non structurées ». Premièrement, les transcriptions ont été découpées en « unité de sens » (US) autosuffisantes et isolables au regard des questions de recherche, portant de façon très générale sur les « pratiques de classe des enseignants accueillant un apprenant en situation de handicap moteur dans une école ordinaire ». Au total 403 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 unités de sens (US) comme «Je guide l'apprenant en situation de handicap au moment de l'enseignement» (ANN-US 27) « Je guide l'ASH moteur en lui désignant d'aller devant les autres pour s'exprimer.» (ER-US127), etc. ont été regroupées dans une catégorie de premier rang que nous avons intitulé « Guidage de l'apprenant en situation de handicap » **A** ; les US comme « *J'essaie de trier les activités qui seraient convenables à ce genre de handicap.*» (ER-US 134), « *Il y a des activités qui ne sont pas convenables pour lui, s'il tombe en erreur je ne peux pas le punir comme les autres.* » (ER- US160), quant à elles ont été regroupées dans une autre catégorie de premier rang que nous avons appelée « La création des situations d'enseignement pour permettre à l'ASH de participer en classe »(**B**). En suivant la même procédure, nous avons regroupé les catégories de premier rang comme (**A**) et (**B**) et avons formulée une catégorie de second rang que nous avons intitulée « Connaissance de l'inclusion scolaire d'un apprenant en situation de handicap et pratiques pédagogiques favorables ». En réitérant, enfin, cette démarche au niveau des catégories précédentes, nous avons établi un système de catégories thématisant le contenu de l'ensemble des entretiens. Ce système est étagé selon les trois catégories de rang le plus global, six catégories de rang intermédiaire, et 22 catégories de rang le plus élémentaire (**voir tableau 4).**

Tableau 4: Modèle général de catégories issues de l'analyse

Catégorie 1 (n, Unité de sens, pourcentage, N=403)	Catégorie 2 (n, unité de sens, pourcentage, catégorie 1)	Catégorie 3 (n, unité de sens, pourcentage, catégorie 2)
Stratégies favorables à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur (n= 144 ; 35,73 %)	Initiatives personnelles pour inclure un apprenant en situation de handicap moteur (n= 88 ; 61,11 %)	Encouragement de l'apprenant en situation de handicap moteur (n= 20 ; 22,75%)
		Pitié et tolérance envers l'apprenant en situation de handicap moteur (n= 27, 30, 68 %)
		Adaptation de l'enseignement quand un apprenant en situation de handicap moteur se présente en classe (n= 32 ; 36,36 %)
		Guidage de l'enseignant (n= 9; 10,22 %)
	Relation entre l'inclusion scolaire et pratiques pédagogiques favorables (n= 56, 38,88 %)	Création des situations d'enseignement pour permettre à l'ASH moteur de participer en classe (n= 13 ; 23,21 %)
		Prise en compte de l'apprenant en situation de handicap moteur au moment de la préparation de la leçon (n=13 ; 23,21%)

		Inclusion scolaire en tant que droit de l'apprenant (n= 30 ; 53, 57%)
Obstacles à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur (n= 168 ; 41,68%)	Conditions d'accueil non adaptées au besoin d'un apprenant en situation de handicap (n= 50 ; 29,76%)	Infrastructures inadaptées aux besoins d'un apprenant en situation de handicap moteur (n= 33 ; 66 %)
		Programmes inadaptés (n= 10 ; 20 %)
		Manque d'enseignants qualifiés en éducation inclusive (n=7 ; 14%)
	Inadéquations des pratiques pédagogiques au regard des apprenants en situation de handicap moteur (n= 108, 64,28%)	Ignorance d'un apprenant en situation de handicap moteur au moment de la préparation de la leçon (n= 68 ; 62,96%)
		Adaptation de l'apprenant en situation de handicap moteur au rythme de la classe (n= 14 ; 12,96%)
		Système d'évaluation non adapté au besoin d'un apprenant en situation de handicap moteur (n= 5 ; 4,96%)
		Déficit de la formation des enseignants (n=21 ; 19,44%)

	L'absence de collaboration entre parents et établissement pour bien inclure un ASH moteur (n= 10 ; 5,95%)	Manque de suivi pour les parents de l'ASH moteur envers l'établissement (n= 10 ; 100%)
Propositions pour bien accueillir les apprenants en situation de handicap moteur (n= 91 ; 22,58%)	Conditions requises pour la réussite d'une éducation inclusive (n= 91 ; 100%)	Nécessité d'une formation initiale et continue des enseignants pour une inclusion scolaire réussie (n= 17 ; 18,68%)
		Nécessité d'aménagement de l'environnement scolaire pour une inclusion réussie (n= 21 ; 23,07%)
		Nécessité d'une bonne collaboration entre les parents des apprenants en situation de handicap moteur et l'établissement (n= 4 ; 4,39%)
		Nécessité pour les parents d'envoyer leurs apprenants en situation de handicap moteur à l'école (n= 11 ; 12,08%)
		Nécessité de soutenir ou aider les écoles accueillant les apprenants en situation de handicap moteur (n= 17 ; 18,68%)

		Nécessité pour les enseignants de faire une adaptation à chaque type de handicap (n= 13, 14,28%)

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* ***403***.

2.6. Synthèse du chapitre 2

Dans le présent chapitre, il s'agit des considérations méthodologiques. Les méthodes et les techniques utilisées pour la récolte et l'analyse des données ont été présentées. Nous avons parlé de la population cible qui est une classe de la première économique de x élèves du lycée y de la Mairie de Bujumbura. La dite classe est suivie par n enseignants parmi lesquels huit dont cinq hommes et trois femmes se sont portés volontaires pour notre étude. Nous avons aussi parlé deux techniques de recueil des données à savoir : observation et entretien semi-directif. Dans le déroulement des recueils des données, nous sommes munis d'une grille d'évaluation constituée autour de 11 onze éléments et nous avons aussi réalisé des entretiens auprès de ces huit enseignants. Enfin, nous avons analysé et traité les données. L'analyse des protocoles verbaux a été réalisée en référence à la « Théorie encrée » (Strauss & Corbin, 1990), qui consiste à créer des catégories à partir des données « non structurées ». Premièrement, les transcriptions ont été découpées en « unité de sens » (US) autosuffisantes et isolables au regard des questions de recherche, portant de façon très générale sur les « pratiques de classe des enseignants accueillant un apprenant en situation de handicap dans une école ordinaire ». Au total 403 unités de sens ont été identifiées et catégorisées, pour l'ensemble des entretiens.

Le chapitre 3 présente les résultats issus des entretiens individuels ainsi que les résultats issus des observations.

CHAPITRE III : PRESENTATION DES RESULTATS

Dans ce troisième chapitre, nous présentons les résultats issus des entretiens individuels ainsi que les résultats issus des observations en classe.

3.1. Présentation des résultats des entretiens

Les catégories issues de l'analyse relèvent trois thèmes généraux liés à nos questions de recherches à savoir : (1) les stratégies favorables à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur ; (2) les obstacles à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur ; et (3) les différentes propositions évoquées par les participants pour bien accueillir les apprenants en situation de handicap moteur dans les écoles ordinaires.

3.1.1. Stratégies favorables à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur

Les participants à cette étude ont évoqué les différentes stratégies favorables à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur dont : (1) initiatives personnelles pour inclure un apprenant en situation de handicap ; et (2) relation entre l'inclusion et pratiques pédagogiques favorables

3.1.1.1. Initiatives personnelles pour inclure un apprenant en situation de handicap moteur

Certains enseignants qui ont participé à cette étude ont évoqué à titre personnel certaines initiatives lorsqu'ils accueillent l'apprenant en situation de handicap moteur dans leurs classes respectives. Certaines de ces initiatives sont majoritairement représentées par l'adaptation des situations d'enseignement quand l'apprenant en situation de handicap moteur se présente en classe (36,36% des unités de cette catégorie). Sur ce point, Ernest s'est exprimé en ces termes : « *Comme dans notre établissement, ce n'est pas une école pour les élèves handicapés. Je n'ai pas des expériences, je n'ai pas aussi des conditions particulières, je n'ai pas de formations sur les conditions d'accueil des apprenants en situation de handicap. Donc moi, je le retrouve en classe et je le prends comme les autres mais j'analyse leur état physique. Il y a des activités qui ne sont pas convenables pour ce genre d'apprenant. C'est pourquoi j'essaie d'analyser avec ma conscience est- ce que telle activité est convenable pour apprenant oui ou non ? ».*

L'enseignant manifeste des adaptations pratiques favorables pour inclure l'apprenant en situation de handicap moteur même s'il n'a pas des expériences dans le domaine de l'éducation inclusive. Avant d'enseigner, il essaie d'analyser les activités à donner aux apprenants pour que l'apprenant en situation de handicap moteur se retrouve en classe.

Ils ont également donné d'autres initiatives à mettre en œuvre pour accueillir un apprenant en situation de handicap moteur. La première initiative évoquée est l'encouragement d'un apprenant en situation de handicap moteur en classe (22,75% des unités de cette catégorie). Annick a précisé que **: «** *quand nous observons cet élève, tout le monde a pitié de lui. Nous disons que c'est la volonté de Dieu sinon ça ne fait pas plaisir quand on voit un élève qui se déplace sur les mains alors que les autres utilisent les jambes. Mais qu'il se débrouille ça nous donnent du courage de lui aimer puisque il n'arrive pas en retard, c'est un enfant courageux et il participe en classe plus que même les autres. »*

Un apprenant en situation de handicap moteur devrait être encouragé par les enseignants pour qu'il n'abandonne pas l'école.

