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

Gestion pédagogique par les responsables scolaires à l'école inclusive

Nteziryayo, Jean Marie Vianney; Sous la direction de : Dr Jean Chrysostome Bakanibona

2024

UB, FPSE

https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1883

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

UNIVERSITE DU BURUNDI

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

MASTER EN SCIENCES PSYCHOLOGIQUES ET DE L'EDUCATION

GESTION PEDAGOGIQUE PAR LES RESPONSABLES SCOLAIRES A L'ECOLE INCLUSIVE :

Cas des DCE Muha & Ntahangwa en Mairie de Bujumbura

Par

Jean Marie Vianney NTEZIRYAYO

Sous la direction de :

Dr Jean Chrysostome BAKANIBONA

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences Psychologiques et de l'Education

Spécialité : Recherche en Sciences de l'Education

Bujumbura, Décembre 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Dr Révérien NSHIMIRIMANA

Directeur : Dr Jean-Chrysostome BAKANIBONA

Secrétaire : Dr Désiré MIZERO

DEDICACE

A notre regretté père ;

A notre chère mère ;

A notre chère épouse ;

A nos chères filles Anthia-Briella KORINEZA et Anny Lynca IGIRANEZA ;

A nos chers sœurs et frères ;

A nos chers nièces et neveux.

REMERCIEMENTS

Une occasion nous est offerte afin d'exprimer nos sentiments de reconnaissance à toute personne qui a fait n'importe quel geste pour l'aboutissement de ce travail de recherche. Ainsi, la réalisation de la présente recherche a nécessité les efforts de différents individus envers lesquels nous présentons notre profonde gratitude.

En effet, nos vifs remerciements s'adressent plus particulièrement au professeur Jean-Chrysostome BAKANIBONA, le directeur de ce mémoire, pour sa façon de bien collaborer et de nous apporter des contributions scientifiques d'une grande importance.

Nous tenons à remercier nos éducateurs, depuis ceux de l'école primaire jusqu'à ceux de l'université du Burundi, principalement ceux de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, et plus particulièrement les enseignants du cycle de master de la FPSE qui ont contribué à notre épanouissement tant scientifique qu'intellectuel.

De même, nous remercions sincèrement nos chers parents qui nous ont accompagné jusqu'à ce moment, que celle qui est encore en vie trouve ce travail comme le fruit de leur effort insurmontable. Nous exprimons nos sentiments de reconnaissance à notre chère épouse, aux familles de monsieur DUKUZUMUREMYI Dieudonné, de NDAYISHIMIYE Grégoire et de madame MUKESHIMANA Jeanne d'Arc ainsi que celle de NTAKIRUTIMANA Espérance.

Nous pensons au personnel du CREI Kigobe et à celui de l'Ecofo Kanyosha III qui sont nos enquêtés pour avoir accepté de nous fournir des informations nécessaires pour ce travail de recherche. Nous les remercions très vivement.

À tous et à chacun, nous disons grand merci.

RÉSUMÉ

Ce travail a examiné les pratiques et rôles des responsables scolaires dans la promotion d'une éducation inclusive, en se concentrant sur leur gestion pédagogique. À travers des observations et des entretiens, nous avons éclairé les dynamiques de l'inclusion scolaire et les défis rencontrés par les directeurs et maîtres responsables. Les résultats montrent que les directeurs jouent un rôle clé dans la mise en œuvre des pratiques inclusives, leur leadership étant essentiel pour créer un environnement d'apprentissage adapté à tous les élèves. Cela nécessite des compétences en gestion, collaboration et communication.

Nos analyses mettent en évidence trois points principaux : (1) Leadership pédagogique : Le chef d'établissement est crucial pour instaurer une culture scolaire inclusive, nécessitant un développement professionnel et des infrastructures adaptées. (2) Rôles et responsabilités : L'engagement des enseignants, des parents et des autres acteurs éducatifs est essentiel pour garantir une éducation inclusive. (3) Cadre législatif : Un soutien institutionnel solide est vital pour protéger les droits des élèves et promouvoir des pratiques équitables.

Ce travail souligne l'importance d'un engagement collectif pour favoriser une gestion pédagogique inclusive, offrant des pistes aux responsables éducatifs pour renforcer les compétences nécessaires à une éducation véritablement inclusive. L'avenir de l'éducation dépend de la collaboration et du leadership des responsables scolaires face aux besoins évolutifs de leur communauté éducative.

Mots clés : **Leadership pédagogique, directeur d'école, maître responsable et éducation/école inclusive.**

ABSTRACT

This work examined the practices and roles of school leaders in promoting inclusive education, focusing on their pedagogical management. Through observations and interviews, we shed light on the dynamics of school inclusion and the challenges faced by directors and responsible teachers. The results show that directors play a key role in implementing inclusive practices, with their leadership being essential to create a learning environment suited to all students. This requires skills in management, collaboration, and communication.

Our analyses highlight three main points: (1) Pedagogical leadership: The school head is crucial for establishing an inclusive school culture, necessitating professional development and appropriate infrastructure. (2) Roles and responsibilities: The engagement of teachers, parents, and other educational stakeholders is essential to ensure inclusive education. (3) Legislative framework: Strong institutional support is vital to protect students' rights and promote equitable practices.

This work emphasizes the importance of collective engagement to foster inclusive pedagogical management, offering pathways for educational leaders to strengthen the skills necessary for truly inclusive education. The future of education relies on the collaboration and leadership of school leaders in response to the evolving needs of their educational community.

Key words: **Pedagogical leadership, school principal, responsible teacher, inclusive education/school.**

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY ..... **i**

DEDICACE ..... **ii**

REMERCIEMENTS ..... **iii**

RÉSUMÉ ..... **iv**

ABSTRACT ..... **iv**

TABLE DES MATIERES ..... **v**

TABLE DES ILLUSTRATIONS ..... **ix**

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS ..... **x**

AVANT-PROPOS ..... **xii**

INTRODUCTION GENERALE **1**

0.1. Choix et intérêt du sujet **2**

0.2. Délimitation du sujet **3**

0.3. Articulation du travail **5**

PARTIE I : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE **6**

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE .. **7**

1.0. Introduction **7**

1.1. Problématique **7**

1.2. Objectifs de la recherche **12**

1.2.1. Objectif général **12**

1.2.2. Objectifs spécifiques **13**

1.3. Méthode et techniques de recherche **13**

1.3.1. Méthode qualitative **13**

1.3.2. Instruments de collecte des données **14**

1.4. Population et terrain d'enquête **16**

1.5. Déroulement d'enquête **16**

1.5.1. Préenquête **16**

1.5.2. Technique du choix des enquêtés **17**

1.5.3. Enquête proprement dite **17**

1.6. Procédure de dépouillement et traitement des données **18**

1.7. Conclusion partielle **18**

CHAPITRE 2. GESTION PEDAGOGIQUE DANS UNE ECOLE ET CADRE LEGAL 19

2.0. Introduction **19**

2.1. Structure organisationnelle à l'école **19**

2.1.1. Fonction du directeur d'une école **19**

2.1.2. Fonction du maître responsable **21**

2.1.3. Carrière enseignante à l'école fondamentale (primaire) **23**

2.2. Conditions requises pour le poste d'un dirigeant d'une école fondamentale **24**

2.2.1. Qualités d'un chef d'établissement scolaire **24**

2.2.2. Compétences managériales et pédagogiques **26**

2.3. Cadre légal à l'échelle nationale et mondiale en matière d'inclusion scolaire **27**

2.3.1. Éducation Inclusive dans le système éducatif burundais **29**

2.3.2. Textes légaux et réglementaires relatifs d'inclusion sociale et scolaire au Burundi **30**

2.4. Conclusion partielle **33**

PARTIE II : ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS 34

CHAPITRE 3. LEADERSHIP PEDAGOGIQUE DU RESPONSABLE AU SEIN D'UNE ECOLE INCLUSIVE 35

3.0. Introduction **35**

3.1. Métier du chef d'établissement scolaire inclusif **35**

3.1.1. Objectifs et priorités identifiés dans la gestion pédagogique **37**

3.1.2. Principales tâches et fonctions assignées au responsable scolaire **38**

3.1.3. Compétences et qualités essentielles pour le poste d'un directeur d'un établissement **40**

3.2. Fonction du maître responsable d'une école inclusive **41**

3.2.1. Principales tâches du maître responsable d'un établissement inclusif **41**

3.2.2. Pratiques et stratégies de gestion pédagogique du maître responsable **43**

3.3. Disponibilité des outils et supports pédagogiques **44**

3.4. Formation continue pour le personnel d'un centre/école inclusive **45**

3.5. Infrastructures adaptées à toutes les catégories d'élèves **46**

3.6. Défis rencontrés par les responsables d'une école inclusive **47**

3.7. Conclusion partielle **50**

CHAPITRE 4. ROLES ET RESPONSABILITES DES ACTEURS CLES AU SIEIN D'UNE ECOLE INCLUSIVE **51**

4.0. Introduction **51**

4.1. Rôles et responsabilités d'un enseignant dans une classe inclusive **51**

4.1.1. Pratiques pédagogiques différenciées en classe inclusive **52**

4.1.2. Conditions de travail des enseignants dans les classes inclusives **53**

4.1.3. Difficultés liées à la passation des évaluations des apprentissages en éducation inclusive **55**

4.2. Rôles des parents/familles dans un établissement inclusif **57**

4.3. Partenaires impliqués dans l'éducation inclusive **59**

4.4. Conclusion partielle **60**

CHAPITRE 5. CADRE LÉGISLATIF POUR L'INCLUSION SCOLAIRE **61**

5.0. Introduction **61**

5.1. Textes officiels et politiques éducatives relatives à l'éducation inclusive **61**

5.2. Absence de directives spécifiques pour le personnel d'un centre/école inclusive **63**

5.3. Manque de directives relatives à la délibération dans les établissements inclusifs **65**

5.4. Importance d'un cadre législatif solide pour l'inclusion scolaire **67**

5.5. Conclusion partielle **68**

CHAPITRE 6. DISCUSSION DES RESULTATS **69**

6.0. Introduction **69**

6.1. Leadership pédagogique d'un responsable scolaire **69**

6.2. Rôle du directeur d'établissement **73**

6.3. Enseignant et les pratiques pédagogiques **73**

6.4. Rôle décisif des parents et des familles **75**

6.5. Législation de l'enseignement dans un contexte inclusif **77**

6.6. Conclusion partielle **78**

6.7. Limites de l'étude **79**

CONCLUSION GENERALE **81**

SUGGESTIONS **83**

RÉFÉRENCES **85**

ANNEXES **93**

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Historique de l'éducation inclusive dans le système éducatif (Mathieu & Savary, 2020) ...27

Table 1: Evolution de l'éducation spéciale vers l'éducation inclusive (Schneider, 2013)…….28

Table 2: Personnes interviewées.....93

Table 3: Grille d'observation 1.....94

Table 4: Grille d'observation 2.....94

Table 5: Modèle de rapport d'Activités d'encadrement administratif et pédagogique réalisées par les Directeurs (Cfr Fiche N°8 du document).....99

Table 6: Extrait de planification annuelle du directeur de l'ECOFO (Cfr Fiche N°9 du document)....99

Table 7: Extrait de planification trimestrielle du directeur de l'ECOFO (Cfr Fiche N°10 du document) 100

Table 8: Extrait de planification mensuelle du directeur de l'ECOFO (Cfr Fiche N°11 du document) 100

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ABPH : Association Burundaise des Personnes Handicapées

AEHB : Association des Enfants Handicapés du Burundi

APEB : Association des Parents d'Enfants Bègues

Bac : Baccalauréat

CEM : Centre d'Enseignement des Métiers

CFA : Centre de Formation Artisanale

CFP : Centre de Formation Professionnelle

CGE : Comité de Gestion de l'Ecole

D6 : Diplôme d'Instituteur-adjoint

D7 : Diplôme d'Instituteur

DCE : Direction Communale de l'Éducation

DPE : Direction Provinciale de l'Éducation

EBS : Enfant à Besoins Spéciaux

ECOFO : Ecole Fondamentale

EI : Education Inclusive/Ecole Inclusive

ENJS : Education Nationale, Jeunesse et des Sports

ENS : Ecole Normale Supérieure

EVH : Enfants Vivant avec Handicap

FPSE : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

IEPS : Institut d'Education Physique et Sportive

IMC : Infirmité Motrice Cérébrale

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée

Lic : Licence

MEBSEMFPA : Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire, de l'Enseignement des Métiers, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation

MEESRS : Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

MENFP : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle

MENJS : Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports

MENRS : Ministère de l'Education Nationale et de Recherche Scientifique

OM	: Ordonnance Ministérielle
P	: Page
PUF	: Presses Universitaires de France
PUQ	: Presses de l'Université de Québec
UB	: Université du Burundi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization **(**Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture)
UNICEF	: United Nations of International Children's Emergency Found (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance)

AVANT-PROPOS

Le sujet de ce mémoire, intitulé « ***Gestion pédagogique par les responsables scolaires à l'école inclusive*** », revêt une grande importance dans le contexte dynamique des reformes éducatives actuelles. Les directeurs d'écoles sont confrontés à des défis multiples et variés, ce qui rend essentielle l'exploration des moyens d'adaptation à un environnement en constante évolution. Ce choix du sujet repose sur une observation clé : les réformes éducatives doivent continuellement s'ajuster aux besoins et valeurs changeants de notre société.

Les responsables scolaires jouent un rôle déterminant dans l'instauration et le suivi de politiques inclusives au sein des établissements. A travers cette recherche, nous aspirons à identifier et à mettre en lumière les meilleures pratiques en matière de gestion pédagogique, tout en soulignant l'importance du leadership nécessaire pour réaliser une éducation inclusive.

Ce mémoire présente un intérêt à la fois académique et social, en enrichissant la réflexion sur les pratiques des chefs d'établissement. Il met également en exergue la nécessité d'une adaptation continue des politiques éducatives. Les principaux thèmes explorés incluent le leadership des responsables d'écoles inclusives, les rôles et responsabilités des acteurs clés ainsi que le cadre législatif régissant l'inclusion scolaire.

Nous espérons que ce travail fournit des éclaircissements utiles et des pistes concrètes pour améliorer la gestion pédagogique dans le cadre de l'éducation inclusive.

INTRODUCTION GENERALE

La gestion pédagogique par les responsables scolaires dans une école inclusive est essentielle pour garantir un environnement d'apprentissage adapté à tous les élèves. Elle implique la mise en œuvre de stratégies favorisant l'inclusion d'élèves aux besoins diversifiés. Les responsables doivent collaborer avec les enseignants pour créer des approches pédagogiques adaptées et assurer une formation continue pour les éducateurs, afin de relever efficacement les défis rencontrés. Une gestion pédagogique efficace contribue au bon déroulement des activités scolaires.

Le Burundi s'est engagé à promouvoir l'éducation inclusive pour tous les enfants. Bien que des progrès restent à faire, des avancées significatives ont été réalisées. L'UNESCO guide ses actions par la Convention de 1960 contre la discrimination dans l'éducation, l'Objectif de développement durable 4 et le Cadre d'action Éducation 2030, qui mettent l'accent sur l'inclusion et l'équité.

Dans ce contexte, le rôle du directeur d'école est indispensable pour la mise en œuvre et la coordination des pratiques pédagogiques inclusives au sein de l'établissement. Cette étude met en lumière les politiques et les textes réglementaires qui guident la gestion pédagogique inclusive au Burundi, tout en soulignant l'importance des directeurs d'école et des enseignants dans leur application. Elle examine également les stratégies adoptées par les directeurs pour favoriser l'inclusion des élèves, en mettant en évidence les ressources humaines et matérielles disponibles.

La Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1989 et ratifiée par le pays, stipule que « l'enfant handicapé a le droit de bénéficier de soins spéciaux ainsi que d'une éducation et d'une formation appropriés pour lui permettre de mener une vie pleine et décente » (Article 23).

Nous cherchons à comprendre comment les directeurs collaborent avec les autres acteurs (enseignants, parents, partenaires, etc.) pour promouvoir une éducation inclusive de qualité. Les enseignants jouent un rôle crucial en adaptant leurs méthodes pour créer un environnement d'apprentissage collaboratif qui intègre tous les élèves, quels que soient leurs défis.

La gestion pédagogique met l'accent sur la présence du directeur de l'établissement, les moyens de contrôle des présences effectives des élèves et des enseignants et les mesures administratives envisagées pour contraindre ou inciter les enseignants à être à l'heure dans les cours, les pratiques

d'évaluation des progrès d'élèves qui sont des éléments déterminants dans la performance scolaire. Les documents administratifs représentent des outils de management permettant d'améliorer la gestion administrative et pédagogique (Elicel, 2010).

Cette étude aborde également les défis et les obstacles auxquels sont confrontés les directeurs d'école dans leur gestion pédagogique, l'organisation de classes hétérogènes par de méthodes pédagogiques variées et l'accompagnement des élèves en difficultés. Un mode de gestion qui se traduit par un système de contrôle de présence des enseignants et leurs activités, le soutien pédagogique du directeur apporté au personnel enseignant, la présence de chef d'établissement à l'école semble avoir un impact positif sur la performance (Meuret, 2020).

Nous espérons que les résultats de cette recherche apporteront une valeur ajoutée aux pratiques de gestion pédagogique à l'école. L'étude fournit des orientations pour soutenir les directeurs dans la promotion d'une inclusion scolaire effective, garantissant la réussite de tous les élèves. Le choix du cycle fondamental s'explique par le fait qu'il accueille un grand nombre d'enfants en situation de handicap, où les pratiques inclusives sont plus visibles.

Cette étude représente une occasion précieuse de mieux comprendre les enjeux spécifiques auxquels font face les responsables scolaires dans un contexte burundais caractérisé par des ressources limitées et des défis socio-économiques.

0.1. Choix et intérêt du sujet

Le sujet du présent travail de recherche est intitulé « ***Gestion pédagogique par les responsables scolaires à l'école inclusive*** nous semble pertinent de l'aborder du fait qu'il traite des défis heurtés par les directeurs scolaires. Donc, le choix de ce sujet de mémoire tire son origine du constat que les réformes en éducation sont soumises à des dynamismes de changement abondants et variés sans oublier que les besoins et les valeurs de la société évoluent.

D'une part, les responsables scolaires jouent un rôle clé dans la mise en place et le suivi de politiques inclusives au sein des établissements scolaires. Nous espérons qu'en explorant ce sujet, nous essayons d'identifier les bonnes pratiques en matière de gestion pédagogique visant le leadership pédagogique au niveau des établissements.

D'autre part, ce travail présente un intérêt tant sur le plan académique que social, en contribuant à la réflexion sur les pratiques pédagogiques des chefs d'établissements scolaires. De même, il est important de montrer que les réformes éducatives changent et évoluent compte tenu des adaptations nouvelles et constantes.

0.2. Délimitation du sujet

La présente recherche se concentre sur le rôle spécifique des responsables scolaires dans la gestion pédagogique au sein d'une école inclusive. La gestion pédagogique comprend les décisions et actions prises par ces responsables pour soutenir l'ensemble du processus éducatif, englobant la planification et l'organisation du curriculum, la supervision des enseignants, l'évaluation des élèves, la gestion des ressources pédagogiques, ainsi que la mise en place de mesures de soutien pour les élèves en difficulté.

Il est en effet difficile voire impossible d'aborder tous les aspects liés à l'organisation (administrative, pédagogique et financière) de l'ensemble des cycles d'enseignement d'un système éducatif. C'est pourquoi nous avons choisi de nous focaliser sur l'enseignement fondamental (de la 1ère à la 9 » année) afin d'explorer les tâches pédagogiques des responsables d'établissement scolaire pour assurer le bon déroulement des activités.
Pour ce faire, le Centre de Référence pour l'Éducation Inclusive de Kigobe (CREI) en DCE Ntahangwa et l'École Fondamentale Kanyosha III en DCE Mukaza, toutes deux relevant de la DPE de la Mairie de Bujumbura ont été choisies comme terrain d'enquête. Ces établissements disposent d'un personnel administratif et enseignant ayant bénéficié de formations en éducation inclusive et disposent des classes inclusives où les enfants ayant des besoins spéciaux sont les bienvenus.

Des enseignants chercheurs nationaux ont déjà mené des études de recherches sur la thématique de l'éducation inclusive comme Nshimirimana (2023) qui a traité des « *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* » d'une part. Ndikumasabo et al., (2018) qui ont abordé « l'inclusion *scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif* **»** d'autre part.

De plus, plusieurs recherches antérieures ont été menées sur l'organisation pédagogique exercée par les directeurs d'école. Nous allons maintenant rappeler quelques-unes de ces études jugées pertinentes :

Tout d'abord, Jean-Pierre Obin et Philippe Claus (2009) ont conclu en précisant comment soutenir les directrices et directeurs pour renforcer leur confiance et leur légitimité, tout en les formant à gérer efficacement les cycles d'apprentissage, à utiliser les résultats des évaluations nationales comme levier d'amélioration pédagogique et à favoriser la réussite des élèves ;
Ensuite, Florian et Linklater (2014) ont conclu que, pour garantir une éducation inclusive, il est essentiel que tous les enseignants soient formés à identifier les obstacles à l'apprentissage et à surmonter les préjugés concernant les capacités des élèves ;

Et puis, Anne Marie Sow Diouf (2020), dans sa conclusion a indiqué que l'éducation inclusive intègre les mesures que l'école doit prendre pour les enfants en situation de handicap. Le directeur d'école, à travers son rôle central et ses missions pédagogiques, administratives et sociales, joue un rôle primordial dans la politique éducative au sein de son établissement. Cette recherche visait à déterminer d'une part, comment les directeurs d'école élémentaire comprennent le handicap et d'autre part de décrire leur implication dans l'inclusion scolaire. Elle se fondait sur une étude quantitative et qualitative.
Enfin, Bénédicte Abraham, Myriam Graftoet Armelle Poutrel. (2024) sont des inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche en France. Leur conclusion montre que l'évolution de la fonction de directeur d'école nécessite de réfléchir de manière plus approfondie à leur accompagnement et à leur formation ainsi qu'aux compétences et qualités essentielles qui peuvent se construire et s'exercer, avec comme objectif d'aller résolument dans le sens d'une modernisation de la fonction.

Pour la réalisation de ce travail, l'équipe de direction, comprenant le directeur d'école et le maître responsable d'une école inclusive. De plus, les enseignants, en tant qu'acteurs clés, ont également été interviewés. Les responsables des établissements scolaires dotés de classes ordinaires ne font pas partie des participants à l'interview.

0.3. Articulation du travail

Le présent travail de recherche est articulé autour de six chapitres. Ainsi, les premier et deuxième chapitre présentent respectivement la méthodologie employée pour mener à bien cette réflexion et cadre théorique de la recherche sur la gestion pédagogique à l'école inclusive. Nous y développons les défis rencontrés, les stratégies mises en place et les compétences requises pour assurer une gestion pédagogique efficace.
Sur base des aspects théoriques qui sous-tendent la recherche, nous cernons comment les responsables scolaires, tels que les directeurs et maitres responsables adaptent leurs approches pour répondre aux besoins diversifiés des élèves au sein de l'école inclusive.

Dans les chapitres 3, 4 et 5, nous présentons les résultats de la recherche regroupés autour de trois thèmes. Le premier thème met en évidence le leadership pédagogique d'un responsable d'une école fondamentale inclusive, impliquant toutes les parties prenantes. Le deuxième thème aborde les rôles et responsabilités des acteurs clés dans une école inclusive afin d'identifier leur contribution à l'intégration et au soutien des élèves à besoins spécifiques. Le troisième thème traite du cadre législatif pour l'inclusion scolaire montrant l'influence des textes légaux et réglementaires dans l'établissement de l'EI. Enfin, le dernier chapitre se concentre sur la discussion des résultats de cette étude, où nous les confrontons à ceux des autres chercheurs.

PARTIE I : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE

1.0. Introduction

A travers ce chapitre, nous abordons quatre principaux points. En premier lieu, nous posons la problématique et formulons les objectifs de l'étude. Deuxièmement, nous justifions la méthode et les techniques de recherche, présentons la population et terrain d'enquête. Troisièmement, nous montrons le déroulement de la préenquête et de l'enquête proprement dite mais aussi la technique du choix des enquêtés. En quatrième lieu et enfin, nous indiquons le mode de dépouillement des données et nous dégageons une conclusion partielle.

1.1. Problématique

Depuis longtemps et partout dans le monde, les pays opèrent des réformes en éducation visant l'innovation qui constitue un levier de changement. La réforme curriculaire via la politique gouvernementale d'éducation inclusive au Burundi est quant à elle récente.

La politique d'éducation inclusive est apparue en 2010 à travers le projet d'éducation inclusive initié par Handicap international surtout à l'enseignement fondamental. Malgré les défis, elle a débuté avec la rentrée scolaire 2011-2012 mais dans quelques écoles choisies comme « pilotes ». Le problème de l'école inclusive c'est que les enseignants sont peu expérimentés et formés avec des élèves qui ont des besoins très larges (Corbion, 2021). L'école inclusive ne concerne pas que les enfants handicapés mais aussi les élèves en difficulté scolaire ou en difficulté sociale. Ça peut être aussi des élèves trop lents par rapport à des programmes qui sont les mêmes pour tous (Corbion, 2021).

Dans un premier temps, la planification du cercle pédagogique s'avère nécessaire pour s'assurer de l'effet de l'intervention (Vachon et al., 2021). Dès lors, les systèmes d'éducation font périodiquement l'objet de réformes, ce qui conduit à des modifications profondes de leur structure et de leur dynamique qui se répercutent jusqu'au cœur de l'école et de la classe (IsaBelle & Labelle, 2017).

La gestion pédagogique concerne le contenu de l'enseignement, son organisation et ses méthodes, l'évaluation des apprentissages des élèves et de leur progression (UNESCO, 2006). Il revient au directeur d'école, dans le cadre du projet d'école, d'assurer la coordination nécessaire entre les maîtres, d'animer l'équipe pédagogique et de veiller au bon déroulement des enseignements. Il est aussi membre de l'équipe éducative.

Le directeur d'école assure la coordination nécessaire entre les enseignants de l'école ou ceux qui sont amenés à les remplacer ainsi qu'avec tous ceux qui sont amenés à y intervenir. Il prend toute disposition pour que l'école assure sa fonction de service public. Il consulte le conseil de direction sur toutes les questions qui relèvent de sa compétence et sur celles qui sont nécessaires à la bonne coordination de l'équipe pédagogique (Bulletin Officiel de l'ENJS, 2014).

Dans une perspective inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement pour permettre à tous les élèves d'apprendre (Plaisance et al., 2007). La direction d'école se trouve au centre de ces transformations et est appelée à développer ses compétences, à adapter continuellement ses fonctions, à jouer de nouveaux rôles, voire à assumer des responsabilités de plus en plus authentiques (IsaBelle & Labelle, 2017). Souvent, les missions de direction d'école sont regroupées autour de trois domaines principaux : le pilotage pédagogique, le bon fonctionnement de l'école et les relations avec les différents partenaires de l'école. Il veille à l'application des textes réglementaires en vigueur. Toutefois, l'exercice des rôles et responsabilités du directeur d'école a occasionné des nouvelles dispositions organisationnelles au niveau administratif, pédagogique et financier (IsaBelle & Labelle, 2017).
Dans cet ordre d'idées, pour se positionner en tant que médiateur, il faut pouvoir juger et comprendre la situation et cette démarche pédagogique en fait pleinement partie. Le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école (Bernatchez, 2011). Mais face aux contraintes administratives liées à la gestion d'école, c'est bien souvent, et malheureusement, le pédagogique qui passe à la trappe. Pourtant la pédagogie doit rester une préoccupation constante au sein d'une école (Patrick et Valérie, 2008).

