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

L’inclusion scolaire des élèves vivant avec handicap : Analyse des pratiques pédagogiques dans les écoles inclusives de la mairie de Bujumbura

Igiraneza, Yvette; Sous la direction de : Dr Révérien Nshimirimana

2025
UB, FPSE
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1894

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

MASTER EN SCIENCES PSYCHOLOGIQUES ET DE L'EDUCATION

SPECIALITE : RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

L'inclusion scolaire des élèves vivant avec handicap : Analyse des pratiques pédagogiques dans les écoles inclusives de la mairie de Bujumbura

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de

Master en Sciences psychologiques et de l'éducation

Spécialité : **Recherche en Sciences de l'Education**

Par **Yvette IGIRANEZA**

Sous la direction de : **Dr Révérien Nshimirimana**

Bujumbura, Janvier 2025

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Pr Innocent Ntwari

Directeur : Dr Révérien Nshimirimana

Secrétaire : Dr Kabirigi Violette

DEDICACE

A notre cher époux **Fidèle Niyondiko,** à nos chères filles **Gateka Terri Ghania, Ngabire Shana Paradis** et **Shema Gift Milena**

Pour avoir supporté notre présence absente.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui nous ont soutenu tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, nous souhaitons remercier notre directeur de mémoire, **Dr Révérien Nshimirimana**, pour son accompagnement et ses conseils avisés qui ont été essentiels dans l'aboutissement de ce travail. Son expertise et sa disponibilité ont grandement enrichi notre réflexion et nous ont permis d'approfondir nos connaissances sur l'inclusion scolaire.

Nous remercions également **les enseignants de la faculté de psychologie et des Sciences de l'Education** pour avoir été de bons facilitateurs d'accès au savoir. Leurs enseignements ont été une source d'inspiration tout au long de ce parcours académique.

Ensuite, nous tenons à remercier **nos amis** pour leur soutien indéfectible dans les moments difficiles.

Nous ne saurions pas oublier d'adresser nos remerciements **aux enseignants et aux responsables** des écoles inclusives de la mairie de Bujumbura pour le partage de leur expérience sur l'inclusion scolaire. Sans leur participation, ce travail n'aurait pas pu aboutir!

En dernier lieu et non le moindre, nos remerciements vont à l'endroit de **notre époux** pour son soutien inestimable durant notre formation de master. Vous avez toujours été là à nous rappeler l'importance de ce que nous faisions. Nous sommes consciente de vos sacrifices notamment en acceptant sans vous plaindre nos absences dans notre vie de famille.

À toutes et à tous, un grand merci !

RESUME

Ce travail analyse l'inclusion scolaire des élèves vivant avec handicap dans les écoles inclusives de la mairie de Bujumbura. À travers une approche qualitative, l'étude explore les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants. Elle a été réalisée auprès des enseignants et des responsables d'établissements scolaires. Grâce aux entretiens semi-structurés et des observations en classe, cette étude nous a permis de déceler la diversité des stratégies adoptées au sein des classes inclusives, notamment la différenciation pédagogique, la collaboration entre pairs et l'adaptation des évaluations. Cependant, des défis subsistent, tels que le manque de formation des enseignants, l'insuffisance des ressources matérielles ainsi que l'absence des enseignants de soutien. Ces résultats montrent que, malgré des attitudes positives envers l'éducation inclusive, de nombreux enseignants se sentent dépassés par la gestion de la diversité des besoins. Ce mémoire souligne l'importance d'une approche systémique pour renforcer l'inclusion scolaire, incluant la sensibilisation des parties prenantes, le soutien institutionnel, et la nécessité d'intégrer des professionnels comme des psychologues scolaires. En fin de compte, l'étude met en lumière les opportunités et les défis liés à l'éducation inclusive. Dans cette perspective, des pistes de solution pour améliorer les pratiques pédagogiques ont été proposées.

Mots-clés : inclusion scolaire, élèves en situation de handicap, pratiques pédagogiques

ABSTRACT

This study analyses the inclusion of pupils with disabilities in inclusive schools in Bujumbura. Using a qualitative approach, the study explores the pedagogical practices implemented by teachers. It was carried out with teachers and school managers. Through semi-structured interviews and classroom observations, this study enabled us to identify the diversity of strategies adopted within inclusive classrooms, including pedagogical differentiation, peer collaboration and assessment adaptation. However, challenges remain, such as lack of teacher training, insufficient material resources and the absence of support teachers. These results show that, despite positive attitudes towards inclusive education, many teachers feel overwhelmed by managing the diversity of needs. This dissertation highlights the importance of a systemic approach to strengthening inclusive education; including stakeholder awareness, institutional support, and the need to integrate professionals such as school psychologists. Ultimately, the study highlights the opportunities and challenges of inclusive education. With this in mind, possible solutions for improving pedagogical practices were proposed.

Key words: inclusive education, students with disabilities, teaching practices

TABLE DES MATIERES

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

DEDICACE……..... **ii**

REMERCIEMENTS..... **iii**

RESUME…….....**iv**

ABSTRACT…… .....**iv**

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

LISTE DES TABLEAUX .....**x**

LISTE DE FIGURE .....**x**

SIGLES…….. .....**xi**

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

INTRODUCTION GENERALE **1**

1. Contexte et motivation du choix du sujet.....1

2. Intérêt du travail 2

3. Articulation du travail 2

PREMIERE PARTIE : REVUE DE LITTERATURE ET APROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 4

CHAPITRE I. PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....**5**

Introduction 5

1.1. Problématique.....5

1.2. Objectifs de la recherche 8

Conclusion.....12

CHAPITRE 2 : DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES À BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS…….....**13**

Introduction 13

2.1. Les concepts liés à l'inclusion 13

1. intégration scolaire 13

2. Inclusion scolaire 14

2.2. Historique de la scolarisation des enfants en situation de handicap 16

2.3. Pourquoi le passage de l'intégration scolaire à inclusion scolaire? 23

2.4. Les pratiques pédagogiques pour la réussite de l'inclusion 24

Conclusion 27

CHAPITRE 3. ROLES ET RESPONSABILITES DES DIFFERENTS ACTEURS DE L'INCLUSION SCOLAIRE 29

Introduction 29

3.1. Rôle des enseignants 29

3.2. Rôle du directeur 31

3.3. Rôle des parents 32

3.4. Le rôle des pairs de la classe 33

Conclusion 34

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS 35

CHAPITRE 4: PRATIQUES MISES EN PLACE DANS LA PRÉPARATION DES LEÇONS DANS UNE CLASSE INCLUSIVE 36

Introduction 36

4.1. Adaptation des objectifs pédagogiques 36

4.2. Différenciation du matériel didactique 38

4.3. Adaptation du contenu 39

4.4. Adaptation des exercices d'application 40
4.5. La collaboration 40
Conclusion 42
CHAPITRE 5: PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DANS UNE CLASSE INCLUSIVE ... 43
Introduction 43
5.1. Adaptation des méthodes 43
5.2. L'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage 45
5.3. L'adaptation du matériel didactique 46
5.4. L'aide des pairs 47
5.5. Le délaissement 48
5.6. La collaboration 49
Conclusion 50
CHAPITRE 6. PRATIQUES ÉVALUATIVES MISES EN PLACE DANS UNE CLASSE INCLUSIVE 51
Introduction 51
6.1. Adaptation de la durée 51
6.2. Adaptation de la forme d'évaluation 52
6.3. Adaptation des supports de l'évaluation 53
6.4. Adaptation des tâches et flexibilité dans les attentes 54
6.5. Accompagnement individuel et Valorisation des efforts 54
6.6. Le délaissement 55
6.7. L'absence de collaboration 56
Conclusion 57

CHAPITRE 7. DÉFIS ET PISTES DE SOLUTION POUR LA MISE EN ŒUVRE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES INCLUSIVES 58

Introduction 58

7.1. Les défis 58

1. Manque de matériel didactique 58

2.Temps insuffisant 59

3. Absence d'un enseignant guide 60

4. Formation des enseignants 61

5. Programme non adapté aux besoins spécifiques des élèves 62

6. Les effectifs pléthoriques 63

7. Fatigue des enseignants et distraction des eleves en classe 63

8. Absence de réglementation spécifique 64

7.2. Les pistes de solution 64

1. Formation des enseignants 64

2. Adaptation des programmes face aux différents besoins des élèves 66

3. Sensibilisation à l'importance de l'éducation inclusive 66

4. Un soutien et encouragement des enseignants 66

5. Nécessité d'un psychologue scolaire 67

6. Implication des parents et collaboration avec les enseignants 68

7. Equipement des salles ressources 68

8. Référencement vers des centres spécialisés 68

9. Des centres de référence pour l'éducation inclusive 69

10. Création des centres d'enseignement des métiers inclusif 70

Conclusion 71

CHAPITRE 8: DISCUSSION DES RESULTATS 72

Introduction 72

8.1. Les pratiques de préparation des leçons 72

8.2. Les pratiques d'enseignement 73

8.3. Les pratiques évaluatives 74

8.4. Défis et pistes de solution 75

Conclusion 78

CONCLUSION GENERALE 79

BIBLIOGRAPHIE 81

ANNEXES……..... 95

Guide d'entretien pour les enseignants 95

Guide d'entretien pour les directeurs d'école 97

Grille d'observation 99

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les niveaux d'intégration scolaire 14
Tableau 2. Définition de l'inclusion.....16
Tableau 3 . Trois modèles de prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers 22

LISTE DE FIGURE

Figure 1. Le continuum de l'intégration scolaire 20

SIGLES

CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers
CREI : Centre de Référence pour l'Education Inclusive
IDEA : Individuals with Disabilities Education Act.
ESH : Elève en situation de handicap
OECD : Organization for Economic Co-operation and Development.
PUQ : Presses De l'Université De Québec
UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

AVANT-PROPOS

L'inclusion scolaire représente un enjeu crucial dans le paysage éducatif contemporain, particulièrement dans le contexte burundais. En réponse aux engagements internationaux, tels que la convention des droits de l'enfant et les objectifs de développement durable, des politiques ont été mises en place pour garantir une éducation de qualité pour tous. Ce mémoire se concentre sur l'analyse des pratiques pédagogiques en milieu inclusif, en s'interrogeant sur l'efficacité de ces démarches face à la diversité des élèves. Les enseignants, souvent confrontés à des classes hétérogènes, doivent adapter leurs pratiques pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Cependant, des défis persistent, notamment en termes de formation et de ressources. Ce travail vise à éclairer ces enjeux et à proposer des leviers à actionner pour améliorer les pratiques éducatives. En apportant des données empiriques et des analyses pertinentes, cette recherche aspire à contribuer à la littérature sur l'inclusion scolaire et à influencer les politiques éducatives au Burundi.

INTRODUCTION GENERALE

1. Contexte et motivation du choix du sujet

L'inclusion scolaire est devenue un enjeu majeur dans le domaine de l'éducation, particulièrement en réponse aux engagements internationaux tels que la Convention des droits de l'enfant et les Objectifs de développement durable (ODD), qui visent à garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous. Après la déclaration de Salamanque (Ebersold, 2009), de nombreux pays dont le Burundi, ont mis en œuvre des politiques et des législations visant à promouvoir l'inclusion scolaire. Ces politiques reconnaissent le droit de tous les enfants à une éducation de qualité et soulignent l'importance de répondre aux besoins individuels de chaque élève pour assurer leur développement et leur plein potentiel (Ahuja et al., 2006).

Dans ce contexte, en 2010 avec l'appui de Handicap International des écoles « pilotes » et « satellites » ont été établies dans certaines localités du Burundi pour accueillir des élèves ayant des besoins spécifiques, qu'ils soient liés à des handicaps physiques, mentaux ou à des difficultés d'apprentissage.

Cependant, malgré les efforts déployés en faveur de l'inclusion scolaire, de nombreux défis subsistent. Les enseignants, souvent confrontés à des classes hétérogènes, doivent jongler entre des exigences pédagogiques et les besoins diversifiés de leurs élèves. Cela soulève des questions relatives à la mise en œuvre effective de l'inclusion scolaire par ces derniers, d'où ma motivation à entreprendre cette recherche. Intriguée par la manière dont certains enseignants, dont la formation initiale ne les prépare pas à prendre en compte la diversité des besoins des élèves, adaptent leurs pratiques, je me suis interrogée : Pratique-t-on véritablement l'inclusion ou se limite-t-on à une simple intégration scolaire, se contentant de la présence d'élèves à besoins spécifiques dans des classes ordinaires (Plaisance, 2010)?

Notre objectif est d'analyser les pratiques pédagogiques actuellement mises en œuvre dans les écoles inclusives.

2. Intérêt du travail

Ce travail revêt un intérêt sur les plans pédagogique et scientifique. En effet, en mettant en lumière les stratégies efficaces, ce travail pourra contribuer à l'amélioration des pratiques éducatives, permettant ainsi aux enseignants d'adapter leur approche pour mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves. Ce travail cherche à aborder les défis rencontrés par les enseignants dans des classes hétérogènes, offrant des perspectives sur la manière de surmonter ces obstacles pour garantir un apprentissage équitable pour tous les élèves, indépendamment de leurs capacités.

Les conclusions de cette étude auront des implications importantes pour les décideurs éducatifs. En proposant des recommandations basées sur des observations concrètes, ce travail pourra influencer les politiques d'inclusion scolaire et contribuer à l'élaboration de programmes de formation appropriés.

Sur le plan scientifique, cette recherche pourra contribuer à la littérature existante sur l'inclusion scolaire, spécifiquement dans le contexte burundais. En fournissant des données empiriques et des analyses approfondies, le travail apportera une plus-value sur la théorie existante relative aux pratiques inclusives et leurs impacts sur l'apprentissage des élèves.

3. Articulation du travail

Ce travail est articulé autour de deux parties. La première partie, portant sur la revue de littérature et l'approche méthodologique de la recherche est composée de trois chapitres. Le premier chapitre expose la problématique et la méthodologie de la recherche. Le deuxième chapitre concerne la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il présente d'abord les concepts liés à l'inclusion puis les grandes étapes de la scolarisation des E S H, avant d'embrayer sur les pratiques pédagogiques au sein des écoles inclusives. Le troisième chapitre fait le point sur les rôles et les responsabilités des différents acteurs d'inclusion scolaire. Il s'intéresse aux rôles des enseignants, des directeurs d'école, des parents d'élèves ainsi que des pairs de la classe dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

La deuxième partie concerne l'analyse des données et la discussion des résultats. Les résultats de cette recherche sont présentés sous quatre thèmes avant leur discussion. Le premier thème présente les pratiques mises en place dans la préparation des leçons au sein d'une classe inclusive**,** le deuxième expose les pratiques d'enseignement**,** le troisième présente les pratiques évaluatives et enfin le quatrième thème fait le point sur les défis rencontrés dans la mise en œuvre de ces pratiques

PREMIERE PARTIE : REVUE DE LITTERATURE ET APROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I. PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction

Ce travail de recherche s'inscrit dans la perspective de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire qui reste un défi de taille, notamment dans les pays en voie de développement comme le Burundi, où des obstacles tels que le manque de ressources, l'insuffisance de formation des enseignants et des pratiques pédagogiques inadaptées persistent. Dans ce contexte, ce chapitre s'articule autour d'une problématique qui pose les fondements de la recherche, des objectifs clairs en lien avec les questions spécifiques, et une méthodologie rigoureuse visant à garantir la validité et la fiabilité des résultats obtenus.

1.1. Problématique

L'éducation inclusive selon l'Unicef, représente le fait d'avoir de véritables opportunités d'apprentissage au sein des systèmes scolaires classiques pour ceux qui en sont généralement exclus comme les enfants souffrant de divers handicaps ou ceux qui parlent une langue minoritaire (Farkas,2014). En effet, toute forme de scolarisation en milieu spécialisé est considérée comme une ségrégation contraire aux principes des droits de l'homme (Ebersold et al., 2013). Rappelons que la notion de handicap a été remise en cause dans les années 1990 (Noël, 2017) quand la question de handicap et des discriminations frappant les personnes handicapées a fait un objet important de réflexion au niveau international (Plaisance, 2010) et que de nouvelles expressions comme « situation de handicap » ou la notion « d'élèves à besoins éducatifs particuliers **»** sont apparues (Plaisance & Schneider, 2013).

Ainsi, s'ils sont placés dans des écoles spécialisées, les enfants handicapés, n'ont pas les mêmes chances éducatives et se retrouvent encore plus isolés de la société (Irabaruta, 2020). Pour Curchod-Ruedi et al. (2013), les élèves qui ont eu des difficultés, mais qui ont suivi leur scolarité dans une classe régulière, ont plus de chance de s'insérer dans une formation professionnelle que ceux qui ont suivi un cursus séparé de l'enseignement ordinaire.

Par ailleurs, au-delà de la scolarisation d'enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage dans les écoles ordinaires, l'inclusion ambitionne, de créer une société permettant à tout un chacun de trouver sa place et de travailler ensemble pour le bénéfice de tous. Il ne s'agit pas uniquement, d'être comme les autres en partageant les mêmes lieux de scolarisation que tout un chacun (intégration dans un lieu), les mêmes activités extrascolaires (intégration sociale) ou en accédant aux mêmes programmes d'enseignement (intégration fonctionnelle).

Dans cette optique, pour être réelle, l'inclusion exige que les intéressés soient directement impliqués et qu'elle ne saurait être menée en leur nom (Ebersold et al., 2013). Les réformes entreprises en faveur d'une école inclusive incitent alors les établissements scolaires à adopter une culture de la réussite soucieuse de veiller à la réussite de chaque élève indépendamment de sa particularité, en réduisant l'absentéisme et le risque d'abandon scolaire qui peuvent y être liés. Elles allouent également des ressources techniques, humaines, financières destinées à permettre conjointement aux établissements scolaires de satisfaire, notamment, aux exigences d'accessibilité pédagogique qui leur sont faites et aux jeunes adultes handicapés de satisfaire aux exigences académiques, sociales et professionnelles (Ebersol & Detraux, 2013). Aussi, une inclusion scolaire pour toutes et tous implique, une double transformation : que les écoles deviennent des « communautés » ouvertes sans restrictions et des pratiques pédagogiques innovantes, pour adapter les apprentissages à la diversité des élèves (Gremion et al., 2021).

Ce changement exige alors que les enseignants soient de véritables acteurs de l'inclusion et réfléchissent à la manière dont les approches de l'enseignement peuvent être inclusives pour tous les apprenants.

Ainsi, un enseignant inclusif doit être ouvert à la diversité et conscient des expériences et des capacités de chaque élève. De là, il se retrouve tiraillé entre l'engagement en faveur du principe de l'inclusion et le doute sur sa capacité à gérer et sur le soutien qu' il peut attendre du système éducatif (UNESCO, 2018). C'est ainsi que, malgré des attitudes positives quant aux principes de l'éducation inclusive, des réserves importantes s'observent chez les enseignants quant à la prise en charge d'élèves en difficulté en classe ordinaire. Leur adhésion et leur engagement dans un processus de transformation pour développer l'école inclusive ne sont que partiels (Fortier et al.,

2018). Toutefois, selon Colcanap (2013), l'école inclusive demandera certes des moyens humains et financiers supplémentaires mais loin d'être des poids ou des contraintes supplémentaires, les élèves en situation de handicap sont une chance pour l'école, une chance de la faire changer, de nous faire changer et gagner en humanité .

En vue d'assurer l'égalité des droits et des chances pour tous les enfants, au Burundi, la politique d'éducation inclusive est apparue en 2010 à travers le projet d'éducation inclusive, initié par Handicap international et a été éclaircie au niveau du système scolaire, comme défini dans la loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire en son article 15.

Néanmoins, malgré les avancées législatives et les initiatives comme la « Rentrée scolaire inclusive » en 2012-2013, des défis importants persistent, notamment en ce qui concerne les pratiques pédagogiques des enseignants (Ndikumasabo et al., 2018).

Ces enseignants considérés comme acteurs clés de l'inclusion (Vérétout,2019), se retrouvent confrontés à plusieurs obstacles notamment le manque de formation, les ressources insuffisantes, et les difficultés à adapter leur enseignement à la diversité des élèves (Nshimirimana, 2023).

Dans ce contexte, il est essentiel d'analyser les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants pour comprendre comment elles favorisent (ou limitent) l'inclusion scolaire des élèves vivant avec un handicap. Au regard de ce qui précède, une question générale se pose :

Quelles sont les pratiques pédagogiques mises en place pour l'inclusion scolaire des élèves vivant avec handicap ?

De cette dernière, il en découle quatre questions spécifiques suivantes :

- Quelles sont les pratiques mises en place par les enseignants lors de la préparation des leçons dans une classe inclusive ?
- Quelles sont les pratiques d'enseignement mises en place pour répondre aux besoins des élèves vivant avec handicap ?

- Quelles sont les pratiques évaluatives mises en place pour répondre aux besoins des élèves vivant avec handicap ?
- Quels sont les défis auxquels les enseignants sont confrontés dans la mise en œuvre des pratiques inclusives ?

A partir de ces questions de recherche emergent des objectifs qui traduisent les axes principaux de ce travail. Ainsi, nous avons, l'objectif général et les objectifs spécifiques qui découlent de ce dernier.

1.2. Objectifs de la recherche

1. Objectif général

Analyser les pratiques pédagogiques mises en place pour l'inclusion scolaire des élèves vivant avec handicap.