La deuxième initiative concerne la pitié et tolérance envers l'apprenant en situation de handicap moteur (30, 68% des unités de cette catégorie). Pour Dévote : «*Il peut y avoir une attention particulière dans certaines situations comme je l'ai dit s'il s'agit de sanctionner, on ne peut pas le sanctionner comme les autres, il s'agit des pitiés et tolérances en vers ces gens-là. »*

En ce qui concerne « pitié et tolérance envers un apprenant en situation de handicap moteur, certains enseignants ont montré que cet apprenant est fragile qu'il devrait y avoir des particularités au moment des sanctions et surtout pour les sanctions physiques.

La troisième initiative est le guidage de l'enseignant (7, 95% des unités de cette catégorie). Ernest a précisé certaines initiatives : *« j'essaie de ne pas le traumatiser par exemple, j'essaie de considérer sa présence de façon positive. Je le corrige tout en ne le traumatisant pas. Donc, je ne peux pas coller son handicap avec ses résultats en classe. »*

Même si l'école qui accueille cet apprenant en situation de handicap moteur n'est pas pilote, certains enseignants essaient d'inclure cet apprenant bien qu'ils n'aient pas bénéficié d'une formation sur l'accueil des apprenants en situation de handicap moteur.

Pour la mise en œuvre d'une inclusion réussie, les enseignants ont un grand rôle à jouer pour que les apprenants en situation de handicap moteur se sentent inclus en classe.

Ces actions de l'enseignant encouragent les apprenants en situation de handicap puisqu'ils voient qu'ils sont considérés comme les autres apprenants valides.

3.1.1.2. Relation entre inclusion et pratiques pédagogiques favorables

Pour cette catégorie, les participants ont évoqué quelques stratégies favorables pour inclure un apprenant en situation de handicap moteur : la création des situations pour que l'apprenant en situation de handicap moteur participe au cours comme ses camarades « valides » (23,21% des unités de cette catégorie). Désiré s'est exprimé ainsi : *« Même si j'ai dit qu'il n'y a pas des programmes spécifiques pour les élèves en situation de handicap, en sport et santé, il y a des notions qui parlent « APS et les élèves en situation de handicap moteur où on montre que quel que soit le handicap de l'élève, l'enseignant doit trouver les moyens possibles pour l'inclusion. Moi, si l'occasion me le permet, j'insère des exercices où l'élève en situation de handicap moteur participe* ».

Même si les programmes scolaires ne sont pas adaptés aux besoins de l'apprenant en situation de handicap moteur, les enseignants essaient d'insérer des exercices pour donner la chance à tous les apprenants.

La préparation des enseignements en tenant compte de l'apprenant en situation de handicap moteur (23,21% des unités de cette catégorie). Henri a par exemple précisé : « *Comme j'ai appris quelques notions en éducation inclusive à l'université, j'essaie de penser à l'apprenant en situation de handicap car l'apprenant participe dans le cours et quelque fois si le temps me le permet, je prépare une leçon en considérant cet apprenant* ».

Dans les stratégies favorables lors de l'inclusion, les enseignants doivent tenir compte de la particularité de chaque apprenant au moment de la préparation de la leçon.

Enfin, l'inclusion de l'apprenant en situation de handicap moteur comme devoir de l'enseignant (53, 57% des unités de cette catégorie). Aloys a donné quelques précisions : *« Inclusion signifie que tout le monde doit avoir les mêmes droits et chances. Mais quel que soit dans le monde on trouve l'inégalité des chances, et même dans l'enseignement, il n'y a pas d'inclusion* ».

Dans la pratique pédagogique, l'enseignant devrait encourager l'apprenant en situation de handicap moteur pour lui montrer qu'il est capable de faire les mêmes exercices que « les normaux ». Il peut échouer dans telle activité et réussir dans telle autre, donc l'essentiel c'est de participer.

Pour bien réussir l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur dans une école ordinaire, les enseignants doivent repenser leurs méthodes et pratiques au moment de l'enseignement pour que cet apprenant participe en classe au même titre que les autres. Ils devraient en outre créer des situations pour que l'apprenant participe.

Que ce soit en éducation physique ou dans d'autres cours, certains enseignants ont dit que malgré les difficultés pour inclure cet apprenant, ils essaient de faire quelques adaptations en écoutant cet apprenant en vue de connaitre ses difficultés que ce soit familiales ou pédagogiques et en lui montrant qu'il n'est pas différent des autres. Annick a donné quelques stratégies utilisées pour inclure l'apprenant en situation de handicap : « *On écoute l'apprenant pendant la dispense de la matière. Il faut porter une attention sur l'apprenant en situation de handicap pour lui donner du courage. Il faut aussi lui montrer qu'il n'est pas différent des autres. Il faut aussi lui donner des tâches à faire pour qu'il se sente à l'aise.* »

Pour l'ensemble des participants interrogés dans cette étude, l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap dans une classe ordinaire demeure importante malgré les défis rencontrés. Certains essaient de se débrouiller pour inclure cet apprenant en situation de handicap même si ils n'ont pas bénéficié d'une formation en matière d'éducation inclusive.

3.1.2. Des obstacles à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur

Les participants à cette étude ont donné les raisons qui les poussent à ne pas inclure cet apprenant en situation de handicap. Cette absence d'inclusion est due : (1) aux conditions d'accueil non adaptées aux besoins d'un apprenant en situation de handicap moteur, (2) à l'inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des apprenants en situation de handicap moteur, et (3) au manque de communication entre les parents de l'apprenant en situation de handicap moteur et l'établissement.

A. Conditions d'accueil non adaptées aux besoins d'un apprenant en situation de handicap moteur

Les conditions d'accueil non adaptées aux besoins d'un apprenant en situation de handicap moteur est l'un des obstacles pour la réussite d'une éducation inclusive dans les écoles ordinaires. Les participants à cette étude ont évoqué quelques-unes dont : (a) infrastructures inadaptées, (b) programmes d'enseignement inadaptés aux besoins d'un apprenant en situation de handicap moteur, et (c) manque d'enseignants qualifiés en éducation inclusive.

a. *Infrastructures inadaptées*

Parmi les raisons avancées par certains enseignants pour l'exclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur figurent les infrastructures non adaptées (66% des unités de cette catégorie). Ernest a donné quelques précisions sur les conditions d'accueil inadaptées au besoin de cet apprenant : « *Pour l'accessibilité physique, vraiment cette école n'est pas préparée pour accueillir un ESH. L'élève que nous avons ici présente un handicap physique et ce dernier partage les mêmes toilettes avec les autres donc il n'y a de spécificité pour cet élève puisque leur état physique le justifie en ce qui concerne les lieux d'aisance ainsi que dans la classe. Imaginé un élève qui se déplace avec ses mains et partage les mêmes toilettes avec ses camarades normaux c'est très difficile pour lui, il devrait y avoir une toilette pour lui, un banc pupitre bien adapté à son type d'handicap. La salle de classe n'est pas aussi aménagée pour accueillir les ESH car c'est une salle construite sans tenir compte des apprenants en situation de handicap ».*

Ils ont souligné que : la classe, les bancs pupitres, le terrain de jeu sont inadaptés aux besoins de l'apprenant en situation de handicap.

Désiré, l'enseignant de Sport et Santé a beaucoup insisté sur l'incompatibilité du matériel sportif pour l'apprenant en situation de handicap moteur et différentes initiatives pour inclure cet apprenant en situation de handicap moteur suite aux notions apprises sur l'Éducation inclusive à l'Université.

D'autres enseignants ont donné quelques obstacles qui excluent l'apprenant en situation de handicap surtout pour l'accessibilité physique et pédagogique. Ils ont dit que l'école n'est pas préparée pour accueillir les apprenants en situation de handicap comme témoigne par Nicodème. Pour lui, presque toutes les écoles que ce soit au niveau de primaire, secondaire et même à l'université sont conçues pour accueillir seulement les normaux : « *Il y a bien sûr des leçons qui parlent des personnes en situation de handicap mais ça dépend du programme de l'enseignant. Pas vraiment de particularités ici à l'école pour les élèves en situation de handicap. Quel que soit l'accessibilité physique ou pédagogique, ici en réalité il n'y a pas d'inclusion on est censé qu'on enseigne les élèves normaux ».*

Il a aussi donné un témoignage de ce qu'il lui est arrivé à l'Université quand il avait eu un accident au niveau de la jambe et que les infrastructures de l'Université sont devenues inaccessibles pour lui : *« […], moi j'ai eu un accident au niveau de la jambe quand j'étais à l'Université. J'ai été logé dans les pavillons du Campus Mutanga et là-bas pas des toilettes à*

sièges, j'ai eu des problèmes jusqu' à quitter le Campus pour loger dans une famille. Donc, même à l'Université les infrastructures et équipements sont conçus pour les étudiants normaux. Donc il faut prévoir pour les normaux et les handicapés. »