La problématique de la gestion pédagogique par les responsables scolaires à l'école inclusive est de trouver un équilibre entre les différents besoins des élèves, notamment ceux en situation de handicap, et les attentes de l'ensemble des élèves. De même, dans tous les cas, cette fonction va vers la professionnalisation (Lüthi, 2010). L'exercice de cette fonction n'est pas facile car assumer la direction d'une école est une tâche complexe qui exige des compétences variées (Rocque, 2018). C'est le directeur qui fixe les modalités d'utilisation des locaux scolaires pendant les temps d'enseignement**.** Considérant la complexité inhérente à l'inclusion scolaire, il s'avère judicieux d'investiguer sur les conditions reliées à sa mise en œuvre (St-Vincent et al., 2019a). Il est de sa

responsabilité de prendre toutes les mesures d'urgence afin d'assurer la sécurité des personnes au sein de son école.

Dans ce cas, l'éducation inclusive intègre les mesures que l'école doit prendre pour les enfants en situation de handicap. Le directeur d'école, à travers son rôle central et ses missions pédagogiques, administratives et sociales, joue un rôle primordial dans la politique éducative au sein de son établissement (Sow, 2020a). Le rôle de leader pédagogique de la direction contribue de façon importante au développement professionnel des enseignants, notamment dans leur capacité à enseigner un curriculum à des degrés de complexité variables et à mieux répondre aux besoins des élèves, et ce, tout en conservant des attentes élevées à leur égard (St-Vincent et al., 2019b). La transformation de l'école passe par le nécessaire chemin de la direction de la vie pédagogique.

Le directeur ou la directrice ne peut esquiver cette responsabilité qui lui est rappelée explicitement par la loi en matière de pédagogie, et ce, malgré l'accaparement des tâches administratives qui grugeront toujours une bonne partie de son temps (Paredes Campusano, 2006). La faisabilité de l'articulation pédagogique inhérente à l'inclusion scolaire suscite beaucoup de doutes chez certains intervenants scolaires.

En effet, il semble que les enseignants arrivent difficilement à répondre aux exigences des programmes d'études et du système scolaire quand leur classe est composée d'une diversité d'élèves (Bergeron et al., 2011). En tant que leader d'un établissement inclusif, la direction se doit de solliciter la collaboration entre tous les acteurs du milieu scolaire, voire de veiller à son maintien ou à son implantation/implication**.**

Dans son rôle de leader pédagogique, il essaie de développer un discours pédagogique partagé par tous dans l'école, valoriser les réussites éducatives des élèves et des personnels, reconnaître les compétences de leadership pédagogique des enseignants, promouvoir une supervision pédagogique stimulante et porteuse de sens (Paredes Campusano, 2006). Notons que le rôle des directions d'établissement change, elles évoluent dans un contexte de décentralisation et d'incertitude à la suite d'une nouvelle répartition des tâches de chaque personnel. Le chef d'établissement est dès lors incité à mettre en place une nouvelle organisation du travail, propice à l'émergence de pratiques pédagogiques innovantes, fondées sur la mobilisation d'équipes (Pélage, 2003).

Ainsi, le leadership de la direction d'école est primordial, puisque c'est cette dernière qui doit guider les autres membres du personnel dans le projet inclusif. La direction se doit de guider et d'influencer le personnel si elle veut favoriser la mise en œuvre efficace de pratiques plus inclusives (St-Vincent et al., 2019a). Le directeur d'école répartit les moyens d'enseignement en direction de ses collègues. Il revient au directeur d'école l'établissement du règlement intérieur de l'école. Ainsi, il assure la coordination entre les maîtres, mais, en réalité, il anime l'équipe pédagogique et veille au bon déroulement des enseignements (Thomas, 2015).

Le directeur est aussi responsable de la répartition des élèves dans les classes et arrête le service de tous les enseignants nommés au sein de son école (échanges de service, maître plus). Pour ce, inclure un élève en situation de handicap dans les activités quotidiennes de la classe implique des objectifs adaptés et des outils pédagogiques qui rendent les savoirs accessibles (Berny, 2015). Le but premier est d'améliorer les habiletés et l'efficacité de l'enseignant dans ses interventions auprès de l'élève ou d'autres élèves ayant des problèmes semblables.

Le chef d'établissement (proviseur ou principal) incarne la dimension gestionnaire et administrative du système éducatif. Le directeur devrait donc, dans un premier temps présenter l'ensemble du personnel de l'école et leurs rôles (Attarça & Chomienne, 2012). Dans ce contexte, la direction a la responsabilité de faciliter l'établissement de la communication entre ces déférents acteurs de manière à favoriser un tel climat collaboratif. Dans le cas spécifique de l'école primaire (fondamental), il s'agit donc de l'influence de la direction d'école sur l'équipe-école eu égard à la mise en œuvre de pratiques plus inclusives (St-Vincent et al., 2019a).

En outre, la gestion pédagogique par les responsables scolaires à l'école inclusive nécessite une collaboration étroite avec les différents acteurs impliqués : enseignants, parents d'élèves, professionnels de santé, etc. Il est important de mettre en place des dispositifs de communication et de coordination efficaces pour assurer une prise en charge holistique et adaptée de chaque élève. Bref, les directions du profil éducatif pilotent les tâches qui se déroulent dans leur école et le font en association avec le personnel responsable de la pédagogie (Jean Archambault et al., 2010).

Le directeur est le premier responsable pour le bon fonctionnement de l'école, doit préparer le début de chaque année scolaire pour organiser les activités à temps. La direction reçoit les parents, les modalités d'accueil, immanquablement, sont discutées au quotidien, voire même, elles sont remises en cause. Face aux éventuelles difficultés de scolarisation, la direction rend compréhensibles aux

parents les limites du rôle de l'école. La directrice, le directeur, propose des solutions acceptables par tous (Berny, 2015).

D'une part, les responsables scolaires doivent veiller à ce que les enseignants disposent des ressources et des formations nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap. Ils doivent également s'assurer que les adaptations pédagogiques nécessaires sont mises en place de manière adéquate. En effet, le chef d'établissement a autorité sur l'ensemble des personnels qui y sont affectés. Il est donc chargé de l'organisation de votre service (MENJS, 2020).

D'autre part, les responsables scolaires doivent relever le défi de concilier les besoins des élèves en situation de handicap avec ceux des autres élèves. Ils doivent garantir que l'attention portée à ces élèves ne se fasse pas au détriment des autres et qu'ils continuent à bénéficier d'un enseignement de qualité. Il s'avère donc essentiel de connaître, chez les nouvelles directions, les compétences développées et celles à développer pour mieux gérer leur école (IsaBelle & Labelle, 2017).

Dans cette perspective, bien que la recherche se soit passablement penchée sur les fonctions, rôles et responsabilités des directions afin de se rapprocher au mieux de leur travail réel (Poirel et al., 2017), la direction d'école est chargée d'assurer le contrôle pédagogique : préparation et rapports écrits des enseignants, visites de classe du chef d'établissement, travaux et tests écrits des élèves, […] (Fuku Sala, 2015). En vue d'assurer les responsabilités pédagogiques, le directeur d'école devrait posséder des compétences et d'expériences professionnelles requises en étant pédagogue, attentif à toute information, disponible et sociable, mais aussi dynamique et rigoureux (Fuku Sala, 2015). Il faut qu'il soit capable de gérer toute équipe du personnel de son établissement. Il est important pour le responsable scolaire, dans le cadre du projet d'établissement, d'assurer la coordination nécessaire entre les enseignants, d'animer l'équipe pédagogique ; les directions dirent consacrer davantage de temps pour les tâches administratives et moins pour les aspects pédagogiques (Lüthi, 2010).

Dans la logique des changements, les rôles et responsabilités des chefs d'établissement se sont beaucoup élargis et intensifiés (Pont et al., 2008). Qu'il s'agisse d'organiser les enseignements, de constituer et de faire vivre les équipes pédagogiques, de veiller au contrôle des connaissances des élèves, de gérer les relations avec les parents ou de conduire le projet d'établissement, il n'est pas de jour où le chef d'établissement ne se trouve impliqué dans l'action éducative (Saint-Do, 1997).

En outre, il faudrait veiller au bon déroulement des enseignements à l'instar de ses fonctions multidimensionnelles d'être aussi membre de l'équipe éducative, la direction gère l'établissement en

respectant les caractéristiques et les acteurs de son milieu en contexte de valorisation linguistique et culturelle (IsaBelle, 2018). Est-ce que la gestion pédagogique par les responsables scolaires à l'école inclusive présente-elle un défi complexe ? Simplement, il est essentiel d'adopter une approche inclusive qui tienne compte des besoins spécifiques de tous les élèves.

En effet, le chef d'établissement est un pilote qui sait analyser des situations, fixer des objectifs, élaborer et mettre en œuvre des stratégies, mesurer et réguler. Il doit aussi gérer et développer les ressources humaines de son établissement : animer une équipe de direction, déléguer, être à l'écoute du personnel, valoriser les actions et les réussites, encourager et aider le personnel (Attarça & Chomienne, 2012, p.5).

De tout ce qui précède, plusieurs interrogations se posent : Comment les responsables scolaires concilient-ils les besoins spécifiques des élèves avec les contraintes organisationnelles et les ressources limitées ? Quels sont les leviers d'action utilisés par les responsables scolaires pour favoriser l'inclusion et la réussite de tous les élèves ? Quelles sont les pratiques et les stratégies mises en place pour soutenir les enseignants dans leur travail auprès des élèves à besoins spécifiques ? Autant de questions qui nécessitent une investigation approfondie pour mieux comprendre la dynamique de gestion pédagogique dans ce contexte.

Notre questionnement porte sur la manière dont un directeur d'une école fondamentale inclusive peut diriger, gérer et coordonner efficacement les activités pédagogiques, tout en manquant de temps pour accomplir toutes les actions qui lui sont confiées, malgré sa vaillance professionnelle. À partir de ces informations, pouvons-nous tenter réaliser une recherche scientifique afin de mieux dégager comment les directeurs d'établissement scolaire inclusif assurent efficacement leurs fonctions ?

1.2. Objectifs de la recherche

Dans ce point, nous essayons de formuler les objectifs qui correspondent mieux à notre sujet de recherche.

1.2.1. Objectif général

L'objectif général de ce travail est d'appréhender les pratiques, les stratégies et les rôles des responsables scolaires dans la promotion d'une éducation inclusive en vue d'une gestion pédagogique efficace au sein d'un établissement scolaire inclusif.

1.2.2. Objectifs spécifiques

- Découvrir comment le responsable d'un établissement inclusif exerce son leadership pédagogique pour soutenir les enseignants et promouvoir l'inclusion des élèves à besoins spécifiques ;

- Dégager les rôles et responsabilités des acteurs clés dans une école inclusive pour contribuer à l'inclusion et au soutien des élèves à besoins spécifiques ;

- Cerner le cadre législatif pour l'inclusion scolaire afin d'identifier son impact sur les pratiques de leadership pédagogique et sa contribution à l'éducation inclusive.

1.3. Méthode et techniques de recherche

En vue d'atteindre les objectifs, une démarche méthodologique a été mise en place. Elle comprend une revue de la littérature scientifique et des travaux existants sur la gestion pédagogique dans les écoles primaires/fondamentales. Des entretiens semi-structurés sont également réalisés auprès des responsables scolaires pour recueillir leurs informations et leur expérience en matière d'organisation pédagogique. Enfin, des observations sur terrain ont été effectuées pour nous renseigner de leurs pratiques concrètes envisagées dans les écoles inclusives afin de nous rendre compte de ce qui est en lien avec la problématique posée.

1.3.1. Méthode qualitative

Dans la recherche, il appartient au chercheur de choisir la méthode la plus appropriée à son étude, qu'il s'agisse d'une méthode qualitative ou quantitative. D'une part, l'approche qualitative permet d'explorer les émotions, les sentiments ainsi que l'expérience personnelle des individus concernés, contribuant ainsi à une meilleure compréhension des interactions entre les sujets et partant du fonctionnement des sociétés (Sawadogo, 2021).

D'autre part, l'étude quantitative, quant à elle, est une méthode de collecte de données qui permet au chercheur d'analyser des comportements, des opinions, ou même des attentes en quantité. L'objectif est souvent d'en déduire des conclusions mesurables statistiquement, contrairement à une étude qualitative (Claude, 2019c). À la différence de l'étude quantitative, l'étude qualitative est une méthode qui permet d'analyser et comprendre des phénomènes, des comportements de groupe, des faits ou des sujets.

Ainsi, pour le cadre de cette étude, nous avons opté pour la méthode qualitative, car notre objectif n'est pas d'obtenir une grande quantité de données, mais des données de fond (de qualité). C'est pourquoi nous avons pu recueillir des informations suffisantes sur la gestion pédagogique des dirigeants des établissements inclusifs.

Dans les lignes suivantes, nous présentons les techniques sur lesquelles nous nous sommes basé pour collecter les informations utiles en rapport avec le sujet de recherche.

a) Entretien semi-directif

Nous faisions des entretiens avec le Directeur de l'Ecofo et son maître responsable du fait qu'ils détiennent des informations sûres et pertinentes sur la réalité, chacun en ce qui le concerne. Leurs déclarations montrent la situation vécue sur terrain ainsi que celle du personnel enseignant. La rencontre physique avec ces responsables d'établissements est nécessaire car la meilleure façon de connaitre ce fait est d'entrer en contact avec les autorités qui en ont la charge.

b) Observation participante

L'observation participante a été réalisée pendant une période d'un mois au CREI Kigobe en étant ensemble avec le responsable du centre et maître responsable en vue de voir réellement l'état des lieux au travail, et nous enquérir de tout ce qui s'y passe dans le domaine pédagogique. Dans l'observation, le chercheur s'efforce de jouer un rôle et d'acquérir un statut à l'intérieur du groupe ou de l'institution qu'il étudie. Ce statut va lui permettre de participer aux activités comme un membre, tout en maintenant une certaine distance (Lapassade, 2002).

Dans cette démarche, une grille d'observation des documents pédagogiques du directeur d'école et du maitre responsable avait été élaborée et utilisée à cet effet.

1.3.2. Instruments de collecte des données

Les instruments de collecte des informations sont des outils utilisés pour recueillir des données dans le cadre d'une enquête. Ils constituent par exemple des guides d'entretien, une grille d'observation, des enregistrements audio ou vidéo, et d'autres méthodes spécifiques à la recherche. Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé le guide d'entretien, une grille d'observation.

a) Guide d'entretien

Un guide d'entretien est un outil utilisé dans les recherches qualitatives, les enquêtes ou les entretiens individuels. Il est conçu pour aider l'intervieweur à mener l'entretien de manière cohérente et à obtenir des informations pertinentes sur le sujet étudié. L'objectif du guide d'entretien est de garantir une certaine uniformité dans la collecte de celles-ci tout en permettant une certaine flexibilité pour explorer les réponses des participants de manière approfondie. Il s'agit donc d'un document qui va cadrer le contexte et le déroulement de l'entretien, et qui va lister les questions à poser et/ou les thèmes à aborder lors de cet entretien. (Paquet, 2015).

Lors de cette recherche, nous nous sommes servi d'un guide d'entretiens individuels auprès de directeurs d'écoles, maîtres responsables et les enseignants c'est-à-dire un titulaire de chaque classe en vue d'obtenir des informations plus détaillées et approfondies. De ce fait, ce guide d'entretien nous a aidé à regrouper l'ensemble des questions ou des thèmes à aborder pendant le moment d'entretien. Nous essayions d'orienter une interview ou une discussion avec chaque enquêté. Ce qui nous a permis d'organiser et de structurer l'échange afin de nous assurer de couvrir tous les points importants en lien avec l'objet d'étude.

b) Grille d'observation

Une grille d'observations dans une enquête qualitative est un outil structuré qui permet de collecter des données de manière systématique lors de l'observation d'un phénomène ou d'une situation spécifique. Ainsi, observer consiste à chercher à comprendre, analyser et organiser des faits mesurables, suivre leur évolution dans le temps et dans l'espace. L'observation exige de s'appuyer sur un support permettant de catégoriser les comportements de la personne observée : c'est la grille d'observation. Elle est donc ciblée sur un objet particulier permettant d'identifier les pratiques, les attitudes d'un usager ou d'un groupe d'usagers dans une situation particulière (Placiard & Begard, 2024).

Dans le cas de ce travail, une grille d'observation a été conçu et comporté les éléments tels que l'environnement pédagogique (aménagement de l'espace et accessibilité pour tous les élèves), les pratiques de la pédagogie différenciée (stratégies d'accompagnement différencié), la collaboration et coordination (interactions avec les enseignants et/ou les parents), le mode d'évaluation des apprentissages et suivi des EBS, les documents pédagogiques et administratifs des responsables d'écoles inclusives, etc.

De même, nous avons souhaité de consulter les textes officiels régissant la réforme curriculaire du système éducatif en vigueur (Loi, Décret, O.M, textes ratifiés par l'Etat burundais ou autres documents/rapports d'experts, etc.) mais ceux-ci n'étaient pas disponibles pour avoir une idée d'ensemble sur leur utilisation.

1.4. Population et terrain d'enquête

La population d'enquête est constituée par les chefs d'établissements qui coordonnent toutes les activités surtout pédagogiques, le Maître responsable qui assure principalement le suivi-contrôle des tâches pédagogiques de trois premiers cycles de l'Ecofo ainsi que des enseignants travaillant dans les classes inclusives.

Ainsi, le directeur d'école et/ou maitre responsable exercent conjointement les activités pédagogiques de l'école et les enseignants contribuent de manière remarquable à la mise en œuvre de l'acte pédagogique. Signalons que l'Ecofo ne dispose ni du Préfet des études ni d'encadreurs comme prévu au Post-fondamental.

L'enquête s'est déroulée au CREI-Kigobe et à l'Ecole fondamentale Kanyosha III du fait qu'à travers les constats et les échanges avec les responsables d'écoles lors de l'encadrement des stages, le défi lié à la gestion pédagogique a été évoqué dans des écoles similaires.

1.5. Déroulement d'enquête

L'enquête est une étape essentielle dans la recherche qualitative afin de collecter des informations pertinentes et détaillées sur le sujet d'étude, en se basant sur des observations, des entretiens ou d'autres méthodes d'investigation. Le déroulement de l'enquête a été planifié de manière à obtenir des informations répondant aux objectifs de notre recherche.

1.5.1. Préenquête

La pré-enquête consiste à recueillir des informations préliminaires sur une affaire ou un dossier avant de commencer une enquête approfondie. Dans une recherche qualitative, elle est un processus qui vise à collecter des informations qualitatives avant de mener une enquête plus approfondie. Etant une phase préliminaire, cela nous a permis de développer une compréhension approfondie du sujet, de clarifier nos objectifs de recherche et d'affiner nos instruments de collecte de données.

Nous avons fait des entretiens, des analyses de contenu. Ainsi, ils nous ont permis de mieux comprendre le contexte de la thématique traitée et de reformuler ou ajuster certaines questions pour la continuité/suite de la cherche. En effet, la pré-enquête a pour objectif de mieux délimiter le champ de la recherche, d'identifier le terrain et/ou la population, d'affiner les hypothèses, de définir le contenu des notions, et de répertorier les termes employés par les enquêtés pour décrire leurs pratiques, leurs comportements ou discuter de leurs représentations (Amsellem-Mainguy & Vuattoux, 2018).

Deux questions ont été reformulées à savoir : « *Quelles sont les difficultés rencontrées par les responsables d'écoles inclusives lors des évaluations des apprentissages* ? » et « *Pouvez-vous nous parler de la disponibilité des supports/outils pédagogiques au sein votre école à caractère inclusif* ? »

Cette phase a été une gymnastique pour que nous menions une recherche qualitative rigoureuse et significative. Donc, elle favorise une approche réfléchie et méthodique de la collecte d'informations visant à obtenir des résultats fiables.

1.5.2. Technique du choix des enquêtés

La technique du choix des participants à l'interview est une étape importante de la recherche. Cette technique repose sur une approche délibérée et réfléchie pour identifier les individus ou les groupes qui possèdent l'expérience, les connaissances ou les perspectives pertinentes par rapport aux objectifs de recherche. Pour cette étude, nous avons utilisé la technique du choix raisonné : les critères de sélection de nos interviewés ont été basés sur des caractéristiques spécifiques, comme être le personnel (directeur d'école, maitre responsable et enseignants) œuvrant à l'école fondamentale inclusive ou celui/celle d'un centre de référence en éducation inclusive.

1.5.3. Enquête proprement dite

Dans le cadre de cette étude, nous nous concentrons sur le déroulement des interviews menées avec les directeurs d'école. Tout d'abord, nous effectuons une revue approfondie de ~~la~~ littérature afin de nous familiariser avec les concepts clés liés à la gestion pédagogique inclusive et aux rôles des directeurs d'établissement.

Ensuite, une méthodologie de recherche qualitative a été mise en œuvre. Cela comprend le choix d'écoles, en tenant compte de la diversité des contextes et des expériences. Les directeurs d'école ont été invités à partager leurs expériences, leurs pratiques, les défis auxquels ils sont confrontés et leurs

idées concernant l'organisation pédagogique au sein de leur établissement. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits pour permettre une analyse approfondie.

En complément des entretiens, des observations ont été réalisées dans les écoles afin de mieux comprendre les pratiques pédagogiques et les interactions entre les directeurs, les enseignants et les élèves. À chaque visite, nous nous efforcions d'identifier les thèmes et les sous-thèmes.

1.6. Procédure de dépouillement et traitement des données

Après la collecte des données de l'enquête/recherche à l'aide d'un guide d'entretien destiné à l'équipe de direction (directeur et maître responsable) ainsi qu'aux enseignants, et d'une grille d'observation pour la direction. Nous avons ensuite procédé à l'analyse du contenu des entretiens en utilisant des applications numériques telles que https://www.cocatoo.com et https://www.TurboScribe.ai pour retranscrire les propos des enquêtés, convertissant ainsi les informations recueillies en audio en texte. Ce qui nous a permis de soumettre le contenu à une analyse qualitative.

1.7. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'état de la question de la recherche, en exposant la problématique et les objectifs. Nous avons décrit la démarche méthodologique employée pour cette étude qui est de nature qualitative, comprenant les techniques et instruments utilisés ainsi que le mode de traitement des informations pour identifier les thèmes et sous-thèmes qui constituent ce travail. Le second chapitre se penche sur la gestion pédagogique au sein d'une école et le cadre légal.

CHAPITRE 2. GESTION PEDAGOGIQUE DANS UNE ECOLE ET CADRE LEGAL

2.0. Introduction

Ce chapitre traite de la gestion pédagogique dans une école et du cadre légal. Nous montrons la fonction du directeur d'une école, de son maitre responsable et la carrière enseignante dans tous les cycles de l'enseignement fondamental. Nous découvrons aussi les conditions prévues pour accéder au poste d'un dirigeant d'une école fondamentale ordinaire ainsi que l'ensemble du cadre légal régissant le système éducatif burundais et les considérations mondiales en matière d'inclusion scolaire.

2.1. Structure organisationnelle à l'école

Dans ce point, nous indiquons la structure organisationnelle préconisée au niveau de l'école fondamentale tout en déterminant les rôles et les responsabilités du personnel. Cette structure comprend les différentes fonctions administrative, pédagogique de l'équipe de direction, les tâches des enseignants selon le cycle. Cela permet une gestion cohérente et efficace des activités scolaires.

2.1.1. Fonction du directeur d'une école

Depuis longtemps même durant la période coloniale, l'établissement scolaire était doté d'un responsable appelé à assurer la mise en œuvre des orientations et des réglementations de la politique nationale en matière de l'éducation. C'est le directeur qui gère l'école et coordonne toutes les activités qui s'y déroulent.

Le concept « *gestion* » vient du verbe gérer, du latin « gevere » qui, étymologiquement signifierait : administrer. Ce terme est généralement défini comme l'utilisation rationnelle et intelligente des ressources mises à la disposition de l'entreprise. Gérer une école prendrait aussi le sens d'utiliser rationnellement les ressources humaines, financières et matérielles mises à la disposition de l'école pour assurer sa rentabilité, c'est-à-dire le bénéfice obtenu par rapport aux moyens engagés. L'établissement scolaire est une entité juridique et une réalité sociale. Et, l'établissement scolaire constitue le cadre général qui assure les liaisons entre les instances officielles nationales (Mialaret, 1991).

Depuis 2010, le Burundi a lancé une réforme à l'école primaire prolongeant les années d'études. Dès la rentrée scolaire 2011-2012, l'école fondamentale a débuté dans toutes les écoles primaires du pays

où les pratiques pédagogiques en dispositif antérieures ont dû changer. Dans la gestion pédagogique, le dirigeant scolaire assure le respect des programmes.

En effet, formellement, le directeur d'école est le premier responsable du fonctionnement de son école. La façon d'exercer un tel pouvoir obéit à plusieurs règles émises à partir de l'organisation formelle, mais qui proviennent à la fois du style du directeur d'école et des attentes et pressions que les différentes personnes peuvent y exercer (Ethier, 1989). Le dirigeant scolaire joue de façon dynamique, le rôle central de mobilisateur des ressources humaines en donnant l'exemple de son savoir-faire et de son savoir-être (style de leadership) dans ses pratiques quotidiennes (Ethier, 1989)..

Les innovations qui ont été opérées à l'enseignement primaire jusqu'à ce qu'il soit élargie en classe de 9ème aurait dû occasionner une nouvelle structure organisationnelle au niveau d'écoles. L'exercice des tâches d'un dirigeant scolaire varie en fonction du type de structure que l'on souhaite adopter au sein d'une école fondamentale selon les cycles d'enseignement. En tant que leader d'un établissement inclusif, la direction se doit de solliciter la collaboration entre tous les acteurs du milieu scolaire, voire de veiller à son maintien ou à son implantation (Rousseau et al., 2019).

En réalité, avant de devenir Directeur d'établissement scolaire, l'on doit au préalable embrasser la carrière enseignante sur une durée minimum de trois ans. Le chef d'établissement doit conquérir sa légitimité professionnelle auprès de l'équipe pédagogique (celle-ci est toutefois plus facile à acquérir si le chef d'établissement a été enseignant) (Attarça & Chomienne, 2012). Les conditions d'accès à ce poste sont entre autres : être de nationalité burundaise, avoir exercé le métier d'enseignant pendant au minium trois ans, avoir été côté « très Bon » durant trois dernières années.

La collaboration avec et entre tous les acteurs du milieu scolaire au secondaire (les pairs, les parents et les professionnels) est indispensable à l'atteinte du but principal de toute école, soit l'apprentissage et la réussite de tous les élèves (Rousseau et al., 2019).

Dans cette recherche, nous privilégions le terme de « leadership pédagogique », notion à portée tant managériale que pédagogique comme les aptitudes professionnelles que le directeur est censé posséder. En fait, le leadership pédagogique consiste à faire en sorte que toutes catégories d'élèves aient régulièrement accès à un enseignement de qualité et fassent l'apprentissage nécessaire pour parvenir aux résultats d'apprentissage visés par le programme d'études. En parallèle, le leadership scolaire fait plutôt état du management exercé par le personnel de direction des établissements

scolaires sur l'ensemble des catégories de personnes dont il a la responsabilité (Romanato & Thurler, 2012).

Le leadership pédagogique le distingue, est bien souvent au cœur des préoccupations et des décisions à prendre et au rapport adressé au supérieur hiérarchique. Pour ce, la directrice ou le directeur, qui appartient au corps enseignant d'école, veille à la bonne marche de l'école dont il a la charge et au respect de la réglementation qui lui est applicable. Ainsi, **l**e leadership pédagogique des chefs d'établissement est donc pièce d'un processus de transformation communautaire des établissements concernés, dans la visée d'une meilleure réussite des élèves (Lorcerie, 2013).