2. Objectifs spécifiques

- Identifier les pratiques mises en place par les enseignants lors de la préparation des leçons dans une classe inclusive ;
- Déceler les pratiques d'enseignement mises en place pour répondre aux besoins des élèves vivant avec handicap ;
- Identifier les pratiques évaluatives mises en place pour répondre aux besoins des élèves vivant avec handicap ;
- Identifier les défis auxquels les enseignants sont confrontés dans la mise en œuvre des pratiques inclusives et les pistes de solution.

L'atteinte de ces objectifs permet de répondre aux questions de recherche et il s'impose une démarche méthodologique pour y parvenir.

1.3. Méthodologie

La méthodologie de la recherche désigne l'ensemble des méthodes, techniques et procédures utilisées pour collecter, analyser et interpréter des données dans le cadre d'une étude. Elle est essentielle pour garantir la rigueur, la validité et la fiabilité des résultats (Savoie-Zajc & Karsenti, 2018). Dans cette section, nous présentons la méthode utilisée, les techniques et outils de collectes et d'analyse des données, le terrain et la population d'enquête ainsi que son déroulement.

1. La Méthode qualitative

La présente recherche est appuyée par l'approche qualitative qui consiste à recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative. Cette approche a été privilégiée parce qu' elle permet aux chercheurs de recueillir des données riches et détaillées sur les expériences vécues des participants (Creswell & Poth, 2016)**.** Elle est bien adaptée pour identifier des solutions pratiques en impliquant les participants dans le processus de recherche comme le souligne Denzin & Lincoln (2011)**.**

2. Techniques et outils de collecte des données

Les données ne peuvent être accessibles au chercheur qu'à travers des techniques adaptées au sujet de l'étude. Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'utiliser l'observation non participante ainsi que l'entretien semi-directif comme techniques de collecte des données. Nous avons fait des observations des pratiques pédagogiques en classe et nos enquêtés ont participé chacun à un entretien semi-directif.

L'observation a été privilégiée étant donné qu'elle permet d'avoir accès à des données qui ne sont pas accessibles par des entretiens ou des questionnaires. Elle implique la présence directe du chercheur sur le terrain, ce qui permet d'appréhender les situations dans leur complexité et leur dynamisme. Elle permet aussi d'analyser les comportements et interactions dans le contexte où ils se produisent, offrant ainsi une compréhension plus riche des phénomènes étudiés (Chevalier

& Stenger, 2018). A cet effet, nous nous sommes servie d'une grille d'observation permettant la systématisation grâce aux indicateurs élaborés.

L'entretien semi directif a été choisi car il privilégie le phénomène d'interaction, constitue un compromis « entre la liberté d'expression du répondant et la structure de la recherche » et permet à l'interviewer d'obtenir des informations sur ce qu'il cherche a priori ainsi que de recueillir des données auxquelles il n'aurait pas pensé (De Singly & Kaufmann, 2004).

Ainsi, un guide fait de différents items pour orienter l'entretien a été conçu comme outil de collecte de données. Sur cette base, des questions ont été posées en interagissant avec la personne interviewée de sorte que celle-ci en vienne à endosser activement son rôle d'informatrice, dans une logique de conversation plutôt que de questionnaire administré « de haut » (Pin, 2023).

3. Terrain et population d'enquête

L'enquête s'est déroulée dans les écoles inclusives de la mairie de Bujumbura, notamment au Centre de Référence pour l'Éducation Inclusive (CREI Kigobe), à l'École Fondamentale Mirango II, à FOREAMI Buyenzi et à l'École Fondamentale Kanyosha III. La mairie de Bujumbura, en tant que capitale du pays, a été choisie du fait qu'elle est souvent à l'avant-garde des initiatives éducatives, y compris celles liées à l'inclusion scolaire. La population concernée par l'étude est constituée des enseignants ayant au moins un élève en situation de handicap dans leurs classes ainsi que des responsables de ces établissements.

4. Déroulement de l'enquête

L'enquête a débuté par une phase préparatoire, qui nous a permis de tester nos outils de collecte de données. À cette occasion, un enseignant et un responsable scolaire ont été impliqués. Les résultats obtenus nous ont conduit à réorganiser le guide d'entretien, notamment après avoir constaté l'absence d'enseignants spécialisés dans ces établissements. Par conséquent, la sous-question relative à la collaboration entre ces derniers et les enseignants ordinaires a été éliminée, tout comme une question portant sur le soutien nécessaire, dont les réponses avaient déjà été

intégrées dans celles concernant les pistes de solutions. Initialement, le guide d'entretien comportait 12 items, mais 11 ont finalement été retenus pour l'étude proprement dite.

Dans le cadre de l'enquête proprement dite, nous avons pris contact avec les responsables des écoles inclusives de la mairie de Bujumbura pour leur exposer l'objectif de notre étude. Nous leur avons demandé de nous mettre en contact avec les enseignants ayant au moins un élève en situation de handicap dans leur classe, avec lesquels nous avons planifié des rendez-vous successifs en fonction de leur emploi du temps. Ainsi, ayant opté pour le choix raisonné des enquêtés, 13 enseignants et 2 directeurs d'école ont été sélectionnés pour participer à l'enquête. Nous leur avons attribué le code « REP » suivi du numéro de l'interview pour le traitement anonyme des données.

Cependant, des difficultés n'ont pas manqué à se présenter. En raison de la pénurie de carburant qui sévissait dans le pays, il a été ardu de nous rendre sur les sites de l'enquête. Alors que de nombreux employés de la Mairie de Bujumbura n'avaient d'autre choix que de se rendre au travail à pied, certains de nos participants, résidant dans des localités éloignées, étaient absents faute de moyens de transport. Nous avons alors été contrainte de reprogrammer nos rendez-vous.

De plus, certains enquêtés refusaient de prendre part à l'étude, le justifiant par un agenda chargé, ou de la présence de collègues plus qualifiés pour aborder les questions d'inclusion scolaire, considérant que ce sujet ne concernait qu'une partie du personnel et non l'ensemble. D'autres, enfin, acceptaient difficilement de se faire enregistrer pour l'enquête.

5. Dépouillement et analyse des données

Après la collecte des données, nous avons procédé à la retranscription manuelle des entretiens réalisés en kirundi, ainsi qu'à celle des entretiens effectués en français à l'aide du logiciel Turbo Scribe. Par la suite, nous avons procédé à l'analyse thématique. Cette méthode, proposée par Braun & Clarke(2006), permet d'identifier, d'analyser et d'interpréter les thèmes récurrents dans un ensemble de données qualitatives et d'en donner le sens.

Ainsi, les données brutes, obtenues par observation d'une part et lors des entretiens avec les participants d'autres part, ont été structurées selon les thèmes définis à partir des questions de

recherche, afin d'opérationnaliser notre étude et de répondre à la question de départ. Après ce regroupement, qui repose sur une organisation des contenus sémantiques, nous avons procédé à la consolidation des thèmes et des sous-thèmes.

Conclusion

Ce chapitre a permis de poser les bases conceptuelles et méthodologiques de cette recherche. La problématique a mis en lumière l'importance de comprendre les pratiques pédagogiques des enseignants dans un contexte l'inclusion. Les objectifs définis, tant généraux que spécifiques, s'inscrivent dans une démarche visant à analyser les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les classes inclusives et proposer des pistes de solutions face aux défis de l'inclusion scolaire. La méthodologie adoptée, basée sur une approche qualitative, se veut adaptée pour recueillir des données riches et détaillées, permettant d'explorer les expériences des enseignants et des responsables scolaires. À travers des techniques comme l'observation non participante et l'entretien semi-directif, cette démarche garantit une compréhension approfondie des pratiques mises en œuvre et des obstacles rencontrés. Ce cadre méthodologique rigoureux ouvre ainsi la voie aux analyses qui seront menées avec l'ambition d'apporter des réponses concrètes et applicables aux questions de recherche.

CHAPITRE 2 : DE LA SCOLARISATION DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

Introduction

Ce chapitre aborde la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, un sujet d'une importance cruciale dans le domaine de l'éducation inclusive. Les grandes étapes de l'évolution de l'éducation des enfants en situation de handicap sont aussi examinées, en mettant en lumière les pratiques pédagogiques nécessaires pour favoriser une scolarisation adaptée. En explorant les définitions et les approches de l'intégration et de l'inclusion, nous visons à établir une base solide pour comprendre comment ces concepts se traduisent en pratiques concrètes au sein des écoles.

2.1. Les concepts liés à l'inclusion

1. Intégration scolaire

Legendre (2005 p.5) définit l'intégration scolaire comme « processus qui consiste à offrir à un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des services éducatifs adaptés à ses besoins, dans un environnement qui lui permet de participer aux activités de la majorité des élèves de son âge » Elle consiste en une variété de modalités de placement d'élèves ayant des besoins particuliers dans l'école ou la classe ordinaire (Curchod-Ruedi et al., 2013) et propose essentiellement une démarche centrée sur l'élève et la classe qui l'accueille (Ramel & Vienneau, 2016; Rousseau & Dionne, 2006).

Dans cette optique, on s'attend à ce que l'élève « intégré » ait les moyens nécessaires pour faire partie d'un groupe-classe ou d'une école de quartier (Beauregard & Trépanier, 2010). L'intégration scolaire repose alors sur le principe d'une normalisation optimum de l'expérience de scolarisation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans ses dimensions physique, sociale , pédagogique et administrative (Dionne & Rousseau, 2006a) telles qu' elles apparaissent dans le Tableau 1.

Tableau 1. Les niveaux d'intégration scolaire

Les quatre niveaux de l'intégration scolaire

Niveaux d'intégration	*Exemples ou description*
1. *Intégration physique* (les élèves intégrés fréquentent la même école).	La classe spéciale est intégrée dans l'école de quartier.
2. *Intégration sociale* (les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans une classe séparée).	Les élèves utilisent les mêmes services de transport scolaire et de cafétéria, participent aux activités culturelles et sociales, etc.
3. *Intégration pédagogique* (les élèves sont intégrés dans la classe ordinaire).	Les élèves participent aux activités d'apprentissage de la classe.
4. *Intégration administrative* (les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire).	Les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire (financement, transport, services, etc.).

2. Inclusion scolaire

Le terme d'inclusion scolaire est souvent utilisé de façon indifférenciée avec l'intégration scolaire. Cette confusion provient peut-être de la traduction de la Déclaration de Salamanque dans laquelle l'anglais « inclusion » est encore traduit en français par « intégration » (Gremion et al., 2021).Mais le terme d'« inclusion » a été préféré à celui d'« intégration » à l'issue de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, en 1990 à Jomtien, étant considéré qu'il exprime mieux la volonté de mettre un terme aux discriminations et ségrégations toujours en cours (Garel, 2010).

L'inclusion scolaire est alors définie comme une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les élèves d'apprendre et de pleinement participer à la vie de l'école. Elle vise le transfert à l'école ordinaire des besoins particuliers de l'élève (Belmont & Vérillon, 2004) ; Plaisance & Schneider, 2013; Tremblay, 2015), à tenir compte de leur diversité et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures, aux collectivités et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose ainsi la

transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants (Ahuja et al., 2006).

Dans sa conception large, préconisant la pleine participation de tous les enfants, sans égard à leur handicap, à tous les aspects de la vie scolaire et communautaire (Banerji & Dailey, 1995), le concept de l'inclusion constitue en soi un objectif légitime qui doit être poursuivi dans toutes les écoles et dans toutes les communautés.

Cependant, cette définition peut être perçue de manière variée. Bassett & Smith (1996) notent que certains la voient comme une intégration pédagogique totale, tandis que d'autres privilégient une intégration maximale avec des soutiens adaptés, qu'ils soient en classe ou en dehors. Même parmi les défenseurs de l'inclusion totale, appelés « full inclusionists » par Fuchs & Fuchs, (1994), des divergences existent quant à la manière de répondre aux besoins éducatifs particuliers. Certains prônent l'abolition des services d'éducation spéciale (Stainback & Stainback, 1990) tandis que d'autres soutiennent le maintien des interventions spécialisées, à condition qu'elles se déroulent dans la classe ordinaire sans exclure d'élèves (Giangreco et al., 1993).

Enfin, Ebersold (2009) souligne que le terme d'inclusion désigne désormais l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales, même si à l'origine ,il soulignait la volonté de scolariser les enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire.

Toute définition de l'inclusion doit donc souligner ce qui suit :

Tableau 2. Définition de l'inclusion

L'inclusion, C'EST :	L'inclusion, CE N'EST PAS :
☺ Bien accueillir la diversité	☹ Réformer uniquement l'éducation spéciale, mais réformer le système éducatif tant formel que non formel
☺ Tenir compte de tous les apprenants, et ne pas cibler uniquement les exclus	☹ Répondre seulement à la diversité, mais également améliorer la qualité de l'éducation pour tous les apprenants
☺ S'intéresser aux enfants scolarisés qui peuvent se sentir exclus	☹ Des écoles spéciales, mais peut être un soutien supplémentaire apporté aux élèves au sein du système scolaire ordinaire
☺ Offrir un accès égal à l'éducation ou prendre certaines dispositions à l'intention de certaines catégories d'enfants, sans les exclure	☹ Répondre aux besoins des seuls enfants handicapés
	☹ Répondre aux besoins d'un enfant au détriment d'un autre enfant

Source : **(UNESCO, 2006).**

Il convient aussi de souligner avec Beauregard & Trépanier(2010) et Vienneau (2002) qu'aujourd'hui, les termes **«** éducation inclusive **»** , « école inclusive » et « pédagogie de l'inclusion » sont fréquemment employés comme synonymes de l'inclusion scolaire et souvent utilisés de façon interchangeable.

2.2. Historique de la scolarisation des enfants en situation de handicap

1. L'éducation spéciale

L'idée de l'éducation spéciale est née à la fin du siècle des Lumières (XVIII^{e} siècle) où on ne considère plus que le handicap constitue une punition de Dieu ou que le sort des personnes handicapées est déterminé à la naissance. Au contraire, il a été généralement admis que ces personnes peuvent être éduquées et recevoir un traitement avec l'idée de l'égalité des droits de toutes les personnes, incluant celles présentant un déficit intellectuel de Jean Jacques Rousseau et celle de Diderot qui suppose que l'éducation peut aider des personnes présentant des handicaps (Saint-Laurent, 2008).

Cette idée s'enracine d'abord dans les expériences éducatives avec des enfants déficients sensoriels (sourds et aveugles) au XVIII^{e} siècle. C'est à l'aube du XIX^{e} siècle, en France, que la question des enfants « arriérés » a suscité des initiatives nouvelles. Jean Itard**,** qui avait recueilli un garçon trouvé dans une forêt, avait fait le pari de la « curabilité » de ce garçon dénommé Victor. En fait, la question fondamentale qui était ainsi soulevée par cette expression était celle de l'éducabilité d'enfants déclarés « anormaux » et du lieu de leur formation (Plaisance & Schneider, 2013). Il pense que Victor, comme tout individu, est éducable. A cet effet, il a développé différents dispositifs pédagogiques nouveaux, basés non seulement sur la création d'un lien affectif fort entre l'apprenant et l'enseignant, mais aussi sur les sens (Pauchard & Vesna, 2016).

Quelques années plus tard, Bourneville, médecin français, a cherché à améliorer l'accueil et l'éducation d'enfants dans les asiles d'aliénés, d'une part, en développant au sein de l'asile des activités pédagogiques dont certaines pouvaient être semblables à celles de l'école primaire, d'autre part en proposant la création de classes spéciales au sein même des écoles primaires ordinaires pour l'accueil de certains enfants dits « améliorés »(Plaisance, 2010). Ainsi, il a œuvré pour l'éducabilité des personnes considérées comme "idiotes", remettant en question les définitions précédentes de l'idiotie selon lesquelles*« L'idiotie est cet état dans lequel les facultés intellectuelles ne se sont jamais manifestées, ou n'ont pu se développer assez pour que l'idiot ait acquis les connaissances relatives à l'éducation que reçoivent les individus de son âge, et placé dans les mêmes conditions que lui […] Les idiots sont ce qu'ils doivent être tout le cours de leur vie : tout décèle en eux une organisation imparfaite, des forces mal employées. Ils sont incurables »* (Jeanne, 2007).

À la même époque (au 19^{e} S), les psychologues Binet et Simon, remettant en question les approches médicales de l'éducation des enfants handicapés, se sont concentrés sur les "anormaux d'école", considérés comme "perfectibles", par opposition aux "anormaux d'asile", jugés inéducables. Ainsi, en 1907, ils ont proposé les classes spéciales pour ces enfants, car ni l'école ordinaire ni l'hôpital ne les acceptent. En effet, l'école les trouve trop peu normaux et l'hôpital ne les trouve pas assez malades ».

Au XIX^{è} siècle, en Europe et en Amérique du Nord, on souhaite que l'éducation permette à la société d'être plus compétitive. C'est ainsi que quelques Institutions pour les personnes en situation de handicap ont été créées afin de fournir une certaine instruction pour cette clientèle. On commença dès lors à croire au potentiel des personnes handicapées et aux possibilités que leur réadaptation et leur éducation contribuent à améliorer leur qualité de vie et à favoriser une certaine implication dans la société (Beauregard & Trépanier, 2010).

Ainsi, dans certains cas ,l'éducation spéciale était considérée comme une modalité complémentaire de l'enseignement général, tandis qu'elle en était totalement séparée dans d'autres cas (Ahuja et al., 2006).Par exemple en France, l'éducation spéciale s'est longtemps inscrite dans un cadre de scolarisation séparée, justifiée par le fait que les caractéristiques particulières de ces enfants, génériquement considérés comme anormaux, ne pouvaient permettre une scolarisation partagée avec les autres. Le spécial était la seule voie envisagée, tant les différences entre enfants, soit sensorielles, soit motrices, soit mentales, étaient exacerbées au point d'ignorer les similitudes des êtres humains (Plaisance, 2010).

Aux Etats Unis, on a cru pendant longtemps que le meilleur service à rendre aux personnes handicapées était de les regrouper en institution et on a assisté à l'avènement de l'éducation spéciale. Simultanément au mouvement pour l'intégration sociale des personnes handicapées. Ainsi, des écoles et de classes spéciales de plus en plus nombreuses, de plus en plus spécialisées se sont érigées en système d'éducation parallèle au système scolaire ordinaire et le raisonnement voulant qu'il faut « ségréguer pour maximiser l'efficacité du processus enseignement-apprentissage » finit par s'imposer (Vienneau, 1990).

Bien que la ségrégation ait été perçue longtemps comme la seule manière de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves exceptionnels et des autres élèves en difficulté (Vienneau, 2002), on observe à la fin du XIX^{e} siècle la dénonciation de l'institutionnalisation comme étant un facteur qui renforce le handicap et coupe l'élève de sa famille (Saint-Laurent, 2008). En plus, après avoir remarqué qu'un très haut pourcentage d'élèves fréquentant les classes spéciales provenaient de milieux socio-économiques défavorisés ou de groupes ethniques minoritaires, certains parents et certains professionnels de l'éducation se sont opposés à cette

ségrégation institutionnalisée. Bien que tel ne soit pas leur objectif, les classes spéciales se sont retrouvées en train d'entraîner une ségrégation sociale et raciale. Cela a été le cas aussi en France, où l'école, a été accusée de perpétuer les inégalités sociales et de favoriser la reproduction sociale avec l'expression d'école conservatrice ou encore celle d'école-caserne. En conséquence, les premières fissures du spécial se sont observées à la fin des années 1960 et surtout au cours des années 1970.

Les systèmes d'éducation séparés ont été remis en cause, tant dans la perspective des droits de l'homme que du point de vue de l'efficacité(Ahuja et al., 2006),ouvrant la voie ainsi à la scolarisation des enfants en situation de handicaps dans les écoles ordinaires .

2. L'intégration scolaire

Beauregard & Trépanier (2010), retraçant l'histoire de l'intégration scolaire, montrent qu'au milieu du XIX^{e} siècle, l'industrialisation et l'urbanisation ont entraîné une demande d'éducation plus compétitive. Cependant, des tests standardisés, comme ceux mesurant le quotient (intellectuel (QI), ont été utilisés pour justifier la ségrégation des personnes ne répondant pas aux normes sociétales. Cette exclusion a été accentuée par des théories génétiques associant handicap et déviance sociale. Mais dans les années 1960 et 1970, on a assisté à trois phénomènes qui ont changé la façon de voir l'éducation des enfants handicapés-

D'abord les parents ont commencé à se battre pour le droit à l'éducation intégrée pour leurs enfants handicapés, puis des études ont remis en question l'efficacité de l'éducation spécialisée et enfin le principe de normalisation s'est développé, influençant le vocabulaire et les pratiques en faveur d'une meilleure intégration (Prud'homme et al., 2016; Vienneau, 2002).

En 1975, la loi PL 94-142[1] aux États-Unis, renommée IDEA en 1990, établit que tous les enfants, peu importe leurs difficultés, ont droit à une éducation dans l'environnement le moins restrictif.

La loi P.L.105-17, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) Amédée en 1997, préconisait, entre autres choses l'accès maximale au curriculum ordinaire de manière à ce que les élèves en difficultés puissent également atteindre les normes de rendement aussi élevées que possible.

Ce principe d'intégration scolaire, prenant racine dans celle loi, est ensuite adopté par d'autres pays, dont le Canada et le Québec. L'intégration scolaire est donc héritier du mouvement de remise en question de l'efficacité des classes spéciales, du mouvement de revendication des droits civiques et du mouvement de normalisation(Dionne & Rousseau, 2006a).