Les enseignants qui interviennent dans cette étude ont insisté beaucoup sur le non prise en considération de l'apprenant en situation de handicap au moment de l'implantation des infrastructures scolaires, ce qui handicape celui-ci quand il fréquente une école ordinaire. Ils pointent que les infrastructures sont inaccessibles depuis celles de l'école primaire jusqu'à celles de l'Université.

b. Programmes d'enseignement inadaptés

Tous les participants ont souligné les programmes d'enseignement non adaptés comme une barrière à l'accueil d'un apprenant en situation de handicap moteur dans les écoles ordinaires (20% des unités de cette catégorie). Dévote a affirmé qu'il suit le programme tel que élaboré car ce n'est pas une école à particularité handicap : *« Pour nous, il n'y a pas des particularités au moment d'enseignement parce que les programmes sont déjà établis d'avance. Il n'y a pas des particularités dans l'élaboration des programmes surtout parce que ce sont des écoles qui ne tiennent pas compte de ces cas de particularités d'handicapés, les programmes sont identifiés pour tout le monde ».*

Pour bien inclure un apprenant en situation de handicap moteur, à côté des infrastructures, les programmes élaborés devraient aussi tenir compte des apprenants en situation de handicap moteur. La plupart des enseignants ont dit qu'ils ne tiennent pas compte de ces genres d'apprenants au moment de l'enseignement car les programmes sont élaborés sans particularité. Dans la mise en œuvre d'une éducation inclusive, les concepteurs des programmes d'enseignement doivent tenir compte des apprenants en situation de handicap moteur. Les acteurs du système éducatif doivent s'asseoir ensemble en vue d'envisager des pistes concrètes pour la réussite d'une éducation de qualité et inclusive comme mentionnée dans l'ODD 4.

c. Manque d'enseignants qualifiés en éducation inclusive

Les participants à l'étude ont insisté sur le personnel qualifié dans le processus de l'inclusion scolaire. Le manque d'enseignants qualifiés est l'un des obstacles à l'inclusion de l'apprenant en situation de handicap moteur dans les écoles ordinaires (10 % des unités de cette catégorie). En plus d'autres conditions favorables à la réussite d'une éducation de qualité et inclusive, le personnel qualifié en éducation inclusive a une importance significative dans une inclusion réussie. Le fait qu'ils ne sont pas qualifiés en éducation inclusive est l'une des raisons qui les poussent à ne pas tenir compte de l'apprenant en situation de handicap moteur au moment de la préparation de leurs leçons. Henri a affirmé qu'il n'a pas des connaissances en matière de l'inclusion de l'apprenant en situation de handicap moteur : *«Je ne suis pas vraiment outillé dans le domaine du handicap parce que je n'ai pas enseigné des élèves en situation de handicap moteur. Moi je n'ai pas des connaissances et compétence en matière de handicap ».*

Pour le bon fonctionnement du système éducatif, la qualification des enseignants doit occuper une place prépondérante. Cela entre dans la bonne gestion de la politique éducative inclusive au sein de laquelle, les enseignants jouent un rôle important dans le processus d'acquisition des connaissances. Ainsi, il est important de penser à la qualification des enseignants pour bien assurer leur mission et cela surtout dans le cadre de l'éducation inclusive.

B. Inadéquations des pratiques pédagogiques au regard des apprenants en situation de handicap moteur

Outre les conditions d'accueil non adaptées aux besoins de l'apprenant en situation de handicap moteur s'ajoutent les pratiques pédagogiques non adaptées aux besoins de l'apprenant en situation de handicap moteur. Cette absence de pratiques pédagogiques se classe en trois sous catégories : (a) la non prise en considération de l'apprenant en situation de handicap moteur au moment de la préparation de la leçon), (b) adaptation de l'apprenant en situation de handicap moteur au rythme de la classe, et (c) déficit de la formation des enseignants.

Aloys s'est exprimé en ces termes : « *Vraiment c'est très difficile de préparer une leçon en pensant à l'apprenant en situation de handicap, mais on prépare une leçon pour tous les élèves sans tenir compte de l'élève en situation de handicap. Si cet apprenant se débrouille pour arriver en classe, il s'adapte au rythme de la classe puisque nous suivons les programmes tel que élaborés.*

- ***Le non prise en considération de l'apprenant en situation de handicap moteur au moment de la préparation de la leçon***

La plupart des enseignants qui entrent dans la classe visitée nous ont dit qu'ils ne considèrent pas cet apprenant au moment de la préparation de leurs leçons et au moment de l'évaluation. Ils avancent les raisons qu'ils n'ont pas des connaissances en matière d'inclusion et qu'ils sont obligés d'ignorer l'apprenant en situation de handicap moteur au moment de leurs enseignements. Pour eux, c'est aux écoles spécialisées d'adapter les programmes selon le besoin des apprenants en situation mais les écoles ordinaires suivent les programmes élaborés sans modification. Eliane avance la raison suivante :

« *Mais en ce qui nous concerne ici, comme c'est un seul élève en situation de handicap, on ne se focalise pas sur lui, on prépare dans le général car si on prépare une leçon spécifique pour lui, on ne peut pas avancer en classe. Donc, nous nous sommes obligés de l'ignorer lors de la préparation pour avancer avec les autres. Si non, il nous fallait plus de temps si on se focalise sur le handicap de l'élève au moment de la préparation de la leçon. Il faut des heures supplémentaires pour lui enseigner seul ou bien il faut le placer dans une autre salle pour que les autres avancent dans la matière ».*

Comme les enseignants ne sont pas outillés en matière d'inclusion scolaire, le fait de penser aux apprenants en situation de handicap au moment de leurs enseignements n'ont pas une importance capitale pour eux. Ils voient l'apprenant en situation de handicap comme un obstacle pour la réussite de l'ensemble de classe. Les enseignants formés en éducation inclusive ne considèrent pas l'apprenant en situation de handicap comme un obstacle pour la réussite de l'ensemble de classe, pour eux la présence de l'apprenant en situation de handicap moteur est une chance pour la réussite de l'ensemble des apprenants de classe.

- ***Adaptation de l'apprenant en situation de handicap moteur au rythme de la classe***

Une autre raison qui témoigne l'absence d'inclusion dans les écoles ordinaires est le manque d'attention particulière sur l'apprenant en situation de handicap moteur. Dans l'inclusion, l'école ainsi que les enseignants devraient chercher des modalités pour bien inclure les apprenants en situation de handicap. Par contre, un apprenant dans une école ordinaire fait le tout possible pour se conformer à l'école (intégration au lieu de l'inclusion). Annick l'a souligné que quand on donne une place à un apprenant en situation de handicap, l'établissement devrait tenir compte de sa limite des possibilités d'accueil, mais ce n'est pas le cas, il n'y a pas de conditions exigées au contraire l'apprenant fait tout possible pour une adaptation à l'école :

« *Quand on parle des stratégies dans une classe, on peut voir quelle est la disposition des apprenants en classe ? Dans cette disposition, on peut voir cet apprenant là où il s'assoie ce n'est pas confortable selon son handicap. Par exemple vous voyez l'apprenant qui se trouve dans la classe où nous venons, il n'a pas des jambes. Là où il s'assoie sur un banc pupitre, il s'assoie à trois. Toute façon ce n'est pas confortable pour suivre les apprentissages. Il le fait par ce qu'il est obligé de le faire, il n'a pas d'autres moyens sinon, la première stratégie c'était de le donner une place confortable* ».

Dans l'inclusion, les écoles accueillant les apprenants en situation de handicap moteur doivent faire le tout ce qui est possible pour que ces derniers se sentent inclus. Dans le cas contraire, c'est plutôt ces apprenants qui s'adaptent aux écoles. Cela favorise par conséquent le processus d'exclusion de ces apprenants.

- ***Déficit de la formation des enseignants***

La formation des enseignants est très importante pour la mise en œuvre d'une éducation inclusive dans les écoles ordinaires. La majorité des enseignants ont avancé les raisons que l'absence des pratiques inclusives est due au manque de formation en la matière raison pour laquelle ils ignorent l'apprenant en situation au moment de l'enseignement. Eliane a affirmé que la formation est nécessaire pour les pratiques inclusives favorables et que son absence engendre une exclusion par manque de connaissances :

« *Comme il y a différents types d'handicap ça devrait nécessaire d'amener des enseignants spécialisés en matière d'inclusion scolaire. L'école n'est pas préparée pour accueillir ces genres d'apprenants et même le ministère de l'éducation n'est pas aussi bien préparé pour la mise en œuvre d'une inclusion scolaire. Les parents de ces apprenants en situation de handicap viennent demander les places pour ses élèves et les responsables scolaires (directeurs et autres) les donnent sans tenir compte de la situation de l'école* ».

Le déficit de la formation des enseignants a été évoqué par tous les participants comme un frein pour inclure les apprenants en situation de handicap dans les écoles ordinaires même si certains enseignants essaient de faire quelques initiatives pour inclure un apprenant en situation de handicap. Que ce soit les enseignants qui essaient d'adopter certaines stratégies favorables à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap ou ceux qui n'adoptent pas ces stratégies tous avancent les raisons selon lesquelles ils n'ont pas connaissances et compétences en matière d'inclusion scolaire. Leurs bagages intellectuels nécessitent une formation dans le domaine du handicap.