En effet, les directeurs sont interpellés, dans la manière dont ils perçoivent et exercent leur métier et, notamment, encouragés à davantage influer sur les pratiques pédagogiques au sein de leur établissement scolaire (Romanato & Thurler, 2012).
En collaboration avec le maitre responsable, le directeur planifie les emplois du temps : l'horaire des cours et des visites de classes, etc. Ses fonctions impliquent de nombreuses réunions (administratives, pédagogiques…) ainsi que les rencontres avec les parents d'élèves.
Au sein d'une école du premier degré, le responsable scolaire tient le rôle d'enseignant, leader pédagogue, il est alors, hiérarchiquement collaborateur et accompagnateur direct de ses collègues, mais assume en plus la direction de l'école.

Il convient de préciser que nous évoquons le dirigeant scolaire dans le contexte de l'enseignement fondamental (primaire prolongé) (cf. Manuel des procédures administratives, comptables, financières, pédagogiques et de contrôle interne, pp. 269-271).

2.1.2. Fonction du maître responsable

Chaque pays adopte un système éducatif selon les besoins et la politique éducative souhaités, le terme de direction-adjointe (directeur-adjoint) est souvent utilisé dans quelques pays. Au Burundi au cours des années 1970, le poste du directeur-adjoint existait comme le montre l'OM n°080/34 du 15 février 1972 en son article VIII**,** les attributions du directeur-adjoint en ces termes :

> **«** *Le Directeur-adjoint, qui a vocation de directeur devrait être associé par le chef d'établissement à toutes les formes de l'activité scolaire et de gestion administrative et financière. Ses activités avaient le triple aspect défini dans l'article 4 ; il assure*

immédiatement les responsabilités du directeur en cas d'absence momentanée ou d'empêchement de celui-ci. Si le directeur est dans l'impossibilité d'exercer ses fonctions pendant plus de soixante jours, le directeur-adjoint était nommé directeur intérimaire et le ministre fixait la durée de l'intérim. **»**

Trois ans après l'introduction de l'Ecofo, le concept du « maître responsable » a été adopté à l'enseignement fondamental dans les trois premiers cycles, comme le chargé des activités principalement pédagogiques, il est impliqué dans le processus de planification stratégique de l'organisation. Autrement dit, il travaille en étroite collaboration avec le directeur pour mettre en œuvre la politique nationale et stratégies pour une bonne organisation des activités scolaires.

Le maître responsable joue un rôle important au sein d'une organisation d'école, car cela implique d'assister et de soutenir le directeur dans divers aspects de son travail. Son cahier de charge se focalise surtout sur l'aspect pédagogique, mais s'il y a une collaboration, il intervient dans d'autres activités qui s'imposent. Il est également chargé de superviser et de gérer les opérations quotidiennes de l'organisation pédagogique**.** Il peut contribuer à l'organisation administrative de l'école selon l'Ordonnance ministérielle N^{o} 610/559 du 21/04/2016.

En réalité, la réforme curriculaire introduite à l'enseignement fondamental a aussi occasionné les nouvelles réglementations organisationnelles des responsables scolaires au niveau administratif, pédagogique et financier. Dans un premier temps, une circulaire a nommé le directeur d'école et son adjoint, il s'agissait de la note Circulaire N^{o} 620/Cab. Min/010/2014 et son addendum portant nomination des directeurs des Etablissements d'Enseignement Fondamental et leurs adjoints. Cette note a créé des mésententes d'ordre professionnel, car chacun voulait avoir un accès au domaine financier, ce qui pourrait freiner l'évolution de l'école. Le cahier de charge d'un directeur ou son adjoint n'était pas bien précis.

Dans un deuxième temps, après le constat des autorités hiérarchiques de ce climat malsain et conflictuel, le ministère de tutelle a sorti une note Circulaire N^{o}610/Cab. Min/010/2015 du 30 octobre 2015 portant suppression du poste de directeur-adjoint des Etablissements d'Enseignement Fondamental à cet effet.

En fait, la seconde circulaire avait pour but d'annuler le poste du directeur-adjoint dans les Etablissements d'Enseignement Fondamental afin d'étudier d'autres stratégies du fonctionnement administratif, pédagogique et financier de direction d'une Ecofo.

C'est dans cette optique qu'après six mois, une Ordonnance ministérielle N° 610/559du 21/04/2016 portant création du poste de maître-responsable des trois premiers cycles des écoles d'enseignement fondamental est sorti comme le stipulent les deux premiers articles :

Article 1 : Il est créé le poste de Maître Responsable des trois premiers cycles dans l'Enseignement Fondamental.

Article 2 : Sous la supervision du Directeur, le Maître Responsable est notamment chargé de :

- Assurer l'encadrement pédagogique des trois premiers cycles dans l'Enseignement Fondamental ;
- Animer les réunions pédagogiques et administratives ;
- Proposer la notation du personnel Enseignant des trois premiers cycles dans l'Enseignement Fondamental ;
- Veiller au bon entretien et utilisation des matériels didactiques ;
- Préparer et remettre au Directeur de l'Ecole le Rapport mensuel et trimestriel sur les activités administratives réalisées dans les trois premiers cycles dans l'Enseignement Fondamental ;
- Exécuter toute autre tâche lui est confiée par le Directeur de l'école.

Le maître responsable, titulaire d'une qualification de D6 ou D7, collabore étroitement avec le directeur d'école pour promouvoir une éducation de qualité et inclusive au sein de leur établissement.

2.1.3. Carrière enseignante à l'école fondamentale (primaire)

Dans ce paragraphe, il est nécessaire de montrer les enseignants qui sont éligibles à prester aux trois premiers cycles et au quatrième cycle de l'enseignement fondamental ; les pratiques pédagogiques se différent à ces cycles et les enseignements sont dispensés de différentes manières, en fonction de la branche ou du domaine. Dans les trois premiers cycles, ils sont donnés selon les pratiques habituelles du primaire. L'enseignant se retrouve seul devant sa classe, où il est chargé de mettre en œuvre ses pratiques pédagogiques.

En effet, à l'Ecofo, les enseignements sont réalisés de différentes manières et selon la branche ou domaine. Dans les trois premiers cycles, ils sont dispensés comme étaient pratiqués au primaire. L'enseignant occupe seul une classe où il est obligé de faire ses pratiques de classe.

La loi N°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire, en son article 38 précise que « toutes les disciplines dans les trois premiers cycles de l'enseignement

fondamental public sont enseignées en kirundi, hormis les langues. Les deux derniers cycles de l'enseignement public sont enseignés en Français ou en Anglais. »

Dans cet ordre d'idées, la loi N^{o} 1/19 du 10 septembre 2013, indique que « le métier d'enseignant exige d'avoir des qualités intellectuelles, physiques, psychologiques, morales et sociales, de cultiver et de développer des compétences professionnelles et d'être un agent de changement et de développement » (article 42).

Les enseignants vaquant aux trois premiers degrés tiennent seuls leurs classes de 7h30 à 13h tout en essayant d'adapter et de pratiquer la pédagogie centrée sur l'apprenant en tenant compte des effectifs et au niveau des élèves. La manière dont ils parviennent ou non à exercer une réelle influence sur la manière dont l'enseignement/apprentissage est pensé et géré au sein de l'établissement scolaire (Romanato & Thurler, 2012)

Au niveau du cycle 4, les cours ont été groupés en domaines et ceux qui y enseignent ont un niveau d'au moins D_7. Les enseignements sont préparés, dispensés comme au post-fondamental mais en utilisant l'approche par compétences.

Selon la même loi N^{o} 1/19 du 10 septembre, stipule que « les enseignants du quatrième cycle de l'enseignement (7ème, 8ème et 9ème année) doivent avoir au moins le niveau D_7 ou équivalent. » (Article 44)

Rappelons que parmi les recommandations issues des Etats généraux de l'éducation tenus en 2022, on avait souhaité à ce que les enseignants prestant au cycle 4 aient le niveau d'enseignement supérieur. Cependant, aucun texte légal et règlementaire n'aurait été élaboré pour la concrétisation des clauses sorties.

2.2. Conditions requises pour le poste d'un dirigeant d'une école fondamentale

Le dirigeant d'un établissement scolaire est censé être choisi parmi les meilleurs enseignants et est appelé à assumer des fonctions qui font partie intégrante de la carrière enseignante. Sa mission consiste à administrer et gérer l'établissement qui lui est confié.

2.2.1. Qualités d'un chef d'établissement scolaire

La fonction de direction est longtemps demeurée une sorte d'impensé, le rôle de la direction étant perçu comme un prolongement de l'activité enseignante (Patrick et Valérie, 2008). Pour bien diriger l'école, il est recommandé au chef d'établissement de bien connaitre ses responsabilités, ses attributions et surtout savoir ses limites et son champ d'actions (Fuku Sala, 2015). La coordination et

l'animation pédagogiques sont des rôles essentiels du chef d'établissement, bien souvent envahis par les nombreuses tâches administratives (Patrick et Valérie, 2008). Le chef d'établissement est un pilote qui sait analyser des situations, fixer des objectifs, élaborer et mettre en œuvre des stratégies, mesurer et réguler. Il doit aussi gérer et développer les ressources humaines de son établissement : animer une équipe de direction, déléguer, être à l'écoute du personnel, valoriser les actions et les réussites, encourager et aider le personnel (Attarça & Chomienne, 2012).

La législation scolaire en vigueur détermine les conditions que le personnel enseignant doive accomplir pour occuper le poste d'un responsable d'une école fondamentale. La loi No 1/19 du 10 septembre 2013, en son Article 46 montre clairement la qualification requise pour être le responsable de l'Ecofo. Cet article stipule que le personnel d'administration et de gestion est constitué par les directeurs et des personnels de direction. Le directeur de l'Enseignement Fondamental doit détenir un diplôme d'enseignement supérieur.

D'un côté, il y a le directeur d'une école qui supervise les activités de quatre cycles de l'enseignement fondamental. Il doit détenir un diplôme de baccalauréat ou de licence, obtenu dans des institutions formant les enseignants du fondamental et/ou du post-fondamental, telles que l'ENS, l'IEPS, l'IPA et la FPSE, notamment au département des Sciences de l'éducation. En outre, selon la même réglementation, l'admission à ce poste est subordonnée aux conditions ci-après : « être de nationalité burundaise, avoir exercé le métier d'enseignant pendant au moins trois ans, et avoir été côté "TRES BON" durant les trois dernières années » (Article 91). En cas du non accomplissement des fonctions qui lui sont confiées, avertit l'autorité hiérarchique au premier degré qui prend des mesures qui s'imposent.

Les enjeux politiques et économiques amènent les directions d'école à appliquer de nouveaux modèles de gestion comme la gestion axée sur les résultats et la nouvelle gestion publique (Ben Jaafar et Anderson, 2007 ; Gravelle, 2012 ; Maroy, 2008 ; St-Germain, 2001 ; IsaBelle & Labelle, 2017).

D'un autre côté, l'école fondamentale du Burundi dispose d'un maitre responsable qui détient un diplôme d'instituteur-adjoint (D_6) ou d'instituteur (D_7). Les mêmes conditions requises pour être nommé directeur sont aussi applicables pour être admis au poste de maître responsable : « avoir exercé le métier d'enseignant pendant trois ans au minimum, avoir été côté « TRES BON » durant les trois dernières années ».

2.2.2. Compétences managériales et pédagogiques

Les compétences managériales et pédagogiques d'un directeur d'une école fondamentale consistent à assurer un leadership efficace et une gestion optimale de l'établissement (Jaurès, 2013). Elles englobent la capacité à inspirer l'équipe éducative, à prendre des décisions stratégiques et à favoriser un environnement d'apprentissage inclusif et stimulant pour tous les élèves.

La compétence est une notion très importante et primordiale dans le marché du travail. Elle signifie une qualification professionnelle qui se décline en connaissances (Savoirs), en pratiques (Savoir-faire) et en comportements relationnels (Savoir être) ainsi qu'à des aptitudes physiques (Jaurès, 2013). Le directeur dans son rôle de chef d'orchestre : organiser, gérer les mesures de soutien assurées par des tierces personnes (Romanato & Thurler, 2012)**.** Dans les écoles performantes, les chefs d'établissement exercent un fort leadership, visitent les classes, encouragent la créativité et l'innovation pédagogique. Ils se concertent avec les parents dans le but d'améliorer l'école (UNESCO, 2006). Le chef d'équipe doit à la fois être organisé, avoir de solides connaissances en management, et être capable de communiquer de façon claire et transparente. Une compétence managériale est une compétence nécessaire à n'importe quel manager pour gérer et encadrer son équipe (Cornut, 2023).

Le mot « leader » est d'origine anglaise. Il a d'abord servi à désigner le chef d'un parti politique. Pour cela, il ne suffit pas d'avoir une vision originale, d'élaborer une bonne stratégie ou de disposer d'une structure et d'un encadrement adéquats. Une direction responsable doit assurer la mise en œuvre et le fonctionnement harmonieux de l'organisation tout en gardant à l'esprit les résultats à atteindre. (Lapierre, 2008, p.15). Les compétences managériales d'un directeur d'une école fondamentale incluent la capacité à planifier, organiser et coordonner les activités scolaires.

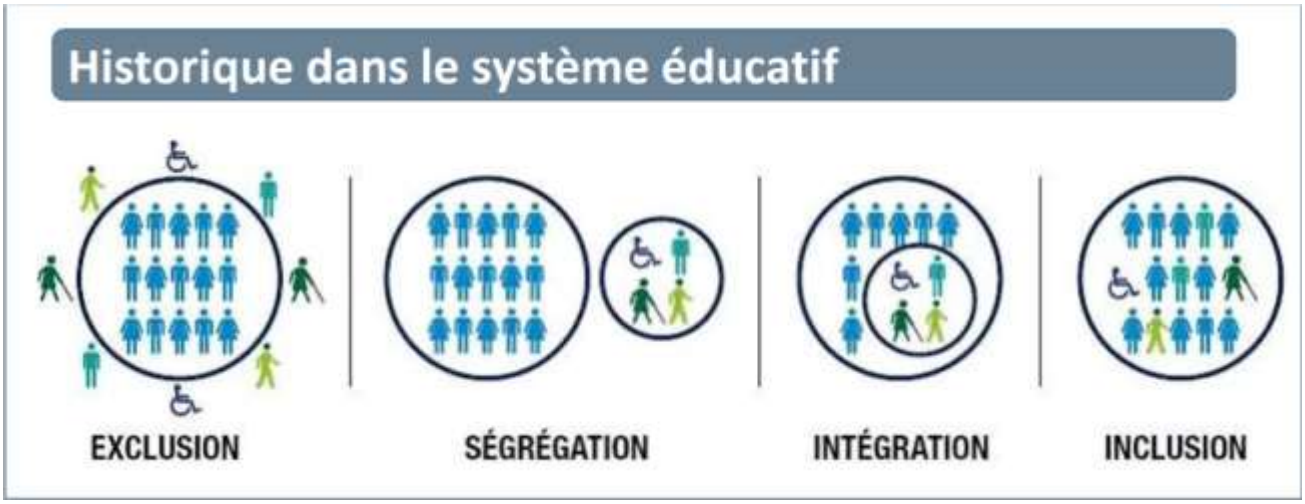
Le chef d'établissement se doit également d'être un « gestionnaire » responsable de la négociation des moyens et des conditions de mise en œuvre du projet de son établissement. Il apparaît aussi, et de plus en plus, comme un « animateur » d'équipe. Il est d'abord l'animateur de son équipe de direction, dont le rôle est crucial pour impulser les projets, susciter et accompagner les innovations pédagogiques, obtenir l'adhésion du plus grand nombre d'enseignants, et enfin organiser au mieux la logistique pédagogique au sein de la structure (Attarça & Chomienne, 2014).

Parallèlement, ses compétences pédagogiques englobent la maîtrise des méthodes d'enseignement et l'évaluation des besoins des élèves. La direction doit savoir s'entourer de collaborateurs responsables dont elle oriente le travail et encadre l'action. Elle évalue la performance de personnes qu'elle valorise, qu'elle stimule et dont elle favorise le développement (Lapierre, 2008). Ensemble, ces compétences contribuent à établir un environnement éducatif favorable à l'apprentissage. La communication est également une compétence essentielle pour tout manager. Le principal défi à relever par le chef d'établissement consiste donc à parvenir à réduire ce découplage entre logique gestionnaire et logique pédagogique (Perrenoud, 2018). Bien qu'il soit impossible de ne pas communiquer, il est crucial de le faire de manière efficace pour garantir le succès des activités scolaires.

2.3. Cadre légal à l'échelle nationale et mondiale en matière d'inclusion scolaire

Dans ce point, nous commençons par l'historique et la réglementation de l'éducation inclusive à l'échelle mondiale. L'engouement pour l'équité dans l'éducation a été un long processus, évoluant de la "***ségrégation***" à l'"***intégration***", jusqu'à l'adoption du terme "***inclusion***" à l'issue de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, qui s'est tenue en 1990 à Jomtien, en Thaïlande. Les autres chercheurs ont tenté de nuancer ces trois termes en s'appuyant sur des illustrations, comme l'indique la figure ci-dessous :

Figure 1 : Historique de l'éducation inclusive dans le système éducatif **(Mathieu & Savary, 2020)**



Source : Mathieu, M.-N., & Savary, M. (2020). *L'école inclusive : formation des directeurs*. 2 juillet. CPC ASH.

Les 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagés à la Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994).

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 (UNESCO, 2005).

En 1996, la charte de Luxembourg affirme qu'une éducation en milieu ordinaire est le principe de base. Cet engouement à l'inclusion est consolidé par le Cadre d'action de Dakar avec le mouvement de l'Éducation pour tous en 2000 (EPT). L'inclusion scolaire ne se limite pas seulement à la simple présence d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève (Colcanap, 2013).

Ainsi, l'évolution de l'éducation spéciale vers l'éducation inclusive représente une transition vers des pratiques pédagogiques visant à inclure tous les élèves, quels que soient leurs besoins spécifiques, dans un environnement d'apprentissage commun, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Table 1: Evolution de l'éducation spéciale vers l'éducation inclusive (Schneider, 2013)

	Instruction	**Socialisation**	**Qualification**
Éducation spéciale	Instruction adaptée dans un lieu spécialisé	Contenir et contrôler	Limitée à certaines professions et certains lieux (p_ex. foyers occupationnels)
Education intégrante	Instruction adaptée dans l'école ordinaire	Normalisation	Création de Centres d'Aide par le travail ; ateliers protégés
Education inclusive	Projet personnalisé de scolarisation Diversification des apprentissages-	Participation (« Vivre ensemble ») et l'accessibilité	Construction et reconnaissance da compétences professionnelles diverses-

Source : **(Schneider, 2013)**. L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives

L'éducation inclusive intègre les mesures que l'école doit prendre pour les enfants en situation de handicap. Le directeur d'école, à travers son rôle central et ses missions pédagogiques, administratives et sociales, joue un rôle primordial dans la politique éducative au sein de son établissement (Sow, 2020b).

Actuellement, l'école inclusive s'inscrit dans une volonté politique de refondation du système éducatif, visant à promouvoir la réussite de tous les élèves sans discrimination. Le leadership pédagogique à l'école inclusive nécessite une approche holistique et proactive. Le directeur doit non seulement gérer les activités pédagogiques sur l'école, mais aussi inspirer et guider l'équipe éducative vers une vision commune de l'inclusion, en veillant à ce que chaque élève ait les meilleures chances de réussir.

2.3.1. Éducation Inclusive dans le système éducatif burundais

L'éducation inclusive est un concept relativement récent au Burundi, mais elle gagne progressivement en importance. Donc, elle est apparue en 2010 à travers le projet d'éducation inclusive initiée par l'ONG Handicap International. En réalité, les EVH n'avaient pas l'accès à l'école ordinaire comme les autres, en raison de divers facteurs sociaux, économiques, culturels, etc. C'étaient les quelques centres spécialisés sous le pilotage des confessions religieuses qui accueillant des enfants à besoins spécifiques mais avec un effectif très limité, car le droit d'y fréquenter impliquait le paiement des frais scolaires, ce qui posait un obstacle pour leurs parents.

Tout d'abord, le Burundi a adopté des lois et politiques en faveur de l'éducation inclusive. En 2014, le gouvernement a adopté une loi portant ratification de la république du Burundi de la convention relative aux droits des personnes handicapées adoptée et son protocole facultatif dont le principe est fondé sur la « non-discrimination.» Cette convention stipule que « *l'éducation doit être accessible à tous, y compris les élèves en situation de handicap.* » (Article 24). De plus, le Plan Sectoriel de l'Éducation et de la Formation 2012-2020 incluait spécifiquement l'objectif de développer une éducation inclusive.

Même dans la constitution du 7 juin 2018 en conformité avec la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) de 1948, l'État burundais s'est engagé à garantir le droit à l'éducation, comme le stipule son article 53 : [*Tout citoyen a droit à l'égal accès à l'instruction, à l'éducation et à la culture. L'Etat a le devoir d'organiser l'enseignement public et d'en favoriser l'accès…*].

Sur le plan pratique, on note la création progressive d'écoles inclusives à travers le pays. Grâce aux fonds de l'UNICEF et du Partenariat mondial pour l'éducation, un Centre de Référence pour l'Education Inclusive a été construit à KIGOGE en 2019. Ce Centre marque la concrétisation du Gouvernement de la République du Burundi à faire de l'éducation inclusive une réalité, en prenant en compte les enfants vivant avec un handicap et leurs besoins spécifiques dans le processus de

planification globale de l'éducation. Des efforts sont faits pour former les enseignants à l'accueil et à l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cependant, les ressources et l'accessibilité des infrastructures scolaires restent encore insuffisantes dans de nombreuses régions.

2.3.2. Textes légaux et réglementaires relatifs d'inclusion sociale et scolaire au Burundi

Une bonne réforme éducative doit être régie par des textes légaux et réglementaires visant à garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants, indépendamment de leurs besoins spécifiques. Ces dispositifs législatifs reflètent l'engagement du pays envers les principes d'égalité et de non-discrimination. Ils s'inscrivent dans le cadre des engagements internationaux, notamment la Convention relative aux droits des personnes handicapées. En intégrant des mesures adaptées, le Burundi cherche à promouvoir une approche éducative qui valorise la diversité et l'inclusion.

Dans ce contexte, parmi les textes légaux, on trouve la Constitution burundaise qui promeut le droit à l'éducation pour la réglementation des politiques éducatives qui encouragent des pratiques inclusives. En fait, les mesures visent non seulement à améliorer la qualité de l'éducation mais aussi à sensibiliser la société aux enjeux de l'inclusion. L'engagement du gouvernement et des partenaires internationaux est crucial pour la mise en œuvre effective de ces initiatives.
Dans les paragraphes qui suivent, nous nous efforçons de voir certains textes officiels déjà élaborés dans notre pays.

À partir de 2012, le Burundi a reconnu l'importance de l'éducation inclusive, ce qui a conduit à l'ouverture d'établissements pilotes à caractère inclusif. En 2016, une cellule d'éducation inclusive a été créée par ordonnance ministérielle. La loi n° 1/07 du 26 mars 2014, portant ratification par la République du Burundi de la Convention relative aux droits des personnes handicapées et de son protocole facultatif, repose sur le principe de la « non-discrimination », affirmant ainsi l'engagement du Burundi envers cette cause.
Ce texte législatif établit un cadre juridique pour protéger les droits des personnes handicapées, leur garantissant l'accès à l'éducation, à l'emploi et aux services publics. En intégrant ces principes, le Burundi vise à promouvoir l'inclusion et à améliorer la qualité de vie des personnes handicapées dans la société.

La loi n^{o} 1/ 03 du janvier 2018 portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi : Cette loi a pour objectif de promouvoir et de protéger les droits de la personne

handicapée pour son intégration effective afin que sa dignité soit préservée et que l'individu puisse bénéficier des conditions lui permettant, le cas échéant, d'être utile pour lui- même, pour sa famille, pour sa communauté et pour toute la société en brisant les barrières de tout genre.

Dans le décret n° 100/38 du 16 février 2016 portant missions, l'organisation et le fonctionnement du ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, en son article 10, il existait au sein du ministère une cellule de l'éducation inclusive qui est chargée de s'acquitter de certaines missions telles que :

[… Mener une réflexion approfondie et développer une politique nationale en matière d'éducation inclusive sur base des dispositifs déjà développés au Burundi et dans d'autres pays ; élaborer des textes réglementaires d'application conséquents à cette politique et proposer des phases de mises en œuvre effective de cette politique, jusqu'à sa généralisation sur le territoire national, etc.]. (Article 19)

C'était la première fois qu'une telle structure était introduite au sein du ministère de l'Éducation. La création de la Cellule a marqué un premier pas vers l'initiation d'une politique d'éducation inclusive dans le pays.

Deux ans plus tard, dans le décret n° 100/25 du 25 août 2018 portant missions, organisation et fonctionnement du ministère de l'éducation, de la formation technique et professionnelle, la cellule de l'EI figure dans la catégorie des cellules spécialisées au sein du cabinet du Ministre (Article 4) : cette cellule était chargée de mener une réflexion approfondie et développer une politique nationale en matière d'éducation inclusive sur base des dispositifs déjà développés au Burundi et dans d'autres pays (Article 21). Le même décret représente une avancée dans la poursuite de l'implantation des écoles inclusives dans le pays.

A partir de 2020, dans le Décret n° 100/090/ du 28 octobre 2020 portant missions, organisation et fonctionnement du ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique**,** la cellule d'EI devient le Bureau (Article 9) et parmi ses charges figure celle de […Développer une politique nationale en matière d'éducation inclusive sur base des dispositifs déjà développés au Burundi et dans d'autres pays, élaborer des textes réglementaires d'application conséquents à cette politique et proposer des phases de mises en œuvre effective de cette politique, jusqu'à sa généralisation sur le territoire national, etc.] (Article 21**)**.

À cette étape, la cellule a été transformée en Bureau d'éducation inclusive chargé de la coordination des écoles à caractère inclusif, renforçant ainsi son rôle dans la mise en œuvre des politiques d'éducation inclusive.

Même actuellement (2024), avec le Décret n° 100/218/ du 20 novembre 2023 portant modification du Décret n° 100/090/ du 28 octobre 2020 portant missions, organisation et fonctionnement du ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique, nous remarquons que la question de l'EI est prise en compte.

Le Bureau de l'éducation inclusive est aussi chargée de :

[… Développer des outils de collecte des statistiques des élèves et étudiants vivant avec handicap ; en collaboration avec le Bureau de la planification du système éducatif, constituer et alimenter régulièrement une base de données sur les effectifs et l'évolution des élèves et étudiants vivant avec handicap ; identifier les besoins des élèves et étudiants vivant avec handicap et s'assurer qu'ils rentrent dans les prévisions d'accompagnement et s'assurer d'une bonne collaboration avec les partenaires qui travaillent sur cette thématique, etc. …] (Article 93).

Le Bureau de l'Education Inclusive continue d'œuvrer pour bien atteindre les objectifs fixés à l'implantation des écoles inclusives dans tout le pays malgré les nombreux défis.

Malgré les efforts déjà consentis, le système éducatif burundais n'est pas encore préparé pour l'éducation inclusive dans toutes les écoles. Cela ressort de la recherche de (Ndikumasabo et al., 2018) qui montre que les pratiques pédagogiques observées dans les écoles inclusives ne sont pas du tout inclusives. De plus, (Nshimirimana, 2023) a trouvé que la majorité d'enseignants ne sont pas encore favorables à l'accueil de tous les enfants en situation de handicap au sein des classes ordinaires, du fait que le milieu éducatif burundais n'est pas encore préparé pour la scolarisation de tous les enfants en situation de handicap dans les milieux ordinaires.

Au mois de Juillet 2021, un Guide pour les enseignants pour la mise en œuvre de l'école inclusive a été validé. Aussi, une Stratégie Nationale de l'Education Inclusive a été élaborée et validée au moins de mai 2023. Ladite stratégie a pour fondement entre autres la constitution, les engagements internationaux du pays, les documents de politique sectorielle et les textes réglementaires du secteur de l'éducation.