Bergeron & St-Vincent (2011) représentent les approches d'intégration scolaire sous forme d'un continuum

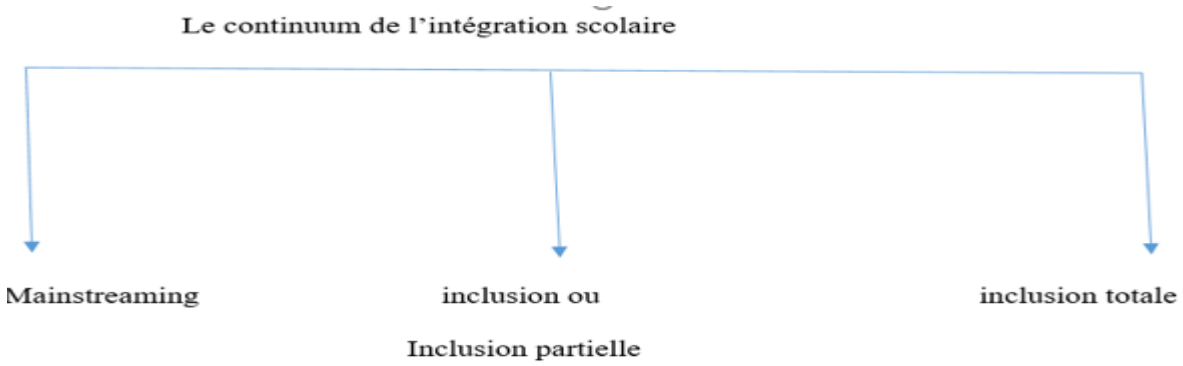


Figure 1. Le continuum de l'intégration scolaire

Le Mainstreaming (intégration) vise à intégrer les élèves en difficulté dans des classes ordinaires, en favorisant le placement le moins restrictif possible. Elle repose sur des modèles biomédicaux et de pathologie sociale, et se concentre sur la conformité de l'élève aux exigences de l'éducation ordinaire. Inclusion totale prône la pleine participation de tous les élèves, quels que soient leurs handicaps, dans tous les aspects de la vie scolaire. Elle nécessite le placement à temps plein dans des classes ordinaires et vise à abolir les services ségrégés, remettant en question le système éducatif traditionnel.

L'inclusion partielle, située entre les deux précédentes, combine des éléments de mainstreaming (intégration) et d'inclusion totale. Elle permet des services ségrégés tout en favorisant le placement en milieu ordinaire, avec l'objectif de fournir une éducation de qualité à tous les élèves.

Ces approches reflètent une évolution vers une éducation plus inclusive, avec une attention particulière aux besoins des élèves en difficulté.

3. L'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire est le prolongement naturel du courant d'intégration scolaire amorcé au cours des années 1970 » mais les 2 courants diffèrent**,** même si le terme inclusion (inclusion, école inclusive, éducation inclusive) est quelquefois synonyme d'intégration (Thomazet, 2006) .

L'intégration scolaire a d'abord été lié à l'intégration pédagogique d'élèves ayant des difficultés légères d'apprentissage, souvent par le biais de programmes adaptés. Aux États-Unis, le mouvement « Regular Education Initiative » a cherché à inclure également les élèves avec des déficiences intellectuelles légères, tandis que ceux avec des handicaps plus sévères restaient exclus de cette notion. Par la suite, le concept d'inclusion a évolué pour englober tous les élèves, indépendamment de leurs niveaux de difficulté ou de types de handicaps (Vienneau, 2002).

Les partisans de l'inclusion totale adoptent une philosophie éducative qui exclut toute forme de rejet. Pour eux, l'école et la classe ordinaires doivent répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves. Par ailleurs, comme le soulignent Dionne & Rousseau (2006a), alors que l 'intégration scolaire ne ciblait qu'un groupe d'élèves, recevant une partie ou la totalité de leur enseignement hors de l'école ou de la classe ordinaire, l'inclusion propose un modèle pédagogique pouvant bénéficier à l'ensemble des élèves de la classe ordinaire.

C'est ainsi qu' aujourd'hui, l'inclusion est prise comme un modèle éducatif qui vise à répondre aux besoins spécifiques de tous les élèves, qu'ils rencontrent ou non des difficultés d'apprentissage (Vienneau, 2002). Il a été réalisé que les élèves apprennent mieux si l'enseignement est adapté à leurs capacités, à leurs intérêts et à leurs objectifs, en fait adaptés à leurs propres différences. L'inclusion scolaire repose alors sur l'idée que chaque apprenant étant unique, les écoles et le processus d'enseignement- apprentissage doivent être structurés de manière à ce que chaque élève reçoive une expérience d'apprentissage qui lui corresponde (Ferguson et al., 2000).

Le tableau **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** résume les trois modèles de prise en charge d es enfants à besoins éducatifs particuliers (Thomazet, 2006).

Tableau 3 . Trois modèles de prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers

	ségrégation	Integration-mainstreaming	Integration-inclusion
Période	Première conception présente depuis les débuts de l'éducation, spéciale	Ancienne conception de l'intégration depuis 1963 en Catalogne 1975 aux USA et en France, en 1978 au QUEBEC	Nouvelle conception apparue vers 1968 en catalogne et en 1986 aux USA discutée sous des termes différents (intégration... dans les autres pays
Système éducatif	ségrégatif	Intégrative(physique ou social) basé sur la sélection	Intégratif(pédagogique) et compréhensif (englobant)
Quelles adaptations pour les enfants à besoins éducatifs particuliers	Les EBS peuvent recevoir une instruction au sein d'établissements prenant en charge prioritairement leurs besoins médicaux et éducatifs	Scolarisation au plus près d'une école ordinaire auquel l'enfant doit s'adapter plus les besoins des enfants sont importants plus les détours ségrégatifs le sont aussi.	Les pratiques spécialisées sont normalisées elles s'insèrent dans les dispositifs ordinaires de différenciation de la classe et de l'école (pédagogie différenciée)
Contraintes institutionnelles	Scolarisation dans des structures particulières	Incitation à intégrer (lorsque cela est possible...)	Obligation scolaire pour tous
Rôles des professionnels de l'éducation spéciale	Aide aux enfants qui reçoivent un enseignement spécial		Aide aux personnels de l'école (qui doivent adapter leurs interventions)
Modèle de l'enfant	Clinique : -centre sur le déficit -base sur le diagnostic médical, les statistiques, le classement -avec un objectif de traitement		Educatifs -centré sur les besoins éducatifs - basé sur une évaluation formative des besoins -avec un objectif d'apprentissage répondant aux besoins
Modèle pédagogique dominant	Pédagogie thérapeutique :les enfants ont besoin d'une pédagogie spéciale basée sur leur déficience, à visée réparatrice		Pédagogie différenciée :les enfants reçoivent un enseignement différenciée en fonction de leurs besoins
Modèle d'intégration	Il n'est pas pertinent de mettre à l'école ordinaire des enfants qui ont des besoins extraordinaires	Médical et assisté	Cognitif et humaniste
Exemples d'évolution des terminologies	Handicapé classe spéciale	Enfant handicapé classe visant l'intégration (ex CLIS)	Enfant en situation de handicap élève à besoins éducatifs particuliers Unité d'intégration

Il est à remarquer que l'inclusion scolaire représente une évolution majeure mais on pourrait se demander les avantages que peut apporter le passage de l'intégration à l'inclusion scolaire.

2.3. Pourquoi le passage de l'intégration scolaire à inclusion scolaire?

Le renversement de l'intégration vers l'inclusion est un renversement des rapports entre les enfants et les institutions ordinaires d'accueil. Avec l'inclusion, ce ne serait plus aux enfants de s'adapter aux fonctionnements scolaires existants mais, au contraire, aux dispositifs scolaires et aux pratiques pédagogiques de s'adapter à la diversité des élèves (Plaisance, 2013). Ainsi, on ne peut pas réduire la question de l'inclusion scolaire à celle du partage d'un lieu unique et commun qui serait la classe ordinaire.

Le placement à l'intérieur d'un même lieu ne suffit pas à faire l'inclusion et ne signifie pas nécessairement la fin des mesures d'exclusion à l'égard des personnes (Ployé, 2018). Il y a certains enfants qui se retrouvent « exclus de l'intérieur », lorsqu' ils sont parachutés en classe ordinaire au nom de l'inclusion (Dionne & Rousseau, 2006b) et en même temps faire l'objet de rejets subtils, de marginalisations, par exemple, ne pas participer aux activités communes (Plaisance, 2010). Il est donc essentiel de se méfier d'un moralisme abstrait qui soutiendrait un modèle inclusif sans se préoccuper de la façon de le mettre en pratique (Plaisance, 2013).

Par-là, malgré la réjouissance due au passage de l'intégration à l'inclusion, ce changement mérite d'être partiellement relativisé (Ebersold et al., 2016). Certains dénoncent même la naïveté de l'approche inclusive. A titre d'exemple, Gillig (2006) pense qu'il n'est pas temps de cesser de parler d'intégration scolaire, mais qu' il est grand temps de consacrer les actes à la recherche de sa plénitude. Pour lui, la seule question qui vaille la peine d'être posée c'est comment le changement des regards nous amènera à changer nos pratiques intégratives. Rousseau et al. (2018b) abondent dans le même sens. Pour eux, les chercheurs et les chercheuses en inclusion scolaire devraient désormais s'attaquer prioritairement à la question de savoir les pratiques efficaces qui permettraient d'allier, certains diront réconcilier, l'intégration pédagogique optimale d'élèves avec handicaps et une pédagogie actualisante pour tous (Vienneau, 2002), soit une pédagogie résolument mise au service du développement optimal du potentiel de chacun .

Le point suivant met l'accent sur les pratiques qui conditionnent la réussite de l'inclusion.

2.4. Les pratiques pédagogiques pour la réussite de l'inclusion

Vianin et al.(2016) proposent certaines principes à mettre en œuvre pour réussir l'inclusion . Il s'agit entre autres, de la différenciation pédagogique, l'élaboration du plan pédagogique individuel de l'ESH et la collaboration entre l'enseignant ordinaire et enseignant spécialisé.

1. La différenciation pédagogique

La qualité de l'enseignement s'avère primordiale au sein d'une école inclusive efficace (Florian & Rouse, 2009). En effet, l'inclusion scolaire implique différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés (Trépanier & Paré, 2010; Vienneau, 2002).

Certains auteurs à l'instar de Aucoin (2010); Prud'homme et al.(2016) et Trépanier & Paré (2010) considèrent la différenciation pédagogique comme une composante importante de l'inclusion scolaire qui vise à soutenir la progression de tous les élèves par l'exploitation de situations d'enseignement/ apprentissage flexibles et variées favorisant la prise en compte des besoins de chacun.

Le concept de « **différenciation** » concerne les différents niveaux : enseignement, évaluation, ressources, objectifs, etc. et se décline selon Capitanescu Benetti et al. (2024) « en plusieurs pratiques pédagogiques soulignées en 4 catégories: l'adaptation, la diversification l'individualisation et la personnalisation**.**

Concernant **l'adaptation,** la volonté est, par un bricolage pédagogique, de fournir les mêmes conditions d'accès aux apprentissages à tous les élèves selon les difficultés qu'ils rencontrent. L'adaptation concerne les conditions de réalisation d'une tâche donnée à l'élève. Néanmoins, en s'adressant spécifiquement à un élève ou à un petit groupe d'élève rencontrant une difficulté, l'adaptation est coûteuse en temps et en énergie tout en permettant de gommer les différences sans transformer la classe.

Pour **la diversification :** l'enseignant s'appuie sur une palette d'interventions possibles déclinables selon l'objectif de la séquence**.** Elle permet « d'utiliser les moyens pédagogiques les

plus appropriés à certains élèves, mais aussi d'amener l'ensemble des élèves à se familiariser avec différentes ressources à partir desquelles peuvent se développer des apprentissages ».

Ces pratiques s'adressent à tous les élèves. Elles sont basées sur l'idée que, ce qui profite aux uns, ne nuit pas aux autres, chacun en bénéficiant d'une pratique d'enseignement lui convenant.

En ce qui est de **l'individualisation,** elle permet aux « sujets formés, d'âge, d'aptitudes, de cultures et de comportements variés d'atteindre par des voies différentes des objectifs et savoirs communs ». En outre, l'individualisation demande aux enseignants de préparer des itinéraires d'apprentissage distincts pour chaque élève de façon à ce qu'il soit face à des tâches qui lui correspondent.

Quant à **la personnalisation** des apprentissages, elle reprend les pratiques d'individualisation en les enrichissant des relations au sein de la classe : collectivement, avec l'enseignant et/ou avec d'autres élèves en situation de coopération. La personnalisation est donc une modalité qui permet aux élèves de suivre un chemin d'apprentissage qui leur est propre tout en bénéficiant de tout un réseau d'aide, démultipliant les opportunités de pouvoir avancer : « la personnalisation les engage dans une démarche pédagogique où, en plus des situations de travail adapté, ils peuvent bénéficier de moyens supplémentaires pour travailler avec d'autres, au sein de collectifs, pour ne pas être condamnés seuls à faire face aux obstacles inhérents aux apprentissages »

2. Le plan pédagogique individuel (PPI)

Le plan pédagogique individuel (PPI) en matière d'inclusion scolaire constitue un dispositif visant à adapter les processus d'apprentissage aux profils des élèves, à optimiser les capacités de divers enfants grâce à la planification, à la mise en œuvre, à l'évaluation et au suivi, tout en impliquant les parents dans la conception et l'exécution du programme (Hibana, 2023).

Les objectifs principaux du PPI comprennent :

- La personnalisation de l'apprentissage ;
- L'adaptation des méthodes et des contenus pédagogiques afin de répondre aux besoins particuliers de l'élève ;

- L'accessibilité : Garantir que l'élève ait accès aux mêmes connaissances et compétences que ses pairs et l'évaluation ;
- L'élaboration de critères et d'outils d'évaluation appropriés pour mesurer les progrès de l'élève (vianin, 2007).

En effet son élaboration requiert des étapes essentielles. Il convient tout d'abord de procéder à une évaluation diagnostique globale suivie de la rédaction du PPI, incluant l'identification des ressources, des difficultés et des besoins, ainsi que la formulation des objectifs et la définition des moyens nécessaires. Cette étape est suivie de la mise en œuvre des interventions et de la clarification des rôles de chaque partenaire impliqué, avant de procéder à un bilan final (Vianin, 2015). Il est important de noter avec Tremblay (2015) que la simple différenciation pédagogique peut s'avérer insuffisante. Dans certains cas, il est nécessaire de proposer des adaptations spécifiques (par exemple, prolongation du temps accordé lors des évaluations, mise à disposition d'un espace de travail séparé, découpage des tâches, fourniture d'aides techniques, etc.), voire des modifications qui engagent l'enseignant à ajuster les objectifs du plan d'études.

3. La collaboration

L'inclusion doit nécessairement être gérée par, au moins, deux partenaires : le titulaire de classe et l'enseignant spécialisé Tremblay (2012). Le même auteur distingue 3 trois modèles de collaboration : la consultation collaborative, la co-intervention (interne ou externe) et le co-enseignement, mais ce dernier est celui qui semble bien fonctionner et il doit être favorisé lors de la mise en place de l'école inclusive.

Le co-enseignement peut ainsi être défini comme « un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend & Cook, 1992).

En effet, il touche trois éléments de cette structure : Co planification, Co enseignement et co-évaluation (Houben, 2022). Cela implique que le Co enseignement nécessite une participation active de la part des deux enseignants dans l'enseignement, un partage des responsabilités pour

tous les élèves, une implication de chacun dans l'apprentissage des élèves et l'acquisition de ressources pédagogiques et d'un espace en classe (Tremblay, 2023).

Comme le soulignent Tardif & Vasseur (2010), dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé (ou orthopédagogue) s'est graduellement élargi, allant vers une collaboration de plus en plus étroite avec l'enseignant ordinaire. Dans ce cadre le travail orthopédagogique qui était auparavant perçu comme une différenciation accordée à l'extérieur de l'école (ségrégation/spécialisation) ou de la classe ordinaire (co-intervention), s'effectue maintenant de plus en plus au sein même du groupe-classe.

Ce type de dispositif utilise ainsi les ressources autrefois attribuées aux dispositifs de différenciation institutionnelle (ex.: écoles/classes spéciales) pour favoriser une différenciation pédagogique au sein de classes ordinaires. Le co enseignement vise à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe (même ceux à besoins spécifiques) par un travail de différenciation de l'enseignement. Il est ainsi étroitement associé à une conception d'une orthopédagogie, non pas corrective, mais plutôt qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves (Tremblay, 2015b).

Conclusion

Ce chapitre a mis en lumière les enjeux et les défis associés à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. À travers l'analyse des concepts d'intégration et d'inclusion, ainsi que des étapes historiques et des pratiques pédagogiques, il apparaît clairement que l'éducation inclusive nécessite une approche réfléchie et adaptée.

Les stratégies telles que la différenciation pédagogique, le plan pédagogique individuel et la collaboration entre enseignants sont essentielles pour garantir que chaque élève puisse bénéficier d'une éducation de qualité. Alors que le passage de l'intégration à l'inclusion représente une avancée significative, il est crucial de continuer à réfléchir aux moyens d'améliorer les pratiques éducatives et de s'assurer que tous les élèves, quelle que soit leur situation, aient la possibilité de s'épanouir dans un environnement scolaire inclusif.

Et, pour que tous les élèves puissent bénéficier de l'environnement scolaire pleinement inclusif, chaque acteur du système éducatif est appelé à remplir le rôle et les responsabilités qui lui sont confiés.

CHAPITRE 3. ROLES ET RESPONSABILITES DES DIFFERENTS ACTEURS DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Introduction

L'inclusion scolaire est un projet ambitieux qui nécessite l'engagement et la collaboration de tous les acteurs impliqués dans l'éducation des élèves, d'où l'école doit s'interroger sur les rôles et les responsabilités des différents professionnels intervenant auprès des élèves intégrés dans l'ordinaire (Ducrey & Jendoubi, 2016a). Ce chapitre se penche alors sur les rôles et les responsabilités spécifiques des enseignants, des directeurs d'école, des parents et des pairs de la classe dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

3.1. Rôle des enseignants

La réussite de l'inclusion scolaire nécessite l'adhésion et l'engagement des enseignants (Ducrey & Jendoubi, 2016b) puisque l'accueil d'un élève en situation de handicap oblige les enseignants à faire évoluer leurs pratiques et à acquérir de nouvelles compétences comme la prise en compte de la diversité des élèves ainsi que la capacité à coopérer avec différents partenaires (Balard, 2021).

De nombreuses recherches et évaluations montrent aussi que l'adhésion du corps enseignant à un projet d'inclusion figure parmi les éléments fondamentaux pour assurer sa mise en œuvre (Ebersold & Detraux, 2013b).

Ainsi, Rousseau & Bélanger (2004) soulignent l'importance cruciale de l'enseignant dans la réussite de l'inclusion scolaire, en précisant les divers rôles qu'il endosse. En effet, en tant que modèle, il favorise des interactions positives entre les enfants, qu'ils présentent ou non des incapacités. Il contribue à développer des compétences, l'autonomie et des relations interpersonnelles, qui, selon Maes et al. (2020), doivent être d'une grande qualité pour garantir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Il joue aussi un rôle central dans l'établissement d'un environnement pédagogique, social et communicatif stimulant auxquels sont liés l'implication active et les processus d'apprentissage des enfants polyhandicapés (Arthur-Kelly et al., 2007).

L'enseignant doit élaborer des stratégies pour garantir la participation de tous les élèves, en évitant l'exclusion des élèves ayant des déficiences. Pour réussir l'inclusion, l'enseignant doit adopter des pratiques pédagogiques adaptées, telles que l'apprentissage coopératif et le tutorat, utiliser des méthodes d'enseignement variées et individualiser les exigences d'apprentissage. Il devient ainsi un guide plutôt qu'un simple transmetteur de connaissances.

L'évaluation des progrès des élèves revêt aussi une importance capitale pour l'enseignant. Ce dernier recourt à des outils tels que le portfolio, lequel rassemble des documents attestant des progrès, des efforts, des attitudes, des stratégies et des réussites de l'élève, les observations, considérées comme l'une des méthodes les plus efficaces pour évaluer les apprentissages, permettant de déterminer avec précision les contenus à enseigner (Saint-Laurent, 2008) et des comptes rendus narratifs élaborés à chaque mois afin de suivre les acquis de chaque élève de manière systématique.

Un partenariat solide avec les parents est également indispensable, car leur influence sur l'élève est significative. L'enseignant doit communiquer régulièrement avec les parents et s'assurer que les formes de communication répondent à leurs besoins.
Enfin, l'enseignant doit réaliser le plan d'intervention, du fait que de tous les membres du personnel scolaire, c'est lui qui est le plus souvent en contact avec l'élève. C'est lui qui peut le mieux situer celui-ci parmi l'ensemble des élèves de son groupe quant aux acquis et qui connait le mieux son fonctionnement et ses méthodes de travail en classe (Saint-Laurent, 2008). Il doit s'informer sur les interventions antérieures de l'élève et trouver les ressources nécessaires.

Cependant, certains enseignants estiment être en mesure d'intervenir de manière appropriée auprès des élèves à BEP, tandis que d'autres expriment des difficultés quant à l'adaptation de leurs pratiques, doutant des moyens et ressources disponibles ainsi que de l'efficacité de leurs interventions pédagogiques (Ebersold & Detraux, 2013).Ces difficultés sont imputables aux lacunes des systèmes de formation des enseignants puisque la formation initiale des enseignants n'aborde que très peu les difficultés d'apprentissage auxquelles sera inévitablement confronté tout enseignant dans sa classe (OECD, 2009).