C. L'absence de collaboration entre les parents de l'apprenant en situation de handicap et l'établissement

Pour la réussite d'une éducation inclusive, la collaboration entre les acteurs du système éducatif (famille et l'établissement) devrait exister pour que l'apprenant en situation de handicap se sente inclus dans le groupe- classe.

Les participants soulignent l'absence totale de collaboration (100% des unités de sens de la catégorie) entre parents –établissement pour inclure un ASH.

Ernest a donné quelques précisions : « *La communication entre les différents acteurs n'existe pas car les parents de l'apprenant en SH ne se présentent pas à l'école pour connaitre l'évolution de l'apprenant* ».

Pour bien réussir à inclure l'apprenant en situation de handicap, la tâche n'a pas seulement réservé à l'école. Les parents ont aussi un rôle à jouer dans ce processus. Ils doivent accompagner leurs apprenants à l'école. La communication entre les parents et l'école s'avèrent nécessaire dans le développement de l'éducation inclusive.

3.1.3. Propositions pour bien inclure les apprenants en situation de handicap moteur

Les participants ont évoqués les conditions requises pour la réussite d'une éducation inclusive, ils ont notamment mentionné la nécessité d'une formation initiale et continue des enseignants pour une inclusion scolaire réussie (18, 68%). Par exemple, Désiré a déclaré que : « *il faut organiser des formations à l'endroit des enseignants pour pouvoir prendre en charge ou enseigner convenablement les apprenants ayant un handicap moteur. Le plus important en mettre en place c'est cette formation pour que tout le monde puisse prendre en charge l'enfant de la même manière, pour conscientiser tous les partenaires de l'éducation par exemple pour que l'élève puisse suivre ses cours convenablement* ».

L'aménagement de l'environnement scolaire est également une priorité pour la réussite d'une éducation inclusive (23, 07%). Pour les participants, la construction des écoles devraient tenir compte des personnes en situation de handicap mais que ce soit au primaire, secondaire et à l'université, les infrastructures et équipements sont conçus exclusivement pour les personnes normales.

Nicodème a fait un constat : « *les apprenants qui sont accueillis dans les écoles ordinaires sont dans des mauvaises conditions. Accueillir un ASH dans les écoles ordinaires, nécessite*

qu'au moins toutes écoles doivent être conçues pour accueillir des apprenants normaux et handicapés moteurs. Il faut qu'il y ait un accueil pour tout le monde et n'est pas pour les apprenants normaux, mais par contre toutes les écoles étaient conçues pour accueillir les apprenants normaux seulement. Cela constitue un défi car un apprenant handicapé a un droit de fréquenter l'école comme ses camarades normaux car même s'il est handicapé, il peut réussir mieux que les autres si les situations d'apprentissage sont adaptées ».

Le soutien des écoles accueillant les apprenants en situation de handicap moteur est aussi une priorité évoquée par les participants (14,28%). Annick a suggéré : « *il faut qu'il y ait une aide spécifique pour ces apprenants. A chaque type de handicap nécessite une aide matérielle appropriée. Pour cet apprenant handicapé, il faut lui donner un vélo spécifique pour bien se déplacer. Il faut une personne qui le guide au moment du déplacement. En analysant la façon dont cet apprenant se déplace, c'est vraiment dangereux de se déplacer à mains sur la route où circule les véhicules. En bref, il faut une aide même à l'école d'accueil surtout pour les infrastructures et matériels pédagogiques ».*

Les participants ont aussi donné des conseils aux parents d'envoyer leurs enfants handicapés moteurs à l'école pour éviter l'exclusion de ces enfants (12, 08%). Henri a donné ses proposions :

« *Pour les parents, il ne faut pas laisser l'enfant en SH cachés à la maison, il faut plutôt l'amener à l'école ».*

La communication entre les parents et l'établissement qui accueille les apprenants en situation de handicap moteur est aussi une nécessité pour la réussite d'une éducation inclusive (4,39%). Dévote a précisé : « *Les parents des élèves handicapés doivent être ouverts. Ils doivent toujours communiquer, échanger avec l'établissement qui encadre leurs élèves en leur donnant les particularités de leurs enfants pour qu'on puisse tenir compte de ça à l'école parce que nous n'avons pas des informations suffisantes à l'origine de ses enfants présentant un handicap pour éviter des traumatismes par ce que un enfant peut être handicapé plu tard alors qu'il est né normal ».*

Les participants en tant que les hommes du terrain, ont proposé aux enseignants de faire une adaptation quand un apprenant en situation de handicap se présente en classe (14,28%). Pour Eliane : « *Les enseignants devraient développer un esprit de tolérance, un esprit de sentiments, des émotions pour aider, soutenir, encourager les enfants qui viennent à l'école ordinaire avec handicap particulier ».*

Les apprenants dits « valides » devraient développer une relation d'entraide envers les ASH pour la réussite d'une éducation inclusive (8, 79%).

Pour Désiré, les apprenants normaux ont l'obligation de *ne pas stigmatiser les autres apprenants en situation de handicap, guider ses camarades en situation de handicap moteur ; développer une relation sociale entre eux. »*

Enfin, les participants ont suggéré que l'orientation des apprenants en situation de handicap moteur tienne compte de la capacité d'accueil des écoles (4,39%). Pour Aloys : « *Au moment de l'orientation des ASH, il faut que l'état les oriente dans les écoles spécifiques à l'accueil de ces derniers parce que ce n'est pas toutes les écoles qui sont prêtes à l'accueil de ces apprenants ».*

Même si l'apprenant en situation de handicap moteur a le plein droit de fréquenter une école de son choix, toutes les écoles ne sont pas du tout accessible pour accueillir les apprenants en situation de handicap moteur. Au moment de l'orientation de ces cas d'apprenants, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique doit tenir compte de la particularité de ces apprenants et les orienter dans les écoles disposant au moins le minimum d'accessibilité.

3.2. Synthèse du chapitre 4

Au cours de ce chapitre, nous avons présenté les résultats des entretiens dont les catégories ont relevé trois thèmes principaux liés à nos questions de recherches à savoir : (1) les stratégies favorables à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur ; (2) les obstacles à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap ; et (3) les différentes propositions évoquées par les participants pour bien accueillir les apprenants en situation de handicap moteur. Dans les stratégies favorables à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur, les participants ont évoqué les différentes stratégies dont : initiatives personnelles pour inclure un apprenant en situation de handicap moteur ; relation entre l'inclusion et pratiques pédagogiques favorables. Les participants à cette étude ont également donnés quelques obstacles à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur : conditions d'accueil non adaptées aux besoins d'un apprenant en situation de handicap moteur, inadéquations des pratiques pédagogiques au regard des apprenants en situation de handicap moteur, et au manque de communication entre les parents de l'apprenant en situation de handicap moteur et l'établissement.

Les participants ont évoqués les conditions requises pour la réussite d'une éducation inclusive, ils ont notamment mentionné la nécessité d'une formation initiale et continue des enseignants pour une inclusion scolaire réussie, l'aménagement de l'environnement scolaire est également une priorité pour la réussite d'une éducation inclusive, le soutien des écoles accueillant les apprenants en situation de handicap moteur est aussi une priorité évoquée par les participants. Les participants ont aussi donné des conseils aux parents d'envoyer leurs enfants handicapés à l'école pour éviter l'exclusion de ces enfants. La communication entre les parents et l'établissement qui accueille les apprenants en situation de handicap est aussi une nécessité pour la réussite d'une éducation inclusive. Les participants en tant que les hommes du terrain, ont proposé aux enseignants de faire une adaptation quand un apprenant en situation de handicap moteur se présente en classe.

Le chapitre 4 intitulé « Discussion des résultats » est consacré à l'inclusion scolaire des apprenants en situation de handicap moteur comme une approche contrastée, l'accessibilité physique et pédagogique comme éléments incontournables pour la réussite de l'inclusion. Il est aussi consacré à la présentation des apports de notre travail et de ses limites.

CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous discutons les principaux résultats issus de notre recherche autour de deux points et nous proposons des leviers à mettre en avant pour l'inclusion des apprenants en situation de handicap moteur dans le milieu éducatif burundais. Nous poursuivons avec les apports de la recherche, et enfin nous terminons par les limites de notre recherche.

4.1. L'inclusion scolaire des ASH : une approche contrastée

L'inclusion scolaire est bien soulignée dans l'ODD 4 /2030 : une éducation équitable, inclusive et de qualité. Les pays du monde entier ont déjà signé certaines Conventions relatives aux personnes handicapées.

L'analyse des pratiques des enseignants dans l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur dans une école ordinaire a révélé des divergences et des convergences qui pourraient guider les décideurs de la politique éducative et les intervenants dans ce domaine en ce qui concerne le processus d'éducation inclusive.