Malgré ces progrès, des défis persistent, notamment en termes de changement de mentalités, de financement adéquat et de coordination entre les différents acteurs impliqués. Le chemin vers une

éducation véritablement inclusive au Burundi est encore long, mais les autorités ont pris des engagements importants dans cette direction.

2.4. Conclusion partielle

À travers le deuxième chapitre, nous avons constaté que le rôle du responsable scolaire exige diverses compétences pour assurer le bon fonctionnement d'une école en général et de l'Ecofo en particulier. Pour cela, les personnels de direction ont de nombreuses tâches à accomplir tout au long de l'année scolaire, et leurs responsabilités sont de plus en plus étendues. La collaboration avec le maître responsable et le personnel enseignant est utile.

Il ne suffit plus d'être chef d'établissement ; des qualités de leadership sont essentielles pour piloter efficacement l'école, en mettant l'accent sur l'assiduité et la politique éducative. Bien qu'il soit chef et manager, la contribution de toute la communauté éducative est déterminante pour promouvoir une gestion pédagogique équitable et inclusive. Des réglementations ont donc été révisées pour intégrer ces principes dans le système éducatif.

Dans les chapitres qui suivent, nous abordons la deuxième partie, consacrée à l'analyse des données et à la discussion des résultats. Nous commençons par le troisième chapitre, qui traite du leadership pédagogique du directeur d'une école inclusive.

PARTIE II : ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS

CHAPITRE 3. LEADERSHIP PEDAGOGIQUE DU RESPONSABLE AU SEIN D'UNE ECOLE INCLUSIVE

3.0. Introduction

Ce chapitre traite du leadership pédagogique du responsable d'une école inclusive. Nous abordons plusieurs éléments clés liés à la gestion d'une école inclusive ; nous examinons d'abord le rôle du chef d'établissement en mettant en lumière ses objectifs, ses priorités ainsi que les principales tâches et compétences nécessaires à ce poste. Ensuite, nous découvrons de la fonction du maître responsable en détaillant ses responsabilités et ses pratiques de gestion pédagogique. Nous parlons de la disponibilité des outils et supports, l'importance de la formation continue pour le personnel, la nécessité d'infrastructures adaptées ainsi que les défis auxquels sont confrontés les responsables d'une école inclusive.

Pour garantir l'anonymat de nos participants aux entretiens, nous avons utilisé la lettre D pour désigner les directeurs, M pour les maîtres responsables et E pour les enseignants, suivis d'un numéro correspondant pour identifier chaque répondant.

3.1. Métier du chef d'établissement scolaire inclusif

Dans ce point, il est préférable de faire un tour d'horizon afin d'examiner de manière globale l'accomplissement des tâches d'un directeur d'école en tant que leader pédagogique au sein de son établissement. Celui-ci travaille en équipe et met en place une stratégie pédagogique et administrative pour assurer le bon déroulement des activités scolaires.

En effet, le métier de chef d'établissement scolaire inclusif consiste à diriger une école qui accueille tous les élèves, quelles que soient leurs différences. Dès l'accueil des EVH, l'équipe du personnel de la direction a la première tâche d'échanger avec les parents d'élèves, de préparer leur accueil avec le personnel enseignant et fixer les directives à suivre pour des meilleures pratiques éducatives inclusives : « *Tout d'abord, on accueille des enfants de toutes les catégories. Pour les élèves à besoins spécifiques, on communique avec les parents pour recueillir des informations sur l'anamnèse de chaque enfant et savoir s'il suit un traitement médicamenteux. L'enseignant est également impliqué afin d'obtenir des renseignements complémentaires sur l'enfant »* (D01).

Cela permet de mieux connaitre l'anamnèse de chaque enfant afin de faire des accompagnements éducatifs appropriés selon la nature et la gravité du handicap : « *En fait, on évalue l'évolution de l'enfant dès le départ et jusqu'au bout* » (D01). Cela implique la création d'un environnement propice à l'apprentissage pour chaque enfant, en adaptant les pratiques pédagogiques et en mobilisant les ressources nécessaires : « *La direction est chargée de mettre en pratique la politique de l'école inclusive. Ainsi, les chefs hiérarchiques émettent des injonctions que le directeur doit mettre en œuvre. Les directives suivent un modèle de transmission hiérarchique, et la direction se contente de les appliquer* » (D02).

Pour y arriver, il promeut la collaboration au sein de la communauté éducative (enseignants, parents d'élèves et autres acteurs clés pour soutenir les actes éducatifs en action. En fait, le directeur « *gère le quotidien de l'établissement avec ses équipes, il a aussi un rôle de guide et veille à promouvoir une image positive de l'établissement. Il coordonne les réunions, les équipes pédagogiques ainsi que participe aux rencontres avec les responsables de réseaux scolaires* » (D01).

En outre, le métier d'un dirigeant d'un établissement scolaire inclusif exige des tâches supplémentaires mais non rémunérées, il mobilise toutes les ressources et instaure une culture d'inclusion au sein de l'établissement : « *On arrive au travail à 6h30 et commence par encadrer les élèves. On doit s'assurer que tous les enfants entrent en classe, car les élèves à besoins spécifiques nécessitent un accompagnement particulier* » **(**D01).

La direction en collaborant étroitement avec les enseignants et l'encadreur, veille à ce que les EVH aient des camarades de classe qui leur aident dans certaines activités comme se déplacer vers les latrines, aller au robinet, etc. : **«** *les enfants ont des binômes, c'est-à-dire des camarades de classe qui entretiennent des relations. Ceux qui sont valides appuient ou aident leurs compagnons dans la réalisation de certains gestes de la vie quotidienne. La relation binomiale a été témoin du même scénario* **»** (D01, M01 et M02) abondent dans le même sens. Cela crée un environnement inclusif où chaque élève se sent soutenu et valorisé, contribuant ainsi à une dynamique scolaire positive. En réalité, le responsable d'une école exerce une fonction incontournable afin de soutenir la réussite de l'inclusion de toutes les catégories d'élèves. Pour accomplir ses tâches, il s'appuie sur un cadre légal et réglementaire propice à l'éducation inclusive.

Suivant l'organisation du système éducatif burundais, les établissements à caractère inclusif suivent le même programme que les autres écoles fondamentales.

Le coenseignement n'est pas encore pleinement opérationnel, probablement parce que la question des effectifs prévus chaque année n'a pas encore été suffisamment réfléchie. Dès la mise en œuvre des établissements inclusifs pilotes : « *c'est vraiment précis qu'on doit avoir deux enseignants dans chaque classe : l'enseignant guide et enseignant ordinaire* » (D02). Mais, *« on ne sait pas si on le fait par ignorance ou par mégarde, on ne sait pas vraiment. Lorsque nous plaidons pour l'affectation de deux enseignants en vue de permettre d'établir un soutien et un rapport équilibré, ce qui est essentiel* **»** (D01). Le fait que chaque classe dispose de deux enseignants peut alléger la charge de travail et réduire la fatigue professionnelle, ce qui pourrait conduire à de meilleurs résultats.
Le métier de directeur d'école nécessite un leadership élevé pour exercer efficacement sa fonction. Ce métier implique de nombreuses responsabilités, qui se déclinent en plusieurs dimensions : « *le leadership pédagogique, la gestion des ressources humaines, la communication et la collaboration, le suivi et l'évaluation, ainsi que la sensibilisation et la promotion de l'inclusion »* (D02).

À l'Écofo, comme dans tous les autres niveaux d'enseignement, le directeur coordonne l'ensemble des activités de l'école, appuyé par le maître responsable joue un rôle complémentaire en soutenant les pratiques pédagogiques, tout en tenant compte des ressources humaines et matérielles disponibles.

3.1.1. Objectifs et priorités identifiés dans la gestion pédagogique

Dans le cadre de l'amélioration de la gestion pédagogique, le directeur d'une école inclusive se fixe plusieurs objectifs et priorités. Pour ce, l'équipe du personnel à travers le directeur élabore un plan d'activités visant le bon fonctionnement qui met l'inclusion au cœur des priorités.

Un dirigeant a indiqué : « *l'un des principaux objectifs est de garantir un accès équitable à l'éducation pour tous les élèves, en adaptant les méthodes d'enseignement et les ressources* » (D01).
Un autre a ajouté que « *l'objectif est d'assurer une éducation réellement inclusive à l'école »* (D02**)**.
Un des responsables d'un établissement scolaire inclusif a éclairé que le taux de réussite n'est pas en dessous de 90 %. « *Après avoir lancé les activités pédagogiques, il est important de les suivre de près pour viser un taux de réussite élevé, qui est notre objectif principal. On vise au moins 90 % de réussite dans toutes les classes et tous les cycles. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de surveiller quotidiennement tous les aspects, tant du côté des enseignants que des élèves* » (D01).

Ainsi, l'un des principaux objectifs de la direction de l'école est d'atteindre un taux de réussite de 90% d'ici la fin de l'année scolaire.

Dans ce sens, l'on peut montrer l'aspect positif : « *D'un côté positif, on aspire à une réussite véritablement inclusive, et on constate une demande constante de places de la part des parents présents ici. On travaille avec l'objectif d'atteindre une réussite effective qui soit réellement inclusive* » (D02). Dans telle situation, en dehors des tâches similaires comme celles des autres écoles du même cycle, le responsable suit l'évolution des EVH. « *En plus de la réussite, on vise également à améliorer l'état initial des enfants vivant avec un handicap afin de les évaluer à la fin de l'année par rapport à leur situation au départ* » (D01). On n'attend pas la fin de l'année scolaire pour cela ; les évaluations se font chaque trimestre. En effet, on suit l'évolution de l'enfant dès le début jusqu'à la fin de l'année scolaire.

3.1.2. Principales tâches et fonctions assignées au responsable scolaire

Au niveau de l'école, le responsable est considéré comme le principal éducateur à travers ses missions pédagogiques, administratives et sociales qui lui sont assignées.
Du côté des enseignants, il effectue des visites pour vérifier si les enseignants sont réellement engagés dans leur travail afin de s'assurer que les programmes sont complétés dans les délais prévus et qu'il n'y a pas de survol des contenus : « *On s'assure que tous les documents pédagogiques sont présents et à jour, notamment les notes et les préparations des enseignants pour se conformer à la réglementation en vigueur* » (D01 et M01). Il veille à la tenue des documents pédagogiques et qu'ils sont à jour du fait qu'il est non seulement le leader administratif mais aussi un guide pédagogique qui assure la mise en œuvre effective de l'inclusion scolaire : **«** *le directeur travaille continuellement, les activités pédagogiques étant liées à celles d'administration. En tant que directeur d'une telle école, on s'efforce de tout faire* **»** (D02).

D'abord, surtout deux semaines avant la rentrée scolaire, le responsable d'école affiche à la portée du public les listes d'élèves par classe. « *En collaboration avec le maitre responsable, il prépare l'accueil de toutes catégories des enfants, il s'assure de la distribution des tâches de tout le personnel afin de démarrer les activités dès le premier jour de la rentrée* » (D01). Signalons qu'avant son admission, un élève nouveau à l'école doit présenter les documents suivants : « *le bulletin original de*

l'année précédente, les attestations de non redoublement, de fréquentation scolaire et de non-redevabilité » (D02).

Ensuite, à la veille de la rentrée, « *le directeur doit vérifier si les conditions de travail sont favorables pour le démarrage effectif des activités scolaires* » (D02). Lors de la rentrée, le travail est intense que ce soit sur l'aspect pédagogique ou assainissement ; il s'assure que les nouveaux élèves sont inscrits et essaie de répartir les effectifs en concertation avec l'équipe enseignante.

Au cours de l'année, « *il veille au bon déroulement des cours, au respect des règlements et des programmes et participe à la vie de l'école : mise en place des titulaires de classes. Il prépare et convoque la réunion avec visée de la mise en place du comité de gestion de l'école "*CGE", etc. » (D02). Le directeur doit rédiger et transmettre le rapport de la rentrée scolaire dans un délai ne dépassant pas un mois après le début de l'année.

Comme le soulignent les participants à l'étude, ses responsabilités incluent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives, la gestion des ressources humaines et matérielles sans oublier l'accompagnement quotidien des enseignants : « *Le directeur d'une école inclusive ne devrait évidemment pas être un gestionnaire scolaire comme les autres dans la mesure où le suivi et l'accompagnement des EBS exigent du charisme professionnel exceptionnel* » (D01).

Le directeur évalue régulièrement les pratiques du personnel pour une bonne amélioration des activités scolaires. « *Il contribue aussi à l'épanouissement de chaque élève, favorise l'équité et l'égalité via une culture d'acceptation et de respect vers les progrès pour une amélioration continue des pratiques éducatives* » (D02).

Ce rôle va au-delà de la simple administration de l'établissement ; il englobe des responsabilités stratégiques, pédagogiques et communautaires visant à promouvoir l'inclusion. Le directeur « *établit l'horaire hebdomadaire du personnel de l'école c'est-à-dire les emplois du temps des enseignants et du personnel d'appui. Il élabore la programmation de l'encadrement ainsi que celle des surveillances tout en veillant à l'assiduité du personnel et la régularité des documents surtout du côté enseignants* » (D01).

3.1.3. Compétences et qualités essentielles pour le poste d'un directeur d'un établissement inclusif

Les responsabilités se manifestent à travers les compétences au travail, si le directeur fait preuve de leadership pédagogique, de capacités de coordination et de management : « *le chef d'établissement favorise une dynamique d'ouverture et de collaboration avec l'ensemble de la communauté éducative pour que l'école obtienne des résultats escomptés dans des évaluations internes et externes* **»** (D01 et D02).

Généralement, le poste de directeur d'école requiert un ensemble varié de compétences et de qualités pour assurer une gestion efficace de l'établissement et promouvoir un environnement éducatif optimal. D'abord, on doit être dans les normes « *avoir le diplôme qui est exigé, avoir une petite expérience soit-elle, l'on doit avoir les qualités d'un éducateur* » (D01). Si ce n'est pas cela, il s'agit de trouver les qualités que l'on a développées en occupant telle ou telle fonction et en l'exerçant correctement. « *En plus, il ne faut pas ignorer que c'est Dieu qui donne une autorité dans la vie, tout ça compte, c'est de la divinité* » (D01).

A part les observations, il accomplit des fonctions complexes qui, à leur accomplissement, témoignent les compétences incontournables d'un responsable qui se soucie du bien-être de ses subalternes. Donc, **«** *la direction de l'établissement s'efforce d'intégrer pleinement la politique nationale de l'éducation, en tenant compte des besoins de tous les enfants et en favorisant les possibilités de développement individuel pour accompagner chaque élève de manière efficace* » (D01).

Il existe une organisation tant administrative que pédagogique interne spécifique constatée à ces établissements en raison de décisions fixées ensemble comme nous l'avons pu les constater lors de la récolte des données ainsi que les activités scolaires et parascolaires faites : « *Les enfants sont présents ici depuis 6h30 jusqu'à 15h. L'on pense qu'il n'existe pas d'autres écoles fondamentales qui fonctionnent de cette manière. Ce sont des stratégies pédagogiques mises en place pour maximiser la réussite scolaire* » (D02). Notons que le sens de responsabilités et de l'autonomie sont indispensables pour piloter des activités scolaires.

En plus de ses compétences managériales évidentes, il possède un fort sens des responsabilités et aborde chacune de ses tâches avec un profond sens du devoir. Il possède une autorité naturelle et un charisme indéniable. Excellent communicateur, «*il s'efforce de créer une atmosphère saine au sein de*

l'établissement en valorisant chaque membre dans ses fonctions respectives, tout en faisant preuve de fermeté et d'équité » (D02).

Les compétences et les qualités permettent au directeur de favoriser un environnement scolaire où chaque élève peut s'épanouir et réaliser son plein potentiel. Toutes ces capacités d'adaptation sont essentielles pour faire face aux diverses situations qui s'imposent pour organiser la vie pédagogique voire administrative de l'établissement.

3.2. Fonction du maître responsable d'une école inclusive

Le maître responsable, en tant que second personnel à l'école, collabore étroitement avec le directeur pour soutenir les pratiques pédagogiques, notamment dans les trois premiers cycles. Il favorise un environnement d'apprentissage inclusif et contribue à l'accueil des enfants, en particulier ceux en situation de handicap.

3.2.1. Principales tâches du maître responsable d'un établissement inclusif

Le maître responsable d'un établissement scolaire inclusif exerce un rôle essentiel dans l'accueil de toutes catégories d'élèves : « *L'accueil de l'élève à besoins spécifiques (EBS) est considéré comme la première activité indispensable pour les éducateurs au sein d'un établissement à caractère inclusif* » (M01). Ainsi, aussitôt à la réception, il adopte une attitude chaleureuse et rassurante envers les élèves et leurs parents.

Avant d'accueillir un enfant, on échange avec les parents afin de recueillir toutes les informations pertinentes concernant d'éventuels problèmes survenus dès la conception : « *Ils parlent de la naissance de l'enfant, de son évolution, de la nature de son handicap, ainsi que des structures qu'il a fréquentées jusqu'à présent* » (M01 et M02). Cela se fait dans le but d'assurer leur intégration harmonieuse en prenant en compte leurs besoins spécifiques dès leur arrivée.

De même, « *en tant que personnel administratif, il est essentiel de savoir comment accueillir ces enfants. Cela commence dès le processus d'inscription où il est important de répartir les élèves dans les classes de manière appropriée* » (M02). De plus, les éducateurs et en particulier les enseignants doivent agir de bonne foi et être prêts à accueillir ces enfants dans un véritable esprit éducatif : « *Un accueil adapté des enfants dès l'inscription, avec une répartition réfléchie dans les classes, est*

essentiel pour leur intégration » (M01). L'engagement des parents et des enseignants dans un esprit éducatif bienveillant soutient leur réussite scolaire.

Pour exercer efficacement ses fonctions, le maître responsable combine diverses tâches en collaboration avec le personnel de l'école, notamment en supervisant les pratiques des enseignants et la manière dont ils dispensent leurs leçons : « *Il examine l'évolution des enfants en général, et celle des enfants à besoins spéciaux en particulier. On peut même faire le suivi pour qu'on puisse les encadrer et les accompagner en même temps que les enfants dits valides* **»** (M02). Le maître responsable supervise et accompagne en permanence le déroulement des cours, particulièrement dans les trois premiers cycles. Dans le cycle 4, l'implication d'un représentant des enseignants est utile pour aider dans certaines tâches en cas d'absence du directeur.

En tout cas, ses principales tâches concernent la coordination des ressources pédagogiques : « *les tâches d'un(e) maître(sse) responsable consistent à assurer le domaine pédagogique pour les trois premiers cycles, à suivre et encadrer les élèves de la maternelle à la 6eme année, ainsi qu'à veiller à l'éducation des enfants, aux enseignements et au respect de l'horaire* » (M01 et M02).
Dans l'accomplissement de ses fonctions, il a l'obligation de s'acquitter de la tâche qui lui est confiée : « *Chaque trimestre, on devrait effectuer des visites de classes pour observer le déroulement des enseignements et vérifie si les documents pédagogiques et administratifs sont à jour* » (M01 et M02). Dans ce contexte « *Il propose des bulletins de notation pour les enseignants des trois premiers cycles de l'Ecofo, en tenant compte de la manière dont ils ont mené leurs activités durant l'année scolaire. Il observe les difficultés rencontrées par les enseignants afin de les soumettre aux autorités compétentes* » (M01).
Le chef d'établissement et le maître responsable doivent évaluer les progrès et lacunes de l'enseignement-apprentissage : « *Grâce à la collaboration entre le directeur et le maître responsable, s'ils parviennent à mieux s'entendre, ils peuvent travailler ensemble, mais cela dépend de l'esprit et de l'intention de chacun* » (M01). La répartition des responsabilités entre le directeur et le maître responsable permet d'accomplir les tâches dans les différents cycles et favorise une meilleure organisation des activités : « *Il s'assure que chaque enseignant donne des devoirs prévus dans chaque branche par semaine. À la fin du mois, il vérifie s'il donne une interrogation par branche ; c'est-à-dire s'il enseigne 9 branches, celles correspondent aux évaluations faites. C'est le cumul des interrogations que constituent les notes des travaux journaliers* » (M01).

Cette synergie permet d'adapter les méthodes pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves renforçant ainsi leur engagement et leur réussite. De même, une bonne répartition des responsabilités contribue à créer une atmosphère positive et dynamique au sein de l'établissement. « *C'est pour cette raison qu'une fois constaté qu'un ou deux devoir(s), interrogation n'a pas encore été mentionné(e)) dans le journal de classe ou un nombre x n'a pas été atteint, on échange sur ça. On comprend les motifs, on s'entend mais à travers les échanges, on prodigue des conseils pour que lors de la prochaine visite, tout serait en ordre et bien arrangé* » (M01 et M02).

En fait, l'établissement à caractère inclusif devrait avoir deux enseignants par classe : l'enseignant ordinaire et enseignant guide. C'est très fatigant pour un enseignant d'exercer ses pratiques de classe dans une telle salle de classe, recouvrant toutes catégories d'élèves de 7h30 à 13h.

3.2.2. Pratiques et stratégies de gestion pédagogique du maître responsable

Les pratiques et les stratégies que le maître responsable met en œuvre pour accompagner les enseignants dans une école inclusive visent à renforcer les compétences pédagogiques et à favoriser une collaboration efficace au sein de l'équipe éducative. La première stratégie consiste à *« encourager tout le personnel et en particulier les enseignants à adopter une attitude bienveillante envers les comportements de l'enfant. Si un enfant fait du bruit ou refuse d'aller en classe, il est important de l'aborder avec douceur pour instaurer un climat de confiance. On peut alors envisager de se déplacer un peu, de changer d'environnement ou de proposer un petit jeu pour faciliter son intégration* » (M02).

En effet, bien que les écoles fondamentales suivent des programmes similaires, les écoles inclusives mettent en œuvre des pratiques spécifiques qui les distinguent des établissements ordinaires. Les EBS nécessitent un accompagnement orienté vers la bienveillance, la sérénité et l'affection, valorisant ainsi leurs compétences en fonction de la nature de leur handicap : *« Autres stratégies consistent à encourager l'ensemble de la communauté éducative à s'investir dans l'inclusion des élèves vivant avec un handicap. On conseille également aux parents d'éviter d'utiliser des mots discriminatoires tels que « ntaco uzovamwo » et des surnoms : Umukehabwenge, ikijuju etc.* » (M01).

Les éducateurs s'efforçant de démontrer aux autres élèves que les situations, bien que parfois simples, nécessitent l'établissement de bonnes relations en classe. Parallèlement, la direction punit ceux qui prononcent des mots ou les paroles blessantes. « *Si l'enseignant est en train de dispenser son cours, il*

peut faire un clin d'œil à la direction pour signaler la nécessité d'interventions, impliquant ainsi le maître responsable et l'enseignant concerné » (M01).

Dans ces écoles, les enseignants sont sensibilisés à la manière de recevoir et de traiter les productions des élèves vivant avec un handicap : « *Lorsque l'enseignant donne des tâches à faire, il implique également ces enfants et valorise leurs efforts* » (M01). Parmi d'autres pratiques et stratégies à ce sujet : « *pour les enfants devant prendre des médicaments à l'école, les parents doivent indiquer l'heure de la prise ainsi que le nom et le numéro de téléphone du médecin traitant. Ces enfants peuvent ressentir de la fatigue, et les enseignants sont informés afin de permettre à ces EBS de se reposer sur les matelas disponibles dans la salle des enseignants* » (M01).
L'on constate souvent que les enfants fréquentant un centre/école et leurs parents se montrent épuisés par la situation de ces enfants ; y arrive, l'école est perçue comme un véritable refuge où commence une éducation nouvelle : « *Cela permet d'évaluer si l'école se situe en compétition avec d'autres, en vérifiant son classement, qu'il soit en tête ou en bas de liste. Suite à cette évaluation, il encourage l'enseignant à adapter ses pratiques pédagogiques* » (M02). Tout cela vise à aider les enseignants à envisager des remédiations pour les leçons non maîtrisées par les élèves.

3.3. Disponibilité des outils et supports pédagogiques

Les résultats de cette étude ont montré que l'accessibilité des ressources éducatives, qui sont des outils ou supports pédagogiques adaptés, désigne l'accès aux ressources nécessaires pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage en classe. Ces outils peuvent constituer des matériels didactiques spécialisés, des technologies d'assistance ainsi que des ressources pour former les enseignants aux méthodes d'enseignement différenciées.

Un dirigeant a souligné que « *le Kit LEGO Braille Bricks, un outil pédagogique destiné à enseigner le braille aux malvoyants, a été offert à plusieurs écoles et/ou centre inclusifs pour leur apprendre à l'utiliser de manière ludique avec de petites briques en plastique* » (D01). Cette initiative souligne l'engagement en faveur de l'inclusion en rendant l'apprentissage du braille accessible et interactif pour les enfants malvoyants. Quelques établissements d'enseignement inclusifs disposent de certains équipements pédagogiques : « *À côté des manuels scolaires et des matériels didactiques, là vraiment, il n'y a pas grand problème, ces supports/outils sont suffisants. Bon, ils sont suffisants dans le sens qu'il y a ce qui est de base mais d'autres pourraient venir pour les combler comme les ordinateurs et*

les globes terrestres, pourraient être ajoutés. Les murs parlants, quant à eux, sont déjà présents et ne posent pas de souci » (D02). La disponibilité d'outils et de supports pédagogiques adaptés est essentielle pour la réussite de l'école inclusive.

Bien que des progrès aient été réalisés, des obstacles subsistent, notamment en matière de ressources humaines et matérielles. C'est en investissant dans des matériels adaptés et des formations que le pays peut offrir une éducation de qualité à toutes catégories d'enfants : « *De toute façon, ce qui devrait être fait en premier lieu, existe ; c'est parce qu'on a un nombre de livres, un nombre de papiers et de murs parlants. Le minimum du matériel est disponible, mais il y a bien sur d'autres qui manque encore* » (D01).

De ce fait, la disponibilité d'outils et de supports pédagogiques pour l'école inclusive est encore limitée, ce qui entrave l'accès équitable à l'éducation pour les élèves et la gestion des responsables d'école.

3.4. Formation continue pour le personnel d'un centre/école inclusive

La formation permanente du personnel de l'école inclusive consiste en un processus continu d'apprentissage et de développement professionnel visant à renforcer les compétences des enseignants et autres pour mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves :

« *Les formations qu'on reçoit sont continuées et portent sur le traitement des enfants vivant avec une déficience visuelle ou auditive. Elles concernent également des formations en braille et en langue des signes. On bénéficie régulièrement de recyclages, qui durent généralement entre une à deux semaine(s) par trimestre ou à la fin de l'année, c'est ce qui est assez fréquent* » (D01).

Dans le cadre de la formation et du renforcement des capacités, il est nécessaire de veiller à la formation continue du personnel pour améliorer les compétences en matière d'éducation inclusive. Du côté enseignants, il est important de plaider pour l'adoption de la différenciation pédagogique dans leurs pratiques en classe. Acquérir des connaissances préliminaires, notamment en écriture braille et en langue des signes, constitue une priorité dans de tels établissements. **«** *Au départ, les formations reçues étaient axées sur l'accueil des élèves à besoins spécifiques, mais elles ne sont pas encore suffisantes, ce qui nécessite des recyclages à ce sujet. Des formations sont organisées pendant les*

vacances, généralement sur deux ou trois jours, ou une semaine, et durant les grandes vacances, elles s'étendent sur deux semaines, en particulier pour les enseignants de cet établissement » (M01).

Dans le cadre de sa mise en œuvre, à travers le Bureau d'éducation inclusive (BEI), on organise des ateliers, des séminaires et des formations spécifiques sur les pratiques pédagogiques inclusives et l'utilisation d'outils adaptés. Le programme de formation actuel souligne l'importance de l'inclusion, en proposant des sessions sur l'emploi de la machine Index Brightbox ainsi que des formations en langage des signes. Ces initiatives reflètent un engagement envers une éducation plus accessible et adaptée aux besoins variés des apprenants.**)**.