De là, on constate avec Gremion & Gremion (2023) que le changement de perspective que requiert l'inclusion scolaire réclame, de considérer les besoins non seulement de l'élève, mais aussi ceux de l'école et de ses acteurs et actrices. Ainsi, en ce qui concerne les enseignants comme acteurs principaux de l'inclusion scolaire, Ployé (2018) souligne que, au contact avec des élèves handicapés, ils ressentent souvent des émotions fortes, telles que la honte et la culpabilité, liées à un idéal inclusif difficile à atteindre pouvant entraîner un désarroi professionnel et un retrait de leur engagement.

La situation inclusive est alors susceptible de produire les conditions d'une vulnérabilisation identitaire des enseignants, en écho à la vulnérabilité des élèves en situation de handicap (Balssa & Lespinet Najib, 2022)**.** Qu'en est-il du rôle du directeur ?

3.2. Rôle du directeur

Le succès de l'inclusion dépend en grande partie de l'adhésion de la direction au projet et aux principes de cette philosophie (UNESCO, 2006). En effet, le directeur de l'école se doit d'agir comme leader et animateur. C'est en quelque sorte un maillon essentiel de la chaîne, puisque c'est lui qui crée un climat et une culture favorable à l'inclusion scolaire. Il doit croire aux bienfaits de l'inclusion, avoir un leadership ouvert et solliciter la participation active du personnel. En ce sens, il doit écouter et être ouvert aux critiques de son personnel et accepter l'expression de leurs réserves, tout en sachant construire à partir de celles-ci (Corriveau & Tousignant, 1996). La direction d'école joue aussi un rôle important comme administrateur des ressources. C'est la direction qui planifie et soutient son personnel scolaire, en offrant notamment des aménagements pour l'élaboration des plans d'intervention, en fournissant de l'information aux intervenants scolaires. Elle a de plus la responsabilité de distinguer les rôles de chacun , de les faire respecter et de servir d'intermédiaire entre les enseignants et les parents (Rousseau & Bélanger, 2004).

Cependant, Peu de directeurs semblent être préoccupés par la transformation des pratiques enseignantes afin que ces dernières puissent assurer la participation et la réussite de tous les apprenants (Sow, 2020). Comme le montre Fall (2016), beaucoup pensent que l'intégration d'un enfant en situation de handicap se limite à l'admettre physiquement dans l'école. Ils n'ont pas

souvent des réponses aux problèmes de l'enseignant, ce qui peut renforcer davantage l'enseignant dans ses représentations composées de préjugés et de tabous hostiles à la différence.

Faisant partie de la communauté éducative, les parents auraient-ils leur propre rôle dans le cadre de l'inclusion scolaire ? C'est l'objet du point suivant.

3.3. Rôle des parents

Les parents sont considérés comme des experts : ils sont des « connaisseurs » de leurs enfants, de leurs besoins, de leurs points forts et de leurs points faibles, de leurs atouts et de leurs difficultés (Maes et al., 2020b) . De là , ils devaient être considérés comme les premiers spécialistes de leur enfant (Ployé, 2018) et de reconnaître leur expertise et leurs ressources (Boudreault et al., 2001).

Les considérer comme des partenaires (Akkari & Barry, 2018) est une garantie de bonne coordination des actions (E. Plaisance, 2013). Il convient alors de les tenir informés et de leur permettre de remplir un rôle actif (par ex. en partageant des informations, en décidant des objectifs et du contenu éducatif, en travaillant sur des objectifs communs, en évaluant les progrès accomplis (Maes et al., 2020b) **,** même si les rôles des uns et des autres sont évidemment différenciés (E. Plaisance, 2013). A cette effet, plusieurs stratégies peuvent faciliter la collaboration, comme par exemple le fait de partager les idées lors de la prise de décision, de les engager dans certaines tâches pédagogiques et même dans la gestion de l'école (Bouchard, 1998).

Ainsi, comme le développement de l'enfant est influencé par l'environnement familial, il devient impératif de considérer autant l'enfant que sa famille et ainsi élargir le champ de vision scolaire en y incluant les familles, via la construction et le maintien de formes d'alliance avec celles-ci, ainsi qu'au travers de l'aide que l'on peut leur apporter quand elles sont isolées dans leur parcours (Rousseau & Bélanger, 2004).

Néanmoins, il y a selon Akkari & Barry (2018) la nécessité de prendre un certain recul et avoir une certaine humilité face à la rencontre toujours complexe de parents confrontés à l'inquiétude, qui peuvent sembler inactifs, intrusifs, agressifs et surprotecteurs.

Comme développé au point suivant, la part des pairs de classe demeure un élément important pour la réussite de l'inclusion scolaire.

3.4. Le rôle des pairs de la classe

L'appartenance à un groupe de pairs apporte aux jeunes des ressources indispensables à leur développement affectif, intellectuel et social. Sur le plan cognitif, les enfants apprennent efficacement les uns des autres grâce à des échanges culturels et linguistiques. Cette proximité favorise la résolution de problèmes et l'acquisition de nouvelles connaissances, permettant un meilleur partage d'informations et une compréhension mutuelle (Joselin et al., 2024).

Dans ce contexte, l'existence des pairs joue un rôle important dans la réussite de l'éducation inclusive (Hidayat et al., 2024). L'un des rôles qui leur est normalement attribué est celui de modèle pour l'élève avec des besoins spéciaux. Ces apprentissages s'effectuent généralement au plan des comportements et par le biais de l'imitation. C'est le même avis de Rousseau & Bélanger (2004), selon lesquels, les enfants apprennent plus facilement en observant quelqu'un d'âge similaire, car l'écart est moins grand. Les pairs peuvent aussi servir de guide auprès de l'élève différent et un autre rôle pouvant être qualifié de motivateur et de soutien est aussi proposé. Il consiste, en tant que pairs de la classe, à encourager le jeune dans ses efforts et à le défendre en cas de taquineries.

Dans cette optique, l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers favorise un environnement d'apprentissage stimulant et des interactions enrichissantes avec leurs pairs. Ces échanges bénéficient à tous les élèves, développant la tolérance et de nouvelles valeurs d'acceptation des différences. Les élèves sans difficultés apprennent à mieux accepter leurs propres faiblesses et voient leur confiance en soi et estime de soi renforcées.

Enfin, dans cette même lancée, contrairement aux fausses croyances de certains enseignants, Curchod-Ruedi et al. (2013) font savoir que le maintien d'élèves en difficulté dans des classes régulières n'affecte pas négativement les apprentissages des autres élèves, selon plusieurs études. D'après ces auteurs des effets positifs sur les performances scolaires ont été observés, notamment lorsque les élèves en difficulté sont entourés de pairs motivés .

Conclusion

Ce chapitre a mis en lumière les rôles et responsabilités essentiels des différents acteurs de l'inclusion scolaire, soulignant l'importance d'un engagement collectif pour garantir la réussite des élèves intégrés. Les enseignants, en tant que piliers de ce processus, doivent adapter leurs pratiques pédagogiques et établir des partenariats solides avec les parents. De leur côté, les directeurs d'école jouent un rôle clé en favorisant un climat propice à l'inclusion et en soutenant le personnel éducatif. Les parents, considérés comme des experts de leurs enfants, doivent être impliqués activement dans les décisions éducatives. Enfin, les pairs de la classe contribuent à l'enrichissement des interactions sociales et à l'acceptation des différences. Ensemble, ces acteurs doivent travailler en synergie pour créer un environnement inclusif, garantissant ainsi une éducation de qualité pour tous les élèves, quelles que soient leurs particularités.

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS

CHAPITRE 4: PRATIQUES MISES EN PLACE DANS LA PREPARATION DES LEÇONS DANS UNE CLASSE INCLUSIVE

Introduction

La préparation des leçons est une activité cruciale pour l'inclusion de tous les élèves dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans le contexte éducatif actuel, la classe inclusive se présente comme un modèle essentiel pour garantir l'égalité des chances et favoriser l'apprentissage de tous les élèves, quelles que soient leurs différences. Ce chapitre se propose d'identifier les pratiques mises en œuvre lors de la préparation des leçons. Nous examinerons les différentes stratégies adoptées par les enseignants pour adapter leur enseignement aux besoins variés des élèves. Cela inclut l'adaptation des objectifs, la différenciation du matériel didactique, l'adaptation du contenu et des exercices d'application.

4.1. Adaptation des objectifs pédagogiques

La formulation des objectifs pédagogiques constitue une étape cruciale dans la préparation systématique d'un cours ou d'une leçon. Cette démarche vise à identifier les compétences que les apprenants seront en mesure de développer à l'issue de leur processus d'apprentissage, ainsi que les performances qu'ils pourront réaliser.

Elle revêt également une importance particulière pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, garantissant ainsi que tous les élèves, qu'ils soient considérés comme « valides » ou en situation de handicap, puissent intégrer de nouvelles connaissances. À cet égard, les enseignants interviewés indiquent qu'ils adaptent leurs objectifs en fonction des besoins individuels des élèves, comme l'illustre l'un des témoignages *: « Lors de la préparation de ma leçon, j'adapte mes objectifs pour que chaque élève puisse acquérir une nouvelle notion, qu'il soit valide ou en situation de handicap. » (REP2)*

Ainsi, comme le montrent les résultats de cette étude, certains enseignants mettent l'accent sur la motivation et le sentiment de réussite de tous les élèves en ajustant les attentes, en particulier

pour ceux en situation de handicap. Ils s'efforcent de fixer des objectifs réalisables, tels que le fait de griffonner au lieu d'écrire un chiffre complet, comme le souligne un autre enseignant :

« En préparant une leçon, je détermine le niveau d'atteinte possible. Par exemple, lorsque j'enseigne le chiffre 1, les autres élèves écrivent, tandis que l'élève en situation de handicap mental, qui ne peut pas écrire, puisse au moins griffonner. Progressivement, il parviendra à écrire ce chiffre lorsque les autres seront au nombre 10 » (REP7).

Un autre enseignant, évoque l'adaptation des objectifs en fonction des difficultés spécifiques rencontrées par les élèves, notamment dans les cours comme l'éducation physique, où il peut être difficile pour un élève en situation de handicap de participer aux mêmes activités que les pairs dits normaux. Il déclare : *« Pour un élève ayant un handicap physique, il est particulièrement difficile de suivre le cours d'éducation physique. Nous cherchons donc des exercices qu'il peut réaliser, en définissant des objectifs atteignables, sans exiger qu'il participe à toutes les activités des autres élèves »* (REP10)

Néanmoins, comme le souligne ce même enseignant, malgré les adaptations mises en place et les soutiens supplémentaires, il arrive que certaines stratégies ne portent pas leurs fruits. Cela conduit l'enseignant à procéder à certaines modifications lorsque l'élève en situation de handicap continue de rencontrer des difficultés : *« Pour un élève présentant un handicap mental, il est crucial de définir des objectifs réalistes. A chaque séance, je détermine le niveau d'accomplissement possible, et si nécessaire, je procède à des renforcements ou même des modifications pour mieux répondre aux capacités de l'élève. »* (REP1)

Cependant, pour certains enseignants, les ajustements nécessaires pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) sont négligés et leurs capacités et rythme d'apprentissage ne sont pas adéquatement pris en compte, laissant ainsi ces derniers en situation de liminalité (Calvez, 2010). Ils préfèrent se faciliter la tâche en attribuant une note pour une activité occupationnelle, tandis que les élèves dits normaux sont en train d'apprendre. Ceci se retrouve dans les propos de REP9 : « *Tu vois, dans l'objectif, tu précises l'activité à donner selon le type de handicap, par exemple balayer, et puis on lui donne des points.* »

4.2. Différenciation du matériel didactique

La préparation du matériel didactique constitue un élément fondamental de la planification des leçons, ayant un impact significatif sur l'efficacité du processus d'apprentissage. Un matériel didactique de qualité non seulement renforce l'engagement des apprenants, mais facilite également la compréhension des concepts enseignés. Ce matériel doit être pertinent par rapport aux objectifs d'apprentissage et adapté au public cible, ce qui peut accroître l'activité et le plaisir des élèves durant les leçons.

Dans cette optique, les enseignants interrogés adaptent le matériel en fonction des besoins spécifiques de chaque élève afin de favoriser un environnement d'apprentissage accessible et stimulant. Cela garantit que chaque élève, qu'il soit en situation de handicap ou non, puisse participer activement. Certains enseignants conçoivent des objets concrets ou recourent à des images et dessins pour faciliter la compréhension des élèves ayant des difficultés. Par exemple, l'un des enseignants déclare : « *Je cherche du matériel didactique en rapport avec la leçon ; je peux fabriquer un objet qui aide l'enfant à comprendre. Par exemple, lorsque j'enseigne les modes de déplacement des animaux, je peux dessiner un chien, une poule avec des ailes pour montrer ce qui vole, ou un lézard qui rampe ; j'utilise des dessins ou des photos pour illustrer ces concepts*. » (REP6)

D'autres enseignants adoptent des stratégies de différenciation du matériel didactique pour rendre le contenu accessible et engager tous les élèves dans le processus d'apprentissage, en tenant compte de leurs capacités. Par exemple, REP3 déclare qu'il prévoit des dessins pour les élèves ayant un retard mental. Pour les élèves sans difficultés, il leur montre des textes dans les livres, tandis que les autres regardent les dessins ou les images. L'idée d'adaptation du matériel en mettant l'intérêt sur le concret est partagé par d'autres enseignants: « *En préparant notre leçon, nous élaborons les objets ou un matériel concret. » Par exemple, un stylo peut être utilisé pour illustrer un concept*. » (REP13). Ceci se retrouve également chez REP10 qui précise qu'avant même de préparer la leçon, il doit penser à la façon dont il doit faciliter la compréhension chez un ESH par l'utilisation d'un matériel concret et la prise en compte de son niveau d'acquisition des

connaissances. Il déclare :*« Avant de préparer la leçon, je dois penser à ce qu'on pourrait faire avec cet ESH. J'adapte aussi le matériel didactique. Par exemple, pour la table de multiplication, si les autres peuvent le faire mentalement et donner une réponse complète, pour l'ESH on apporte des objets concrets, par exemple les cailloux, et il peut donner juste deux éléments de réponse et ça suffit, mais aussi on doit le faire avec un matériel concret. »*

Pour les enseignants ayant participé à cette étude, l'hétérogénéité de la classe nécessite une attention particulière lors de la préparation des leçons, comme le souligne REP14 : « *L'enseignant doit prendre en compte l'hétérogénéité présente dans sa classe. S'il a un élève avec une déficience visuelle, il doit préparer du matériel approprié, comme des planchettes ou des tablettes adaptées. »* Cette prise en compte des besoins spécifiques des élèves met en évidence l'importance de disposer d'outils diversifiés pour répondre aux différents types de handicap, permettant ainsi à chaque élève de participer activement.

Néanmoins, les résultats montrent que le fait de disposer du matériel ne suffit pas. C'est le cas de REP15, qui estime que le matériel doit être non seulement disponible, mais également exploitable afin de bénéficier surtout à l'ensemble des élèves : « *À chaque leçon, il est essentiel de prévoir du matériel adapté pour les enfants à déficience, qui doit aussi être profitable pour tous* ».

4.3. Adaptation du contenu

Les participants à cette étude révèlent une différenciation du contenu pour garantir l'accessibilité des connaissances, encourageant ainsi l'engagement et la participation active de tous les élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou non : « *Je prépare en général pour tous les élèves. Pour l'élève en situation de handicap (ESH) qui ne peut pas écrire, je prépare le résumé des notes qu'il va utiliser pour ses renforcements à la maison. »* (REP5)

En préparant des résumés adaptés, l'enseignant facilite non seulement la compréhension des concepts enseignés, mais aussi l'autonomie de l'élève en situation de handicap. Cela lui permet de renforcer ses compétences à domicile, tout en se sentant inclus dans le processus d'apprentissage.

4.4. Adaptation des exercices d'application

Dans une classe qui accueille des élèves avec des besoins éducatifs variés, la prévision des exercices adaptés permet de prendre en considération les différents niveaux de compétence et styles d'apprentissage. Pour ce faire, les enseignants interrogés révèlent qu'ils cherchent des exercices permettant de créer un lien solide entre la théorie et la pratique, tout en maintenant l'intérêt des élèves: « *Nous allons chercher les exercices en rapport avec ce que nous sommes en train d'enseigner, et on essaie de trouver un exercice qui va occuper l'enfant* » (REP6). En choisissant des exercices adaptés au niveau de l'élève, l'enseignant veille à ce que chaque élève puisse occuper un rôle actif, ce qui contribue non seulement à la compréhension des concepts, mais aussi et surtout à sa motivation.

Cependant, bien que la prise en compte de la diversité des élèves soit cruciale pour garantir un apprentissage équitable et efficace, certaines pratiques des enseignants lors de la préparation des leçons révèlent des lacunes. Parfois, les différences individuelles des élèves ne sont pas considérées : « *La leçon est préparée normalement* » (REP4). Cela revient à montrer une tendance de certains enseignants des écoles inclusives à préparer les leçons de manière classique, sans procéder à des adaptations suffisantes en fonction des besoins spécifiques de chaque élève.

4.5. La collaboration

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap (ESH) repose sur une approche collaborative qui nécessite l'engagement des différents acteurs pour sa réussite. Outre les pratiques de préparation immédiates mentionnées par les enseignants, il est mis en évidence des pratiques de collaboration chez les enseignants interviewés pour favoriser un environnement d'apprentissage inclusif.

Certains enseignants rapportent qu'ils collaborent avec les parents des élèves à travers un dialogue visant à établir un climat de confiance et à soutenir la prise en charge de l'enfant. Un enseignant déclare: « *Il y a aussi la collaboration avec les parents où l'on dialogue afin de montrer comment prendre en charge l'enfant pour que ce dernier se sente aimé*. » (REP1)

Il est à remarquer une certaine collaboration entre les enseignants et les parents. D'après les interviewés, l'échange porte souvent sur des informations concernant l'histoire de l'enfant, l'origine de son handicap, ainsi que ses capacités et ses faiblesses : « *On doit aussi être en collaboration avec les parents. Il y a un dialogue avec le parent pour connaître l'origine du handicap et l'histoire de l'enfant*. » (REP2), *« On échange sur l'évolution de l'enfant, ainsi que sur ses capacités et ses faiblesses* » (REP8). La collaboration avec la direction est aussi soulignée comme essentielle, car elle participe à l'accueil de l'enfant et recueille des informations nécessaires à sa prise en charge par l'enseignant.: « *On collabore avec la direction qui accueille ces enfants et complète une fiche (plan éducatif de l'enfant) que nous allons consulter en classe* » (REP7).

Pour les participants à cette étude, cette collaboration entre les enseignants et la direction est d'une grande importance : « *La collaboration avec la direction est primordiale. C'est bien la direction qui doit être au courant du type de handicap dont l'enfant souffre* » (REP6).

Dans cette même collaboration, les responsables scolaires relèvent leur rôle comme l'a indiqué l'un des interviewés : « *pour la collaboration c'est que je dois m'assurer, comme responsable de l'école, si tout le matériel dont les enseignants ont besoin, est disponible. S'ils ont besoin d'un texte qui est en braille, je l'imprime* » (REP14).

La collaboration entre collègues est également mentionnée comme un élément clé : « *Malgré qu'on est seul en classe, on collabore avec les collègues. En cas de difficultés, tu peux demander de l'aide à un collègue* » (REP4). D'autres ajoutent qu'il y a la collaboration avec des collègues expérimentés dans le domaine de l'inclusion : « *On collabore aussi avec les autres enseignants qui ont une expérience.* » (REP13)

Des pratiques de collaboration pour le transfert d'informations concernant le suivi de l'enfant lorsqu'il progresse d'une classe à une autre, ont été relevées: « *Le collègue te transmet le PEI de l'enfant pour voir comment était l'enfant et où il en est à la fin de l'année » (REP8).* Bien que les interviewés sont revenus sur la collaboration entre divers acteurs au sein des écoles inclusives, ils n'ont pas manqué à déplorer l'absence des enseignants guides pour la collaboration dans la préparation des leçons. Ils l'expliquent comme suit « *Dans la préparation des leçons tu es seul,*

puisqu' il n'y a pas d'enseignant guide, toutes les taches reviennent à l'enseignant ordinaire ». (REP4, REP1, REP14 et REP 6)

Conclusion

Ce chapitre a mis en évidence les pratiques appliquées lors de la préparation des leçons dans le cadre d'une classe inclusive, où chaque élève, qu'il soit en situation de handicap ou non, doit avoir l'opportunité d'apprendre et de s'épanouir. L'adaptation des objectifs pédagogiques, la différenciation du matériel didactique, ainsi que l'ajustement du contenu et des exercices d'application constituent des approches clés démontrant que les enseignants sont attentifs aux divers besoins de leurs élèves et s'engagent à y répondre de manière appropriée.

Les témoignages recueillis illustrent un engagement sincère à instaurer un environnement d'apprentissage accessible et stimulant, fondé sur une collaboration étroite entre les enseignants, les parents et la direction. Néanmoins, des lacunes persistent, notamment en ce qui concerne la collaboration, en raison de l'absence d'un enseignant de soutien pour la prise en compte des besoins individuels et dans la mise en œuvre des ajustements pédagogiques nécessaires.

CHAPITRE 5: PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DANS UNE CLASSE INCLUSIVE

Introduction

L'enseignement est un élément clé pour garantir une éducation inclusive qui répond aux besoins variés des élèves. Il est essentiel d'utiliser diverses pratiques pédagogiques qui favorisent l'équité et la participation. Ces pratiques visent à reconnaître les différences individuelles et à favoriser un environnement dans lequel tous les élèves peuvent s'épanouir. Ce chapitre se penche sur les pratiques d'enseignement mises en œuvre dans une classe inclusive notamment : L'adaptation de la méthode d'enseignement, l'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage, l'aide des pairs et l'adaptation du matériel didactique ainsi que la collaboration entre différents acteurs impliqués dans l'inclusion scolaire.