Parmi les interrogations que se posent les chercheurs qui s'intéressent à la scolarisation des ASH, nous trouvons en effet souvent cette question : « Est-ce nécessaire de scolariser tous les enfants en difficulté dans la classe ordinaire ou, au contraire, de leur permettre d'avoir accès à des services spécialisés en d'autres établissements? » Selon Boutin et Bessette (2009) ; Ceux qui défendent l'inclusion « totale » et ceux qui défendent l'intégration dite « conditionnelle » n'ont jamais trouvé de consensus sur cette question. Tous les enfants en difficulté ou en situation de handicap doivent être placés dans les classes ordinaires pour les premiers, tandis que pour les seconds, il est important de prendre en considération leurs capacités à suivre le rythme de la classe ordinaire. Chez certains acteurs du système éducatif burundais, cette question n'a pas de limites et ne manque pas, surtout à un moment où le processus d'éducation inclusive est en cours de mise en place. Nous avons donc décidé de réaliser une étude sur les pratiques enseignantes afin de voir si la présence d'un apprenant en situation moteur oblige l'enseignant à tenir compte de celui-ci au moment de l'enseignement.

L'objectif général de ce mémoire est de voir si oui ou non les enseignants modifient leurs pratiques pédagogiques quand un apprenant en situation de handicap moteur se présente en classe. Nous avons voulu savoir les réalités du terrain face à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur (ce qui se passe réellement quand un apprenant en situation de handicap moteur fréquente une école ordinaire). Même si les écrits disent que les ASH

devraient fréquenter les écoles ordinaires les plus proches, les réalités du terrain révèlent d'autres choses. Les résultats obtenus montrent que certains enseignants essaient d'adopter des stratégies favorables à l'inclusion de cet apprenant en situation de handicap moteur même si ils n'ont pas bénéficié d'une formation en éducation inclusive. Parmi ces stratégies favorables, ils ont insisté sur le guidage, la localisation d'un apprenant en classe, pitié et tolérance en vers cet apprenant, l'encouragement, etc. Ces résultats convergent avec ceux trouvés par Ndikumasabo, Ntwari et Bizimana (2023) qui ont souligné que les pratiques déclarées se caractérisent par une forte valence « inclusive » eu égard à leurs stratégies d'intervention déclarées, et ceci indépendamment de la formation dont ils ont bénéficié.

4.2. Le tableau des résultats de l'observation

Comparaison des adaptations pédagogiques déclarées par des enseignants observées.

Gestes d'adaptations	**Effectifs d'enseignants (8 enseignants)**
Adaptation du cadre de travail	**3/8**
Adaptation des consignes	2/8
Evaluation diagnostique	0/8
Différenciation pédagogique	1/8
Individualisation	1/8
Aide des paires	**3/8**
Guidance de l'enseignant	**3/8**
Apport méthodologique et métacognitif (entretien explicatif avec l'apprenant sur le comment faire)	1/8
Adaptation à l'évaluation	1/8
Revalorisation de l'apprenant (motiver l'apprenant en situation de handicap).	**3/8**
Absence d'adaptation	5/8

Pour items « Adaptation du cadre de travail » ,3enseignants sur 8 y ont fait recours.

Pour items « Adaptation des consignes », 2 enseignants sur 8 y ont fait recours.

Pour items « Evaluation diagnostique », pas d'enseignants qui y font recours.

Pour items « Différenciation pédagogique », 1 enseignant sur 8 y a fait recours.

Pour items « Individualisation », 1 enseignant sur 8 y a fait recours.

Pour items « Aides des paires », 3 enseignants sur 8 y ont fait recours.

Pour items « Guidance de l'enseignant », 3 enseignants sur 8 y ont fait recours.

Pour items « Apport méthodologique et métacognitif », 1 enseignant sur 8 y a fait recours.
Pour items « Adaptation à l'évaluation », 1 enseignant sur 8 y a fait recours.
Pour items « Revalorisation de l'apprenant », 3 enseignants sur 8 y ont fait recours.
Pour items « Absence d'adaptation », 5 enseignants sur 8 y ont fait recours.
Les commentaires qui se dégagent à la lecture de ce tableau sont les suivants :

- Aucun geste n'est plus pratiqué par la moitié des enseignants.
- Trois gestes sont en peu plus pratiqué par 3 enseignants sur 8 notamment : Adaptation du cadre de travail, Aide des paires et Revalorisation de l'apprenant (chiffres en gras dans le tableau).
- Quatre gestes sont pratiqués par un seul enseignant sur huit sont notamment : Différenciation pédagogique, Individualisation, Apport méthodologique et métacognitif et Adaptation à l'évaluation, cela montre que la plupart d'enseignants des écoles ordinaires n'incluent pas les apprenants en situation de handicap.
- Un geste sur 10 est pratiqué par 2 enseignants sur 8 notamment : Adaptation des consignes.
- Absence d'adaptation n'étant bien sûr pas comptabilisée comme geste d'adaptation même s'il est pratiqué par plus de la moitié des enseignants 5/8.

4.3. L'accessibilité physique et pédagogique comme éléments incontournables pour la réussite de l'inclusion

D'autres enseignants disent que la présence d'un apprenant en situation de handicap moteur dans leurs classes ne leurs permettent pas de modifier leurs pratiques pour des raisons diverses : manque de formation, manque des matériels adaptés au besoin de cet apprenant en situation de handicap moteur, programmes élaborés sans tenir compte des apprenants en situation de handicap moteur.

Les résultats ont pour but de nous faire constater comment les enseignants se comportent face à l'inclusion, et cela, uniquement dans leur pratique. De ce fait, et au travers de nos hypothèses,

l'aspect pédagogique mais aussi stratégique étaient attendus comme éléments principaux de réponse.

Certains enseignants modifient leurs pratiques quand un apprenant en situation se présente en classe, ce qui exige un changement radical du milieu et des pratiques quelles qu'elles soient.

Les enseignants lorsqu'ils incluent, sont amenés à mettre en place de nombreuses adaptations pour l'apprenant en situation de handicap moteur. L'adaptation du matériel reste un point essentiel.

En effet, l'enseignant devra aménager sa classe et acquérir le matériel nécessaire à son bon développement en fonction du handicap. Ceci dit une part constante des enseignants dit ne pas effectuer ce travail. Ceci peut être dû au matériel difficile à acquérir. Les enseignants n'effectuent souvent pas les adaptations sur la même manière, cela va dépendre des initiatives personnelles de chaque enseignant.

Les résultats trouvés dans cette étude convergent avec les résultats trouvés par Ndikumasabo, et al (2023), qui pointent une évolution des pratiques des enseignants en dépit d'une absence de formation formelle. Les enseignants essayent de mettre en place des adaptations pédagogiques et/ou didactiques même si ils n'ont pas été formés. D'autres études ont montré que les enseignants, sans formation en matière d'inclusion, qui interviennent dans des classes ordinaires sont démunis (Dorison & Lewi-Dumont, 2011 ; Goulot, 2019 ; Michel, 2022 ; Tant, 2014).

Quelques enseignants qui ont participé à l'étude ont montré quelques initiatives pour inclure un apprenant en situation de handicap moteur : encouragement de cet apprenant, pitié et tolérance envers l'apprenant en situation de handicap moteur, guidage de l'enseignant envers cet apprenant. D'autres enseignants ont montré quelques gestes d'adaptation. Ce qui nous permet de confirmer que la présence d'un apprenant en situation de handicap moteur permet à l'enseignant de modifier ses pratiques pédagogiques. Ces résultats convergent avec ceux de Génolini et Tournebize (2010). Ces auteurs montrent la nécessité que les enseignants adaptent leurs pratiques en fonction des besoins des élèves en situation de handicap moteur. D'après eux, l'adaptation de la part des enseignants permet de réguler les écarts entre élèves, ceci rejoint donc les résultats obtenus par Boissin (2015) avec deux types d'enseignants. Les auteurs mettent en avant plusieurs types d'enseignants ceux qui aménagent leurs enseignements en fonction du handicap des élèves, certains d'entre eux travaillent avec les autres acteurs de la communauté éducative, puis, d'autres remettent en cause l'intégration des élèves en situation

de handicap car le système éducatif est trop hétérogène. Les enseignants décrits comme "spécialistes" : aident, conseillent, soutiennent les élèves en situation de handicap moteur.

Donc, d'après ces auteurs, la collaboration entre les enseignants spécialisés en éducation inclusive avec d'autres non spécialistes permettent de renforcer l'inclusion scolaire. Ici au Burundi, il n y'a pas de collaboration entre ces catégories d'enseignants car il n'y a même la carence des enseignants spécialisés dans le domaine de l'éducation inclusive.

Les participants à cette étude ont montré également dans les stratégies favorables à l'inclusion d'un apprenant en situation de handicap moteur qu'il y a une corrélation entre l'inclusion et les pratiques pédagogiques favorables. Ils ont cité à titre personnel : la création des situations pour que l'apprenant en situation de handicap participe au cours comme ses camarades « valides », la préparation des enseignements en tenant compte de l'apprenant en situation de handicap moteur , et enfin l'inclusion de l'apprenant en situation de handicap moteur comme devoir de l'enseignant.

Pour que l'apprenant en situation de handicap se sente à l'aise dans une classe ordinaire, chaque enseignant devrait créer des situations permettant à l'apprenant en situation de handicap c'est-à-dire penser des situations d'enseignement qui tiennent compte de tous les apprenants y compris les apprenants en situation de handicap moteur. Certains chercheurs ont proposé des adaptations comme par exemple une inclusion inversée (André et Tant, 2017) : faire vivre une situation handicapante à tous les élèves à condition qu'elle permette à tous de progresser au niveau de l'APSA (yeux bandés en lutte; basket-fauteuil).). Le tutorat fixe (Rivière et Lafont, 2016): à condition que le tuteur soit formé et qu'il apprenne. L'apprentissage coopératif (André & Deneuve, 2012): à condition que l'apprenant en situation de handicap ne soit pas un boulet mais aussi un atout pour que le groupe réussisse. Toutes ces adaptations sont proposées par ces différents chercheurs dans le but d'inclure un apprenant en situation de handicap dans une école ordinaire.