Ainsi, des formations et séminaires de renforcement des compétences ont été réalisés au cours l'année scolaire 2023-2024, «*au premier trimestre, on a eu une formation d'une semaine sur l'utilisation de la machine Index Brightbox, mais elle n'a pas concerné tout le monde, des formations en langue des signes sont programmées pour le mois juillet ou août* » (D01). De plus, « *d'autres formations sont proposées chaque fois que nécessaire, ainsi que des sessions portant sur l'inclusion. Il existe également des formations de courte durée* » (D01 et M01).

La direction du BEI a déjà planifié des séances de renforcement des capacités entre le personnel. Ainsi, après les cours, les éducateurs de l'école se réunissent dans la salle de l'école pour partager leurs expériences professionnelles : « *Chaque semaine, un après-midi est consacré à des séances visant à renforcer les compétences en braille et en langue des signes. Cependant, il n'y a pas d'encouragement prévu pour cette initiative, ce qui pourrait refléter un certain patriotisme pédagogique* » (D02).

La formation continue des responsables scolaires a pour objectif de renforcer leurs compétences en gestion et en leadership afin de favoriser une culture d'inclusion au sein de l'établissement : « *Le directeur et/ou le maître responsable participe(nt) parfois à des réunions consacrées au renforcement des pratiques éducatives inclusives au sein de l'école »* (D01). Ces formations les aident à mettre en pratiques des politiques éducatives adaptées et à coordonner les efforts des enseignants et des autres éducateurs pour relever les défis liés à l'inclusion au sein de leurs écoles.

3.5. Infrastructures adaptées à toutes les catégories d'élèves

Les infrastructures d'une école doivent garantir l'accès à chaque enfant pour poursuivre son parcours scolaire. En d'autres termes, les aménagements en place doivent permettre à chaque élève, quelles que

soient ses capacités ou ses besoins spécifiques, de bénéficier d'un environnement d'apprentissage souhaité.

Un dirigeant décrit la nature des infrastructures en ces termes : « *On ne peut pas dire que toutes les écoles rencontrent les mêmes difficultés en matière d'infrastructures. L'état des installations adaptées révèle des progrès, mais aussi des défis ; de nombreux établissements restent insuffisamment équipés pour accueillir tous les élèves, en particulier ceux en situation de handicap* » (D01). En investissant dans des ressources et des installations accessibles, on favorise l'égalité des chances et le développement des élèves, ce qui est essentiel pour inciter les enfants à fréquenter tel ou tel établissement.

En réalité, des infrastructures appropriées sont essentielles pour soutenir le travail des éducateurs dans une école inclusive. Cela permet également de promouvoir une culture d'inclusion qui bénéficie à l'ensemble de la communauté scolaire.

Pour ce, on commence à observer que certains établissements scolaires inclusifs disposent de quelques équipements et infrastructures adaptés, tandis que d'autres en sont dépourvus : « *Elles favorisent bien sûr l'aspect social et pédagogique comme on le souhaite. Les salles de classes sont mieux construites et aménagées à voir la disposition des tableaux, il y a aussi des latrines destinées à chaque enfant. Il y a aussi des espaces des jeux pour assurer le développement psychomoteur de l'élève* » (D02).

3.6. Défis rencontrés par les responsables d'une école inclusive

Les dirigeants d'établissements à caractère inclusif font face à plusieurs défis, notamment l'adaptation des pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins diversifiés des élèves. Ils rencontrent des obstacles liés à la sensibilisation des parents et de la communauté pour soutenir pleinement l'inclusion. « *Il y a encore des limites car l'inclusion n'est pas suffisamment vulgarisée, sensibilisée ni promue. On constate qu'il y a des enfants laissés de côté, car l'éducation inclusive n'est pas ancrée dans les cœurs de la communauté burundaise* » (D01). Le travail du directeur s'étend bien au-delà des horaires habituels afin de répondre à une double responsabilité qui exige une vigilance constante : **«** *Le directeur assure simultanément la gestion pédagogique et administrative, tout en suivant et en accompagnant les EBS. En d'autres termes, on travaille en permanence, même le week-end.* **»** (D01,

D02 et M01) expriment des points de vue convergents concernant les défis rencontrés par les directeurs d'établissements à caractère inclusif.

Il existe un problème de passage d'orientation après les trois premiers cycles, de la sixième à la septième année. Certains EVH restent dans la même école, mais une fois qu'ils la quittent, ils perdent leurs binômes, qui sont des camarades de classe qui les aident dans quelques activités ou leurs déplacements.

Il y a les doléances des EVH, si leurs binômes sont partis et qu'ils avancent en classe de la 7ème avec les nouveaux, ils vont recommencer à zéro. Il leur est difficile de chercher et de trouver les autres partenaires. *« Il est difficile de trouver quelques-uns qui puissent répondre efficacement à leurs besoins, comme le faisaient leurs précédents binômes. Ils souhaiteraient que les enfants qui étaient ici en 6ème aient des places en 7ème pour maintenir cette continuité. Si cela n'est pas respecté, c'est l'un des défis notoires* » (D02). Ce passage met en évidence les difficultés rencontrées par un élève en raison de l'absence de son binôme à l'école, soulignant l'importance de la continuité et les défis liés à l'intégration dans un nouveau groupe de pairs.

La direction fait face à des difficultés pour maintenir tous les élèves, malgré leur droit de fréquenter l'école de leur choix. Cela comporte le risque d'observer des abandons ou des décrochages scolaires : « *Concernant le passage au quatrième cycle, on souhaite que les enfants qui étaient en 6ème puissent continuer en 7ème année ici même. Lorsque les élèves passent de la 6ème à la 7ème, c'est souvent un véritable déclin, et il en va de même pour la 8ème. Pourquoi cela ? Parce que l'esprit de travail et la relation de binôme ont été des éléments clés d'une bonne pratique* » (D01).

Ainsi, à ce stade de leur parcours, la direction peut envisager des mesures pour permettre aux enfants de continuer leurs études dans un environnement adapté, favorisant ainsi un apprentissage optimal pour chacun : « *Mais leur adaptation prendra du temps, car ils doivent s'habituer à interagir avec leurs pairs. De plus, certains parents, après avoir inscrit leurs enfants, ne reviennent pas pour suivre leur évolution, tant sur le plan scolaire que social* » (D02).

L'engagement des parents est primordial pour garantir la présence des élèves vivant avec un handicap à l'école. La direction a également un rôle à jouer en collaboration avec les familles. Un suivi et un encadrement quotidiens sont donc indispensables. Les EBS ont besoin d'un éducateur capable de collaborer et de maintenir une attitude calme, sans montrer de colère. « *Cela faciliterait*

progressivement leur intégration dans le milieu social et favoriserait leur parcours scolaire avec plus ou moins d'aisance » (M01). Pour les éducateurs**,** il est nécessaire de se sacrifier : « *car si un enseignant ne possède pas un véritable esprit parental, il est difficile de réaliser des progrès à l'école* » **(**D01).

Le dirigeant scolaire fait face à des difficultés concernant la manière dont les EBS se rendent à l'école à temps et si l'école fonctionnait en internat, cela faciliterait leurs études. En effet, la question des abandons parmi les enfants vivant avec handicap est liée à la difficulté des déplacements ainsi qu'au traitement inadapté et à l'incompréhension qu'ils rencontrent dans la société :

« On a besoin d'autres niveaux d'enseignement pour les soutenir. Le cycle post-fondamental est essentiel pour améliorer l'accueil et envisager l'hébergement des enfants. Toutefois, des problèmes persistent, si ce cycle est établi, on souhaite également construire un internat pour faciliter leurs études » (D02).

Ce passage met en avant la nécessité d'un cycle post-fondamental pour garantir un meilleur accueil et hébergement des enfants, tout en tenant compte des défis qui demeurent. Le souhait est de créer un internat qui reflète une volonté d'améliorer les conditions d'apprentissage pour ces élèves.

Il existe également un problème concernant l'épanouissement sportif des enfants. Les terrains ne sont pas accessibles, et « *l'école ne dispose pas de matériel ou d'équipements sportifs adaptés aux élèves vivant avec handicap. Par exemple, nous n'avons pas de ballons sonores. De plus, on s'est préoccupé par le fait qu'un enfant qui a des difficultés physiques puisse être détendu, notamment en ce qui concerne l'utilisation de chaises roulantes, etc.* » (D01). Ainsi, l'école a besoin de matériel spécifique en fonction des capacités physiques et des types de handicap de chaque enfant. Ce passage souligne le manque de matériel sportif adapté pour les EVH en mettant en évidence l'absence de ballons sonores et les préoccupations concernant le confort des enfants utilisant des chaises roulantes.

De même, les éducateurs confondus de ces établissements se heurtent aux défis à la courte durée allouée aux formations du personnel plus particulièrement aux enseignants dans leurs pratiques de classes. Imagine : **«** *on ne peut pas étudier le langage des signes qu'on utiliserait lors de l'enseignement-apprentissage en une ou deux semaines semaine(s) seulement*. **»** (E02, M01**)**.

Un autre problème qui préoccupe de nombreux enseignants est l'utilisation de différentes approches méthodologiques. On utilise beaucoup de signes, alors qu'il n'y a pas de spécialiste à l'école. Même ceux qui les pratiquent rencontrent des termes difficiles à comprendre

Un autre problème qui hante plus d'un enseignant est d'utiliser différentes approches méthodologiques : « *On utilise beaucoup de signes alors qu'il n'y a pas un spécialiste à l'école. Même celui qui les pratiquent à l'école, certains termes lui semblent difficiles à comprendre* » (D01)

La majorité des répondants ont montré la nécessité de recruter un spécialiste (psychologue scolaire) attaché et ponctuel à l'école afin de faire des interventions immédiates chaque fois de besoins.

3.7. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons exploré le rôle essentiel du chef d'établissement scolaire inclusif, qui requiert des compétences spécifiques et met en avant des objectifs et priorités soulignés par D01 et D02. À travers les témoignages de nos interviewés, nous avons mis en lumière les responsabilités du maître responsable, notamment dans ses pratiques de gestion pédagogique et sa collaboration avec le directeur.

Nous avons également constaté que les difficultés liées à l'évaluation des apprentissages nécessitent une organisation rigoureuse et des formations continues pour le personnel, ainsi que des infrastructures adaptées. Les défis du pilotage pédagogique sont nombreux et requièrent une synergie entre toutes les parties prenantes.

Dans les paragraphes suivants, nous abordons le quatrième chapitre consacré aux rôles et responsabilités des acteurs clés dans une école inclusive**.**

CHAPITRE 4. ROLES ET RESPONSABILITES DES ACTEURS CLES AU SIEIN D'UNE ECOLE INCLUSIVE

4.0. Introduction

Ce chapitre examine les rôles et responsabilités des acteurs impliqués dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Il aborde notamment les tâches du personnel enseignant œuvrant au sein d'une école inclusive ainsi que les modes d'interaction et de communication entre les enseignants et les parents, essentiels pour maintenir un environnement scolaire inclusif. Dans ce travail, les acteurs concernés comprennent le personnel administratif (directeurs d'école, maîtres responsables, encadreurs et secrétaires) ainsi que les enseignants, les parents et les familles sans oublier divers partenaires. Nous allons nous concentrer principalement sur ces trois derniers groupes d'acteurs. Le chapitre se conclut à la fin par une synthèse des points abordés.

4.1. Rôles et responsabilités d'un enseignant dans une classe inclusive

Pour aborder les pratiques de l'enseignant au sein d'une école inclusive, il est essentiel de se poser certaines questions, telles que : quel est le profil de cet enseignant et quelles sont ses responsabilités par rapport à celles d'un enseignant dans une classe ordinaire ?

La première responsabilité des enseignants en classe inclusive est d'enseigner à toutes les catégories d'élèves, contrairement à ceux qui n'enseignent que les élèves valides : « *En travaillant avec des élèves en situation de handicap, tous avancent à un rythme commun, permettant même ceux ayant des capacités d'apprentissage plus faibles de s'adapter et de progresser* » (E01). Les responsabilités de l'enseignant ne se limitent pas uniquement à la dispense des leçons mais impliquent également la manière dont il aide les élèves à acquérir les différents savoirs essentiels à la vie.

Les enseignants en classe inclusive adaptent leurs méthodes appropries pour promouvoir les compétences de chaque apprenant afin qu'il se sente motivé et engagé dans son apprentissage. (E06) indique qu'«*enseigner dans une école inclusive n'est pas simplement une profession, mais une véritable vocation. Sans un esprit élevé d'éducateur, il est ardu de mener à bien cette mission. Même Dieu souligne l'importance d'un enseignement empreint de bienveillance et de dynamisme*. » Même s'ils s'investissent pleinement et déploient des efforts nécessaires pour engager l'ensemble des élèves.

Leur cahier des charges exige une plus grande détermination pour accomplir efficacement leurs tâches.

4.1.1. Pratiques pédagogiques différenciées en classe inclusive

Les pratiques pédagogiques différenciées en classe inclusive consistent à personnaliser l'enseignement pour répondre aux divers besoins et capacités des élèves, assurant ainsi leur participation et leur succès. Elles visent à adapter l'enseignement aux besoins des élèves tout en favorisant leur réussite et leur inclusion.

L'approche pédagogique adoptée consiste à placer l'élève en situation de handicap entre deux élèves valides, favorisant ainsi son intégration. « *En étant assis avec les autres, notamment au même banc pupitre où se trouvent trois enfants, l'enseignant crée un environnement propice aux amitiés.* » (E03). Ces enfants développent des liens forts lorsque l'un d'eux s'éloigne en courant, les autres se précipitent pour le rejoindre, l'accompagner ou alerter l'enseignant. Une véritable camaraderie se tisse ainsi entre eux.

L'interaction physique et la proximité maintiennent des liens d'amitié et de camaraderie entre les enfants, renforçant ainsi leur esprit d'équipe. La culture d'entraide, d'épanouissement social et scolaire facilite leur intégration parmi leurs pairs. Bien qu'il « *s'efforce de gérer sa classe, qui comprend des enfants présentant différents types de handicap, tels que des handicaps moteurs, des troubles du langage et des malvoyants* **»** (E06).

De plus, l'enseignant semble être un stratège, utilisant ses compétences pour mieux gérer sa classe. Ainsi, en tant qu'enseignants, on cherche à adapter des stratégies qui favorisent la participation des élèves en situation de handicap « *en créant d'espace et des activités leur permettant de s'intégrer dans le milieu scolaire, tant de manière autonome qu'en collaboration avec leurs camarades* » (E03). Cela stimule l'amitié et l'affection entre les enfants. L'enseignant encourage le travail d'un élève en situation de handicap « *lors des leçons, si un enfant fait une erreur ou formule une phrase incorrecte, il ne faut jamais le rabaisser* » (E02).

Cela permet à chaque enfant de se sentir en lien avec les autres en leur enseignant l'esprit de travail et de coopération, favorisant ainsi la réussite de leur parcours scolaire. Dès leur arrivée à l'école, ces enfants paraissent encore jeunes et parfois mineurs. En classe, l'enseignant leur prodigue des conseils similaires à ceux qu'ils reçoivent à la maison : **«** *On leur enseigne l'amour en rappelant que "Jésus aime les enfants qui s'aiment entre eux" et que tous, y compris ceux en situation de handicap, sont des*

êtres humains créés par Dieu. Si l'un d'eux s'éloigne sans en avoir conscience, il est important de l'accompagner » (E01).

De plus, l'enseignant valorise les contributions de l'élève en situation de handicap en encourageant les autres élèves à applaudir chaque fois qu'il répond à une question ou réalise un exercice en classe. Bien qu'il puisse donner une réponse incorrecte, l'enseignant utilise des stratégies pour que la bonne réponse soit fournie par ses camarades, sans faire remarquer que la réponse de l'EVH était incorrecte.

Il est à souligner que « *l'on applaudit la réponse donnée par EBS, puis, en tant qu'enseignant, on invite les autres élèves à l'aider à formuler une réponse plus correcte. Dans ce contexte, on parle d'une bonne réponse, et l'EBS répète cette réponse plusieurs fois* » (E02). Cette approche vise à encourager les ESH à s'habituer à réaliser les travaux proposés en classe, tout en tenant compte de leurs capacités d'apprentissage. « *S'il parvient à donner la meilleure réponse, on l'applaudit avec enthousiasme* (E04). S'il n'y parvient pas, il est tout aussi important de l'applaudir pour qu'il se sente heureux, comme ses camarades**.** Cette attitude l'incite à maintenir sa motivation et à poursuivre son parcours scolaire : « *Sinon, si l'enseignant ne le motive pas, les élèves IMC surtout pourraient penser qu'ils ne méritent pas d'applaudissements, ce qui n'est pas une attitude appropriée de la part de l'enseignant »* (E03).

Les stratégies pédagogiques adaptées par l'enseignant sont des méthodes participatives et actives qui favorisent l'épanouissement et la réussite de tous les élèves, tout en tenant compte de leurs besoins et capacités individuelles. Lors de la préparation des leçons, la collaboration entre enseignant-enseignant semble plus déterminante. « *Si l'on se heurte à certaines difficultés lors de la préparation par exemple pour l'enseignement en langue des signes et l'écriture braille, on se filme, puis on envoie une image audio à un collègue sans toutefois se déplacer vers lui/elle pour partage d'expériences* » (E02). Les participants à l'interview nous ont fait remarquer que le fait de détenir le numéro de leurs camarades ou leurs collègues leur facilitent les interactions et la communication de manière remarquable.

4.1.2. Conditions de travail des enseignants dans les classes inclusives

Les enseignants occupent une fonction qui exige un engagement accru pour surmonter les difficultés d'apprentissage rencontrées par les EVH. Ils se retrouvent dans des classes composées d'élèves aux besoins variés, qu'ils soient physiques, cognitifs ou sociaux.

Les dispositions en vigueur appliquent un traitement salarial uniforme au personnel enseignant du cycle fondamental sans tenir compte du fait qu'il s'agisse d'un établissement inclusif ou non. **«** *L'enseignant s'efforce de déployer des efforts supplémentaires pour que l'enfant vivant avec un handicap acquière des connaissances au même niveau que ses camarades. Il est donc souhaitable de reconsidérer son traitement salarial en conséquence »* (E07).

En réalité, les enseignants travaillant dans des classes inclusives sont souvent considérés comme leurs collègues de l'école fondamentale, bien qu'ils n'aient pas la même charge de travail. La plupart d'enseignants interviewés soulignent l'importance de la motivation, comme l'indiquent (E03, E05, E07 et E09) dans les termes suivants : « *Ainsi, le gouvernement devrait vraiment reconsidérer la motivation et le salaire des enseignants dans les établissements d'éducation inclusive pour mieux refléter la spécificité des enfants accueillis ici.* ».

Est-il possible, voire urgent, d'ajuster la reconnaissance financière et la motivation des enseignants dans ces établissements ? La réponse à cette question n'est directement évidente « *si cela est possible, le personnel travaillant dans les établissements inclusifs devrait être traité de la même manière que celui des écoles d'excellence, où le salaire des enseignants est supérieur à celui des autres établissements scolaires de même niveau* » (E02, E03, E05, E07 et E09). Peut-être qu'à travers les textes, il revient aux décideurs d'analyser si telle ou telle mesure pourrait apporter une contribution significative pour promouvoir un secteur œuvrant vers la qualité.

Les ESH présentent des types de handicap variés, ce qui oblige l'enseignant à se préoccuper de l'état de chaque enfant. Dans ce contexte, il ne peut pas se permettre de prendre du retard dans le programme, d'autant plus que des évaluations internes et externes sont régulièrement organisées au sein des réseaux. L'enseignant d'une classe inclusive se heurte aux quelques défis : « *étant donné que les enfants qu'on accueille sont vraiment spéciaux, il peut y avoir des défis. On s'engage et on ne doit pas reculer. Il arrive qu'un enfant puisse tâcher la chemise de l'enseignant, et il est nécessaire de se changer immédiatement* (E05). Une situation à laquelle un enseignant d'une classe ordinaire n'est pas souvent confronté. Enseigner à de tels enfants nécessite une persévérance accrue et une détermination professionnelle affirmée, en raison de l'importance d'accueillir positivement chaque geste de l'enfant.

Contrairement à la classe ordinaire, l'enseignant consacre un temps supplémentaire pour s'assurer que la majorité des élèves a compris la leçon dispensée. Les ESH ont besoin de ce temps pour vérifier qu'ils maîtrisent bien la matière. « *Le temps que l'enseignant consacre à s'assurer que chaque*

catégorie d'élèves comprend bien, à vérifier s'ils prennent des notes correctement et à circuler dans les rangées, constitue une charge qui entrave l'avancement des programmes » (E04). Dans une telle classe, l'enseignant utilise différentes méthodes pédagogiques pour encourager la participation des élèves, conformément aux principes de la pédagogie active.

« Il est important de prévoir un temps supplémentaire pour renforcer l'apprentissage et s'assurer que tous les élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou valides, reçoivent un soutien adéquat en classe » (E04). Cela montre la nécessité d'adapter le temps d'enseignement pour garantir un soutien juste et adapté pour tous les élèves favorisant ainsi une inclusion réelle en classe.

De plus, les enseignants des trois premiers cycles d'enseignement sont chargés d'encadrer les élèves lors de l'étude matinale, selon un horaire établi par le maître responsable. Chaque enseignant doit se présenter à l'école avant 6h30 un jour par semaine, ce qui constitue une tâche supplémentaire s'ajoutant à leurs autres activités scolaires, entraînant ainsi une surcharge professionnelle. « *On arrive à 7h30* si l'on n'a pas de surveillance *et on part à 13h00. Il est nécessaire de prévoir un temps supplémentaire pour renforcer l'apprentissage et s'assurer que tous les élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou valides, reçoivent un soutien adéquat en classe* » (E02, E06 et M08). C'est dans cette même logique que l'on montre comment l'enseignant se lève tôt pour commencer son activité.

4.1.3. Difficultés liées à la passation des évaluations des apprentissages en éducation inclusive

Dans l'ensemble du système éducatif, l'évaluation des apprentissages revêt une importance capitale pour évaluer le degré de maîtrise des ressources déjà acquises. Dans une école inclusive cependant, cette évaluation présente des particularités en raison de la diversité des élèves. Cela requiert une approche adaptée pour répondre aux besoins variés de chaque élève.

Il y a le mode de passation des évaluations des apprentissages, les élèves vivant avec handicap bénéficient de temps supplémentaire pour terminer *« car à l'école inclusive, on observe différentes catégories de handicap. Certains sont incapables d'écrire ou écrivent lentement, et on leur accorde le temps nécessaire pour terminer. Si les autres élèves prennent 30 minutes, un élève vivant avec un handicap peut travailler jusqu'à 2 heures* » (M01 et M02).

En fait, c'est le maître responsable qui intervient dans le choix des tests ou des examens réalisés au sein du réseau scolaire de la zone concernée. Il s'assure que le mode de passation des évaluations est

conçu pour s'adapter aux divers besoins des élèves, en préconisant des options variées qui permettent à chacun de démontrer ses compétences de manière équitable. « *De plus, les évaluations peuvent être orales ou écrites, en fonction de l'état physique de l'enfant observé par l'enseignant surveillant* » (M01).

Outre les évaluations réalisées en classe par l'enseignant titulaire (devoirs ou interrogations), les exigences actuelles en matière d'éducation stipulent que, « *dans l'enseignement fondamental, des évaluations doivent être effectuées au sein des réseaux scolaires, qu'il s'agisse d'évaluations choisies au niveau des écoles, zones ou des DCE*. » À partir de ce qui précède, il est possible de remarquer comment adapter les évaluations aux besoins des élèves tout en soulignant les exigences éducatives nécessaires pour garantir une évaluation équitable au sein des réseaux scolaires.

De même, pour les élèves qui ne peuvent pas écrire, « *on se place à leurs côtés, on lit la question et leur permet de répondre verbalement. Il est interdit d'écrire une réponse sans leur confirmation. On la rédige à leur place seulement après avoir clairement montré ce qu'ils ont exprimé* » (M01).

Pendant la période des évaluations, la présence du maître responsable est indispensable. Les élèves à besoins spécifiques ne passent pas les évaluations au même rythme que les autres pour répondre aux questions qui leur sont posées. « *Par conséquent, les enseignants doivent en tenir compte pour encourager la participation de chacun, tout en reconnaissant que l'égalité ne se confond pas avec l'équité dans ce contexte* (M02). Les notes des travaux journaliers représentent une synthèse de l'évaluation formative. » Il est préférable de mettre en place des aménagements spécifiques, des supports adaptés et des méthodes alternatives pour évaluer la maîtrise acquise par chaque élève. Les notes des travaux journaliers représentent une synthèse de l'évaluation formative.

En plus, l'évaluation en classe inclusive présente des défis et enjeux pour les enseignants qui doivent concilier la diversité des besoins des élèves avec des critères d'évaluation équitables. Cela nécessite une adaptation des méthodes d'évaluation pour garantir que chaque élève puisse montrer ses compétences. Un élève en situation de handicap peut refuser de parler ou d'écrire au moment de l'évaluation surtout les enfants qui refusent catégoriquement de s'exprimer et qui restent renfermés : « *Dans ce cas, on le laisse tranquille le jour de la passation et prévoit de reprendre l'évaluation le lendemain. On procède à une intervention corrective pour observer son évolution. Il arrive que, lors de cette reprise, il s'exprime à très haute voix par rapport aux élèves dits valides* » (E03)

En tant qu'enseignant dans une école inclusive, il est essentiel de prendre en compte la diversité des apprenants pour réaliser une évaluation des apprentissages efficace. Les EVB ont besoin d'éducateurs qui s'adaptent à leur situation, en évitant de les forcer ou de les insulter et en procédant avec douceur selon les circonstances : « *Il peut arriver qu'un élève refuse catégoriquement de prendre un stylo ou un crayon pour écrire. Dans ce cas, on le laisse tranquille et lui permet d'aller jouer, qu'il revienne plus tard pour voir s'il accepte de passer l'évaluation. À son retour, il peut choisir de prendre le stylo et d'écrire rapidement ou, au contraire, refuser à nouveau. Dans ce dernier cas, on reporte l'évaluation au lendemain »* (E02).

C'est mieux de respecter le rythme de l'élève et de ne pas le forcer à écrire s'il n'est pas prêt. Ce qui crée un environnement d'apprentissage positif où l'élève se sent soutenu et compris. C'est pourquoi « *pendant la période des examens, les élèves en situation de handicap passent souvent leurs évaluations le lendemain, car ils peuvent refuser de participer. L'enseignant les accompagne sans les bousculer jusqu'à ce qu'il constate que c'est un moment opportun pour leur proposer une évaluation, qu'elle soit écrite ou orale* » (E02).

L'évaluation des apprentissages présente plusieurs défis mais l'adoption d'approches flexibles et empathiques crée un environnement favorable à l'apprentissage. En utilisant des méthodes participatives et actives, les enseignants peuvent surmonter ces obstacles, garantissant ainsi une évaluation juste et adaptée aux besoins individuels des élèves. Il est indispensable d'adapter des aménagements spécifiques et des supports appropriés pour évaluer efficacement la maîtrise des compétences. Les obstacles à l'évaluation concernent non seulement les enseignants mais aussi les directeurs et le personnel éducatif.

4.2. Rôles des parents/familles dans un établissement inclusif

Les rôles des parents sont essentiels pour favoriser les interactions et l'implication, créant ainsi un partenariat efficace qui soutient le développement scolaire et social des enfants. En plus d'échanger avec la direction dès la demande d'inscription, les parents collaborent avec les enseignants qui constituent une pierre angulaire pour faciliter l'intégration des enfants et favoriser un apprentissage harmonieux : « *Il existe des échanges entre les enseignants et les parents, mais certains d'entre eux, après avoir fait inscrire leurs enfants, peuvent ne pas revenir pour observer leur situation d'apprentissage, même à la fin du trimestre* » (E08).