5.1. Adaptation des méthodes

L'adaptation des méthodes d'enseignement est cruciale pour assurer une expérience d'apprentissage inclusive, permettant à tous les élèves, y compris ceux en situation de handicap, de participer activement au processus éducatif. Les témoignages des enseignants révèlent une diversité de stratégies mises en œuvre pour répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves. Certains enseignants mettent en avant l'utilisation de supports variés, tels que la langue des signes et l'alphabet braille.

Ces méthodes visent à permettre aux élèves d'acquérir des compétences essentielles, tant pour leur propre communication que pour apporter de l'aide à leurs camarades. A travers cette étude, des témoignages ont relevé une approche où chaque élève est encouragé à choisir les outils qui lui conviennent le mieux: « *Lorsque j'enseigne j'utilise également la langue des signes pour les élèves afin qu'ils puissent au moins dire bonjour avec des signes. J'utilise aussi l'alphabet braille pour que mes élèves puissent communiquer de cette manière. Même si cette année, il n'y a pas d'élèves mal voyants, il est crucial qu'ils apprennent le braille, car cela leur permettra d'aider leurs camarades mal voyants. J'enseigne les lettres en noir sur blanc, par exemple, en montrant que c'est la lettre A, tout en enseignant également le signe correspondant en langue des signes et en alphabet braille. Tous les élèves, qu'ils soient normaux ou en situation de handicap,*

apprennent ensemble, ce qui permet à chacun de choisir ce qui lui est le plus bénéfique selon ses besoins spécifiques. Ces pratiques doivent être profitables à tous, afin qu'ils puissent soutenir un élève en situation de handicap. » (REP2)

De même, l'importance de l'adaptation du langage comme méthode complémentaire a été soulignée : « *Nous maintenons le même contenu, mais nous simplifions le langage pour faciliter la compréhension et susciter l'intérêt des élèves. Il est essentiel d'adopter une approche douce, sans brutaliser l'élève, et d'observer attentivement ses réactions. Par exemple, si un élève montre des signes de démotivation, il est crucial de réajuster notre méthode*. » (REP3)

Cette approche permet de conserver un contenu commun tout en rendant l'apprentissage plus accessible aux élèves en difficulté, soulignant ainsi l'importance d'une pédagogie différenciée qui prend en compte le rythme et les capacités de chaque élève.

Un autre enseignant recourt à des méthodes d'enseignement oral et visuel pour les élèves ayant des incapacités motrices et communicatives: « *L'élève c'est un IMC, ne pouvant ni se déplacer ni écrire, ni parler. Je lui enseigne oralement en utilisant des gestes et des signaux visuels, par exemple en lui montrant avec mes doigts des concepts tels que "un élève" ou "deux élèves".* » (REP6)

Enfin, un autre enseignant évoque l'utilisation de jeux comme méthode pédagogique pour rendre l'apprentissage plus engageant et accessible, en particulier pour les enfants en situation de handicap. Il affirme : « *Enseigner à travers des jeux est beaucoup plus facile. Nous utilisons la méthodologie du jeu comme outil d'enseignement*. » (REP15)

Ces pratiques peuvent également être enrichies par des activités en dehors de la classe, permettant de diversifier les expériences d'apprentissage et de favoriser une atmosphère de camaraderie et de collaboration. Il souligne que cela s'avère particulièrement efficace avec les enfants en situation de handicap, surtout lorsque les activités se déroulent en dehors de la classe.

5.2. L'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage

L'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage constitue un enjeu majeur pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, en particulier ceux en situation de handicap (ESH). Les témoignages des enseignants révèlent une variété de stratégies qu'ils mettent en œuvre afin de garantir à chaque élève, indépendamment de sa situation, un soutien adapté.

Ainsi, l'importance de l'individualisation a été relevée : « *J'enseigne de manière habituelle en insistant sur les EBS ; j'opte pour une approche individualisée, car l'élève en situation de handicap manifeste une certaine lenteur dans la compréhension*. » (REP4)

Cette reconnaissance de la lenteur de compréhension chez les élèves en situation de handicap témoigne d'une volonté d'adapter le rythme d'apprentissage, ce qui est essentiel pour favoriser leur inclusion. REP5 fournit des exemples concrets d'individualisation en classe. Il explique avoir placé l'enfant malentendant à un emplacement stratégique pour faciliter la lecture labiale, tout en prenant un temps supplémentaire pour expliquer la leçon. Cela apparait dans les propos suivants : « *Je place l'enfant malentendant au banc de devant pour qu'il puisse faire la lecture labiale. Je consacre également un temps additionnel spécifique pour certains élèves afin d'expliquer la leçon, afin de vérifier s'ils ont acquis quelques notions sur le sujet du jour. Lors de l'enseignement, j'approche l'enfant et lui demande ce qu'il peut faire*. »

Cela illustre non seulement une approche proactive, mais également une interaction personnalisée qui favorise l'engagement de l'élève et lui permet d'assimiler plus efficacement les concepts enseignés. REP10 aborde la dynamique de l'enseignement collectif tout en offrant un soutien individualisé lors des applications. Il précise : « *Lorsque j'enseigne, je le fais de manière collective, et l'enfant écoute comme les autres. Cependant, je m'approche de lui au moment de l'application pour lui montrer ce qu'il doit faire. Lorsque je mets un exercice au tableau pour qu'ils le réalisent sur leur brouillon, je corrige les autres tout en veillant à ne pas négliger cet enfant. Je reviens vers lui pour m'assurer de sa compréhension* ».

Cela démontre qu'il est possible d'accorder une attention particulière aux élèves nécessitant un soutien, même dans un cadre d'enseignement collectif.

Cependant, le même enseignant mentionne le défi des effectifs pléthoriques, qui entravent la possibilité d'une correction individualisée pour chaque élève : *« Malheureusement, nous faisons face à des effectifs pléthoriques qui ne nous permettent pas de corriger tous les élèves ; en réalité, la leçon se termine simultanément pour les élèves dits « normaux » et ceux en situation de handicap. »*

Les interviewés soulignent ainsi les contraintes qui limitent les pratiques d'individualisation. Dans de pareilles situations certains interviewés mettent en exergue une approche patiente et respectueuse, soulignant l'importance de l'individualisation dans des contextes où les élèves doivent progresser à leur propre rythme, sans être soumis à la pression d'un cadre compétitif, notamment dans des disciplines telles que l'éducation physique : « *Un enfant présentant un handicap physique, surtout lors d'activités nécessitant des efforts physiques, doit être soutenu. Par exemple, en éducation physique, où il est nécessaire de courir ou de se mesurer aux autres, il est crucial de lui accorder le temps nécessaire pour qu'il puisse progresser à son rythme* » (REP12).

Enfin, la nécessité d'allouer un temps spécifique pour assister les élèves en situation de handicap a été relevée. Cela apparait lors que l'on précise qu'il existe un moment dédié à l'enfant pour l'accompagner après une exposition générale de la matière : « *Il y a une partie de l'enseignement où je dois exposer la matière de manière générale. Ensuite, il y a un moment qui est réservé à l'enfant en situation de handicap pour l'aider* » (REP13).

Cela démontre l'importance d'intégrer des temps d'aide individualisée au sein d'un programme plus large, permettant ainsi aux élèves d'approfondir leur compréhension sans se sentir laissés pour compte.

5.3. L'adaptation du matériel didactique

Le matériel didactique joue un rôle crucial dans le processus d'enseignement- apprentissage, notamment pour combler le fossé entre les connaissances théoriques et les applications pratiques. Ainsi, l'adaptation du matériel didactique est une composante essentielle des pratiques

d'enseignement permettant aux enseignants de répondre aux divers besoins d'apprentissage des élèves, en particulier ceux en situation de handicap.

Les témoignages des enseignants ayant participé à cette étude illustrent les différentes formes de cette adaptation. Il y a ceux qui mettent en avant l'utilisation de supports visuels et des actions concrètes pour faciliter la compréhension des élèves : « *Pendant la dispense de la leçon, on utilise les gestes, on lui montre avec le doigt ou les signes... par exemple quand on enseigne les parties du corps, on lui montre avec les signes les parties du corps par ex la différence entre le garçon et la fille on montre la barbe et on montre les seins pour les filles* » (REP10).

Cette approche tactile et visuelle est particulièrement bénéfique pour les élèves qui ont des difficultés auditives ou des troubles de la communication. En intégrant des gestes et des signes dans l'enseignement, l'enseignant favorise une meilleure assimilation des concepts, ce qui est crucial pour les élèves qui peuvent avoir du mal à comprendre uniquement par le langage verbal.

Dans ce même ordre d'idée, l'importance de l'utilisation du matériel adapté mais aussi la nécessité de sa préparation avant le cours, a été soulignée : *« Lors de l'enseignement, l'enseignant doit amener le matériel adapté en classe* » (REP14).

Cela met en lumière la nécessité d'une planification préalable pour s'assurer que tous les élèves puissent accéder au contenu de manière équitable.

5.4. L'aide des pairs

L'aide par les pairs constitue une stratégie essentielle dans les pratiques d'enseignement inclusif, favorisant la collaboration entre élèves et renforçant ainsi l'engagement et la motivation des élèves en situation de handicap. Les témoignages des enseignants ayant participé à cette étude révèlent comment cette approche contribue à créer un environnement d'apprentissage solidaire et interactif. Cela est illustré par l'importance de l'aide par les pairs en décrivant une situation où on associe un élève sourd-muet à un camarade pour travailler en binôme: « *Je lui cherche un enfant qui l'aide en binôme, je le place devant pour qu'il puisse faire une lecture labiale... d'ailleurs, ils réussissent bien surtout en maths* » (REP7).

Ce témoignage met en lumière non seulement l'efficacité de la collaboration entre élèves, mais aussi l'impact positif de cette stratégie sur la réussite scolaire. En plaçant l'élève sourd-muet dans une position propice à la lecture labiale et en l'associant à un pair, l'enseignant favorise une interaction qui améliore la compréhension. De manière complémentaire, REP3 évoque le rôle crucial de l'entraide entre pairs au sein de la classe: « *Un camarade de classe peut l'interpeller pour clarifier ce qu'il n'aurait peut-être pas compris quand l'enseignant a parlé […] et l'enfant qui bénéficie de l'aide de son camarade de classe manifeste une joie extrême et retrouve le moral*. »

La "joie extrême" mentionnée par le répondant indique que l'aide par les pairs ne se limite pas à un soutien pour l'apprentissage, mais joue également un rôle significatif dans le bien-être émotionnel de l'élève.

5.5. Le délaissement

Malgré la détermination des enseignants à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques tenant compte de la diversité des apprenants, certains élèves, notamment ceux en situation de handicap, peuvent se retrouver marginalisés au sein du processus éducatif. Les témoignages recueillis auprès des enseignants révèlent des stratégies qui, bien qu'apparentées à des pratiques inclusives, peuvent en réalité contribuer à l'exclusion de ces élèves.

Selon REP8, l'élève en situation de handicap ne bénéficie pas pleinement des enseignements dispensés et se voit souvent cantonné à des tâches d'occupation. La présence de cet élève dans la classe est parfois perçue comme un dérangement par l'enseignant, ce qui engendre l'adoption de stratégies pour y faire face. Il déclare : « *Lorsque j'enseigne, je prévois pour lui une occupation afin qu'il ne me dérange pas. Je lui attribue quelques activités, par exemple ranger les cahiers. Il est ainsi occupé pendant que les autres travaillent, ou il efface le tableau. Je peux lui donner une craie et il griffonne au tableau, ce qu'il fait bien.* »

En revanche, il y a d'autres enseignants qui proposent une perspective apparemment différente en soulignant l'importance d'intégrer l'élève aux activités de la classe, en lui attribuant des rôles

similaires à ceux de ses camarades: « *Par exemple, lorsque nous posons une question, il est interpellé afin qu'il ne soit pas exclu, et nous l'envoyons au tableau comme les autres*. » (REP9)

Certains enseignants adoptent également une approche qui consiste à traiter tous les élèves comme s'ils étaient au même pied d'égalité. Les différences que présentent certains élèves, comme les moments de fatigue, conduisent parfois à leur délaissement afin de ne pas compromettre le déroulement des activités de la classe. REP9 mentionne : « *Quand j'enseigne, je le considère comme tout autre élève ; il n'y a pas de spécification. Tous les élèves suivent ensemble, et lorsque l'enfant est fatigué, je le laisse*. »

5.6. La collaboration

Outre les stratégies adoptées par les enseignants pour la prise en charge des élèves en situation de handicap (ESH) en classe, leurs témoignages mettent également en évidence une collaboration avec pairs de la classe mais déplorent toujours l'absence d'enseignant guide avec qui collaborer et ainsi soutenir l'inclusion par la prise en compte de la diversité : « *Il y a collaboration avec les pairs de classe. Ils peuvent aider l'enfant, par exemple l'ESH physique, en prenant des notes. Si un élève termine en premier, il aide l'ESH à prendre ses notes. Pendant la récréation, ils jouent ensemble et les accompagnent aux toilettes pour aider ceux qui ont des besoins spécifiques. En général, les enfants dits "normaux" apprécient beaucoup leurs camarades vivant avec un handicap et leur prêtent souvent main forte* » (REP5).

Rep10 décrit le processus en ces termes : « *Je fais appel à des camarades de classe, en choisissant un élève intelligent et ami, avec qui l'ESH peut s'asseoir. Cet élève l'aide à apprendre et m'appelle s'il remarque quelque chose d'anormal ou si l'ESH rencontre des difficultés. Si le binôme est bien choisi, cela fonctionne bien. À part ces binômes, il n'y a personne d'autre pour aider l'enseignant dans sa classe* ».

Ce manque de collaboration avec un enseignant spécialisé pousse certains enseignants à exprimer un sentiment de solitude dans leur travail : « *Puisqu'il n'y a pas d'enseignant guide, en ce qui concerne les enseignements, il n'y a vraiment personne avec qui on collabore. On est seul en classe* » (REP 2, REP10 et REP11).

Conclusion

Ce chapitre a analysé les pratiques d'enseignement dans une classe inclusive, mettant en avant l'importance d'adapter les méthodes pédagogiques aux besoins diversifiés des élèves, en particulier ceux en situation de handicap. L'adaptation des méthodes d'enseignement, l'individualisation de l'apprentissage, l'aide par les pairs et l'utilisation de matériel didactique approprié sont déclarés comme favorisant l'inclusion et l'engagement des élèves.

CHAPITRE 6. PRATIQUES EVALUATIVES MISES EN PLACE DANS UNE CLASSE INCLUSIVE

Introduction

L'évaluation des apprentissages est un élément fondamental de l'enseignement, car elle permet de mesurer les progrès des élèves et d'adapter les méthodes pédagogiques en conséquence. Dans le cadre d'une classe inclusive où la diversité des apprenants est la norme, les pratiques évaluatives doivent évoluer pour répondre aux besoins variés de chaque élève. Elles doivent donc être conçues de manière à reconnaître et à valoriser cette diversité, en tenant compte des différences individuelles dans les styles d'apprentissage, les rythmes de travail et les capacités. Ce chapitre se propose d'explorer différentes stratégies d'évaluation mises en œuvre par les enseignants.

6.1. Adaptation de la durée

Les réponses des enseignants mettent en lumière plusieurs aspects cruciaux relatifs à la gestion du temps lors des évaluations pour les élèves en situation de handicap. Une tendance notable émerge : la nécessité d'adapter le temps alloué afin de permettre à tous les élèves de démontrer leurs compétences de manière équitable.

Les enquêtés, REP2, REP4, REP9, REP10 et REP13, soulignent l'importance d'allonger le temps d'évaluation pour les élèves ayant des besoins spécifiques. Par exemple, REP4 exprime une préoccupation quant à la réussite et à l'engagement des élèves en situation de handicap durant les évaluations: « *Pendant l'évaluation, on donne plus de temps pour ces enfants afin de voir s'ils peuvent réaliser au moins quelques tâches ; on doit les attendre*. »

En allongeant la durée des évaluations, les enseignants ayant participé à cette étude démontrent une compréhension des défis auxquels ces élèves sont confrontés et manifeste sa volonté d'adapter les pratiques d'évaluation. C'est ainsi qu'ils justifient la nécessité d'ajouter quelques minutes au temps habituel, en tenant compte des capacités de l'élève: « *On doit allonger le temps. Si, par exemple, le travail devrait durer 45 minutes, en tenant compte de cet enfant qui*

présente un handicap, il faut ajouter quelques minutes pour qu'il puisse travailler selon ses capacités » (REP9).

Dans cette optique certains enseignants procèdent à des ajustements temporels pour garantir que tous les élèves aient la possibilité d'exprimer leurs connaissances et compétences. Ils reconnaissent que, bien que l'évaluation soit identique pour tous, le temps accordé doit être modifié. Ainsi, ils estiment qu'un tiers de temps supplémentaire est souvent ajouté, déclarant : « *L'évaluation est la même pour tous les élèves, mais le temps accordé doit être augmenté d'un tiers*. » (REP13)

La nécessité d'une flexibilité dans le processus d'évaluation a été également soulignée. Certains participants constatent que les élèves en situation de handicap prennent davantage de temps pour achever les évaluations. Ils soutiennent que non seulement il faut accorder plus de temps, mais aussi que l'on doit évaluer les élèves en tenant compte de leur rythme. Cela apparaît dans le témoignage de REP10 : « *Au niveau de l'évaluation, ce que je remarque, c'est que l'élève en situation de handicap ne progresse pas aussi rapidement. Oui, j'augmente le temps de travail. Je l'évalue en même temps que les autres, et s'il n'a pas encore terminé, j'augmente le temps.* »

En somme, les propos recueillis témoignent d'une prise de conscience croissante de l'importance de l'adaptation des temps d'évaluation dans un cadre inclusif. Les enseignants expriment un engagement envers l'équité et la réussite de tous les élèves, en ajustant non seulement le contenu mais aussi les modalités d'évaluation.

6.2. Adaptation de la forme d'évaluation

Les enseignants mettent en œuvre diverses approches afin de garantir que tous les élèves, en particulier ceux en situation de handicap (ESH), puissent démontrer leurs compétences de manière équitable.

L'un des ajustements les plus significatifs concerne la transition vers des évaluations orales pour les élèves ne pouvant pas écrire : « *je propose une évaluation orale à ceux qui ne peuvent pas écrire* » (REP4). Cette stratégie permet aux ESH de participer à l'évaluation sans être pénalisés

par leurs difficultés d'écriture. En offrant une alternative orale, l'enseignant s'assure que les élèves peuvent toujours exprimer leur compréhension de la matière enseignée.

Un autre enseignant souligne la nécessité d'adapter l'évaluation en fonction des exigences spécifiques des élèves. Il démontre une flexibilité dans ses pratiques évaluatives : plutôt que de se limiter à une seule méthode d'évaluation, l'enseignant choisit de modifier les modalités pour répondre aux capacités de chaque élève. Pour les participants à étude, cette approche centrée sur l'élève prend en compte les besoins individuels afin de garantir l'équité: « *Au moment de l'évaluation, même s'il y a des activités qui nécessitent d'écrire au tableau, pour ces ESH qui ne peuvent pas écrire, je leur propose une évaluation orale afin de vérifier s'ils peuvent au moins répondre aux questions de manière orale* » (REP5).

Avec les adaptations de la forme d'évaluation, les enseignants favorisent un environnement où chaque élève peut s'exprimer et participer activement à son évaluation. Ils ne se contentent pas de simplifier les exigences mais visent aussi à rendre l'évaluation plus accessible.

6.3. Adaptation des supports de l'évaluation

A part l'adaptation de la durée et de la forme d'évaluation les enseignants procèdent également à l'adaptation des supports de l'évaluation. Un enseignant explique comment il utilise des photos pour illustrer des concepts lors d'une leçon sur les modes de déplacement par exemple. En montrant des images et en utilisant des gestes, il permet aux élèves de choisir la photo qui correspond à l'action décrite, comme "marcher", "ramper" ou "voler". Cette méthode visuelle non seulement facilite la compréhension, mais elle permet également d'impliquer les élèves de manière plus interactive et engageante. Il déclare *« pour la même leçon des modes de déplacement j'utilise les photos je fais des signes et je montre les photos et il va choisir la photo qui marche qui rampe qui vole […] je fais les signes et l'enfant va trouver l'image correspondante* » (REP6).

L'utilisation de signes et de gestes est une autre stratégie mentionnée par les enseignants. Un enseignant note que « *pendant l'évaluation, on utilise aussi les signes ou les gestes* » (REP12). Cette technique peut aider à clarifier les instructions et à faciliter la communication, en particulier

pour les élèves qui peuvent avoir des difficultés auditives ou de langage. Cela renforce l'idée que l'évaluation ne se limite pas à des supports écrits, mais qu'elle peut intégrer une variété de méthodes pour s'assurer que tous les élèves ont l'opportunité de réussir.