Même si certains enseignants ne modifient pas leurs pratiques au moment de l'enseignement quand un apprenant en situation de handicap moteur fréquente une école ordinaire, les enseignants ont une obligation voire un devoir de faire inclure les apprenants en situation de handicap moteur dans leurs classes respectives.

Certains enseignants qui ont participé à l'étude essaient de faire un effort pour que l'apprenant en situation de handicap ne se sente pas exclut. D'autres ne manifestent aucun geste pour l'inclure. Pour cette catégorie d'enseignants, la présence de l'apprenant en situation de

handicap moteur ne vaut rien pour eux puisqu'ils suivent le programme élaboré et que si cet apprenant se retrouve ou pas c'est son affaire. Ces résultats convergent aussi avec les résultats trouvés par Le Brazidec (2014). Cet auteur a conclu que l'accueil d'un enfant déficient vient interroger les pratiques enseignantes mais n'amène pas toujours à une modification de celles-ci. De plus, elle ajoute que lors de cet accueil les enseignants mettent en avant l'axe social et l'axe disciplinaire.

Dans cette étude, nous avons observé des attitudes volontaristes de certains enseignants pour inclure cet apprenant en situation de handicap moteur même si ils n'ont pas des expériences pour accueillir les apprenants en situation de handicap moteur. Ces enseignants nous ont dit qu'ils prennent en compte de cet apprenant au moment de l'enseignement et qu'ils essayent d'analyser son état physique. Pour eux, avant de donner une activité pour les apprenants en situation de handicap moteur, il faut analyser avec conscience que cette activité est convenable pour ce genre d'apprenants. Sûrement, il y a des activités qui ne sont pas convenables pour les apprenants en situation de handicap moteur. Cela ne signifie pas que ces apprenants sont inaptes pour toutes activités, il y a des situations où les apprenants en situation de handicap moteur réussissent mieux que leurs camarades valides. Tout simplement, il suffit d'adapter les situations pour offrir des chances à tout apprenant qu'il soit handicapé ou non. Pour réussir l'inclusion scolaire, les enseignants doivent repenser leurs méthodes et pratiques d'enseignement pour que les apprenants en situation de handicap participent en classe au même titre que les autres. Les participants confirment que même si les programmes scolaires ne sont pas du tout adaptés, les enseignants insèrent des exercices permettant à tous les apprenants de participer en classe. Les adaptations et la modification des situations des styles d'enseignement jouent un rôle important dans l'inclusion scolaire. Ces résultat rejoint les résultats trouvés par Abdelkader, Moussa (2022). Ils concluent que l'adaptation et la modification de l'enseignement que les enseignants disent mettre en œuvre constitue une condition favorable à la scolarisation des enfants en situation de handicap moteur.

À côté de ces enseignants qui se manifestent des attitudes volontaristes pour inclure l'apprenant en situation de handicap moteur, il y a d'autres qui ne manifestent pas aucun geste d'adaptation. Pour eux, le fait que l'apprenant en situation de handicap moteur se présente en classe, ce n'est pas leurs problèmes puisque l'État l'a orienté à cette école alors qu'il est au courant que cette école n'est pas pour les handicapés. Certains enseignants qui ont participé à cette étude disposent de peu d'informations en matière de l'éducation inclusive. Pour eux, la présence d'un apprenant en situation de handicap moteur dans leurs classes ordinaires ne

modifie pas leurs pratiques pédagogiques. Certains enseignants suivent les programmes élaborés à l'avance sans même considérer cet apprenant. Ces résultats convergent avec ceux de Lauper, Caron, Gay, (2023) qui ont montré que les enseignants interviewés ont non seulement rapporté des expériences positives et des échanges interprofessionnels enrichissants, mais aussi un manque d'information et de ressources concrètes pour effectuer les adaptations en salle de sport, tout comme une insuffisance de formations initiales et continues pour accompagner au mieux les enfants.

Certains enseignants manifestent des initiatives personnelles pour inclure l'apprenant en situation de handicap moteur alors qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation en éducation inclusive. Ces enseignants avancent leurs raisons qu'ils essayent de s'adapter sinon leurs connaissances et compétences nécessitent d'une formation dans le domaine du handicap. Cette étude converge avec celle réalisée par Ndikumasabo, Evin & Saury(2018).

Même si certains enseignants essayent de s'adapter malgré qu'ils n'aient eu des formations, les études ont montré l'utilité d'une formation dans l'inclusion des apprenants en situation de handicap moteur. Certains auteurs ont démontré la nécessité d'une formation pour changer leurs pratiques de classe (Ndikumasabo, Evin & Saury, 2018 ; Tant, 2014 ; Tant, Watelain, Bui, 2014).

Après l'observation dans la classe, nous avons réalisé des entretiens avec ces huit enseignants. Tous Ces enseignants ont dit qu'ils n'ont pas de formation dans l'accueil des apprenants en situation de handicap moteur. Certains d'entre eux ont avancé les raisons que le fait de ne pas adapter les programmes quand un apprenant en situation de handicap moteur fréquente leur école c'est dû aux manques des connaissances en la matière.

« *Comme je n'ai pas de formation dans le domaine de handicap, je ne suis pas suffisamment outillé pour enseigner un ASH, il faut nous former pour avoir des notions spécifiques pour les ASH.* **»**

Même si la plupart des enseignants ont évoqué qu'ils n'adaptent pas les programmes suite aux manques de formations, d'autres ont dit qu'ils essayent de s'adapter : **«** *Compte tenu de la vie que nous menons, compte tenu des conditions que nous menons, je peux m'adapter aux besoins des apprenants en situation de handicap moteur, s'il y a une aide à porter je peux faire ça.* **»**

Certains de ces enseignants même s'ils n'ont pas bénéficié d'une formation en matière d'inclusion scolaire, ont essayé de faire des adaptations pratiques favorables en vue de faire participer l'apprenant en situation de handicap moteur en classe.

Les enseignants ont relevé quelques défis liés à l'inclusion des apprenants en situation de handicap moteur dans les écoles ordinaires notamment : l'inaccessibilité physique (toilette, salle de classe, terrain de jeu, …) et pédagogique (programmes inadaptés aux besoins des apprenants en situation de handicap moteur).

4.4. Apports de la recherche

Ce présent travail nous a permis de constater quels aspects de la pratique enseignante changent ou non lors de l'accueil d'un apprenant en situation de handicap moteur dans le cadre de l'inclusion. Nous avons pu être amenés à confronter ce qui se disait sur le thème, à ce qui se déroulait réellement sur le terrain. Cette recherche permet également de prendre connaissance d'outils pouvant être mis en place pour aider les apprenants en inclusion de handicap moteur, mais également sur les démarches, attitudes et stratégies à adopter afin d'avoir une compréhension commune des pratiques favorables ou défavorables à l'inclusion.

L'observation des pratiques des enseignants en clase nous a permis une réelle mise en situation de ce qui pourrait être perçu comme un quotidien chez l'enseignant inclusif.

4.5. Limites de la recherche

L'étude n'a été réalisée que sur une école dans la classe accueillant un apprenant en situation de handicap moteur, et d'ailleurs, la population participant à cette étude, ne permet pas de généraliser sur toutes les écoles accueillant des apprenants en situation de handicap moteur, mais donne une idée de ce qui se passe sur d'autres écoles non visitées faute du temps et des moyens.

La réalisation de cette recherche m'a permis de répondre à de nombreuses interrogations. Pour poursuivre de manière directe la recherche, on pourrait être amené à se pencher sur les limites de l'inclusion chez l'enseignant c'est-à-dire, jusqu'à où peut-il aller pour inclure un apprenant, et si le changement de pratique ne fonctionne pas quel en est l'impact ? Notamment au sein de la classe ?

Lors de nos recherches, de nouvelles questions se sont posées, notamment quant à l'avenir de ces apprenants en situation d'inclusion. Cette interrogation amène différentes possibilités d'objets d'étude. Parmi ceux-ci, on pourrait retrouver la question de l'inclusion du côté des apprenants en situation de handicap moteur, mais aussi se faire une idée des représentations qu'ont les enseignants quant à l'inclusion. Cela permettra une étude sur les dispositifs mis en place tout au long du parcours de l'apprenant, voir quel bénéfice pourrait apporter l'inclusion à l'apprenant en situation de handicap moteur sur le long terme. Mais surtout, on pourrait essayer d'évaluer comment les apprenants en situation de handicap moteur se sentent face à l'inclusion ? Quels sont leurs points au regard de leurs conditions d'accueil en milieu scolaire ordinaire ?