Malgré le manque de suivi régulier de l'évolution de leur enfant, l'enseignant continue de travailler sans relâche pour faire progresser l'élève dans ses compétences afin d'éviter qu'il ne stagne. Mais l'enseignant peut un jour inviter le parent à venir à l'école. Quelques fois, il arrive que ce dernier puisse ou ne pas se présenter : « *Lorsqu'un parent est invité à discuter des modifications comportementales observées chez son enfant, il peut réfléchir et se présenter pour échanger avec l'enseignant titulaire afin d'étudier ensemble les pratiques à adopter. Le parent propose les pistes de solution à partir de ce qu'il constate à la maison* » (E07).

Le parent qui se rend fréquemment à l'école pour observer l'évolution sociale et scolaire de son enfant encourage particulièrement les EVH à fournir davantage d'efforts dans leurs études. De plus, « *l'enseignant leur transmet le message que les parents se soucient de leur bien-être et de leur réussite* » (E03). En d'autres termes, il ne faut pas penser que les éducateurs de l'école peuvent assurer seuls l'éducation des enfants sans tenir compte de la présence des parents ou de la situation de ces derniers, que ce soit pendant un trimestre ou même une année scolaire entière.

Certains parents, en raison de leurs responsabilités professionnelles, manquent de temps pour s'impliquer activement dans la vie scolaire de leurs enfants, créant ainsi une distance entre eux et les enseignants. Dans de tels cas, ce sont souvent les domestiques qui accompagnent les enfants à l'école le matin et les récupèrent à midi. (E04) critique cette situation en déclarant : « *Si c'est le domestique qui amène l'enfant à l'école, c'est un manque. Lorsqu'on invite ce parent, il ne vient souvent pas.* » (E03). En revanche, les parents qui se rendent régulièrement à l'école pour s'informer sur la situation de leurs enfants et les progrès observés à la maison jouent un rôle actif. **«** *Souvent l'enseignant et les parents peuvent constater que l'enfant a évolué ou pas* **»** (E03). Ainsi, toutes les questions relatives au parcours scolaire sont abordées grâce à la coopération entre les parents et les enseignants, qui gèrent quotidiennement la vie des enfants en classe.

Dans ce contexte, plusieurs interrogations se soulèvent : « *Doit-on analyser qui sont ces enfants déficients ? Comment les intégrer dans la classe ? Que faire pour les accompagner tout en incluant les autres enfants afin d'éviter toute discrimination. Quelles mesures doivent être prises pour répondre à leurs besoins sans négliger les autres ?*» (E06). L'implication de la communauté éducative s'avère indispensable en vue d'organiser les aménagements et adaptations nécessaires.

« *L'éducation inclusive n'est pas fixée dans les cœurs de la communauté burundaise. Mais le problème reste en fait qu'on est un peu ignoré », cela se remarque dans l'environnement social* » (D01). Il faut que la société soit sensibilisée aux bienfaits d'envoyer toutes les catégories d'enfants à l'école. Sinon, même certaines personnes ou famille ne sont pas au courant de l'existence du centre ou des établissements à caractère inclusif. Il est à souligner la nécessité d'une sensibilisation accrue de la communauté burundaise sur l'importance de l'éducation inclusive afin de garantir que tous les enfants, quel que soit leur statut, aient accès à l'école.

Dans cette perspective, certaines écoles ont mis en place ce qu'on appelle un groupe- parents « *un groupe - parents doit se rendre dans les quartiers et les environs de l'école afin de sensibiliser la communauté locale pour que les enfants en situation de handicap puissent bénéficier des mêmes opportunités à l'école que les autres* » (M02). De telle initiative met en avant le rôle de la communauté dans l'inclusion des enfants en situation de handicap en veillant à ce qu'ils aient accès aux mêmes ressources éducatives que leurs pairs.

4.3. Partenaires impliqués dans l'éducation inclusive

Par "partenaires", nous entendons les divers acteurs et organisations, tant locales qu'internationales, ainsi que les associations qui soutiennent les initiatives d'éducation inclusive. Ces partenaires collaborent avec le BÉI, qui est responsable de la coordination des efforts visant à mettre en œuvre des pratiques éducatives adaptées et inclusives. Leur objectif est d'assurer l'accès à l'éducation et la réussite de tous les élèves sans aucune discrimination. « *Les principaux partenaires engagés dans l'éducation inclusive sont l'UNICEF et le Partenariat mondial pour l'éducation qui jouent un rôle déterminant en fournissant des outils pédagogiques aux enseignants et aux élèves* » (D01).

L'UNICEF et l'UNESCO étant des partenaires de longue date du Burundi dans le domaine de l'éducation. L'éducation inclusive nécessite en effet des ressources humaines, matérielles et financières considérablement plus élevées. De plus, L'UNICEF a contribué à l'élaboration d'une stratégie nationale d'éducation inclusive au Burundi en 2022, initiative commanditée par le gouvernement. »

On peut coopérer avec des partenaires ou les autres acteurs en essayant de voir ou chercher ensemble. C'est à la direction d'école qui va donner des rapports réguliers aux autorités hiérarchiques afin que la direction du BEI en prenne compte. « *La direction fait tout ce qui est possible pour mettre en place la*

politique de l'EI. Mais la grande tâche revient au BEI de mettre tout à la disposition et donne des instructions qui s'imposent pour avancer » (M02).

Outre Handicap International, une ONG internationale ayant suspendu ses activités depuis 2015, il existe également des associations locales telles que l'ABPH, l'AEHB et l'APEB, etc. des partenaires impliqués dans cette éducation œuvrent pour créer un environnement scolaire accueillant et adapté. Grâce à leurs initiatives, ils encouragent l'inclusion des élèves en situation de handicap et apportent leur soutien aux familles. Leur collaboration est essentielle pour promouvoir une société plus équitable et inclusive.

4.4. Conclusion partielle

Ce chapitre a permis d'explorer les rôles clés des différents acteurs impliqués dans l'éducation inclusive. En plus du directeur d'école et du maître responsable, les enseignants jouent un rôle central en tant que praticiens de l'acte pédagogique, notamment lors de l'accueil, de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages de manière équitable.

Les parents et les familles collaborent avec les éducateurs pour suivre de près la progression de leurs enfants, en particulier ceux en situation de handicap. Enfin, les partenaires apportent un soutien diversifié pour établir une éducation de qualité**.**

Nous entamons le cinquième chapitre de ce travail qui traite du cadre législatif pour l'inclusion scolaire.

CHAPITRE 5. CADRE LÉGISLATIF POUR L'INCLUSION SCOLAIRE

5.0. Introduction

Le chapitre traite du cadre législatif pour l'inclusion scolaire. Nous examinons successivement les textes officiels et les politiques éducatives liés à l'éducation inclusive, les mesures et réglementations spécifiques pour le personnel des centres ou écoles inclusives ainsi que les directives relatives à la délibération dans ces établissements. Enfin, nous soulignons l'importance d'un cadre législatif solide pour l'inclusion scolaire avant de conclure.

5.1. Textes officiels et politiques éducatives relatives à l'éducation inclusive

Ce point traite des textes officiels et les politiques éducatives qui régissent l'école inclusive, soulignant leur importance pour témoigner un accès équitable à l'éducation pour tous les élèves. Ces réglementations visent à assurer l'égalité des chances en adaptant les programmes, en formant les enseignants et en rendant les infrastructures accessibles.

Dans chaque société et dans tous les domaines de la vie sociale, l'existence de textes légaux et réglementaires est d'une importance capitale. Dans un système éducatif, chaque réforme s'appuie sur ces textes qui sont souvent le reflet de la volonté des dirigeants en matière de politiques éducatives, dans l'intérêt de la nation.

Concernant les lois, décrets, ordonnances ou circulaires relatifs au secteur de l'éducation. « *La direction est ici pour mettre en œuvre la politique de l'éducation inclusive. Il y a des directives qui viennent d'en haut, et la direction ne fait qu'exécuter ; on applique ce qui a été décidé par les autorités hiérarchiques* » (D01). Ces textes jouent un rôle essentiel dans la bonne gestion de tout système éducatif en général et au niveau des écoles en particulier.

Nonobstant, la législation en vigueur ne fait pas de distinction entre l'organisation des établissements scolaires ordinaires et celle des établissements inclusifs. Tous sont soumis à la même réglementation applicable au cycle fondamental comme l'a souligné (D02) : «*la direction veille à l'application de la réglementation en vigueur et au niveau des textes, on est régi par les mêmes textes ; il y a le statut général des fonctionnaires qui est là, tout personnel est régi par ça.* » Ces textes constituent des outils de référence pour tous les acteurs de l'éducation, en tenant compte de leurs responsabilités et de leurs rôles respectifs. Ils sont utiles non seulement pour les administratifs et le gouvernement mais aussi les directeurs d'écoles, ainsi que pour la population en général et les partenaires de l'éducation, tels que les bailleurs de fonds et les organisations religieuses, etc.

Néanmoins, certains de nos interviewés ont souligné que certains décideurs doutent encore de la mise en pratique effective de l'éducation pour ces enfants. Bien qu'on plaide depuis longtemps pour cela, la situation évoluerait progressivement. « *Dans l'esprit de certaines gens, le terme " éducation inclusive" n'est pas encore bien intégré. Ce n'est pas une nouvelle terminologie ; cela devrait devenir une politique nationale* » (D01). De plus, l'absence de textes adaptés freine la mise en application rigoureuse de ces normes. Autrement dit, leur absence peut entraver la mise en œuvre des politiques éducatives souhaitées par les autorités. « *Cependant, avec la création d'un bureau chargé de l'éducation inclusive, on peut espérer des avancées* **»** (D01). L'établissement à caractère inclusif vise la réussite et continue de plaider en faveur des élèves pour qu'ils puissent entrer en compétition avec ceux des autres écoles « ordinaires ».

A travers les informations recueillies, nous avons constaté que ces écoles sont souvent sollicitées en raison de leur organisation, qu'elle soit pédagogique ou administrative. « *Les éducateurs qui y travaillent déploient des efforts exceptionnels pour encourager le travail scolaire de chaque élève* **»** (D01 et D02). Il convient toutefois de souligner les lacunes importantes dans la mise en œuvre des politiques d'éducation inclusive au sein de l'école.

Au niveau pédagogique, « *il est nécessaire de clarifier et d'établir un texte qui prévoit, dans chaque classe, la présence d'un enseignant guide et d'un enseignant ordinaire. Et qu'il soit disponible et accessible à tout le public* » (D01). Même si l'on ne trouve pas la présence de deux enseignants dans une classe inclusive dans les objectifs de création d'un centre ou d'une école à caractère inclusif, il est clairement stipulé que chaque classe doit comporter deux enseignants : l'enseignant guide et l'enseignant ordinaire. Donc, lors de la collecte d'informations, nous avons constaté qu'il est très difficile pour un seul enseignant de gérer une classe comportant des enfants avec différents types de handicap.

En réalité au niveau des dispositions, chaque classe devrait être dotée de deux enseignants. Nous l'avons constaté à travers nos observations durant toute la période de stage qui est aussi celle du recueil des informations de la recherche. « *On ne sait pas si on le fait par ignorance ou si on le fait par mégarde, Malgré cela, ce texte devrait être appliqué dans ces écoles* » (D02). La part de tous les acteurs éducatifs peut constituer un appui, un juste rapport possible envers les décideurs, ça c'est important pour qu'il soit bien à la portée du public.

Au niveau des lois, il n'y a pas des réglementations spécifiques qu'on ne peut pas trouver ailleurs**.** La politique éducative envers les écoles publiques et privées reste la même malgré les charges et tâches supplémentaires qui s'ajoutent.

Pour notre part, c'est le politicien curriculaire qui, dans ses observations et pratiques professionnelles, doit plaider pour son élaboration et mise en œuvre concrète. Notons que ces textes peuvent être révisés en cas de besoin, indépendamment des besoins spécifiques des élèves, tout en veillant à ce qu'ils servent de cadre pour l'élaboration de pratiques pédagogiques adaptées. Sans cela, la gestion d'un système éducatif efficace dépend de ces textes.

5.2. Absence de directives spécifiques pour le personnel d'un centre/école inclusive

Ce point vise à déterminer s'il existe des mesures et réglementations spécifiques destinées au personnel d'un centre ou d'une école inclusive, essentielles pour garantir un environnement éducatif adapté. « *Au niveau du recrutement du personnel surtout des enseignants comme d'autres, il n'y a pas de particularités alors que le rôle des enseignants est non négligeable* **»** (D01 et D02). Que ce soit un centre ou une école inclusive, les textes légaux au niveau du traitement du personnel ne sont pas différents des autres établissements. Même au niveau de recrutement du personnel enseignant, il n'y a pas de spécificités par rapport aux écoles ordinaires : « *On dépose comme tant d'autres afin de passer le concours pour tel ou tel cycle sans se rendre compte que* leur *attitude et leur sensibilité aux besoins des élèves déterminent en grande partie le succès de l'inclusion* » (D01 et M02).

Les participants à l'étude, en particulier les dirigeants scolaires ont souligné qu'ils expriment souvent leur demande pour des réglementations spécifiques afin que le personnel se sente reconnu dans ce domaine comme l'une des priorités pour l'avenir des générations du pays : « *Il n'existe pas de textes spécifiques adaptés à l'école, sauf pour la répartition des élèves, qui stipule qu'une classe doit accueillir 45 élèves, dont 30 dits valides et 15 en situation de handicap* » (D02).

Bien que cela ne soit pas prescrit, cela est dit verbalement. Les responsables d'écoles nient l'existence d'un texte officiel élaboré, tel qu'une ordonnance ministérielle ou autre. L'absence de directives spécifiques pour l'inclusion scolaire, soulignant que la seule réglementation concerne la répartition des élèves. La limite de 45 élèves par classe, avec 30 dits valides et 15 en situation de handicap, soulève des questions sur l'efficacité de l'intégration et le soutien nécessaire pour tous les apprenants.

Cependant, « *ce règlement introduit l'année dernière (2023) n'est pas rigoureusement appliqué et seuls les effectifs des classes de première année, septième année et deuxième année maternelle sont respectés* » (M01).

Nous avons constaté qu'une circulaire ou une note de service, signée par le Directeur du Bureau d'Éducation Inclusive a été adressée aux directions d'écoles et affichée de manière accessible au public. Cette circulaire précisait la répartition des élèves dans les classes. Pour l'interviewé (D02) : « *Si les hauts responsables dans ce domaine ne prennent pas cela en compte, c'est parce que ce n'est pas suffisamment vulgarisé. Ce n'est pas civilisé, et cela n'est pas non plus promu* ». Les décisions des organes publics et la volonté politique peuvent ouvrir des perspectives sur les faisabilités et fournir des orientations pertinentes.

S'il existait des textes spécifiques concernant ces écoles, cela constituerait un facteur de motivation pour tous les intervenants et acteurs. « *Tout comme le gouvernement établit des spécificités dans divers secteurs, il serait essentiel que des mesures claires soient mises en place dans le domaine de l'éducation inclusive pour traiter efficacement toutes les particularités* **»** (D01). Les mesures et réglementations spécifiques pour le personnel d'un centre ou d'une école inclusive viseraient à garantir une formation adéquate et un soutien continu. Elles définissent également les responsabilités et les compétences nécessaires pour répondre aux besoins variés des élèves en situation de handicap.

Nous avons observé une spécificité organisationnelle : certaines écoles inclusives sont déjà dotées du personnel d'appui ou administratif, ce qui n'est pas le cas dans les écoles dites ordinaires. Comme nous l'avons remarqué, « *l'école dispose d'un secrétaire, d'une encadreuse pour le cycle 4 ainsi que d'un planton et d'un veilleur, tandis que les autres Ecofo n'ont que le directeur et le maître responsable* » (D01). En examinant le cahier des charges du personnel travaillant à l'Ecofo, il est évident qu'il serait judicieux d'envisager ce personnel, sans quoi l'encadrement et le suivi des EVH pourraient paraître presque impossibles.

Si par hasard, il y a un enseignant qui ne soit pas vraiment doté d'un esprit d'un bon éducateur, on ne peut pas réellement faire grand-chose. « *Dans les deux premiers cycles, où c'est l'enseignant qui écrit les devoirs dans les cahiers de chaque enfant de toutes les catégories tout en gérant la classe, cela n'est pas facile* » (D02). L'encadrement et l'accompagnement des ESH nécessitent une attention particulière, car chaque élève présente des besoins uniques et spécifiques.

L'exécution des tâches confiées aux éducateurs, en particulier aux responsables scolaires et aux enseignants, entraîne des activités supplémentaires par rapport à celles habituellement attendues dans une école ordinaire.

En fait, « *il est utile d'avoir des textes qui clarifient les activités et protègent l'institution, car de nombreux parents demandent des places pour leurs enfants sans handicap, alors que l'effectif ne doit pas être dépassé afin d'éviter les effectifs élevés* » (D01). Pour assurer une véritable réussite inclusive, il est nécessaire d'élaborer des textes clairs qui protègent l'institution et répondent aux préoccupations des éducateurs et des parents.

5.3. Manque de directives relatives à la délibération dans les établissements inclusifs

Chaque réforme d'un système éducatif établit des directives concernant la délibération dans les établissements, détermine les critères d'avancement ou de redoublement ainsi que les méthodes d'évaluation de la maîtrise des acquis des élèves, afin que chacun bénéficie d'un traitement juste et approprié dans le cadre des décisions scolaires.

Cependant, il n'existe pas de texte spécifique relatif à la délibération dans les établissements d'enseignement inclusif : « *Ainsi, il est clair que ce texte protège et confère également une influence, ce qui est réellement possible. Cependant, les dirigeants scolaires sont confrontés à un problème concernant les textes régissant la délibération* » (D02).

Étant donné que le personnel et les procédures de délibération sont soumis au même statut, le ministère ayant l'éducation dans ses attributions a établi un règlement uniforme fixant les critères applicables à tous les établissements d'enseignement fondamental, qu'ils soient ordinaires ou inclusifs, sans exception."

En ce qui concerne les délibérations, toutes les écoles sont soumises à la même loi nationale régissant le passage et l'avancement des classes. Cela pose un véritable problème, « *car le texte ne prend pas en compte les compétences des élèves en situation de handicap, ce qui entraîne des difficultés liées aux textes régissant la délibération* » (D01 et M01). S'il existe des textes susceptibles d'améliorer la qualité de la fonction éducative pour renforcer l'éducation inclusive, cela constituerait une avancée significative. De tels textes sont essentiels pour réguler l'avancement des classes, en tenant compte des compétences des élèves à besoins particuliers lors des délibérations**.**

Il existe des situations où l'on confond égalité et équité. Pour garantir une évaluation juste, il est préférable d'avoir des textes qui encouragent chaque enfant, afin que l'évaluation soit basée sur des critères clairs. En tout cas, un enfant considéré comme valide et un ESH sont traités de la même manière lors de la délibération. « *Alors que même au cours des évaluations, le temps imparti à ces*

évaluations ne doit pas être égal à tout le monde. Pour les enfants vivant avec handicap, il y a quand même un ajout d'un tiers de temps qui est réservé à l'évaluation » **(**D01).

Pour assurer une évaluation efficace, il est préférable de mettre en place des stratégies qui encouragent les élèves à démontrer leurs compétences sur les apprentissages acquis. Par ailleurs, certaines décisions peuvent être prises pour réguler des situations particulières, mais elles doivent s'appuyer sur des textes officiels.

Concernant les examens nationaux, « *lors de la passation du concours national, une décision a été prise pour garantir que chaque enfant soit placé dans une situation adaptée, en tenant compte des besoins spécifiques de ceux en situation de handicap* » (D02). C'est une mesure positive mais qui nécessite l'élaboration de textes légaux clairs et appropriés. Il serait donc préférable qu'une ordonnance ou un décret soit émis pour clarifier cette situation. « *Cela émane du bureau d'éducation inclusive, parce que même dans le concours national, ce temps alloué aux EBS est vraiment respecté mais* ce *n'est pas écrit, mais c'est dit verbalement* » (D01 et M02). Il faut qu'il y ait un texte qui soit à la disponibilité et à la portée de tout le monde.

Nous constatons qu'il se pourrait que des directives soient progressivement mises en place concernant l'évaluation dans le cadre de l'école inclusive. C'est pourquoi certains enseignants nous ont fait part de leur fatigue face à l'ambiguïté des moments d'évaluation.

En matière d'avancement de classe, les EBS rencontrent des difficultés. « *Jusqu'en cinquième année, les enfants avancent sans considération particulière. À partir de la sixième année, bien qu'il n'y ait pas de mesures strictes, le passage n'est pas automatique pour les élèves en situation de handicap* » (D01 et M01). Premièrement, cela est seulement communiqué verbalement et n'est pas annoncé par écrit. Même au cycle 4, la même réglementation s'applique en matière de délibération, ce qui est également dû à l'absence de ces textes.

Nous espérons qu'avec le BEI, l'élaboration des textes officiels liés à l'éducation inclusive a été intégrée dans son cahier des charges. Les directives relatives à la délibération dans les établissements inclusifs sont essentielles pour assurer une évaluation juste et adaptée aux besoins de chaque élève. Elles permettent de créer un cadre qui encourage l'inclusion tout en respectant les spécificités de chacun.

5.4. Importance d'un cadre législatif solide pour l'inclusion scolaire

Le cadre législatif en matière de gestion pédagogique à l'école inclusive vise à établir des principes et des normes garantissant l'accès équitable à l'éducation pour tous les élèves. Il s'appuie sur des textes légaux qui encouragent l'adaptation des méthodes d'enseignement et des matériels scolaires aux besoins spécifiques des enfants.

Il est inconcevable d'évoquer la gestion pédagogique dans l'enseignement sans mentionner les textes qui guident l'accomplissement des tâches. En effet, « *l'on ne peut pas gérer une école sans textes officiels qui orientent toutes les actions. Jusqu'à présent, on utilise ceux qui régissent d'autres établissements de l'enseignement fondamental* » (D01). Un cadre législatif solide est essentiel pour assurer l'inclusion scolaire car il définit des normes claires et les droits et les devoirs de chaque acteur.

En effet, il constitue un outil indispensable pour l'ensemble de la communauté éducative, chacun y jouant un rôle spécifique. Tout d'abord, il contribue à l'établissement de normes pour la direction et le corps enseignant. Que ce soit la direction ou les enseignants, *« un texte légal est nécessaire afin de guider les pratiques éducatives que le directeur doit mettre en œuvre, sans exclure personne en vue de garantir un accès équitable à l'éducation »* (D02). Il aspire à renforcer les compétences des éducateurs face à la diversité. Ainsi, ce cadre législatif constitue un levier essentiel pour promouvoir une éducation de qualité pour chaque enfant.

Deuxièmement, il encourage la responsabilisation de toutes les parties prenantes dans le domaine éducatif**.** (D01) précise *« les droits et devoirs de chaque acteur impliqué dans le processus, y compris les enseignants, les dirigeants selon leur niveau, et les parents sont inévitablement inhérents* ». Cela contribue à une meilleure collaboration et à une mise en œuvre efficace des politiques d'inclusion. Il est vrai que la reconnaissance du terme "éducation inclusive" ne suffit pas ; elle doit être intégrée comme une véritable politique nationale avec des actions concrètes

Troisièmement, l'importance réside dans le soutien à l'innovation et à l'amélioration continue. « *Cela encourage le développement de nouvelles initiatives et de programmes pilotes, permettant ainsi d'adapter les pratiques éducatives aux besoins changeants et évolutifs des élèves et de la société* » (D02). En fait, l'on peut souligner une prise de conscience croissante concernant l'importance de l'éducation inclusive au sein des instances décisionnelles du pays. **«** *La création d'un bureau chargé*

de l'éducation inclusive est un pas positif, mais cela doit s'accompagner d'un engagement ferme et d'une volonté politique soutenue » (D01). L'espoir exprimé ici reflète le souhait d'une transformation progressive.

Pour notre part, nous espérons également que les cadres éducatifs du pays prennent des mesures concrètes et établissent une collaboration avec les acteurs et partenaires clés dans ce domaine dans le but de promouvoir une éducation sans discrimination.

5.5. Conclusion partielle

Le chapitre sur le cadre législatif pour l'inclusion souligne, à travers les témoignages des participants à l'étude, l'importance des textes officiels et des politiques éducatives pour soutenir l'éducation inclusive.

Pour assurer une véritable réussite inclusive, il est nécessaire de développer des textes clairs qui protègent les institutions et répondent aux préoccupations des intervenants et acteurs. Enfin, un cadre législatif solide est indispensable pour garantir les droits de chacun et encourager des pratiques pédagogiques adaptées, facilitant ainsi l'accès à un environnement d'apprentissage équitable.

Le sixième et dernier chapitre aborde la discussion des résultats de cette étude.

CHAPITRE 6. DISCUSSION DES RESULTATS

6.0. Introduction

Dans ce dernier chapitre, nous nous consacrons à la discussion des résultats obtenus à partir de l'analyse des informations recueillies sur le terrain. Nous examinons ces résultats en les confrontant aux travaux et aux conclusions d'autres auteurs sur la thématique de l'inclusion scolaire.

Les informations recueillies auprès de nos interviewés révèlent la complexité de la fonction de dirigeant scolaire, considérée comme essentielle pour l'établissement inclusif, qui accueille les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette recherche s'articule autour de trois objectifs principaux. Le premier est d'explorer comment le responsable d'un établissement inclusif exerce son leadership pédagogique pour soutenir les enseignants et favoriser l'inclusion des élèves à besoins spécifiques.

Chaque pays adapte son système éducatif à ses besoins sociétaux et à sa vision. Au niveau des cycles fondamental et post-fondamental, des écoles pilotes et satellites ont été mises en place pour accueillir les enfants à besoins spéciaux. Il est important de noter que des réflexions ont été engagées concernant les enseignants spécialisés, malgré les défis persistants en matière de ressources humaines et matérielles pour mettre en œuvre cette nouvelle politique d'éducation inclusive. L'UNESCO (2005) le confirme en ces termes : Un système éducatif 'inclusif' ne peut exister que si les écoles ordinaires adoptent une démarche plus inclusive – en d'autres termes, si elles réussissent à éduquer tous les enfants de leurs communautés

6.1. Leadership pédagogique d'un responsable scolaire

Le rôle du chef d'établissement dans ce cadre nécessite un leadership fort et des compétences exceptionnelles. assumer le leadership est difficile, cela a été confirmé par d'autres chercheurs dont Attarça & Chomienne (2014) : le métier de chef d'établissement connaît, depuis des années, d'importantes mutations liées aux multiples réformes législatives. Le leadership pédagogique est inhérent pour le bon fonctionnement de l'école. Ce constat a été témoigné par Lapierre (2008) selon lequel le dirigeant doit assurer l'harmonie de l'organisation tout en visant les résultats à atteindre, car une direction responsable prend sous sa gouvernance la mise en œuvre et le fonctionnement le plus harmonieux possible de toute l'organisation, sans perdre de vue les résultats à atteindre.

Notre étude révèle que l'accueil des enfants et l'échange avec leurs parents sont des tâches fondamentales du responsable scolaire, confirmant que la première rencontre des enfants et de leurs

parents avec l'institution scolaire est fondatrice de la relation de la famille avec la scolarité de l'élève, prouve l'étude de Maire-Sandoz (2014).

Les propos de D01 et D02 révèlent que le responsable d'un établissement inclusif doit gérer le quotidien tout en promouvant une image positive de l'école. Les résultats confirment ceux Bernatchez (2011) montrant que cependant, il fait face au défi d'exercer à la fois la gestion pédagogique et la gestion administrative, tout en tenant compte du fait que cette fonction nécessite de superposer deux référentiels de compétences : celui de l'enseignant et celui de la direction d'établissement. L'étude de Sow (2020a) démontre que le leadership pédagogique des chefs d'établissement en éducation prioritaire est donc pièce d'un processus de transformation communautaire des établissements concernés, dans la visée d'une meilleure réussite des élèves.