6.4. Adaptation des tâches et flexibilité dans les attentes

Les témoignages des enseignants mettent en lumière une adaptation des évaluations en fonction du niveau des élèves particulièrement pour ceux en situation de handicap (ESH). Il en ressort que l'on doit ajuster le contenu des évaluations pour qu'il soit compréhensible par tous les élèves:

« *Lors de l'évaluation, chaque chose doit être adaptée au niveau de l'enfant. S'il ne comprend pas, tu reformules la question avec de petites sous-questions pour attirer son attention*. » (REP3)

Cette approche illustre une stratégie essentielle : la reformulation des questions. En décomposant les questions complexes en sous-questions plus simples, l'enseignant facilite la compréhension et encourage l'engagement de l'élève. Ce témoignage démontre une volonté manifeste de répondre aux besoins cognitifs spécifiques des ESH, leur permettant ainsi de participer activement à l'évaluation.

Un autre aspect fondamental abordé est la reconnaissance des réussites, même lorsque celles-ci sont minimes: « Si, *par exemple, je demande aux autres de copier une phrase, et que l'ESH parvient à écrire trois mots ou quelques lettres, il y a déjà la réussite* » (REP7). Et REP9 l'appuie en ajoutant que « *par ex pour la conjugaison s'il arrive à copier tu lui donnes les points même s'il n'arrive pas à faire la conjugaison* »

Ce propos met en lumière une approche individualisée de l'évaluation, dans laquelle les enseignants prennent en compte les capacités spécifiques de chaque élève. En fixant des objectifs réalistes et adaptés aux handicaps, ils instaurent un environnement où chaque progrès est valorisé.

6.5. Accompagnement individuel et Valorisation des efforts

Les témoignages des enseignants mettent en évidence une approche d'accompagnement individualisé. Ainsi, le répondant 2 déclare que « *lors de l'évaluation, il est nécessaire de se rapprocher de l'élève en situation de handicap (ESH) pour lui apporter une aide individuelle* ».

Cet accompagnement permet à l'élève de surmonter les obstacles liés à ses difficultés. En offrant une assistance ciblée, l'enseignant non seulement favorise l'engagement de l'élève, mais lui permet également de progresser à son propre rythme.

De surcroît, le même enseignant souligne l'importance de la valorisation des efforts de chaque élève: « *Pour les autres élèves, nous écrivons au tableau et ils recopient, mais l'ESH éprouve des difficultés à écrire ; il est donc crucial de l'aider à produire au moins quelque chose*. »

Cette observation met en avant la nécessité d'adapter les modalités d'évaluation. Ainsi, alors que les autres élèves s'appuient sur un modèle d'évaluation uniforme, l'ESH requiert un soutien supplémentaire pour réaliser des tâches proportionnelles à ses capacités, même si celles-ci diffèrent de celles de ses camarades.

6.6. Le délaissement

Malgré la volonté des enseignants de mettre en œuvre des stratégies d'évaluation tenant compte de la diversité des apprenants, certains d'entre eux laissent transparaître une certaine exclusion des élèves en situation de handicap (ESH) dans leurs pratiques évaluatives. Cela apparait dans les réponses de l'interviewé REP8 : *« Pendant l'évaluation, je lui donne aussi une feuille de papier quand j'évalue les autres ; lui aussi est évalué par rapport à la tâche confiée. Je peux l'envoyer dans une autre classe où il va m'apporter un objet, comme un frottoir, par exemple*. »

Un autre témoignage évoque le fait de trouver des activités pour éviter de frustrer l'ESH, tout en le laissant de côté : « *j'évalue ce qu'il a fait, par exemple en motricité ; s'il peut se déplacer pour mettre un livre quelque part, cela suffit, et à la fin de l'année, il passe dans la classe supérieure. L'avantage, c'est qu'ils maintiennent le moral et ne restent pas dans la frustration* » (REP9).

D'un autre côté, sous prétexte de l'existence d'un Plan éducatif individuel (PEI) pour l'ESH, l'enfant se retrouve souvent exclu des activités pédagogiques de la classe : « *Je vise son Plan éducatif individuel (PEI) ; s'il est venu avec des bavures et qu'il s'essuie, c'est déjà une réussite* » (REP11).

Un autre intervenant justifie l'absence de prise en compte des besoins spécifiques de l'ESH par l'existence d'un PEI. Il déclare : « *Tout simplement, nous élaborons ce qu'on appelle le plan d'éducation individuelle* » mais, il contredit rapidement cette affirmation en précisant que ce plan n'a pas été établi : « *cette année-ci, nous ne l'avons pas fait. Nous avons essayé de demander ces fiches, mais le ministère de l'Éducation ne les a pas encore fournies.*

Toutefois, nous avons des fiches que nous avons élaborées pour évaluer les compétences des enfants en situation de déficience » (REP14).

Cette contradiction dans les pratiques déclarées a été aussi remarquée lors des observations en classe. En voulant vérifier le contenu des fiches individuelles, nous nous sommes rendue compte qu'ils ne disposent que des fiches non remplies.

6.7. L'absence de collaboration

Les témoignages des enquêtés mettent en évidence un profond sentiment de frustration lié à l'absence de collaboration dans les pratiques évaluatives, conséquence directe du manque d'un enseignant de soutien: « *Lors des évaluations, l'absence d'un enseignant guide se fait vraiment sentir. Nous manquons de soutien pour adapter nos pratiques aux besoins spécifiques de chaque élève. Cela crée une pression supplémentaire, car nous devons gérer la diversité des besoins sans orientation* » (REP4). Un autre enseignant renchérit : « *De la collaboration dans les pratiques évaluatives ? Il n'y en a pas sans un enseignant guide. Nous sommes seuls en classe et nous devons souvent improviser* » (REP12).

Le manque de collaboration est aussi souligné avec son impact direct sur le temps consacré aux évaluations : « *S'il y avait un enseignant guide, nous pourrions évaluer en même temps. Il y aurait quelqu'un pour suivre l'enfant en situation de handicap* » (REP6).

Comme l'ont souligné certains interviewés, avec la surcharge de travail des enseignants, certains d'entre eux collaborent avec le personnel d'appui de l'école, qui n'est pas qualifié pour l'enseignement : « *Je collabore avec une tantine*[2] » (REP1). Cette pratique s'observe dans une

[2] Un agent de l'école chargé des travaux de propreté et qui aide l'enseignant du préscolaire pour la propreté des enfants en rangeant aussi leurs affaires.

classe du cycle de l'enseignement préscolaire, où un agent d'entretien, après avoir accompli ses tâches de propreté, entre dans la classe et demande à l'enseignant s'il a pu évaluer tous les élèves en situation de handicap. Pour lui venir en aide, il prend le cahier et aide un enfant autiste à réaliser son dessin pour l'évaluation.

Conclusion

Ce chapitre a mis en évidence les pratiques évaluatives adoptées dans une classe inclusive. Les enseignants témoignent d'une volonté d'ajuster la durée, la forme et les supports d'évaluation pour répondre aux besoins des élèves, notamment ceux en situation de handicap.

Cependant, des défis subsistent, en particulier en matière d'accompagnement individualisé et de collaboration entre enseignants. Il est donc crucial d'améliorer le soutien pédagogique afin d'assurer une participation pleine et entière de chaque élève.

CHAPITRE 7. DEFIS ET PISTES DE SOLUTION POUR LA MISE EN ŒUVRE DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES INCLUSIVES

Introduction

Dans un monde de plus en plus conscient de la nécessité d'une éducation inclusive, la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques des élèves représente un défi majeur pour le système éducatif. Ce chapitre relève les défis auxquels les enseignants font face dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques inclusives et les pistes de solution proposées.

7.1. Les défis

1. Manque de matériel didactique

Les participants à cette étude, soulignent un manque de matériel adapté pour enseigner efficacement aux élèves en situation de handicap (ESH). Ils mentionnent que la fabrication de matériel didactique prend beaucoup de temps : **«** *On a vraiment des problèmes* **:** *il est difficile de préparer par manque de matériel didactique. La fabrication de ces matériels demande du temps* » (REP6). Les enseignants interviewés soulèvent même la difficulté à concrétiser les leçons faute de matériel : « *Des fois, on ne trouve pas de matériel didactique pour concrétiser nos leçons et on a des soucis* » (REP10), cela entraîne des difficultés d'apprentissage pour les élèves qui ont besoin de supports matérielles, comme le précisent REP13 et REP15 : « *Le grand défi c'est que nous manquons de matériel ; il y a des élèves qui ont besoin de matériel palpable à manipuler* ».

L'absence de ressources adaptées complique encore plus la tâche des enseignants, qui doivent souvent improviser avec les outils à leur disposition. C'est ainsi que plusieurs intervenants soulignent que, pour que l'inclusion soit efficace, il est essentiel de prévoir des ressources matérielles appropriées : « *Pour que l'inclusion soit efficace, on doit prévoir du matériel.* » (REP11, REP1, REP5, REP12)

Ainsi, le matériel n'est pas seulement considéré comme un complément, mais aussi un élément fondamental de l'éducation inclusive. Pour les participants à cette étude, le matériel doit être non

seulement disponible, mais également spécifiquement conçu pour répondre aux différents types de handicaps : *« Il faut un matériel didactique adéquat. Il faudrait prendre en main l'éducation inclusive* » (REP 6). Cela est complété par REP 12 : « *On a besoin d'un matériel palpable qui peut aider l'enfant selon le type de handicap qu'il présente* ». Il ressort des réponses des enseignants un lien entre l'utilisation de matériel adapté et l'amélioration des pratiques pédagogiques : « *Pour qu'il y ait amélioration des pratiques pédagogiques, on a besoin de matériel didactique adapté* » (REP10). Cela suggère que l'accès à des ressources appropriées peut directement influencer la qualité de l'enseignement et l'efficacité de l'inclusion en classe.

2.Temps insuffisant

Un autre défi mentionné est l'insuffisance du temps de préparation. Les enseignants doivent faire face à des besoins variés de leurs élèves, ce qui exige un temps supplémentaire: « *Comme défis il y a la préparation qui prend vraiment beaucoup de temps avec différents besoins des élèves, il nous faut un temps supplémentaire* ». (REP5). Ce besoin en temps supplémentaire est clairement exprimé par le répondant REP6 en ces termes : « *On a un problème de temps parce que ces enfants ont besoin de beaucoup plus de temps; ça demande vraiment du temps pour préparer, sans te mentir il faut que tu sois un enseignant dévoué pour le faire et pour être franc ici on ne pratique pas l'inclusion comme il faut.* »

Ainsi, la gestion du temps est critique, surtout lorsqu'ils doivent s'adapter à des programmes qui ne tiennent pas compte des besoins spécifiques des ESH.

Selon REP4, « l*es défis auxquels on fait face est que on a le même programme, une même répartition, on ne pourra pas dire moi je n'ai pas pu terminer le programme à cause des ESH* ».

Dans les réponses des participants est apparu aussi un défi lié la pression institutionnelle à respecter un calendrier sans tenir compte des besoins individuels des élèves. Ils y voient une forme de paradoxe : « *Il nous faut un temps supplémentaire, et on doit terminer le programme mais on ne t'accordera pas un temps supplémentaire du fait que tu as des ESH dans ta classe* » (REP5). Les participants soulignent que les ESH nécessitent un enseignement individualisé qui n'est pas compatible avec le rythme imposé: « *L'inclusion demande plus de temps mais dans les*

séances de formation on nous a dit « qu'il ne faudrait pas qu'on cherche à s'attarder sur l ESH pour le mettre au même niveau que les autres élèves… mais même ce petit temps qu'on doit prendre pour l'enfant en 30min, c'est pas du tout facile ». (REP7)

Comme le témoignent les interviewés, le constat est que les ESH ont besoin du temps additionnel pendant les évaluations: « *on a un problème de temps parce que ces enfants ont besoin de beaucoup plus de temps pour pouvoir produire quelque chose* » (REP1). Pour ces interviewés, le temps accordé pour les évaluations classiques ne suffit pas pour permettre aux ESH de montrer leurs compétences.

3. Absence d'un enseignant guide

Un autre défi le plus mentionné est l'absence d'enseignants guides : *« Nous avons un manque d'enseignants guides et le temps est insuffisant pour suivre en même temps les « normaux et les EBS.* » (REP2 et REP3). Pour les interviewés, le deuxième enseigne servirait aussi de guide pour d'autres besoins de ces ESH : « *Le plus grand défi c'est l'absence d'enseignant guide* **:** *On n'a pas d'individus qui pourrait aider l'enfant par exemple pour aller à la toilette. On est obligé de laisser les autres élèves pour l'accompagner***.** *En plus, Ces ESH se fatiguent rapidement et ils commencent à déranger. On aurait besoin de quelqu'un d'autre qui s'occupe d'eux dans la salle ressource pour les aider à se reposer »* (REP10).

Pour Rep14, l'absence d'enseignant guide est un défi majeur *du fait que « un seul enseignant est en même temps enseignant guide et enseignant ordinaire »*

Ce manque de personnel de soutien complique considérablement l'inclusion des élèves en situation de handicap (ESH) : « *Comme nous avons des enfants à déficiences différentes, c'est-à-dire que la gestion de la classe sera très difficile pour les enseignants. Il faudrait avoir deux enseignants : un enseignant qui enseigne et un enseignant guide* » (REP15)

La nécessité d'accompagnement individuel spécifique est aussi soulignée par les enseignants comme défi : **«** *L'enfant en situation de handicap devait apprendre en même temps que les autres mais il a besoin d'un enseignement individualisé on doit l'approcher, on l'aide à prendre le stylo mais on n'a pas de temps c'est impossible* » (REP6).

Ils évoquent également l'absence d'enseignants guides pour aider lors des évaluations.

Un enseignant souligne la difficulté de gérer des évaluations équitables pour tous les élèves, notamment lorsque les enseignants doivent se concentrer sur les élèves dits « normaux » : « *les défis auxquels nous faisons face est que nous procédons aux mêmes évaluation alors qu'on n'a pas de soutien, nous avons besoin d'enseignants guides* » (REP4). Il ajoute que sans cette assistance, les ESH risquent d'être négligés: « *quand je donne les copies d'évaluation aux élèves normaux, lui pourrait s'occuper de l ESH sinon on risque même d'oublier l'ESH* »

Cet aspect est renforcé par les remarques des répondants qui montrent à quel point l'attention individuelle est essentielle mais difficile à maintenir dans un contexte où le soutien fait défaut. : « *par exemple aujourd'hui même il y a un ESH dont je me suis souvenu à la fin de l'évaluation et je me suis étonné en le voyant je me suis dit à moi-même ah bon tu étais là ! heureusement que je devais lui donner une évaluation orale individuellement ».* (REP4)

4. Formation des enseignants

Les enseignants interviewés n'ont pas manqué à exprimer le défi lié la qualité de leur formation. Bien qu'ils aient suivi des formations, certains comme REP8 la trouve très théorique. Il le mentionne en ces propos : *« Le défis qui est là c'est que la formation est théorique. C'est comme nager en restant au bord du lac sans faire la pratique sur terrain. Les autres vivent vraiment de l'expérience avec les EBS avec des enseignants équipés avec beaucoup de formation* ». Selon ces enseignants, beaucoup ne se sentent pas équipés pour appliquer ces connaissances dans un contexte pratique.

Selon REP7 : « *Il n'y a pas de formation ou bien même si tu as eu la formation, il y a des enseignants qui ne savent pas transmettre le cas de l'enfant à qui ils ont enseigné l'année précédente* ». D'autres participants ont mentionné les lacunes au niveau de l'utilisation même de quelques matériels dont dispose déjà l'école : « *Il y a aussi quelques matériels qui dépassent toujours leur entendement ; je vous dis par exemple la machine embosseuse, seuls moi et la maîtresse responsable savons l'utiliser, vous comprenez que si nous sommes absents (en*

rigolant) il y aura vraiment un problème, d'où il faudrait que les acteurs impliqués nous aident en matière de formation et qu'ils puissent les rendre continues » (REP14).

5. Programme non adapté aux besoins spécifiques des élèves

Les propos des enseignants interviewés font état de l'absence de programme adapté aux ESH : « *Un autre défi est qu'il n'y a pas de programme adapté aux ESH, on prépare en général la leçon pour les dits normaux* ». (REP13)

Les enseignants se retrouvent dans l'obligation d'adapter le programme conçu pour des élèves sans handicap, ce qui représente un défi considérable et exige un dévouement des enseignants exigeant ainsi un travail supplémentaire : « *…euh on fait un effort, on s'arrange pour trouver un moyen de transmettre le message à l'ESH, du fait que ce n'est pas quelque chose auquel on est habitué.* » (REP 12)

La gestion de la diversité au sein des classes est un autre défi notable. Les enseignants notent qu'il serait plus efficace d'avoir des classes avec des élèves ayant des déficiences similaires, afin de mieux cibler les objectifs pédagogiques. Ils témoignent que la présence d'élèves avec des besoins très différents complique la planification et la mise en œuvre des leçons : « *Et comme nous avons des enfants* avec *différents types de handicap, il faudrait au moins dans une classe qu'il y ait un seul cas, ou bien des cas de même type de déficience pour que l'objectif fixé soit le même. Ici, nous avons des cas différents, des déficiences différentes, c'est-à-dire que la gestion, la formulation des objectifs devient très difficile*. » (REP15)

Un autre défi et non le moindre, c'est l'identification des besoins réels des élèves et la mise en place d'un soutien approprié suite à l'attitude de certains parents, qui peuvent vouloir cacher le handicap de leurs enfants : *« l'autre défis plus grave que celui-ci ce sont les parents qui veulent cacher le handicap de leur enfant* ». (REP13).

6. Les effectifs pléthoriques

Les enseignants soulignent également que les classes surchargées rendent l'enseignement individualisé difficile : « *Un autre défi est lié aux effectifs élevés dans nos classes. Par exemple, si nous n'avions que 30 élèves, nous pourrions consacrer davantage de temps à aider ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, car ils ont besoin d'un accompagnement constant. Si nous étions deux enseignants, l'un pourrait s'occuper des élèves dits « normaux », tandis que l'autre se concentrerait sur ceux en situation de handicap. C'est un défi, car il y a de plus en plus d'élèves en situation de handicap, en plus des élèves normaux qui nécessitent également l'intervention de l'enseignant* » (REP10).

Pour d'autres enseignants, il devient quasiment impossible de répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant, surtout dans des classes qui incluent à la fois des ESH et des élèves dits normaux : « *Le premier défi, c'est que nous avons beaucoup d'enfants à déficience. Alors, ces enfants à déficience, on les trouve dans des classes pléthoriques, et nous avons beaucoup d'enfants dans ces classes. »* (REP15).

7. Fatigue des enseignants et distraction des eleves en classe

La présence des élèves avec une diversité de besoins spécifiques dans une classe rend difficile sa gestion. Certains enseignants soulignent des éléments comme la fatigue et la distraction des élèves pouvant rendre l'environnement d'apprentissage moins efficace : *« nous avons beaucoup de sortes de déficiences dans une même classe qui sont difficiles à gérer » (REP10). Cela* implique la fatigue des enseignants comme cela apparait dans ces propos: « *Il y a la fatigue de l'enseignant avec cette diversité de besoins dans la classe* » (REP1). La distraction des élèves est aussi évoquée par le même participant : « *les élèves, quelquefois, deviennent très distraits en regardant de l'autre côté où se trouve l'ESH* ».

8. Absence de réglementation spécifique

Les réponses des interviewés mettent aussi en lumière un défi lié à l'absence d'une règlementation spécifique pour les écoles inclusives : « *le défi auquel on fait face…, en fait il n'y a pas de texte régissant l'école inclusive seulement. Nous avons le même règlement que les autres écoles, même au moment de la délibération, nous utilisons la même ordonnance. Donc il n'y a pas d'ordonnance spécifique. Et ceci entre en jeu bien sûr dans le freinage de certaines activités* » (REP14)

Ce répondant met en évidence le besoin d'une réglementation qui soutienne certaines pratiques et exprime son inquiétude en ces termes: « *Parce qu'on nous dit que* ***l****'enfant vivant avec un handicap, très spécialement les IMC, ils doivent avancer de classe. Mais alors, s'il a zéro, comment est-ce qu'on va le laisser avancer? Moi, je vais faire avancer l'élève****,*** *mais il n'y a pas de texte qui me protège****.*** »

7.2. Les pistes de solution

1. Formation des enseignants

La majorité des participants souligne l'importance d'une formation solide et continue pour les enseignants afin d'assurer une éducation inclusive. Certains affirment que tous les professionnels et toutes les écoles doivent être en accord pour mieux soutenir les élèves en situation de handicap. Un participant a déclaré : « *D'abord, il faut une formation consistante pour tous les professionnels* » (REP15). Un autre a ajouté : « *Il faudrait des formations de tous les enseignants pour que toutes les écoles soient inclusives pour la prise en compte de la diversité* » (REP13).

D'autres intervenants insistent sur la nécessité d'une formation spécialisée pour répondre à la diversité des besoins, suggérant que des compétences spécifiques, telles que la langue des signes et l'écriture braille, doivent être intégrées dans les programmes de formation : « *Il faudrait des formations continues pour renforcer nos capacités, et approfondir les notions en langue des signes et en écriture braille* » (REP7). Ces propos sont renforcés par ceux des autres qui se réfèrent à la diversité de handicap qu'ils accompagnent : « *Ça demande des formations puisqu'il*

y a une diversité des cas de handicaps, on a besoin de plus de notions d'éducation spécialisée » (REP5).

La formation des enseignants est perçue comme cruciale également pour favoriser leur collaboration en vue de la réussite de l'éducation inclusive. Ainsi, selon les participants, il est important que les enseignants soient informés des niveaux de compétence des élèves en situation de handicap pour mieux les accompagner: « *Il faut d'abord qu'on forme le personnel enseignant. Peut-être que cette année, j'ai un enfant qui présente un handicap, l'année prochaine, il avancera dans une autre classe où l'enseignant n'a pas eu l'occasion d'être formé à ce sujet. Donc, je demande une formation des enseignants pour un enseignement inclusif* » (REP12).