CONCLUSION

À travers ce travail de fin d'études du deuxième cycle universitaire, qui a comme problématique : « Quelles sont les stratégies mises en œuvre par les enseignants pour inclure un apprenant en situation de handicap moteur dans une école ordinaire ? » peut donc porter des réponses dans le changement des pratiques pédagogiques des enseignants dans leurs classes, dans leurs attitudes, mais aussi dans leurs choix stratégiques personnels et collectifs. Il est donc bien évident que dans l'inclusion, la présence d'un apprenant en situation de handicap moteur entraine des changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Ce travail a été effectué dans le but de voir comment les enseignants des écoles ordinaires accueillent l'apprenant en situation en situation de handicap dans leurs classes. La scolarisation des enfants en situation de handicap moteur n'est pas nouvelle. Elle reconnue depuis la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994). Par contre, des mesures d'accompagnements n'ont pas poursuivi par tous les pays. La plupart des enseignants chargés d'accueillir les apprenants en situation de handicap moteur n'ont pas été préparés, pour bien assurer leurs rôles au sein de leurs écoles ordinaires. Donc, certains enseignants observés n'incluent pas un apprenant en situation de handicap moteur. Au Burundi, l'éducation inclusive ne date pas de longtemps. Elle a commencé en 2010, avec l'ouverture de certaines écoles pilotes chargées d'accueillir le mélange de tous les enfants, valides et ceux en situation de handicap moteur.

L'objectif de ce travail était d'analyser les pratiques des enseignants intervenant dans une classe ordinaire afin de contribuer à l'amélioration des pratiques inclusives dans le système éducatif burundais. Il s'agissait en quelques sortes de voir si les stratégies utilisées par les enseignants sont favorables ou non quand un apprenant en situation de handicap moteur fréquente une école ordinaire. À travers ce travail, nous avons eu l'occasion de voir réellement ce qui se passe sur terrain quand un apprenant en situation de handicap fréquente une école ordinaire. Pour y arriver, nous avons d'abord fait le cadre théorique de notre sujet de recherche. Il était question de passer en revue la situation de l'inclusion des apprenants en situation de handicap moteur dans le monde y compris même celle qui prévaut au Burundi. Le recueil des données sur terrain a ainsi suivi.

Pour cette recherche, la question centrale à laquelle nous voulions apporter une réponse est la suivante : « Quelles sont les stratégies mises en œuvre par les enseignants pour inclure un apprenant en situation de handicap moteur dans une école ordinaire ?

Pour répondre à la question, nous avons eu recours à la méthode qualitative à l'aide des entretiens individuels avec des enseignants d'une école ordinaire : Lycée Municipal Musaga.

Pour cette étude, les résultats montrent que certains enseignants intervenant dans cette classe ordinaire affichent des stratégies favorables à l'inclusion de l'apprenant en situation de handicap moteur même si ils n'ont pas bénéficié d'une formation dans le domaine de la prise en charge des apprenants en situation de handicap moteur. Les différentes stratégies favorables mises en œuvre par ces enseignants sont entre autre : encouragement, pitié et tolérance envers cet apprenant et modifications des pratiques pédagogiques envers cet apprenant en situation de handicap. Les résultats de cette étude montrent également que d'autres enseignants intervenant dans cette classe ordinaire affichent des stratégies non favorables à l'inclusion de l'apprenant en situation de handicap. Le manque de connaissances en matière d'éducation des apprenants à besoins spéciaux est l'un des obstacles auquel les enseignants qui interviennent dans cette classe sont confrontés.

RÉFÉRENCES BIBLOGRAPHIQUES

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. In: Revue française de pédagogie *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation,* pp. 85-93. DOI : https://doi.org/ 10.3406/rfp.2002.2866

André, A., Deneuve, P. (2012). Influence de la compétition et de la coopération sur les relations intergroupes en Education Physique et Sportive. *La Recherche en Education, 7,*3-16.

André, A., et Tant, M. (2017). L'inclusion en EPS: utopie ou opportunité pour la réussite ? *Revue eps*, 375.

Beaucher, H. (2012). La scolarisation des élèves handicapés et l'éducation inclusive. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (59), 10-14.

Boissin, C. (2015). Élèves sourds: représentations des enseignants et pédagogie. Mémoire. (Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation, de la Formation, ESPE de l'académie d'Orléans-Tours. Orléans.

Boutin, G., & Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion ? : élèves en difficulté en classe ordinaire: défis, limites, modalités.* Éditions nouvelles.

Charette, A. C., Grenier, J., & Chaubet, P. (2023). Les Pratiques enseignantes inclusives auprès des filles et leur intérêt en situation en éducation physique et santé. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, *13*(2).

Dubé, J. A. (2023). *Les défis des enseignants du 3e cycle du primaire dans la mise en œuvre des plans d'intervention et les solutions pouvant y remédier*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais. Québec.

Garel, J. (2005). L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive. *Reliance,* no 16,(2), 84-93. doi:10.3917/reli.016.0084.

Génolini, J. et Tournebize, A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique: Les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive. *Staps*, 88, (2), 25-42. doi:10.3917/ sta.088.0025.

Lapeyre, M. (2005). L'école inclusive peut-elle réussir là où l'intégration échoue ? *Reliance*, no 16, (2), 36-42. doi:10.3917/reli.016.0036.

Lauper, G., Caron, V., & Gay, D. (2023). L'enseignement de l'éducation physique aux élèves ayant une déficience visuelle: Les perceptions du corps enseignant romand sur l'inclusion. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *13*(01), 40-46.

Le Brazidec, C. (2014). Inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au sein d'une classe élémentaire dans une école ordinaire. Mémoire Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation Spécialité Enseignement du Premier Degré, Universités de Nantes, d'Angers et du Maine, Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education, Site de Nantes.

Le Capitaine, J. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. Empan, 89, (1), 125-131. doi:10.3917/empa.089.0125. Livret Repères, Personnalisation des parcours et des situations d'apprentissage, INRP(2008).

Legrand L. (1995). , Les différenciations de la pédagogie. Paris : P.U.F1, 1995.

Mazereau P, (2012), « Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés », *Travail et formation en éducation* [Enligne], 8 | 2011, mis en ligne le 16 février 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/tfe/1562.

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).

Ndikumasabo, J. (2018.). Conceptions et pratiques des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap dans un programme d'éducation inclusive au Burundi. Thèse de doctorat. Université de Nantes. Nantes.

Ndikumasabo, J., Ntwari, I. et Bizimana, J. B. (2023). « L'inclusion scolaire au Burundi : quelles conceptions et pratiques des enseignants au regard de leur formation ? », *Revue Internationale du chercheur, Volume 4, Numéro 2, pp : 178- 201*

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

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

Petit, C. (2001). De l'intégration scolaire. VST - *Vie sociale et traitements*, no 69, (1), 35-39. doi:10.3917/vst.069.0035.

Poulizac, M. (2017). L'inclusion sociale d'un enfant en situation de handicap au sein d'une classe. M.E.E.F. Aix-Marseille Université. Marseille.

Projet de décret 2013 portant organisation de l'enseignement des personnes à besoins spéciaux articles 4 et 12.

Rivière C., & Lafont, L. (2014). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. *Carrefours de l'Education*, 37, 175-190

Robert, A. et Rogalski, J. (2002). « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche », *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, vol. 2, n° 4 p. 505-528.

Salvador, H. (2022). L'inclusion d'un élève en situation de surpoids en EPS: l'articulation singulière d'une expérience d'élève et d'une expérience d'enseignant. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (51), 88-119.

ANNEXES

ANNEXE 1: Guide d'entretiens semi- directifs

I. Présentation et consentement (mise en confiance de l'interviewé(e)

Madame, Monsieur, Bonjour,

Je m'appelle MBUNDEBAHITE Richard, étudiant en master en science de l'éducation et de la formation à l'IEPS.

Je m'adresse à vous dans le cadre de mon travail de fin d'étude du cycle de master « Pratiques des enseignants sur l'inclusion des apprenants en situation de handicap moteur dans une école ordinaire ».

Je suis en train de faire une étude sur l'état d'accueil et d'accompagnement des apprenants en situation de handicap moteur à travers les pratiques enseignantes. Et en tant qu'enseignants, 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 (Smart phone) 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 45 minutes ou une heure. Il n'y a pas de mauvaises ou de bonnes réponses dans ce que vous allez nous livrer. Vous avez droit, en effet, aux résultats de cette étude après sa réalisation. Avez – vous des questions avant de commencer ?

Je vous remercie d'avance pour votre franche collaboration.