En effet, Ces résultats rejoignent ceux des études de MEN (2012, p. 8) et Sow (2020a) selon lesquelles le directeur d'école veille à l'engagement et à la motivation des maîtres, des élèves et des communautés, au renforcement de la cohésion et de la solidarité de l'équipe pédagogique, à l'ordre et à la discipline dans l'école …]. Cela implique de fixer des objectifs pour une gestion pédagogique efficace. Les responsables à tous les niveaux du système éducatif ont un rôle important à jouer dans la promotion de méthodes inclusives de gestion des écoles et du processus d'éducation.
Parmi les fonctions essentielles du responsable scolaire, l'accueil des élèves est primordial pour comprendre leur anamnèse, en particulier pour ceux à besoins spécifiques. Le responsable doit également superviser toutes les activités de l'établissement. Les résultats confirment ceux de Mjaes Azar (2019) : Le·la directeur·rice de l'école est reconnu·e dans les écrits scientifiques comme agent actif dans l'implantation de l'inclusion scolaire, son influence étant déterminante pour la mise en place et la pérennisation des pratiques inclusives . Les mêmes résultats réaffirment de ceux de Rousseau et al. (2019) que ses fonctions doivent se concentrer sur des pratiques inclusives, car considérant la complexité inhérente à l'inclusion scolaire, il s'avère judicieux d'investiguer sur les conditions reliées à sa mise en œuvre.

De plus, les expériences d'inclusion scolaire dans le monde sont récentes et non généralisées à toutes les écoles d'un même pays considérant la complexité inhérente à l'inclusion scolaire, il s'avère judicieux d'investiguer sur les conditions reliées à sa mise en œuvre. Pour le poste de directeur d'un établissement inclusif, cela désigne une personne capable de faire avancer l'école. Ces résultats appuient le constat de Pont, Nusche et Moorman (2008) repris par Mjaes Azar (2019) selon lequel

Le•la directeur•rice est considéré•e comme le•la premier•ère responsable de l'implantation du changement dans son école. Le terme de directeur•rice ou de chef d'établissement désigne la personne qui occupe dans l'école le poste le plus élevé.

Quant aux tâches du maître responsable dans un établissement inclusif. Le directeur d'école ne peut pas opérer seul, d'où la nécessité d'un maître responsable, qui contribue efficacement au bon déroulement des activités pédagogiques. Bien que le terme « directeur-adjoint » ne figure pas dans la législation actuelle, le rôle du maître responsable est reconnu et essentiel. Ces résultats ont été trouvés par Rich (2013) : Les directeurs sont appréciés car chacun sait la charge qui est la leur et que peu de leurs adjoints leur envient.

Les réflexions issues des M01 et M02 soulignent l'importance de la collaboration entre ces deux personnels, illustrant l'idée que le chef d'établissement puisse ne pas être le seul en cause dans les processus de leadership a fortement retenu notre attention (Rich, 2013). Il est donc irréfutable d'avoir un maître responsable pour soutenir le directeur.

En matière de formation continue pour le personnel d'un centre ou d'une école inclusive, l'importance de formations permanentes et adéquates a été largement évoquée par les répondants. Les mêmes résultats ont été également soutenus par l'UNESCO (2020), les enseignants sont souvent nombreux à demander une formation professionnelle à l'inclusion. De même que l'a démontré l'UNESCO (2020) : pour que les enseignants parviennent à mettre en place un enseignement réellement inclusif et se concentrent sur la réussite de chaque élève, il est nécessaire de les former, de les accompagner, de leur fournir des conditions de travail correctes et de leur accorder leur autonomie en classe .

Selon l'Association Internationale de l'éducation, (2018**)** et l'UNESCO (2020) cependant, il est bien plus difficile d'organiser de telles formations pour les pays qui n'ont que peu de ressources et dont les enseignants ne sont même pas formés conformément aux normes nationales.. Cela s'appuie les résultats de l'étude de Ndikumasabo (2018) selon laquelle les formations initiales et continues des enseignants burundais sont ainsi décrites comme non adaptées au regard des exigences de l'éducation inclusive.

De même, d'autres chercheurs soutiennent l'idée qu'il est nécessaire d'adopter des stratégies d'enseignement et d'apprentissage plus dynamiques et plus actives, ainsi que de renforcer les programmes de formation initiale et en cours d'emploi des enseignants d'après Acedo et al. (2008). Ces résultats convergent avec des études de l'UNESCO (2009) ; Florian et Chambers (2011) ; Forlin

(2019) et encore l'UNESCO (2020) montrant qu'une formation de qualité est essentielle pour que les enseignants adoptent des méthodes d'éducation inclusives

Malgré les infrastructures adaptées à toutes les catégories d'élèves, dans certaines écoles inclusives, les salles de classe et les latrines, construites il y a des années avec des aménagements adaptés, nécessitent des réhabilitations. De plus, accueillir un public enfant nécessite certaines adaptations afin de préserver la sécurité des élèves et leur offrir un environnement le plus adapté à leur épanouissement **».** Les résultats réaffirment ceux de Carema (2024) que les interventions de mise en accessibilité doivent s'accompagner de réflexions sur l'état des bâtiments, les usages et leur pérennité. L'article 19, point c) de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, concernant l'autonomie de vie et l'inclusion dans la société, précise également que les services et équipements sociaux destinés à la population générale soient mis à la disposition des personnes handicapées, sur la base de l'égalité avec les autres, et soient adaptés à leurs besoins (Nations Unies, 2006).

En ce qui concerne la disponibilité des outils et supports pédagogiques, il est apparu que certaines écoles disposent des ressources de base pour certaines catégories de handicap, mais manquent d'autres. Les mêmes résultats ont été trouvés par Ndikumasabo et al. (2018) : L'accessibilité matérielle et pédagogique des dispositifs éducatifs pour les élèves en situation de handicap devient alors une priorité. Le poste de chef d'établissement demeure une caractéristique essentielle des écoles dans tous les pays participants, mais il est confronté à un certain nombre de défis (Rousseau et al., 2019). En plus de la charge administrative et pédagogique, la direction se doit de guider et d'influencer le personnel si elle veut favoriser la mise en œuvre efficace de pratiques plus inclusives (Rousseau et al., 2019). Ces résultats appuient ceux de Mintzberg (2011) et repris par Attarça & Chomienne (2012), les directeurs doivent donc exercer des responsabilités croissantes et jouer plusieurs rôles.

Les réponses de la plupart des participants à l'interview témoignent clairement comment le responsable d'un établissement inclusif utilise son leadership pédagogique pour soutenir les enseignants et accompagner les EBS dans leur cursus scolaire.

Le second objectif de cette étude était d'identifier les rôles et responsabilités des acteurs clés dans une école inclusive, afin de montrer leur contribution à l'intégration et au soutien des élèves à besoins spécifiques. Les acteurs impliqués dans l'éducation inclusive comprennent les directeurs

d'établissement, les enseignants, les parents et les professionnels de la santé. Chacun, à son niveau, s'efforce de créer un climat éducatif accessible et favorable, englobant le personnel administratif (directeurs, maîtres responsables, encadreurs, secrétaires), les enseignants, ainsi que les familles et divers partenaires.

6.2. Rôle du directeur d'établissement

Le rôle du directeur d'établissement est fondamental, les établissements scolaires ont la responsabilité d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification de parcours scolaires (MELS, 2006, p. 3, (Bergeron & St-Vincent, 2012). Cela implique que l'école accepte donc la responsabilité de s'adapter, de modifier sa structure organisationnelle et pédagogique pour que tout élève puisse participer de manière optimale à toutes les activités d'enseignement/apprentissage du groupe-classe (Bergeron & St-Vincent, 2012). Il convient d'inciter les enseignants et les directeurs d'établissement à discuter des méthodes d'apprentissage et d'enseignement, ainsi que des méthodes et des possibilités de développement. Il faut leur donner la possibilité de réfléchir ensemble à leurs pratiques et d'influer sur les méthodes et les stratégies qu'ils appliquent dans leur classe et dans leur école (UNESCO, 2009).

6.3. Enseignant et les pratiques pédagogiques

A. Rôle des enseignants et leurs conditions de travail

Concernant le rôle des enseignants, d'autres chercheurs comme Curchod-Ruedi et al. (2013) ont déjà démontré que les enseignants sont les principaux acteurs dans une école inclusive. Les entretiens ont révélé que leurs interventions pédagogiques sont indispensables. L'étude de Tomlinson (2021) révèle que l'enseignement inclusif impose aux enseignants de tenir compte des expériences et des capacités de tous les élèves, d'accepter l'idée que les capacités d'apprentissage de chaque élève sont infinies et d'être ouverts à la diversité. Néanmoins, le constat de Curchod-Ruedi et al. (2013) a démontré que pour que les enseignants parviennent à mettre en place un enseignement réellement inclusif et se concentrent sur la réussite de chaque élève, il est nécessaire de les former, de les accompagner, de leur fournir des conditions de travail correctes et de leur accorder leur autonomie en classe.

Les résultats presque semblables ont été observés chez Rousseau & Prud'homme (2010) et Ndikumasabo et al. (2018) : Les enseignants, les premiers acteurs de l'inclusion scolaire, sont invités à changer leurs attitudes afin de se focaliser davantage sur ce qui rassemble les élèves et non ce qui les distingue. L**e**s conditions de travail des enseignants dans les classes inclusives influencent directement l'efficacité de l'acte éducatif.

De nombreux répondants ont souligné l'impact des conditions de travail sur leur capacité à soutenir les élèves. Il a été noté que les enseignants consacrent souvent plus de temps aux élèves en situation de handicap que ceux des classes ordinaires. Les mêmes résultats ont été observés chez Rousseau et al (2019) qui ont trouvé qu'un enseignant collabore avec un autre enseignant, un aide-enseignant ou spécialiste dans sa classe. La collaboration avec d'autres enseignants ou spécialistes est également encouragé.

Ainsi, les politiques nationales doivent aborder de la question du statut des enseignants, de leur bien-être et de leur perfectionnement professionnel. Selon les résultats de cette étude, l'attitude positive des enseignants à l'égard de l'inclusion dépend fortement de l'expérience qu'ils ont acquise auprès d'apprenants perçus comme ″difficiles‟. Cela appuie le constat de l'UNESCO (2009) selon lequel la formation des enseignants, l'offre d'un soutien en classe, la taille de la classe et la charge globale de travail sont autant de facteurs qui influencent l'attitude des enseignant.

B. Pratiques pédagogiques pour une classe inclusive

L**es** différents auteurs ont clairement souligné la nécessité de ces pratiques en classe inclusive. Ces résultats ont été aussi trouvés chez Vienneau (2004) ; Massé (2010) ; Prud'homme (2010) et Bergeron & St-Vincent (2012) : cela implique la mobilisation d'une variété d'approches et de stratégies pédagogiques : apprentissage coopératif, différenciation pédagogique, pédagogie par projet, etc. Selon le constat de l'UNESCO (2017) : l'inclusion et l'équité sont les principes généraux qui devraient guider toutes les politiques, stratégies et pratiques éducatives, et non une politique distincte. Les mêmes résultats ont été observés chez Nshimirimana (2023) qui a trouvé que ces pratiques visent à adapter les enseignements aux divers niveaux et besoins d'apprentissage des élèves afin de favoriser une inclusion efficace. De même, ces résultats ont été présentés par (Gillig, (2006) et Nshimirimana, (2023) en ces termes : Quant à la méthodologie à suivre, la pédagogie différenciée est la réponse actuellement trouvée par le système scolaire pour adapter l'enseignement à la diversité des élèves.

Cependant, il reste encore un long chemin à parcourir pour intégrer le coenseignement, l'individualisation et l'élaboration de plans adaptés pour chaque enfant.

De même, les difficultés liées à l'évaluation des apprentissages en éducation inclusive ont été mises en évidence. Cela appuie le constat d'Acedo et al. (2008) selon lequel les EVH bénéficient souvent de temps supplémentaire lors des évaluations. Adopter une approche inclusive signifie : offrir les mêmes possibilités à tous les apprenants. Quant au constat de Tomlinson (2021) ajoute l'aspect de dialogue : Les enseignants doivent mesurer et évaluer les acquis des élèves tout en maintenant un dialogue constant avec les parents concernant les adaptations nécessaires. Il est essentiel qu'ils discutent avec les parents de toute modification de l'évaluation et des mesures de soutien mises en place. D'autres études comme celle de Huberman (1993) et de l'UNESCO (2017) montrent que les systèmes éducatifs peuvent donner aux enseignants et aux éducateurs l'opportunité de construire un langage commun sur des aspects spécifiques de leurs pratiques, et sur les moyens de rendre ces aspects plus inclusifs et équitables.

L'autre constat de Tomlinson (2021) selon lequel les enseignants ont en outre la responsabilité de mesurer et d'évaluer les acquis des élèves et de communiquer aux parents les progrès réalisés vers les objectifs éducatifs. Tomlinson (2021) conclut que l'évaluation aux fins de l'apprentissage est en somme une série d'évaluations menant à un échange continu d'information entre les élèves et les enseignants sur les progrès des élèves, et ce, tout au long de leur parcours vers l'atteinte d'objectifs de résultats d'apprentissage clairement définis.

Les résultats de cette étude ont mis en lumière les défis associés à l'évaluation en éducation inclusive, en particulier la nécessité d'accorder du temps supplémentaire aux élèves en situation de handicap. Ils soulignent également l'importance d'un dialogue constant entre l'équipe de direction, les enseignants et les parents afin d'assurer des adaptations pédagogiques efficaces et de soutenir l'apprentissage de tous les élèves.

6.4. Rôle décisif des parents et des familles

Les résultats soulignent que l'engagement des familles est décisif. Ces résultats appuient le constat de l'Unesco (1994) et repris par Lansade, (2021) selon lequel l'école constitue le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes et de

bâtir une société inclusive visant l'éducation pour tous. L'Unesco (1994) et Lansade, (2021) témoignent que la famille et l'école sont deux institutions interdépendantes et l'enfant/le jeune, seul, n'est pas toujours en capacité d'en décoder les complexités pour établir des liens, d'autant quand la culture scolaire est éloignée de la culture familiale (immigrés ou pas).

Les mêmes résultats ont été trouvés par Maire-Sandoz (2014), il est donc nécessaire que les adultes dialoguent et se comprennent pour, l'étayer dans la construction de ses apprentissages et, l'aider à trouver sa place en tant qu'élève et futur citoyen. Cette idée a été aussi soutenue par Tomlinson (2021) : L'objectif global étant de promouvoir l'apprentissage des élèves et de ne jamais rompre le dialogue avec les élèves et la famille.

Les résultats ont montré que le rôle des familles est essentiel pour assurer la continuité du parcours scolaire de l'enfant, favorisant ainsi un dialogue nécessaire entre l'école et la maison pour soutenir l'apprentissage et l'intégration des élèves.

Les résultats soulignent l'importance essentielle de ″l'implication/part des partenaires**"** dans l'éducation inclusive comme l'affirment **(**Bergeron & St-Vincent, 2012) : L'inclusion totale estime que les acteurs scolaires doivent accepter les différences de ces élèves. Parmi eux, certains (enseignants, parents et collectivités) sont plus qu'un atout précieux : ils jouent un rôle déterminant dans tous les aspects du processus d'inclusion selon l'UNESCO (2009). L'engagement de l'équipe de direction, des enseignants et des familles est essentiel pour une mise en œuvre efficace de l'inclusion scolaire.

Même Pelletier (2018) a soutenu qu'une telle situation interpelle les membres du personnel dont les directions et le personnel enseignant et contribue à une complexification de l'exercice de leurs rôles et de leurs responsabilités, mais aussi de leurs relations à élaborer et à maintenir avec les différents acteurs et actrices de la communauté. La même situation où l'évolution de la relation aux équipes enseignantes constitue également un enjeu important pour les chefs d'établissement apparaît aussi bien dans l'étude d'Attarça & Chomienne (2014). Aussi, différentes organisations en l'occurrence l'UNICEF, UNESCO participent pour la réussite de ce processus au niveau des écoles fondamentales et post-fondamentales.

Au niveau local, les CGE jouent un rôle important dans la mise en œuvre de l'EI, notamment en termes de sensibilisation des parents pour amener les enfants à l'école. Les résultats de l'UNICEF

(2023) témoignent aussi que les organismes contribuent aux efforts d'adaptation des écoles pour la prise en charge des enfants à besoins spécifiques.

Les chefs d'établissement doivent établir des liens avec l'environnement extérieur pour adapter l'école aux mutations de ce milieu. La collaboration permet aux enseignants de consacrer plus de temps à chaque élève, favorisant ainsi leur apprentissage. Les résultats menés respectivement par (Boyle et al. (2012) et par Rousseau et al. (2019) soulignent qu'il est utile que la direction fasse impérativement partie de cette collaboration, et solliciter l'aide d'un psychologue pour animer des groupes de soutien pour les enseignants et pour les élèves. Cela peut aider à mieux comprendre les élèves à risque et à optimiser le travail collaboratif au sein de l'établissement.

En résumé, les données recueillies pour le second objectif de cette étude montrent que chaque acteur est essentiel à la création d'un environnement éducatif propice à l'inclusion et au soutien des élèves à besoins spécifiques.

6.5. Législation de l'enseignement dans un contexte inclusif

Le troisième objectif de ce travail vise à cerner le cadre législatif de l'inclusion scolaire et son impact sur les pratiques de leadership pédagogique. La loi n°1/19 du 10 septembre 2013, qui cherche à établir une école « plus équitable » et « plus utile à la société », cette initiative a été appuyée en son (Article 15) que l'enseignement des personnes ayant des besoins spéciaux a pour objet de dispenser une éducation adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités en vue de les préparer à un avenir socioprofessionnel décent. Toutefois, l'étude de Ndikumasabo et al. (2018) a démontré que la mise en œuvre de la politique d'inclusion scolaire se heurte cependant à différents obstacles aussi bien dans les systèmes éducatifs des pays développés que dans ceux des pays en voie de développement.

Les résultats indiquent que les établissements d'enseignement fondamental sont soumis à la même réglementation, sans loi spécifique pour la scolarisation des élèves en situation de handicap. Nshimirimana (2023**)** note qu'il n'y a pas de loi spécifique pour la scolarisation des ESH. Il y a seulement la loi portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi, mais elle est muette sur l'éducation inclusive. Néanmoins, comme le soulignent IsaBelle & Labelle, (2017), les directions d'école sont directement imputables de leurs actions. L'exercice de leurs fonctions est fortement encadré par des lois, des conventions, des politiques et des règlements.

Au Burundi, les textes de la constitution et certaines conventions évoquent l'éducation inclusive, mais il manque un cadre spécifique. Cela appuie les résultats de l'étude de l'UNESCO (2015b) et repris par l'UNESCO (2017**)** : La politique éducative peut influencer et appuyer une pensée et des pratiques inclusives en établissant le droit égal de chaque individu à l'éducation et en décrivant les formes d'enseignement, de soutien et de leadership qui sont la base d'une éducation de qualité pour tous.

En fait**,** Lansade (2021) a témoigné que l'inclusion est devenue, en quelques années, la référence des politiques publiques en faveur des droits des enfants et des personnes en situation de handicap, sans toutefois s'y réduire. Bien qu'il y ait une volonté politique manifeste, a ajouté Lansade (2021), cette volonté politique s'est traduite par une augmentation significative du nombre d'enfants et d'adolescents reconnus handicapés au sein de l'école dite ordinaire. De même, les études de Le Laidier, Michaudon et Prochandy (2016) et de Lansade (2021) réaffirment que l'absence de textes spécifiques pour les établissements inclusifs limite l'effectivité de cette volonté. Les résultats de l'étude de l'UNESCO (2017) témoignent que pour intégrer les principes d'équité et d'inclusion dans la politique éducative, il faut également associer d'autres secteurs tels que les services de santé, de protection sociale et de protection de l'enfance afin de créer le cadre administratif et législatif commun requis pour assurer une éducation inclusive et équitable.

En conclusion, un cadre législatif solide est essentiel pour l'inclusion scolaire. (MEQ, 1999, p. 18) Bergeron & St-Vincent (2012) rappellent que la politique déclare sa préoccupation à l'égard de la réussite de tous les élèves. Mais les résultats montrent une lacune dans les textes spécifiques aux établissements à caractère inclusif. Pour qu'un système éducatif fonctionne bien, il faut des politiques axées sur la participation et la réussite de tous les apprenant selon l'UNESCO (2017). Les résultats auxquels nous avons aboutis montrent qu'il n'y a pas des mesures et réglementations spécifiques applicables pour le personnel des centres ou écoles inclusives. La législation est une part essentielle de l'élaboration d'un système d'éducation plus inclusif et équitable.

6.6. Conclusion partielle

Ce chapitre a permis de discuter des résultats de l'étude en lien avec les trois objectifs fixés. Les données recueillies soulignent la complexité du rôle des dirigeants scolaires dans un environnement inclusif, où le leadership pédagogique est essentiel pour soutenir l'inclusion des élèves ayant des

besoins spécifiques. Bien que divers acteurs contribuent à créer un cadre éducatif accessible, des lacunes dans le cadre législatif limitent la collecte de données sur l'accueil et l'évaluation des élèves.

Nous avons également constaté que d'autres chercheurs ont souligné l'importance du leadership des directeurs d'écoles inclusives, ainsi que le rôle des acteurs clés à ne pas négliger. De plus, il est nécessaire d'élaborer un cadre législatif spécifique pour soutenir ces initiatives. En gros, adopter une approche inclusive, c'est définir et appliquer des politiques offrant les mêmes possibilités à tous les apprenants de recevoir une éducation de haute qualité et appropriée qui leur permettra d'exploiter pleinement leur potentiel, indépendamment de leur sexe ou de leur environnement social, économique et physique (Acedo et al., 2008).

Nous espérons que la poursuite des recherches sur l'inclusion scolaire apportera davantage de clarifications sur ce sujet. Il est donc pertinent de dégager limites de cette étude.

6.7. Limites de l'étude

Cette étude a cherché à comprendre comment les directeurs d'écoles collaborent avec les enseignants, les parents et d'autres partenaires pour promouvoir une éducation inclusive de qualité au sein de leurs établissements. Certaines limites ont marqué la réalisation de ce travail, qu'il est important de souligner.

En premier lieu, nous avions initialement prévu d'interroger les responsables d'écoles à caractère inclusif dans des contextes urbains et ruraux. Malheureusement, la période de collecte des données a coïncidé avec la préparation des évaluations de fin d'année scolaire et du Concours national. Cette situation a restreint notre capacité à obtenir des informations diversifiées.

De plus, des contraintes logistiques ont nécessité un changement de lieu d'enquête. Faute de moyens de déplacement, nous avons dû nous limiter à une seule DPE. Dans cette optique, certains responsables scolaires ont exprimé des préoccupations concernant leur disponibilité, invoquant le besoin de finaliser leurs rapports annuels. Quelques-uns ont décliné nos demandes d'entretien ou ont dirigé nos questions vers les maîtres responsables, qui, selon eux, disposaient de plus d'informations.

Un autre obstacle rencontré a été l'absence de textes réglementaires spécifiques régissant les établissements scolaires inclusifs. Cette lacune a limité notre capacité à recueillir des données

pertinentes sur l'accueil des élèves, le déroulement des enseignements, les modes d'évaluation, ainsi que sur les directives en matière d'équité scolaire.

Enfin, il est clair qu'un travail scientifique complémentaire serait nécessaire pour approfondir la thématique de la « ***Contribution des responsables scolaires à la mise en œuvre des pratiques éducatives inclusives au niveau de l'enseignement fondamental au Burundi*** ». Une telle étude permettrait d'explorer plus en détail le leadership pédagogique exercé par ces responsables, tout en fournissant des informations supplémentaires sur les défis qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour assurer l'inclusivité de leurs pratiques éducatives.

CONCLUSION GENERALE

Dans ce travail de recherche, nous avons étudié les pratiques, stratégies et rôles des responsables scolaires dans la promotion d'une éducation inclusive, en lien avec leur gestion pédagogique au sein d'un établissement scolaire. L'objectif était de dégager comment ces responsables collaborent avec les enseignants, les parents et les partenaires pour offrir une éducation inclusive de qualité. La question centrale était : « Comment les responsables scolaires, tels que le directeur d'école et le maître responsable, gèrent-ils les aspects pédagogiques dans le contexte de l'école inclusive ? »

Nous avons réalisé des observations exploratoires lors de nos visites sur le terrain. D'où, nous nous sommes rendu au niveau des EI. Les conclusions de ce travail visent à enrichir la réflexion scientifique sur le leadership et l'inclusion dans les établissements scolaires. Les directeurs d'école sont des acteurs clés dans la mise en œuvre et la coordination des pratiques pédagogiques inclusives. Cela souligne la nécessité d'établir des cadres réglementaires qui guident la gestion pédagogique inclusive, mettant en avant le rôle des directeurs et des maîtres responsables.

Pour répondre à ces défis, nous avons adopté une méthode qualitative, utilisant l'observation participante et l'entretien semi-directif comme techniques de collecte de données. Ce travail a impliqué des échanges avec 13 personnes, dont 9 enseignants, 2 directeurs d'école et 2 maîtres responsables. Il est composé de six chapitres : les deux premiers sont consacrés à la revue de littérature, tandis que les trois suivants analysent les résultats, et le dernier traite de la discussion et des limites de l'étude.

Le premier chapitre pose l'état de la question de recherche, soulignant la nécessité de considérer les directeurs d'école comme acteurs clés dans l'organisation des activités éducatives. La démarche méthodologique est qualitative, avec une revue de littérature pour se familiariser avec les concepts et techniques utilisés. Le second chapitre examine la gestion pédagogique au sein d'une école fondamentale, mettant en lumière les compétences requises pour un fonctionnement optimal. Les directeurs doivent démontrer des qualités de leadership, collaborant avec le maître responsable et le personnel enseignant.

Les chapitres 3, 4 et 5 se concentrent sur l'analyse thématique des données, regroupant les informations selon les objectifs de recherche. Les résultats sont présentés autour de trois thèmes principaux : (a) Le leadership pédagogique : Ce thème explore le rôle essentiel du chef d'établissement scolaire inclusif, soulignant la nécessité de compétences spécifiques. (b) Les rôles et responsabilités : Nous examinons les rôles des différents acteurs impliqués dans l'éducation inclusive.

En effet, la direction a aussi le devoir d'instaurer un climat de confiance, d'encourager la collaboration et l'engagement des membres, de planifier et de faciliter le processus de changement de culture de l'école, de promouvoir le développement professionnel des enseignants en tant que leaders et apprenants collaboratifs, de même que d'assurer une amélioration continue de la réussite scolaire (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, 2009, (Isabelle, 2013)**.** (c) Le cadre législatif pour l'inclusion : Ce thème souligne l'importance des textes officiels et des politiques éducatives pour soutenir l'éducation inclusive, en insistant sur la nécessité d'un cadre législatif solide pour garantir les droits de chacun.

Bref, ce travail met en évidence l'importance d'un engagement collectif pour promouvoir une gestion pédagogique inclusive. Les résultats offrent des pistes de réflexion aux responsables éducatifs et aux décideurs, soulignant la nécessité de renforcer les compétences et les ressources pour une éducation inclusive. Le leadership éclairé des directeurs scolaires est essentiel pour naviguer dans les défis de l'inclusion et assurer un environnement d'apprentissage équitable pour tous les élèves.

SUGGESTIONS

Nous ne pouvons pas terminer la rédaction du présent travail sans formuler des suggestions à l'intention des acteurs et partenaires impliqués dans le domaine de l'éducation, en particulier dans l'éducation inclusive.