Le partage d'expériences entre enseignants a également été souligné comme un levier d'amélioration des pratiques pédagogiques. Les enseignants souhaitent des espaces pour échanger sur leurs expériences, ce qui pourrait enrichir leurs approches et favoriser un environnement d'apprentissage plus inclusif : « *Comme nous n'avons pas eu de notions sur l'inclusion dans notre formation initiale, il faudrait davantage de formation, non pas pour obtenir un perdiem, mais pour acquérir des connaissances solides et avoir l'opportunité d'échanger nos expériences. Un autre peut vous aider à améliorer vos pratiques. Avec une base solide, nous pourrions tous nous améliorer* » (REP13). Des visites des autres écoles ont été aussi soulignées comme nécessaires pour observer les pratiques pédagogiques chez d'autres enseignants les plus expérimentés :« *Oui on a des formations, mais il faudrait des descentes sur terrain dans des écoles avancées en matière d'inclusion par exemple à Gitega pour bien voir comment on fait sur terrain sinon on croit que c'est vraiment impossible si on reste ici sans rien voir ; si on assiste un enseignant qui tient une classe inclusive on voit qu'avec la volonté l'éducation inclusive est vraiment possible* »(REP8).

Enfin, certains enseignants proposent des formations sur l'utilisation des matériels pédagogiques, notamment les jeux et le matériel sportif, jugées essentielles pour maximiser leur efficacité et leur intégration dans les pratiques éducatives. Un participant a souligné : « *Nous avons aussi besoin de renforcer nos capacités sur l'utilisation et la conservation de ce matériel. Par exemple, le matériel sportif est présent, mais nous ne savons pas comment l'utiliser* » (REP6).

2. Adaptation des programmes face aux différents besoins des élèves

Les propositions mettent en lumière la nécessité d'adapter les programmes scolaires pour mieux répondre aux divers besoins des élèves. Le participant REP3 évoque l'importance d'une « *adaptation des programmes face aux différents besoins des élèves* ». Cela indique que les programmes doivent être flexibles pour répondre aux particularités des élèves en situation de handicap**.**

3. Sensibilisation à l'importance de l'éducation inclusive

Les propos des participants soulignent l'importance d'une sensibilisation profonde au sein de l'administration locale pour favoriser l'accès des élèves en situation de handicap à l'école.

REP 13 soutien qu'il faudrait une « *une sensibilisation de l'administration locale pour que ces ESH aillent à l'école* ». Cela indique que, sans une compréhension adéquate des enjeux liés à l'éducation inclusive, les politiques d'éducation inclusive peuvent ne pas être mises en œuvre efficacement.

En outre, les participants estiment que la sensibilisation ne devrait pas seulement se limiter à l'administration, mais devrait également inclure les autorités scolaires : « *d'abord il faut que les autorités scolaires de la base au sommet soient conscientes de ce que c'est l'éducation inclusive »* (REP14).

4. Un soutien et encouragement des enseignants

Comme ci- haut mentionné, la gestion d'une classe inclusive demande plus d'efforts de la part des enseignants. Les participants à cette étude sont revenus sur la gestion du temps ainsi que leurs multiples responsabilités: « *On a aussi besoin de temps pour nous. On dirait qu'un enseignant de l'école inclusive habite au travail ! On n'a pas de temps pour d'autres activités génératrices de revenus* » (REP4).

Ce commentaire met en lumière la pression que subissent les enseignants, qui se sentent souvent accablés par leurs obligations professionnelles, au point de négliger d'autres aspects de leur vie, y

compris des activités génératrices de revenus. Ce déséquilibre peut affecter leur bien-être et leur motivation. Les enseignants expriment un besoin de reconnaissance de leurs efforts et de soutien supplémentaire pour faire face aux défis de leur travail : « *les efforts fournis par les enseignants sont nombreux. On a besoin de soutien. Parce que ça fatigue* ».

Un autre aspect abordé est la reconnaissance des risques associés à l'enseignement en milieu inclusif. Certains d'entre eux comme REP5 évoque la nécessité d'une « *Indemnité de risque* » en raison des dangers potentiels liés à l'enseignement d'élèves en situation de handicap. Les enseignants signalent qu'ils peuvent être exposés à des situations dangereuses, ce qui justifierait un traitement spécial pour ces professionnels. Pour lui, « *il peut y avoir des accidents avec ces EBS. Il peut te mordre avec ses dents ou un autre peut se présenter à l'école avec un couteau ! notre vie est exposée à des risques ! on devrait voir un traitement spécial à réserver à un enseignant de l'école inclusive parce que nous aussi nous avons un effort supplémentaire à faire* ». Cela met en évidence l'importance de prendre en compte les conditions de travail des enseignants et de leur fournir une protection adéquate.

5. Nécessité d'un psychologue scolaire

Les propos des participants soulignent un besoin pressant d'intégrer des spécialistes au sein des équipes éducatives pour assurer la prise en charge des élèves en situation de handicap : *« Il y a un besoin de spécialistes pour le suivi, autre que pédagogique* ».

Les enseignants reconnaissent qu'ils ne peuvent pas gérer seuls la diversité des besoins des élèves. Des spécialistes, tels que des psychologues scolaires sont essentiels pour fournir un soutien adapté. Ces psychologues joueraient un rôle crucial dans l'évaluation et le soutien des élèves en situation de handicap. Afin de mieux ajuster les méthodes pédagogiques en conséquence, REP15 souligne la nécessité d'avoir « *des psychologues capables d'aider à détecter le niveau de déficience des enfants* ».

Comme révélé par les témoignages des interviewés, il est également essentiel que les spécialistes collaborent avec les parents pour mieux comprendre les antécédents et les besoins de leurs enfants.

6. Implication des parents et collaboration avec les enseignants

Les participants soulignent l'importance d'une participation active des parents dans l'éducation de leurs enfants en situation de handicap et déplorent le comportement de certains parents qui considèrent leur enfant en situation de handicap comme un fardeau : « *c'est vraiment triste de voir comment les parents font comme s'ils se sont déchargés d'un fardeau en amenant l'enfant à l'école* ». Cela indique une perception préoccupante selon laquelle certains parents considèrent l'éducation de leur enfant comme une responsabilité entièrement transférée à l'école.

Le besoin d'une collaboration étroite entre parents et enseignants est aussi évoqué par le même enseignant : « *il* aurait *fallu une collaboration étroite entre le parent et l'enseignant pour discuter ensemble de l'évolution de l'enfant ou des difficultés* ». Un dialogue régulier entre les parents et les enseignants est essentiel pour suivre les progrès de l'enfant et identifier les obstacles à son apprentissage. Une telle collaboration peut également renforcer le soutien émotionnel et éducatif dont l'enfant a besoin.

7. Equipement des salles ressources

Les résultats mettent en évidence l'importance d'avoir des « salles ressources » bien équipées pour soutenir les élèves en situation de handicap : « *on a aussi besoin d'une salle ressource équipée de matériels adaptés afin que cette salle soit fructueuse* » (REP10).

Cela indique qu'une salle avec des ressources pédagogiques spécifiques, est essentielle pour que les enseignants puissent non seulement surveiller les élèves, mais aussi les engager activement dans leur apprentissage. L'utilisation de « *matériels de jeux captivant* » peut stimuler l'intelligence des élèves et favoriser un apprentissage interactif et ludique.

8. Référencement vers des centres spécialisés

Les participants expriment également le besoin de référer certains élèves vers des centres spécialisés lorsque l'école inclusive ne peut pas répondre à leurs besoins. Cela est observé dans la proposition de REP6 mentionnant qu'*il faudrait* « *un référencement dans des centres spécialisés pour certains ESH pour lesquels on ne peut rien faire* ». Pour lui, il existe des cas où l'école

inclusive n'est pas en mesure de fournir le soutien nécessaire. Dans ces situations, il est crucial d'orienter les élèves vers des établissements qui disposent des ressources et de l'expertise adaptées à leurs besoins spécifiques. Il est également reconnu les limites de l'éducation inclusive pour certains élèves. REP10 met en évidence « le *référencement de certains élèves dans une école spécialisée* » pour lesquels l'intégration dans une école inclusive peut ne pas suffire.

9. Des centres de référence pour l'éducation inclusive

Les intervenants soulignent l'importance de construire des centres de référence pour l'éducation inclusive à travers le pays : « *il faudrait aussi la construction des centres de référence dans tout le pays pour faciliter l'accessibilité* » (REP14). Ce répondant met en évidence le besoin urgent d'améliorer l'accès à des établissements scolaires qui répondent aux besoins des élèves en situation de handicap.

Il est également précisé la nécessité d'un équipement en infrastructures adéquates pour ces centres de référence, soulignant qu'il faut *« des centres qui soient vraiment de référence* » afin de favoriser l'éducation inclusive. En effet, cela devrait se faire au détriment des centres spécialisés, qui sont inaccessibles en raison du coût élevé de leurs services, mais aussi ne permettent pas aux enfants de s'épanouir: « *les autres centres que l'on voit, tels qu'AKAMURI et EPHPHATA, sont spécialisés et chers parce que ce sont des établissements privés. Je prône pour l'éducation inclusive et non l'éducation spécialisée, car un enfant s'épanouit et se réjouit lorsqu'il se compare aux autres qui possèdent ce qu'il n'a pas*. »

Il est également souligné qu'il faudrait *« un centre à régime d'internat* » pour offrir un hébergement aux élèves vivant loin de l'école, afin de pallier les problèmes de déplacement qui entraînent des abandons scolaires au cours de l'année: « *Vous pouvez remarquer que dès la rentrée, nous avons des effectifs présents, mais au cours de l'année, il y a des abandons. On se pose alors la question : pourquoi ? Il y a des problèmes de déplacement, un enfant vivant à Maramvya nécessite que son parent l'amène le matin et retourne le chercher chaque jour, ce qui s'avère vraiment difficile* » (REP15).

Selon lui, un centre à régime d'internat aiderait aussi à faire face aux stéréotypes et préjugés auxquels l'enfant est exposé dans son entourage, tout en permettant de bénéficier d'un soutien qui dépasse le cadre pédagogique: « *Il y a aussi un problème de stéréotypes et de préjugés tels que « tu ne vaux rien" ou « tu es incapable de réussir ». Si l'entourage juge l'enfant de cette manière, cela constitue un véritable obstacle.* » (REP15) Une autre raison justifiant l'hébergement de l'enfant est la nécessité d'un suivi non seulement pédagogique, mais également médical et psychologique.

10. Création des centres d'enseignement des métiers inclusif

Les propos des enseignants affirment qu'il est essentiel de créer des centres d'enseignement des métiers spécifiquement dédiés à l'accueil des enfants en situation de handicap et d'autres enfants ayant un faible niveau qui, après avoir terminé la sixième année, se retrouvent sans option pour poursuivre leur éducation : « *il est nécessaire de disposer d'écoles pour l'enseignement des métiers afin d'accueillir les enfants vivant avec un handicap, mais également d'autres enfants ayant un faible niveau qui terminent la 6^{e}* année » (REP6).

En tenant compte des limites de leur niveau cognitif, il reconnaît la nécessité du parcours éducatif adapté pour ces élèves, leur permettant d'acquérir des compétences pratiques qui faciliteraient leur intégration dans le monde du travail. Il est précisé par le même répondant qu'« *après la 6e année, ils sont capables de manipuler quelques objets* » mais qu' ils sont exposés au risque d'abandon scolaire si des options éducatives adaptées ne sont pas mises en place : « *il ne faudrait pas que l'enfant termine la 6^{e} année et retourne à la maison* ».

Conclusion

La mise en œuvre des pratiques inclusives dans l'éducation représente un défi complexe et multifacette. Les enseignants sont confrontés à de nombreux défis, tels que le manque de matériel didactique, l'insuffisance du temps, le manque de formation des enseignants et l'absence d'enseignant guide etc. Cependant, ces défis ne sont pas insurmontables. En adoptant des pistes de solutions proposées telles que la formation continue des enseignants, l'adaptation des programmes scolaires et l'engagement des parents, il est possible de créer un environnement éducatif plus inclusif et équitable.

Il est crucial que les autorités éducatives reconnaissent l'importance de ces enjeux et mettent en place des mesures concrètes pour soutenir les enseignants dans leur mission. En favorisant une collaboration étroite entre tous les acteurs de l'éducation, il y a possibilité de garantir que chaque élève, indépendamment de ses besoins, ait accès à une éducation de qualité.

CHAPITRE 8: DISCUSSION DES RESULTATS

Introduction

Les résultats présentés dans les 4 chapitres précédents répondent aux objectifs de la recherche qui consistent à identifier les pratiques mises en œuvre par les enseignants lors de la préparation des leçons dans une classe inclusive, déceler les pratiques d'enseignement mises en place pour répondre aux besoins des élèves vivant avec handicap ; identifier les pratiques évaluatives et déceler les défis auxquels les enseignants sont confrontés dans la mise en œuvre de ces pratiques et les pistes de solution proposées. Dans ce chapitre, il est question de faire la discussion de ces résultats en les confrontant aux résultats des autres études déjà réalisées sur la même thématique.

8.1. Les pratiques de préparation des leçons

En ce qui concerne les préparations des leçons, les résultats révèlent que les enseignants des écoles inclusives adoptent une diversité de pratiques, tout en soulevant des interrogations quant à leur efficacité. Des pratiques de différenciation pédagogique ont été mises en évidence, notamment à travers la diversification des objectifs, du contenu, du matériel didactique ainsi que la proposition d'exercices d'application variés. Ces résultats corroborent les travaux de Vianin & Aschilier (2016), qui stipulent que la différenciation pédagogique, considérée comme la clé de voute de la pédagogie inclusive, doit s'opérer à plusieurs niveaux : objectifs, ressources, enseignement, évaluation, etc. Ils s'inscrivent également dans la lignée de l'étude de Yengkopiong (2023) qui souligne que les enseignants doivent adapter leurs styles d'enseignement, leurs programmes et leurs méthodes d'évaluation pour répondre aux besoins individuels des élèves, ce qui peut améliorer l'engagement et les résultats d'apprentissage.

Les résultats de cette étude mettent également en évidence la collaboration entre les différents acteurs impliqués, à savoir les enseignants, les parents et la direction, pour instaurer un environnement plus inclusif. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Dalip (2022) qui affirme qu'une collaboration efficace entre éducateurs et familles favorise un contexte propice à des pratiques inclusives, améliorant ainsi la planification des leçons.

Cependant, il a été signalé un manque de collaboration dans la planification des leçons en raison de l'absence d'un enseignant guide au sein de la classe. Sachant que l'inclusion devrait être gérée par au moins deux partenaires : le titulaire de classe et l'enseignant spécialisé(Tremblay,2012), cette absence entraîne des lacunes dans la préparation des leçons prenant en compte la diversité des besoins des élèves. En effet, la collaboration entre les deux enseignants permet d'élaborer des plans de cours plus efficaces, adaptés à divers styles d'apprentissage (Surender,2023).

8.2. Les pratiques d'enseignement

Les résultats de l'analyse révèlent que les enseignants mettent en œuvre diverses stratégies pour répondre à la diversité des besoins lors de la dispense des leçons. En effet, la différenciation pédagogique est cruciale pour favoriser un apprentissage inclusif. Les enseignants utilisent des ressources variées, telles que la langue des signes et le braille, ce qui illustre leur engagement à rendre l'enseignement accessible. Cette diversité de ressources est essentielle pour répondre aux besoins variés des élèves, comme le souligne Tomlinson (2017) qui insiste sur l'importance de différencier les ressources pédagogiques pour favoriser l'engagement des élèves. Ces résultats corroborent ceux de l'étude de Pinky (2023) selon laquelle les enseignants utilisent une gamme de stratégies et d'adaptations pédagogiques notamment des adaptations liées au programme, aux méthodes pédagogiques, au matériel, aux groupes d'enseignement, aux devoirs.

L'aide par les pairs émerge aussi comme une stratégie efficace pour renforcer l'engagement des élèves en situation de handicap. Les témoignages des interviewés ont montré que cette approche favorise non seulement la compréhension des contenus, mais améliore également le bien-être émotionnel des élèves. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Sahara (2024) selon laquelle les élèves des classes inclusives s'entraidaient activement et celle de Tahira (2023) qui montre que les pairs jouent un rôle essentiel pour le développement des zones proximales pour les élèves en situation de handicap.

Ces résultats montrent également qu'il y a la collaboration entre les enseignants et les pairs de la classe et entre collègues. Cependant, la gestion de la classe par l'enseignant ordinaire seul en classe sans enseignant spécialisé, limite sa possibilité d'individualiser le processus

d'enseignement- apprentissage en général et son d'intervention auprès de l'ESH en particulier. En effet, les enseignants se montrent préoccupés par l'adaptation de leurs pratiques (Ployé, 2018) et considèrent le soutien d'un enseignant spécialisé comme « toujours indispensable » (Fouraignan,2021). Ils expriment un sentiment d'inefficacité dans la prise en compte de la diversité des besoins des élèves, ce qui rejoint les résultats de l'étude de Guirimand & Mazereau (2016) où ils montrent que dans les situations de scolarisation en classe ordinaire d'élèves à besoins spécifiques, sans appui d'auxiliaire de vie scolaire, des enseignants faisaient état de leur sentiment d'incompétence ou d'impuissance .

Ainsi, Malgré les efforts des enseignants, certains élèves en situation de handicap se retrouvent encore dans une situation de liminalité (Calvez, 2010). Les témoignages indiquent que des stratégies qui semblent inclusives peuvent parfois mener à des pratiques de délaissement, où les élèves sont cantonnés à des rôles passifs, ne les impliquant pas dans les activités d'apprentissage. Ces résultats sont en accord avec l'idée de Plaisance (2010) selon laquelle des enfants peuvent être des « exclus de l'intérieur ». Il explique qu'ils peuvent se situer à l'intérieur d'une école ordinaire ou d'une classe ordinaire et en même temps faire l'objet de rejets subtils, de marginalisations, par exemple, ne pas participer aux activités communes. Ils corroborent aussi ceux de l'étude de Ployé (2018) où on observe parfois, chez les enseignants, la mobilisation de stratégies défensives, qui consistent à expulser du champ pédagogique l'élève handicapé perçu comme persécuteur (on le refuse en classe ou bien on le cantonne à des tâches secondes.

8.3. Les pratiques évaluatives

Concernant les pratiques évaluatives, les résultats révèlent des efforts significatifs des enseignants pour adapter leurs approches afin de répondre aux besoins variés des élèves en situation de handicap (ESH). En effet, comme il n'y a pas deux élèves qui apprennent de la même manière (Bruno Robbes, 2009), les évaluations doivent refléter cette diversité (Tomlinson ,2014).

Les enseignants témoignent des pratiques de différenciation pédagogiques comme la nécessité d'allonger la durée des évaluations pour permettre aux élèves en situation de handicap de démontrer leurs compétences, l'adaptation de la forme d'évaluation, telle que le recours à des

évaluations orales ou l'utilisation de supports visuels (photos, gestes, signes), l'approche centrée sur les réussites individuelles des élèves, en valorisant leurs efforts et en ajustant leurs attentes ainsi que l'accompagnement individualisé . Ces résultats corroborent les travaux des auteurs comme Bossaert et al. (2011) selon lesquels l'adaptation temporelle est essentielle pour réduire le stress et offrir une chance équitable à ces élèves de réussir. Ils rejoignent aussi ceux de Florian & Black-Hawkins(2011) pour qui l'adaptation de la durée ne doit pas être une solution isolée mais accompagnée d'autres ajustements.

Néanmoins, certaines pratiques déclarées ne concordent pas avec les pratiques observées. En effet, une évaluation minimale des apprentissages chez les ESH est justifiée par l'existence d'un Plan Éducatif Individuel (PEI) de l'enfant. Or, le PPI apparait comme un concept théorique appris par les acteurs scolaires peut-être lors des séances de formation. Les fiches de suivi individuelle des ESH ne sont pas disponibles dans ces écoles dites inclusives. Certains témoignages disent que « cette année » le ministère n'a pas donné de fiches, d'autres refusent de les montrer arguant qu'ils les ont envoyés au ministère alors que les propos témoignent que la fiche se transmet de la direction de l'école à l'enseignant qui accueille en premier l'ESH et d'un enseignant à l'autre selon que l'enfant avance de classe. Pour la majorité des enquêtés ces fiches ne sont même pas évoquées dans leurs propos.

Cette contradiction mentionnée reflète un problème systémique souvent relevé dans les recherches sur l'inclusion. Selon Prud'homme et al.(2016), le personnel n'est pas suffisamment préparé à la rédaction des plans pédagogiques individuels et ces plans ne sont pas intégrés dans l'enseignement.