MBUNDEBAHITE Richard

Etudiant en master à l'IEPS

Université du Burundi

II. Guide d'entretien

1. **Identification personnelle**

- Age :
- Genre :

- Niveau de formation (diplôme obtenu) :
- Expérience (handicap) :
- Formation (handicap) : Oui ou Non
- Ancienneté dans l'enseignement :

2. Conditions d'accueil des apprenants en situation de handicap dans un établissement ordinaire

1) Pourriez- vous me décrire l'organisation générale des enseignements de votre établissement pour les apprenants en situation de handicap moteur ? Accessibilité physique ? (toilettes, salles de classe, terrain de jeu, infrastructures,…) Accessibilité pédagogique ?
2) Pourriez- vous me décrire la façon dont vous considérez/ prenez en compte l'apprenant en situation de handicap moteur dans votre classe ? Quelle attention portez- vous à cet apprenant comparativement à un apprenant « valide » (plus d'interaction avec un apprenant en situation de handicap moteur ou pas ? Plus de conseil ? de guidage ?) '
3) Adaptabilité du contenu matière et aménagement des programmes : Qu'est- ce que vous faites avant votre intervention en classe ? (savoir s'il tient compte d'un apprenant en situation de handicap moteur au moment de la préparation de la leçon). Est – ce que les différents types d'handicaps 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 un apprenant en situation de handicap ? (savoir s'il y a des épreuves adaptées pour cet apprenant).
4) Connaissance sur le handicap (formation reçue par les enseignants) (Savoir comment ils estiment leur niveau dans le domaine de handicap, savoir le type de handicap auxquels ils font face, diagnostic pour connaitre la nature du handicap et comment s'y prendre). Etes- vous / Sentez- vous suffisamment outillés pour accueillir ou enseigner aux apprenants en situation de handicap moteur ? Que diriez- vous de vos connaissances et compétences et compétences dans le domaine du handicap ? Avez- vous des connaissances et compétences particulières sur des contenus d'enseignement ?

3. Des obstacles pour accueillir un apprenant en situation de handicap

1) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous accueillez un apprenant en situation de handicap moteur ? (à préciser la nature de ces difficultés) ?
2) Est- ce que ce sont tous les apprenants en situation de handicap qui sont accueillis dans les structures ordinaires ? Est- il intéressant de les accueillir tous ? (pour savoir la position de l'enquêté sur la possibilité d'accueil de tous les apprenants en situation de handicap moteur, où se trouve la barrière, etc.
3) Dans le cas contraire, qu'est – ce qui empêcherait la scolarisation effective des apprenants en situation de handicap moteur dans les écoles ordinaires ? (l'idée est de savoir s'il s'agit des conditions matérielles, financières, des capacités physiques et/ ou mentales de l'apprenant en situation de handicap moteur). Y- a – t- il des difficultés d'intervention de l'enseignant dans une classe accueillant les apprenants en situation de handicap moteur ?

4. Adaptations pédagogiques

1) Pourriez- vous me parler de vos propres pratiques quand vous êtes en face de l'apprenant en situation de handicap moteur ?
2) Que dites- vous de cette assertion « tout enfant est éducable » ? Qu'en pensez- vous ? Pourquoi ?
3) Que dites- vous de cette assertion « Je ne suis pas handicapé, mais c'est la situation qui me handicap » ? Qu'en pensez- vous ? Pourquoi ?
4)

5. Relations entre l'expérience avec le handicap et les pratiques pédagogiques

1) Que pensez-vous du concept d'inclusion ? Tenez-vous de ce concept quand vous préparez une leçon ?
2) Comment sentez-vous quand vous intervenez auprès d'un apprenant en situation de handicap moteur ?
3) Quelles stratégies font- elles reco urs lors de l'inclusion ?
4) Comment considérez- vous un apprenant en situation de handicap moteur dans votre classe par rapport aux autres apprenants « valides » ?
5) Comment sont les relations entre l'apprenant en situation de handicap moteur et les autres « valides » en classe ? (pour connaitre le climat de la classe).

6. Suggestions / Propositions

1) Que proposeriez- vous aux différents partenaires (autorités, les apprenants, les enseignants et les parents) pour bien accueillir et accompagner les apprenants en situation de handicap moteur ?
2) Que faut-il faire pour améliorer les conditions d'accueil et les conditions d'enseignement des apprenants en situation de handicap moteur en général dans le système scolaire burundais ? Quelles stratégies faut-il adopter pour bien accueillir les apprenants en situation de handicap moteur ? Que faut-il faire pour bien enseigner les apprenants en situation de handicap moteur ?
3) Quels remèdes proposeriez- vous en ce qui concerne la formation des enseignants sur le handicap ?
4) 'Pour faciliter l'inclusion dans le futur, qu'est- ce qui serait le plus important en mettre en place comme remédiation ?

ANNEXE 2 : Grille d'observation

N° enseignant :

Sexe :

Cycle enseigné :

Années de pratique :

Discipline observée :

Heure :

GESTES	ILLUSTRATIONS
1. Cadre de travail : - modification des conditions matérielles de travail au sein de la classe (accessibilité) ; - Placement de l'élève (localisation particulière de l'élève dans la classe) ;	- Elève placé devant ; - Chaise roulante ; - Plusieurs espaces de travail dans la classe ;

- Aménagement des conditions matérielles (utilisation d'outils spécifiques et adéquats afin de contourner le handicap) ;	
2. Adaptations des consignes :- réflexion de l'enseignant sur les consignes de mise au travail ; - Consignes prises par l'enseignant ; - Consignes prises en charges par les élèves ;	- Explication, simplification, répétition ; - Adaptation du vocabulaire ; - Prévoir des consignes courtes, simples, claires, énonces lentes ; - Relire la consigne à l'élève ; - Reformulation de la consigne par l'élève ou un autre ;
3. Evaluation diagnostique : évaluation des compétences de l'élève à partir des critères précis et ciblés recueillis grâce à une grille d'observation ;	- Meilleure évaluation de l'élève dans différents domaines (raisonnement, apprentissage) ; - Evaluation des compétences de l'élève en situation de handicap ;
4. Adaptation des moyens (différenciation pédagogique) : - Aides propres à compenser le handicap : prise en compte de la particularité de l'élève en aménageant les conditions pour y parvenir ; - Adaptation en rapport à l'activité ; contournement de l'activité, adaptation des supports ; - Adaptation au temps de travail ; - Modification du style pédagogique de l'enseignant ;	- Outils spécialisés pour l'élève en situation de handicap ; - Augmentation du temps de réalisation des exercices en classe ou à la maison (temps supplémentaire) ;

5. Adaptation des parcours : - individualisation, adapter son niveau d'exigences au Besoins Educatifs Particuliers (BEP) de l'élève, attentes et objectifs différents pour chaque élève, autorise l'élève à ne pas faire la même chose que ses camarades ; - Projet individualisé avec objectifs personnalisés ; - Réduction de la somme des notions à faire acquérir ; - Choix des matières à enseigner ;	- Cibler certaines compétences de l'élève et travailler certains points considérés comme essentiels pour l'élève ; - Nombre et difficultés des exercices ; - Dispense des matières à enseigner ;
6. Aides de pairs de classe vers l'élève en difficultés : aide institutionnalisée apportée à l'élève handicapé par ses pairs ; - Travail en groupe ; - Mise en place du tutorat ;	- Faire un tutorat avec un élève handicapé ;
7. Guidance de l'enseignant : contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche ; - Aide individualisée de l'enseignant pendant le cours, regard/ contrôle important du travail de l'élève en cours de réalisation ; - Maintien de l'orientation (Bruner, 1996) ;	- Etre plus à l'écoute, passer plus de temps ; - Maintenir de l'attention de l'élève sur la tâche ; - Explications supplémentaires individuelles ;
8. Apports méthodologiques et métacognitifs :	- Organisation du travail de l'élève ;

- Entretien d'explication avec l'élève, réfléchir avec l'élève sur le « comment faire », signaler les caractéristiques déterminantes pour la réalisation d'une tâche (Bruner, 1996) ;	- Verbalisation d'étapes à réaliser, de la stratégie ; - Réflexion sur la procédure ; - Analyse de la stratégie de l'enfant ;
9. Adaptation de l'évaluation, évaluation adaptée aux capacités de l'élève à partir de micro- objectifs (moins d'exercices ou plus de temps) ;	- Simplification des questions, réduction du nombre d'exercices, un exercice de moins ; - Utilisation de porte- vue d'aides personnalisées ;
10. Revalorisation de l'élève : - Revalorisation et estime de soi ; - Motiver l'élève en difficultés, susciter l'intérêt, le goût - d'apprendre notamment par les jeux ; - Mettre l'élève en situation de réussite, de confiance ; - Instaurer un climat de confiance et de sécurité affective ;	- Encouragements ;
11. Absence d'adaptation : - Enseignants déclarant ne pas avoir adapté leurs méthodes d'enseignement ;	- Intégrer l'élève au groupe et faire avec lui comme les autres ; - Pas de besoins particuliers ;

ANNEXE 3 : Attestation de recherche

Université du Burundi **Bujumbura, le 23/10/2023**

Institut d'Education Physique et des Sports

Master en sciences de l'éducation et de la formation

Spécialité : enseignement des arts et éducation physique et sportive

Sous couvert : Doyen de l'IEPS

ATTESTATION DE LA REALISATION D'UNE RECHERCHE DANS LE CADRE D'UN TRAVAIL DE FIN D'ETUDES DE MASTER

Je soussigné, Dr Josias NDIKUMASABO, enseignant à l'Université du Burundi et Directeur du mémoire de Master de l'étudiant MBUNDEBAHITE Richard, atteste par la présente, qu'il est en train de faire un travail de recherche sur « **les pratiques de classe des enseignants accueillant des apprenants en situation de handicap** ».

Dans cette perspective, l'étudiant s'entretiendra avec les enseignants qui interviennent dans une classe accueillant des élèves en situation de handicap ; et observera ces enseignants *in situ* à l'aide d'une grille d'observation.

Cette attestation est remise à l'intéressé pour faire valoir ce que de droit.

Dr Josias NDIKUMASABO

Directeur du mémoire