Au ministère ayant l'éducation nationale dans ses attributions de :

- Elaborer des réglementations spécifiques régissant les écoles inclusives et/ou le CREI ;
- Engager des enseignants référents/guides dans chaque classe inclusive pour garantir le co-enseignement ;
- Embaucher un psychologue scolaire dans chaque école inclusive ou au centre de référence ;
- Mettre en place une prime d'encouragement pour l'ensemble du personnel des établissements scolaires inclusifs afin de valoriser les efforts fournis ;
- Établir un cycle post-fondamental technique et/ou y créer un CFA, un CEM pour promouvoir les talents de chaque enfant ;
- Installer une infirmerie dans chaque école inclusive afin d'assurer le suivi de la santé des enfants, en particulier ceux à besoins spécifiques ;
- Doter les écoles d'équipements adaptés et construire des infrastructures pour qu'elles puissent accueillir des internats, facilitant ainsi les déplacements des enfants.

Au bureau ayant en charge l'éducation inclusive de :

- Plaider pour l'élaboration d'une réglementation spécifique aux établissements à caractère inclusif ;
- Rechercher et coopérer avec des partenaires pour apporter un soutien financier et matériel aux établissements scolaires inclusifs ;
- Instaurer une cantine scolaire pour favoriser les élèves ayant besoin de prendre des médicaments pendant les heures de classe.

Aux responsables chargés de la gestion des écoles inclusives ou du centre de référence de :

- Travailler en synergie avec toutes les parties prenantes de l'école (personnel administratif et enseignant, familles/parents, etc.) pour assurer un EI et une bonne inclusion des EBS ;

- Rendre accessibles les espaces de jeux (terrains, balançoires, etc.) en veillant à leur sécurité afin de prévenir tout accident potentiel.

Aux enseignants de :

- Adopter des méthodes pédagogiques variées : Utiliser une diversité de stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins d'apprentissage de chaque élève ;
- Favoriser un climat de classe inclusif : Créer un environnement accueillant et respectueux où chaque élève se sent valorisé et en sécurité.

Aux parents de :

- Participer activement aux réunions et aux activités scolaires pour soutenir l'éducation de leur enfant ;
- Collaborer avec les enseignants pour suivre les progrès et les besoins spécifiques de leurs enfants ;
- Promouvoir l'inclusion en encourageant la diversité et le respect au sein de la communauté scolaire.

RÉFÉRENCES

a) Ouvrages généraux et articles

Acedo, C., Popa, S., & Deluermoz, B. (2008). *Education pour l'inclusion*.

Amsellem-Mainguy, Y., & Vuattoux, A. (2018). Enquêter par questionnaire. In *Enquêter sur la jeunesse* (p. 107-120). Armand Colin.

Attarça, M., & Chomienne, H. (2012). Les chefs d'établissement : De nouveaux managers au sein d'organisations en mutation. *Management & Avenir*, *55*(5), 215-232.

Attarça, M., & Chomienne, H. (2014). Le rôle des chefs d'établissement dans le management du changement au sein des EPLE. *Administration & Éducation*, *143*(3), 87-90.

Bergeron, G., & St-Vincent, L.-A. (2012). L'intégration scolaire au Québec : Regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 272-295.

Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : Au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et Francophonie*, *39*(2), 87.

Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : Apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, *17*(3), 158-175.

Berny, L. (2015). *La direction d'école et l'inclusion du handicap*. BOBIGNY 2 ASH. https://ien-bobigny2ash.circo.ac-creteil.fr/spip.php?article64

Bulletin Officiel de l'ENJS. (2014). *Référentiel métier des directeurs d'école*. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.

Carema, C. et territoires de demain. (2024). *Rendre accessibles les bâtiments scolaires : Levier pour une école inclusive.*

Claude, G. (2019a, octobre 22). *Étude qualitative : Définition, techniques, étapes et analyse*.

Claude, G. (2019b, octobre 30). *L'entretien semi-directif : Définition, caractéristiques et étapes*.

Claude, G. (2019c, décembre 5). *Étude quantitative : Définition, techniques, étapes et analyse*.

Colcanap, P. (2013, avril 18). Inclusion scolaire—Dispositifs et pratiques pédagogiques. *Les Cahiers pédagogiques*.

Corbion, S. (2021). *L'école inclusive entre idéalisme et réalité*.

Cornut, A.-S. (2023, novembre 29). *Compétences managériales : Le guide complet*.

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, *7*(2), 135-147.

Elicel, R. (2010). *La gestion pédagogique de l'établissement scolaire : Pour une approche stratégique et participative"*.

Ethier, G. (avec Internet Archive). (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Fuku Sala. (2015). *Formation continue des directeurs d'école primaire, gestion et administration scolaires*.

Isabelle, C. (2013). CAP : Un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et Francophonie*.

IsaBelle, C. (2018). 101 acteurs de l'éducation s'expriment : Les compétences nécessaires chez les nouvelles directions d'école de langue française au Canada 1.

IsaBelle, C., & Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, *43*(2), 1-14. https://doi.org/10.7202/1043024ar

Jaurès, J. (2013). *Les compétences managériales : Le métier de manager en ressources humaines*. 79.

Jean, A., Roseline., G., & Li, H. *Diriger une école en milieu défavorisé : Observation des pratiques de directions d'école primaire de la région de Montréal*.

Lansade, G. (2021). Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *89902*(3), 47-63. https://doi.org/10.3917/nresi.090.0047

Lapassade, G. (2002). Observation participante. In *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0375

Lapierre, L. (2008). Comprendre et raconter le leadership pour mieux l'assumer. *Gestion*, *33*(3), 12-15. https://doi.org/10.3917/riges.333.0012

Lorcerie, F. (2013). *Le leadership pédagogique des chefs d'établissement*. 4.

Lüthi, F. G. (2010). *Le leadership des directions d'établissement scolaire : Vers une optimisation par des pratiques de gestion des ressources humaines*. L'Harmattan.

Maire-Sandoz, M. M.-O. (2014). *Une école inclusive : Enjeux et démarches pour l'accueil et la scolarisation des EANA et EFIV*.

Mathieu, M.-N., & Savary, M.-C. A. (2020). *L'école inclusive : Formation des directeurs*. 48.

MENJS. (2020). *Guide national des accompagnants des élèves en situation de handicap - Recherche Google*. https://www.google.com/search?q=

Meuret, L. (2020). *L'efficacité des établissements scolaires : Synthèse des recherches internationales*.

Mialaret, G. (1991). B 3 / L'établissement scolaire. In *Pédagogie générale* (p. 168-194). Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/pedagogie-generale--9782130438335-p-168.htm

Mjaes Azar, A. (2019). Transformer l'école privée libanaise en école inclusive : Quel rôle du·de la directeur·rice ? *Revue des sciences de l'éducation*, *45*(1), 133-162. https://doi.org/10.7202/1064609ar

Nations Unies, A. générale. (2006, décembre 13). *ONU 13 décembre 2006 : Convention relative aux droits des personnes handicapées*. http://dcalin.fr/internat/convention_personnes_handicapees.html

Ndikumasabo, J. (2018). *Conceptions et pratiques des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap dans un programme d'éducation inclusive au Burund*. https://duckduckgo.com/?q=th%C3%A8se+de+Ndikumasabo+Josias&ia=web

Ndikumasabo, J., Evin, A., & Saury, J. (2018). *L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : Ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif*. https://journals.openedition.org/ree/2572

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*. 269.

Paquet, P. (2015, juillet 15). *Guide à l'élaboration de votre guide d'entretien semi-directif. Rédacteur de mémoire.* Aide à la rédaction de mémoire. https://www.expertmemoire.com/guide-entretien/

Paredes Campusano, M. J. (2006). *Le nouveau rôle du directeur d'établissement dans la formation continue des enseignants dans le cadre de la réforme du curriculum au primaire*. 86.

Patrick et Valérie. (2008). *DIRIGER UNE ECOLE. Les enjeux d'un métier et d'une vocation dans l'enseignement secondaire* (Dépôt légal : D/2008/11.563/1).

Pélage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : Changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, *145*(1), 21-36. https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2982

Pelletier, G. (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : Un regard pluriel. *Éducation et francophonie*, *46*(1), 1. https://doi.org/10.7202/1047132ar

Perrenoud, P. (2018). *Construire des compétences dès l'école*. ESF Sciences Humaines.

Placiard, J.-C., & Begard, C. (2024). *Recueillir des besoins—L'enquête par observation—Éditions Weka*. https://www.weka.fr/

Plaisance, E. (2007). *Intégration ou inclusion ? | Cairn.info*. https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2007-1-page-159.htm?try_download=1

Poirel, E., Yvon, F., Lapointe, P., & Denecker, C. (2017). La fonction de direction scolaire adjointe : Une comparaison des sources de stress entre adjoints et directions. *Revue des sciences de l'éducation*, *43*(2), 231-260. https://doi.org/10.7202/1043031ar

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. *1*, 219.

République du Burundi. (2018, février 23). *Loi N°1/03 du 10 janvier 2018 portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi – Présidence de la République du Burundi*. https://presidence.gov.bi/ /

Rich, J. (2013). Climats et pratiques de leadership dans les équipes enseignantes des écoles élémentaires. *Recherches en éducation*, *15*, Article 15. https://doi.org/10.4000/ree.7240

Rocque, J. (2018). L'impact d'une initiative de formation internationale sur la notion de leadership et les pratiques professionnelles des directions d'école1. *Revue des sciences de l'éducation*, *43*(2), 153-189. https://doi.org/10.7202/1043029ar

Romanato, L. P., & Thurler, M. G. (2012). Le leadership pédagogique : Un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en éducation*, *HS4*, Article HS4. https://doi.org/10.4000/ree.9033

Rousseau, N., Thibodeau, S., Point, M., & St-Vincent, L.-A. (2019). Le leadership de la direction d'école : Son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire. *Revue ERADE*. https://www.academia.edu/43824334/Le_leadership_de_la_direction_d_%C3%A9cole_son_influence_sur_la_mise_en_place_de_pratiques_plus_inclusives_au_secondaire

Saint-Do. (1997). *Le rôle pédagogique du chef d'établissement—Bertani—De Saint-Do 9782701319339 | Lgdj.fr*.

Sawadogo, H. P. (2021). *L'approche qualitative et ses principales stratégies d'enquête*. *7*. https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-qualitatives-de-recherche/

Schneider, C. (2013). *L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives*. 23.

Sow, A. M. (2020a). *L'implication des directeurs d'école élémentaire dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap Anne Marie Sow Diouf*.

Sow, A. M. (2020b). *L'implication des directeurs d'école élémentaire dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Cas de l'Inspection de l'Education et de la Formation (IEF) de Dakar-Plateau*. 181.

St-Vincent, L.-A., Thibodeau, S., Point, M., & Rousseau, N. (2019a). Le leadership de la direction d'école : Son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire. *Revue ERADE*. https://www.academia.edu/43824334/Le_leadership_de_la_direction_d_%C3%A9cole_son_influence_sur_la_mise_en_place_de_pratiques_plus_inclusives_au_secondaire

St-Vincent, L.-A., Thibodeau, S., Point, M., & Rousseau, N. (2019b). Le leadership de la direction d'école : Son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire.

Thomas, F. (2015). *Les personnels de direction dans l'enseignement primaire et secondaire : Statut et missions*. https://www.cap-concours.fr/donnees/enseignement/systeme-educatif/grands-principes-acteurs-reformes-organisation/les-personnels-de-direction-dans-l-enseignement-primaire-et-secondaire-statut-et-missions-ficpra07007

Tomlinson, C. A. (2021). *L'évaluation est le moyen dont on dispose aujourd'hui pour transformer l 'instruction de demain. 04*, 8.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux—UNESCO*

UNESCO. (2005, 2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre

UNESCO. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*.

UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation; 2009—177849fre.pdf*. https://unesdoc.unesco.org/

UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389/PDF/259389fre.pdf.multi

UNESCO, 43. (2020). *Enseignement inclusif : Préparer tous les enseignants à enseigner à tous les élèves—UNESCO Bibliothèque Numérique*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_fre

Vachon, I., Guillemette, S., & Vincent, G. (2021). *La conseillance pédagogique, une profession au service des écoles québécoises*. Editions JFD.

b) Textes légaux et réglementaires ou autres documents

République du Burundi, (2013). Loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire au Burundi.
Consulté à l'adresse **http://presidence.bi/spip.php?article4050**

République du Burundi, (2014). Loi n°1/07 du 26 mars 2014 portant ratification de la république du Burundi de la convention relative aux droits des personnes handicapées adoptée et son protocole facultatif.

République du Burundi, (2018). Loi n° 1/03 du 10 janvier 2018 portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi.

République du Burundi, (2016). Décret N° 100/38 du 16 février 2016 portant missions, organisation et fonctionnement du ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Bujumbura.

République du Burundi**,** (2018). Décret N° 100/25 du 25 Août 2018 portant missions et organisation et fonctionnement du ministère de l'éducation, de la formation technique et professionnelle. Bujumbura.

République du Burundi, (2020). Décret n° 100/090/ du 28 octobre 2020 portant missions, organisation et fonctionnement du ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique. Bujumbura**.**

République du Burundi, (2023). Décret n° 100/218/ du 20 novembre 2023 portant modification du Décret n° 100/090/ du 28 octobre 2020 portant missions, organisation et fonctionnement du ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique. Bujumbura.

République du Burundi, (2014). Note Circulaire N^{o} 620/Cab. Min/010/2014 et son addendum portant nomination des directeurs des Etablissements d'Enseignement Fondamental et leurs adjoints : Bujumbura.

République du Burundi, (2015). Note Circulaire N^{o} 610/Cab. Min/010/2015 du 30 octobre 2015 portant suppression du poste de directeur-adjoint des Etablissements d'Enseignement Fondamental : Bujumbura.

République du Burundi, (2016). Ordonnance ministérielle N^{o} 610/559 du 21/04/2016 portant création du poste de maitre-responsable des trois premiers cycles des écoles d'enseignement fondamental : Bujumbura.

MEN(1982). Rapport du Séminaire des chefs d'établissements et des préfets des études sur l'administration et la gestion pédagogique : Bujumbura-Burundi.

MENRS, (Avril 2023). *Manuel de procédures administratives, comptables, financières, pédagogiques et de contrôle interne.* Version 1_Document Final. Bujumbura-Burundi. (Pp 329-330)

MENRS, (Mai 2023). Stratégie Nationale d'éducation inclusive au Burundi.

UB, (2020). *Document d'orientation sur les actions à mener ainsi que le budget nécessaire pour préparer l'accueil des étudiants à besoins spéciaux (BS)*. Préparation de l'accueil des étudiants à BS : document d'orientation **«** N/R : 2020/R1279/Com. du 31/08/2020 **»**

ANNEXES

Table 2 : Personnes interviewées

Pseudonyme		**Sexe**	**fonction**	**Ancienneté en enseignement**	**Ancienneté en EI jusqu'au mois de juin 2024**	**Date de l'entretien**
E01		Féminin	Enseignante	4 ans	4 ans	13 Mai 2024
E02		Féminin	enseignante	4 ans	4 ans	14 Mai 2024
E03		Féminin	enseignante	4 ans	4 ans	15 Mai 2024
E04		Féminin	enseignante	18 ans	4 ans	16 Mai 2024
E05		Féminin	enseignante	6 ans	4 ans	17 Mai 2024
E06		Masculin	enseignant	5 ans	4 ans	21 Mai 2024
E07		Masculin	enseignant	5 ans	4 ans	22 Mai 2024
E08		Masculin	enseignant	8 ans	4 ans	23 Mai 2024
E09		Féminin	enseignante	4 ans	4 ans	27 Mai 2024
M01		Féminin	Maitresse responsable	18 ans	4 ans	3 Juin 2024
D01		Masculin	Directeur	4 ans	Environ 8 mois	4 Juin 2024
M02		Masculin	Maitre responsable	30 ans	+ de 14 ans	15 Juin 2024
D02		Masculin	Directeur	20 ans	10 ans	15 Juin 2024

Table 3: Grille d'observation 1

Les éléments à observer :

N°	Documents pédagogiques d'un responsable scolaire			
		Existence	Non existence	Observations
1	Registre des présences			
2	Registre des réunions, PV…			
3	Calendrier indicatif des visites de classe			
4	Fiches de rapports de visites de classes			
5	Horaire et attribution des cours			
6	Copies des prévisions des matières des enseignants			
7	Inventaire du matériel didactique et des équipements			
8	Inventaire des Manuels scolaires			
9	Classement des copies d'interrogations			
10	Fiches des points, etc.			

Table 4: Grille d'observation 2

Critères d'observation	Favorable	Défavorable
Aménagement de l'espace adapté	☐	☐
Accessibilité pour tous les élèves	☐	☐
Absence de rampes ou d'équipements adaptés	☐	☐
Espaces inaccessibles ou encombrés	☐	☐

2) Guides d'entretiens

a) Présentation et mise en confiance

Bonjour Madame/Monsieur,

Je m'appelle Jean Marie Vianney Nteziryayo, étudiant en Master de recherche en Sciences psychologiques et de l'éducation à l'Université du Burundi. Dans le cadre de mes études, je réalise un travail de recherche sur la gestion pédagogique par les responsables scolaires dans le contexte de l'école inclusive, en me concentrant sur les DCE Muha et Ntahangwa en Mairie de Bujumbura.

Je vous sollicite aujourd'hui pour savoir si vous seriez disposé(e) à m'accorder un peu de votre temps pour un entretien. Cet échange me permet de recueillir des données utiles pour ma recherche.

L'entretien prendra la forme d'une conversation formelle autour de thèmes que vous pouvez aborder librement. Soyez assuré(e) que tout ce que nous échangeons restera confidentiel.

Je ne vous demande que votre ancienneté dans l'enseignement et votre expérience en éducation inclusive, et je ne mentionne pas votre nom et prénom dans mes travaux.

Je vous remercie d'avance pour votre disponibilité et votre coopération.

Cordialement,

Jean Marie Vianney Nteziryayo.

b) Entretien proprement dit (Guide d'entretiens des directeurs, des maîtres responsables et des enseignants des écoles fondamentales inclusives**)**

A. <u>Guide d'entretien du directeur d'une école inclusive</u>

Introduction :

Présentation et explication du but de l'entretien

S'assurer d'avoir obtenu le consentement informé de l'interviewé pour participer à l'entretien.

Thème 1 : Leadership pédagogique du responsable scolaire d'une école inclusive

1. Pouvez-vous décrire brièvement votre rôle et vos responsabilités en tant que directeur d'école ?
2. Comment décririez-vous le contexte actuel de la gestion pédagogique dans votre école ?
3. Quels sont les principaux défis et enjeux auxquels vous êtes confronté en matière de gestion pédagogique ?
4. Quels sont les objectifs et les priorités que vous avez identifiés pour améliorer la gestion pédagogique dans votre école ?

Thème 2 : Métier du chef d'établissement scolaire

5. Quelles sont les compétences et les qualités essentielles pour être un chef d'établissement scolaire ?
6. Comment votre rôle de chef d'établissement scolaire interagit-il avec les enseignants, le personnel éducatif, les élèves et les parents ?
7. Quelles sont les principales tâches et les fonctions clés que vous accomplissez en tant que chef d'établissement scolaire inclusif ?

Thème 3 : Cadre législatif en matière de gestion pédagogique

8. Pouvez-vous parler des lois, réglementations ou politiques éducatives spécifiques qui encadrent la gestion pédagogique dans votre établissement inclusif ?
9. Comment ces cadres législatifs et réglementaires influencent-ils les décisions et les pratiques de gestion pédagogique dans votre école ?
10. Quels sont les principaux défis ou contraintes que vous rencontrez en raison du cadre législatif en matière de gestion pédagogique ?
11. Quelles sont les difficultés heurtées par les directeurs les écoles inclusives lors de la passation des évaluations des apprentissages ?
12. Pouvez-vous nous parler de la disponibilité des supports/outils pédagogiques au sein votre école ?
13. Les infrastructures sont-elles accessibles ou aménagées en vue de favoriser les activités scolaires de toutes les catégories d'élèves ?

Conclusion :

Remercier l'interviewé pour sa participation

Donner-lui l'opportunité de poser des questions ou d'apporter des informations supplémentaires

Terminer l'entretien en rappelant la confidentialité des informations fournies.

B. <u>Guide d'entretien maître responsable</u> :

Description de la fonction du maître responsable dans la gestion pédagogique à l'école fondamentale inclusive, rôles et responsabilités du maître responsable dans la gestion pédagogique dans un établissement scolaire inclusif, pratiques et stratégies de gestion pédagogique dans une école fondamentale inclusive.

Thème 1 : Description de la fonction du maître responsable dans la gestion pédagogique à l'école fondamentale inclusive

1. Pouvez-vous décrire brièvement la fonction du maître responsable dans la gestion pédagogique à l'école fondamentale inclusive ?
2. Quelles sont les principales tâches du maître responsable dans la gestion pédagogique au sein d'une école fondamentale inclusive ?
3. Comment le maître responsable travaille-t-il en collaboration avec les enseignants, le personnel éducatif, les élèves et les parents pour promouvoir une gestion pédagogique inclusive dans une école fondamentale ?

4. Quels sont les défis spécifiques auxquels le maître responsable est confronté dans la gestion pédagogique d'une école fondamentale inclusive ?

Thème 2 : Rôle et responsabilités du maître responsable dans la gestion pédagogique dans un établissement scolaire inclusif

5. Quelles sont les principales responsabilités et les compétences clés requises pour être un maître responsable efficace dans la gestion pédagogique d'un établissement scolaire inclusif
6. Comment le maître responsable favorise-t-il l'inclusion et répond-il aux besoins diversifiés des élèves dans un établissement scolaire inclusif ?
7. Quels sont les liens entre le maître responsable, les enseignants et les autres membres du personnel éducatif dans la gestion pédagogique d'un établissement scolaire inclusif ?

Thème 3 : Pratiques et stratégies de gestion pédagogique dans une école fondamentale inclusive

8. Quelles sont les pratiques pédagogiques différenciées que le maître responsable encourage et soutient pour répondre aux besoins individuels des élèves dans une école fondamentale inclusive ?
9. Comment le maître responsable facilite-t-il la collaboration entre les enseignants et encourage-t-il la mise en œuvre de stratégies pédagogiques inclusives dans une école fondamentale inclusive ?
10. Quelles sont les stratégies de gestion pédagogique spécifiques que le maître responsable met en place pour créer un environnement inclusif et favoriser la réussite de toutes catégories d'élèves à l'école ?
11. Quelles sont les complications heurtées par les directeurs les écoles inclusives lors de la passation des évaluations des apprentissages ?
12. Pouvez-vous nous parler de la disponibilité des supports/outils pédagogiques au sein votre école ?
13. Les infrastructures sont-elles accessibles ou aménagées en vue de favoriser les activités scolaires de toutes les catégories d'élèves ?

C. <u>Guide d'entretien</u> pour <u>les enseignants titulaires de classe</u> :

Description du contexte des pratiques pédagogiques lors d'enseignement-apprentissage par les enseignants dans une classe inclusive, métier de l'enseignant dans un établissement scolaire inclusif, pratiques et stratégies pédagogiques dans une classe inclusive.

Thème 1 : Description du contexte des pratiques pédagogiques **lors d'enseignement-apprentissage par les enseignants dans une classe inclusive**

1. Pouvez-vous décrire brièvement le contexte des pratiques pédagogiques lors d'enseignement-apprentissage par les enseignants dans une classe inclusive ?

2. Quels sont les principaux défis et enjeux auxquels les enseignants sont confrontés en matière de pratiques pédagogiques dans une classe inclusive ?
3. Comment les enseignants adaptent-ils leur approche pédagogique pour répondre aux besoins diversifiés des élèves dans une classe inclusive ?
4. Quels sont les outils, les ressources ou les soutiens disponibles pour les enseignants dans les pratiques pédagogiques d'une classe inclusive ?

Thème 2 : Rôles et responsabilités de l'enseignant dans une classe inclusive

5. Quels sont les rôles et les responsabilités clés de l'enseignant dans un établissement scolaire inclusif ?
6. Comment l'enseignant collabore-t-il avec d'autres enseignants, et les parents dans le cadre d'un établissement scolaire inclusif ?
7. Quelles sont les compétences et les qualités essentielles pour être un enseignant efficace dans un établissement scolaire inclusif ?

Thème 3 : Pratiques et stratégies pédagogiques dans une classe inclusive

8. Quelles sont les pratiques pédagogiques différenciées que les enseignants utilisent pour répondre aux besoins individuels des élèves dans une classe inclusive ?
9. Comment les enseignants favorisent-ils un environnement inclusif et encouragent-ils la participation de tous les élèves dans une classe inclusive ?
10. Quelles sont les stratégies pédagogiques spécifiques que les enseignants déploient pour promouvoir l'apprentissage et la motivation des élèves dans une classe inclusive ?
11. Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants œuvrant dans les écoles inclusives lors des évaluations des apprentissages ?
12. Pouvez-vous nous parler de la disponibilité des supports/outils pédagogiques au sein votre classe ?
13. Les infrastructures sont-elles accessibles ou aménagées en vue de favoriser les activités scolaires de toutes les catégories d'élèves ?

Support de gestion

Source : MENRS (2023). Manuel de procédures administratives, comptables, financières, pédagogiques et de contrôle interne (Pp, 329-330)

Table 5: Modèle de rapport d'Activités d'encadrement administratif et pédagogique réalisées par les Directeurs **(Cfr Fiche N°8 du document)**

DPE	DCE	STATUT DES ECOLES (Public/ Privé)	Nombre de visites administratives	Nombre de réunions des comités des parents	Nombre de réunions du CGE	Nombre d'A.G des parents	Nombre de visites de Classes	Nombre de leçons types	Nombre de tests de direction	Nombre de réunions pédagogiques
		Public								
		Privé								

Table 6 : Extrait de planification annuelle du directeur de l'ECOFO **(Cfr Fiche N°9 du document)**

Activités	Année scolaire :			
	Trimestre 1	Trimestre 2	Trimestre 3	Trimestre 4
Préparer la rentrée scolaire				X
Préparer le rapport de la rentrée, c'est-à-dire la situation de l'école dans tous les domaines (le détail sera donné dans les annexes du classeur 3).	X			
Préparer le rapport de fin d'année c'est-à-dire la situation de l'école dans tous les domaines ((le détail sera donné dans les annexes du classeur 4).				X
Prévoir le personnel enseignant et le personnel d'appui				X
Réunir les enseignants pour chaque fois évaluer la situation, échanger sur les difficultés et les solutions pour les surmonter	X	X	X	X
Prévoir le matériel didactique nécessaire				X
Inscrire les élèves prévus pour toutes les classes				x
Vérifier l'état des locaux et de tout l'environnement de l'école				X

Table 7 : Extrait de planification trimestrielle du directeur de l'ECOFO **(Cfr Fiche N°10 du document)**

Activités	Trimestre…..		
	Mois 1	Mois 2	Mois 3
Préparer la rentrée	X	X	X
Préparer le rapport de la rentrée	X		
Préparer le rapport de fin d'année			
Rapport de fin TRIMESTRE 1,2,3	X	X	X
Prévoir le personnel			
Réunir les enseignants	X	X	X
Prévoir le matériel didactique			
Inscrire les élèves	X	X	
Vérifier l'état des locaux	X	X	X

Table 8 : Extrait de planification mensuelle du directeur de l'ECOFO **(Cfr Fiche N°11** du document)

Activité	Septembre				
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	S5
Réunir les enseignants		X			
Inscrire les élèves	X	X	X	X	
Distribuer le matériel didactique par classe	X	X	X		
Affecter les enseignants	X				
Procéder aux réparations éventuelles chaque fois que de besoin	X				

Les tableaux ci-dessus présentent les documents administratifs et pédagogiques utilisés par le directeur d'une ECOFO tant ordinaire qu'inclusive, sans aucune particularité**.**