8.4. Défis et pistes de solution

Malgré la volonté à répondre à la diversité des besoins par des adaptations, les enseignants sont confrontés à plusieurs défis dans la mise en œuvre de ces pratiques. Ils évoquent l'insuffisance du temps de préparation, le manque de matériel didactique adapté, l'absence d'enseignant guide, etc. Ce qui corrobore les résultats de l'étude de Nootens & Debeurme (2013) selon laquelle les enseignants estimeraient avoir besoin de plus de temps, de soutien et de ressources matérielles

pour planifier et réaliser les adaptations nécessaires. Les résultats montrent que le manque de matériel didactique constitue un obstacle majeur pour les enseignants dans l'inclusion des élèves en situation de handicap (ESH). Ce défi rejoint l'observation de Moyi (2012) qui souligne que l'accès limité à des ressources matérielles adaptées entrave l'enseignement inclusif, en particulier dans les pays à faibles ressources. Cependant, certaines études, comme celle de Loreman et al. (2010) suggèrent que la créativité des enseignants peut parfois compenser ce manque**.**

L'insuffisance de temps pour répondre aux besoins diversifiés des ESH est un défi récurrent. Les résultats rejoignent les conclusions de Forlin (2010), qui mentionne que la gestion du temps est l'un des principaux obstacles à l'inclusion, particulièrement dans les contextes où les enseignants doivent adapter leurs pratiques à des élèves ayant des déficiences variées. Des stratégies collaboratives entre enseignants sont proposées pour réduire la pression temporelle (Ainscow, 2005), ce qui contraste avec les résultats de cette étude où l'absence d'enseignants guides aggrave ce problème**.**

Le manque de programmes adaptés pour les ESH est un défi crucial. Les observations rejoignent d'autres recherches qui rappellent que les programmes standardisés ne tiennent pas compte des besoins spécifiques des élèves en situation de handicap, rendant leur apprentissage difficile (Unesco,2005). Les résultats montrent aussi que les classes surchargées compliquent l'enseignement individualisé. Cela est confirmé par Sharma et al.(2012) qui notent que les effectifs élevés limitent la capacité des enseignants à offrir un soutien personnalisé.

Cependant, Hattie (2008) nuance cette position, affirmant que la taille des classes n'est pas toujours déterminante si les enseignants disposent des compétences nécessaires pour différencier leur enseignement. Cela suggère que la formation des enseignants reste un facteur clé, même dans des classes de grande taille. Les résultats mettent en évidence la nécessité d'intégrer des descentes sur le terrain pour observer des pratiques inclusives, comme mentionné par certains participants. Cela est soutenu par Friend & Cook(2007) qui recommandent des stages pratiques et immersifs pour que les enseignants puissent mieux comprendre les réalités de l'inclusion.

Cette étude souligne également que la sensibilisation des autorités locales, des administrations scolaires et des parents est essentielle pour promouvoir l'éducation inclusive. Ces résultats

appuient l'observation de Sharma et al. (2012) selon laquelle la sensibilisation joue un rôle clé dans la création d'une culture inclusive. Dans cette même lancée, Slee (2010) met en avant que l'éducation inclusive ne peut réussir sans un engagement collectif des parties prenantes, y compris les communautés locales.

Cette étude montre que les enseignants se sentent souvent accablés par le travail**.** Elle rejoint l'idée d'Auras (2004) qui exprime que l'inclusion vient encombrer une pratique journalière de l'enseignant qui n'est pas simple et représente des responsabilités supplémentaires difficiles à gérer, […] une surcharge de travail que ce soit en préparations, au sein d'une classe ou en réunions, la peur de l'accident , où s'ajoutent les tracas de la vie quotidienne tels les classes surchargées ,les pressions de la hiérarchie , etc. Ils demandent un soutien accru, notamment à travers une reconnaissance financière (indemnité de risque) et des encouragements. Ainsi, pour qu'il puisse relever le défi de la gestion de la diversité, l'enseignant doit aussi être soutenu pouvoir travailler dans de bonnes conditions et son bien-être est essentiel pour garantir une éducation inclusive de qualité (Florian & Rouse,2009).

La nécessité d'intégrer des psychologues scolaires est un point clé dans les résultats. Cette observation est soutenue par Mittler (2000), qui insiste sur l'importance d'une approche holistique pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap. Les psychologues jouent un rôle crucial dans l'évaluation des élèves et dans le soutien émotionnel.

Les participants à cette étude reconnaissent que certains élèves nécessitent une prise en charge dans des centres spécialisés. Cette observation est cohérente avec les travaux de Mittler (2000) qui souligne que l'éducation inclusive a des limites et que certains élèves peuvent bénéficier davantage d'un environnement spécialisé. Cependant, selon Slee (2011) , pour ne pas perpétuer la ségrégation, cette approche doit être accompagnée d'efforts pour rendre les écoles inclusives plus accessibles.

Conclusion

Ce chapitre a permis la discussion des résultats concernant les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants dans un contexte d'éducation inclusive. Les résultats montrent une diversité de stratégies de préparation des leçons, d'enseignement et d'évaluation, soulignant l'engagement des enseignants à répondre aux besoins des élèves en situation de handicap. Cependant, plusieurs défis demeurent, notamment le manque de collaboration, l'insuffisance des ressources matérielles et l'absence d'enseignants guides, qui entravent l'efficacité de l'inclusion. Il a été met en lumière la nécessité d'un engagement collectif pour surmonter les obstacles actuels et améliorer l'inclusion des élèves en situation de handicap, garantissant ainsi une éducation de qualité pour tous.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de cette recherche était d'analyser les pratiques pédagogiques mises en place dans les écoles inclusives afin de contribuer à l'amélioration des pratiques éducatives, permettant ainsi aux enseignants d'adapter leur approche pour mieux répondre aux besoins diversifiés des élèves. Il s'agissait d'identifier les pratiques mises en œuvre en préparation des leçons, déceler celles adoptées lors de la dispense des leçons, les pratiques évaluatives ainsi que les défis auxquels les enseignant font face dans la mise en œuvres de ces pratiques inclusives.

Nous avons fait le contour du problème de notre recherche avant de passer en revue un cadre théorique relatif à la scolarisation des ESH. Un point sur les rôles et responsabilités des acteurs impliqués dans l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap a été aussi fait.

Pour atteindre l'objectif de cette étude, nous avons fait recours à la méthode qualitative comme fil conducteur de la recherche en matière méthodologique. Pour ce faire, l'observation et l'entretien semi-directif ont servi de techniques de recueil des données sur terrain.

Au niveau des résultats obtenus, il est révélé que la différenciation pédagogique que ce soit lors de la préparation, de l'enseignement et de l'évaluation est essentielle pour favoriser un apprentissage inclusif. Cependant, le manque de soutien et de ressources adéquates limite l'efficacité de cette stratégie. De plus, bien que certaines méthodes d'enseignement, telles que l'aide par les pairs, aient montré des résultats positifs, des inégalités subsistent, entraînant parfois des marginalisations au sein des classes. Concernant les pratiques évaluatives, il a été souligné que l'adaptation des évaluations est cruciale pour permettre aux élèves en situation de handicap de démontrer leurs compétences. Néanmoins, ces adaptations doivent être accompagnées d'une véritable prise en compte de la diversité des besoins des élèves dans les processus d'apprentissage, afin d'éviter toute forme d'exclusion des élèves.

Il est également impératif de reconnaître que l'inclusion scolaire nécessite un engagement collectif de toutes les parties prenantes, y compris les autorités locales et les parents. Leur sensibilisation, la formation continue des enseignants, ainsi que le soutien institutionnel, sont des éléments clés proposés comme pistes de solutions par les participants à cette étude.

Enfin, bien que l'éducation inclusive soit un objectif louable, il est crucial de considérer ses limites sinon « l'inclusion ne serait pas le contraire de l'exclusion, mais son double » (Gillig, 2006). Certains élèves selon le type et le degré de handicap qu'ils présentent, pourraient bénéficier d'un enseignement spécialisé. L'éducation inclusive et l'enseignement spécialisé devraient coexister encore pour garantir que chaque élève ait accès à l'éducation qui lui convient le mieux.

Cette recherche présente un intérêt scientifique pour les intervenants dans le secteur de l'éducation inclusive : elle présente les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les écoles inclusives, les défis auxquels la mise en œuvre de l'inclusion scolaire est confrontée et propose des pistes de solution.

Néanmoins, elle connait certaines limites. En effet les observations ont été réalisées sur une période limitée, ce qui restreint la possibilité d'évaluer les pratiques pédagogiques dans leur ensemble. Cette approche n'a pas permis d'inclure des leçons de différentes disciplines ni d'observer les enseignants à divers moments d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, d'autre études complémentaires sont souhaitables. Il faudrait, à titre d'exemple, mener u**ne** étude longitudinale afin d'observer les pratiques pédagogiques sur le long terme pour évaluer comment les enseignants adaptent leurs méthodes en fonction des différents contextes d'apprentissage. D'autres recherches pourraient explorer en profondeur certaines thématiques identifiées, telles que les stratégies spécifiques d'enseignement comme la différenciation pédagogique et le co-enseignement**.** Une étude comparative entre différentes régions du pays pourrait donner des lumières sur les facteurs contextuels influençant les pratiques pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

Ahuja, A., Ainscow, M., Blet, A. B.-A., & Blanco, R. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous; 2006*. 39 ;UNESCO..

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems : What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, *6*(2), 109-124.

Akkari, A., & Barry, V. (2018). Pour une école inclusive : Des intentions aux réalisations. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *78*, Article 78. https://doi.org/10.4000/ries.6394

Arthur-Kelly, M., Bochner, S., Center, Y., & Mok, M. (2007). Socio-communicative Perspectives on Research and Evidence-based Practice in the Education of Students with Profound and Multiple Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *19*(3), 161-176. https://doi.org/10.1007/s10882-007-9045-9

AuCoin, A. (2010). *Pas plus spécial que nécessaire : Étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les acadiens et les acadiennes de la Nouvelle-Écosse*. Université de Moncton. https://udmscholar.cairnrepo.org/fr/islandora/object/umir%3A1528/

Auras, S. (2004). *L'intégration d'un enfant handicapé en classe ordinaire : Quels rôles pour le maître. Paris: L'Harmattan*

Balard, A. (2021). *École inclusive et évolution des pratiques à l'école primaire*. Presses Universitaires de Rennes

Balssa, F., & Lespinet Najib, V. (2022). Le Facile à Lire et à Comprendre peut-il être une aide pour l'école inclusive ? Étude préliminaire. In *L'éthique inclusive en éducation,un nouvel horizon pour les enseigants et l enseignement*. Presses Universitaires du Midi

Banerji, M., & Dailey, R. A. (1995). A Study of the Effects of an Inclusion Model on Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(8), 511-522. Journal of Learning Disabilities.https://doi.org/10.1177/002221949502800806

Bassett, D., & Smith, T. (1996). Transition in an era of reform. *Journal of Learning Disabilities, 29*(2). https://doi.org/10.1177/002221949602900205

Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). *Le concept d'intégration scolaire… mais où donc se situe l'inclusion ?* (p. 31-56). Presses de l'Université du Québec ;https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgrj2.6

Belmont, B., & Vérillon, A. (2004). Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ? *Revue française de pédagogie, 148*(1), 170-173. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3261

Bergeron, G., & St-Vincent, L.-A. (2011). 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. https://doi.org/10.7202/1007738ar

Bossaert, G., Colpin, H., & Pij, S. J. (2011). *Truly included ? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education : International Journal of Inclusive Education : Vol 17 , No 1—Get Access*. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2011.580464

Boudreault, P., Moreau, A. C., & Kalubi, J. C. (2001). L'inclusion des enfants qui ont un retard de développement au préscolaire : Une préoccupation pancanadienne. *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs*, 21-138. Presses de l'Université Laval.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Calvez, M. (2010). *La liminalité comme cadre d'analyse du handicap*. Paris: L'Harmattan

Capitanescu Benetti, A., Connac, S., & Leroux, M. (2024). *La différenciation en classe pour mieux apprendre. Tensions structurelles et savoirs professionnels*. De Boeck Supérieur.

Chevalier, F., & Stenger, S. (2018). Chapitre 5. L'observation. In *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 94-107). EMS Éditions. https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0094

Colcanap, P. (2013). *Inclusion scolaire—Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Les Cahiers pédagogiques. https://www.cahiers-pedagogiques.com/inclusion-scolaire-dispositifs-et-pratiques-pedagogiques/

Corriveau, L., & Tousignant, J. (1996). *Integration scolaire et resistance au changement : Comprendre pour mieux intervenir*. Revue des sciences de l'éducation https://www.semanticscholar.org/paper/Integration-scolaire-et-resistance-au-changement-%3A-Corriveau-Tousignant/93c4dec734fe06dd8c51fce3e48b801e393d6a25

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five approaches*. Sage publications.

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. https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008

Dalip, D. H. (2022, mai 30). *Collaborative Teaming to Support Quality Inclusive Education for Students with Disabilities*. SciSpace - Paper. https://doi.org/10.4324/9781138609877-ree157-1

De Singly, F., & Kaufmann, J. C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris, Armand Colin.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.https://books.google.com/books/about/The_sage_handbook_of_qualitative_researc.html?hl=fr&id=AIRpMHgBYqIC

Dionne, C., & Rousseau, N. (2006a). *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. PUQ.

Dionne, C., & Rousseau, N. (2006b). *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. PUQ.

Ducrey, F., & Jendoubi, V. (2016a). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire. Résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois.* 60 Genève: Service de la recherche en éducation (SRED)..

Ducrey, F., & Jendoubi, V. (2016b). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire : Résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois: Service de la recherche en éducation (SRED).*

Ebersold, Plaisance, & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Paris,: Presses Universitaires de France

Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et formation, 61*, Article 61. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522

Ebersold, S., & Detraux, J. J. (2013a). Scolarisation et besoin éducatif particulier : Enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter, 7*(2), 102-115. https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001

Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013b). Scolarisation et besoin éducatif particulier : Enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter, 7*(2), 102-115. https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001

Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. 57. Paris: Presses Universitaires de France.

Fall, O. T. (2016). *L'école participe-t-elle à l'intégration des personnes en situation de handicap moteur au Sénégal?*. (Mémoire de recherche). Dakar: Université Cheikh Anta Diop. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3060.7128

Farkas, A. (2014). *Conceptualiser l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF*. Genève: UNICEF

Ferguson,D.L., Desjarlais,D.,Meyer,G.(2000). *Improving Education: The Promise of Inclusive Schooling. New York, NY: Routledge.*

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813-828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland : Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 594-601. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003

Forlin, C. (2010). *Inclusion : Identifying potential stressors for regular class teachers : Educational Research : Vol 43, No 3*. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131880110081017

Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : De la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, *44*(1), 12-39. https://doi.org/10.7202/1054156ar

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

Friend, M., & Cook, L. (1992). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals*. Longman Publishing Group, 95 Church Street, White Plains, NY 10601 ($30.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. *Exceptional Children*, *60*(4), 294-309. https://doi.org/10.1177/001440299406000402

Garel, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : D'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, *122-123*, Article 122-123. https://doi.org/10.4000/jda.5397

Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). « I've counted Jon » : Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, *59*(4), 359-372. https://doi.org/10.1177/001440299305900408

Gillig, J.-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *36*(4), 119-126. https://doi.org/10.3917/nras.036.0119

Gremion, F., & Gremion, L. (2024). *Inclusion scolaire et inégalités : Perspectives plurielles et bilan sur les défis*.

Gremion, F., Gremion, L., Monney, C., & Matthey, M.-P. (2021). *Inclusion scolaire et inégalités : Perspectives plurielles et bilan sur les défis*. Lausanne: Éditions Antipodes.

Guirimand, N., & Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions: *Carrefours de l'éducation*, *n° 42*(2), 47-60. https://doi.org/10.3917/cdle.042.0047

Hattie, J. (2008a). *Visible Learning | A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to A*. London: Routledge.https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203887332/visible-learning-john-hattie

Hattie, J. (2008b). *Visible Learning : A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London :Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203887332

Hibana,Y. (2023). Individual Learning Program As Implementation of Inclusive Education in Integrated PAUD Mutiara Yogyakarta. *Qalamuna : Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*, *15*(1), 155-166. https://doi.org/10.37680/qalamuna.v15i1.2338

Hidayat, N., Soiman, S., & Yusriani, I. (2024). *Proceedings of the 1st International Conference Da'wah and Communication Disruptios*. Springer Nature.

Houben, B. (2022). *Le rôle de la collaboration entre les différents acteurs et celui de la formation dans l'inclusion scolaire dans l'enseignement fondamental.*

Irabaruta, C. (2020, août 28). *Education inclusive : Des avancées, mais encore du pain sur la planche*. Burundi Eco. https://burundi-eco.com/education-inclusive-des-avancees-mais-encore-du-pain-sur-la-planche/

Jeanne, Y. (2007). Désiré Magloire Bourneville, rendre leur humanité aux enfants « idiots ». *Reliance*, *24*(2), 144-148. https://doi.org/10.3917/reli.024.0144

Joselin, L., Ancet, P., & Rachedi, Z. (2024). Les relations avec les pairs : Un soutien aux dynamiques inclusives ?Présentation du dossier. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *98-99*(1-2), 7-12. https://doi.org/10.3917/nresi.098.0007

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd). Guérin.

Loreman, T. J., Deppeler, J. M., & Harvey, D. H. (2010). *Inclusive Education. Supporting diversity in the classroom. 2nd Edition*. Routledge. https://research.monash.edu/en/publications/inclusive-education-supporting-diversity-in-the-classroom-2nd-edi

Maes, B., Penne, A., & Vastmans, K. (2020a). De l'éducation des élèves présentant un polyhandicap (PIMD). *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *88*(1), 121-134. https://doi.org/10.3917/nresi.088.0121

Maes, B., Penne, A., & Vastmans, K. (2020b). De l'éducation des élèves présentant un polyhandicap (PIMD). *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *88*(1), 121-134. https://doi.org/10.3917/nresi.088.0121

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning : Theory & Practice*. CAST. https://www.cast.org/products-services/resources/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer

Mitchell, D. (2013). *What Really Works in Special and Inclusive Education : Using evidence-based teaching strategies* (2e éd.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203105313

Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education : Social Contexts*. David Fulton Publishers. https://doi.org/10.4324/9780203386149

Ndikumasabo, J., Evin, A., & Saury, J. (2018). L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : Ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif. *Recherches en éducation, 31,* Article 31. https://doi.org/10.4000/ree.2572

Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : Du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *52*(1), 53-70. https://doi.org/10.7202/1040804ar

Nootens, P., & Debeurme, G. (2013). L'enseignement en contexte d'inclusion : Proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(2), 127-144. https://doi.org/10.7202/1017286ar

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*. (Thèse de doctorat). Bordeaux : Université de Bordeaux.

OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments : First Results from TALIS*.

Paris:OCDE.https://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=1417&lang=es

Pauchard, P., & Vesna, V. N. (2016). *De l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire : Quels obstacles et quels leviers du point de vue des enseignants ordinaires ?* Haute Ecole Pédagogique Fribourg.

Pinky, D. (2023). Adapting the Classroom Environment for Inclusive Education : A Comprehensive Exploration of Strategies. *Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities*. https://doi.org/10.34293/sijash.v11is1-nov.6867

Plaisance, E. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative le cas français*. Paris:PUF

Plaisance, E. (2013). *De l'éducation spéciale à l'éducation inclusive*.Paris:PUF

Plaisance, É., & Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, *2*(2-3), 87-96. https://doi.org/10.7202/1018076ar

Ployé, A. (2018). L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *78*, Article 78. https://doi.org/10.4000/ries.6618

Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Superieur.

Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). *Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales*. De Boeck Supérieur. https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1256

Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. PUQ.

Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2018). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Swiss Journal of Educational Research*, *35*(1), 71-90. https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902

Rousseau, N., & Dionne, C. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

Sahara, B. (2024). Perspectives of Peers as a Microsystem for Supporting Deaf Students in Inclusive Elementary Schools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *23*(4), 298-319. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.4.16

Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire—Broché—Lise Saint-Laurent—Achat Livre | fnac*..Montreal:Chenelière Éducation https://www.fnac.com/a2228301/Lise-Saint-Laurent-Enseigner-aux-eleves-a-risque-et-en-difficulte-au-primaire

Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2018). Chapitre 5 La méthodologie. In *La Recherche en éducation* (p. 139-152). Les Presses de l'Université de Montréal. https://doi.org/10.1515/9782760639331-007

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(1), 12-21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.

Slee, R. (2010). *The Irregular School | Exclusion, Schooling and Inclusive Education* |Abingdon: Routledge:https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203831564/irregular-school-roger-slee

Sow, A. M. (2020). *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*.

Stainback, W. C., & Stainback, S. B. (1990). *Support networks for inclusive schooling : Interdependent integrated education*. P.H. Brookes Pub. Co.

Surender. (2023). *Collaborative Partnerships between General and Special Education Teachers* |. https://typeset.io/papers/collaborative-partnerships-between-general-and-special-1k36371cvl

Tahira, M. (2023). Peer-Mediated Strategies for Managing Inclusive Early Childhood Classrooms : A Phenomenological Study. *Global Educational Studies Review*.https://doi.org/10.31703/gesr.2023(viii-ii).44

Tardif, M., & Vasseur, L. L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Les Presses de l'Université de Montréal https://doi.org/10.3917/puf.tardi.2010.01

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, *152*(1), 19-27. Paris: Armand Colin https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom : Responding to the Needs of All Learners, 2nd Edition*. ASCD.

Tomlinson, C. A. (avec Internet Archive). (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria, Virginia : ASCD. http://archive.org/details/howtodifferentia0003toml

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec

Tremblay, P. (2015a). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *7071*(23), 51-65. https://doi.org/10.3917/nras.070.0051

Tremblay, P. (2015b, juin 30). *Le coenseignement et l'inclusion scolaire : Pertinence et pratiques enseignantes*. CNAM 2015 - Coopérer. https://shs.hal.science/halshs-01183008

Tremblay, P. (2023). *Analyse des besoins de formation et d'accompagnement au coenseignement.*

Trépanier, N., & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. http://archive.org/details/desmodelesdeserv0000unse

Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion : Ensuring access to education for all*. Unesco.

UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous*.

UNESCO. (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation; 2017*

UNESCO. (2018). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020 : Inclusion et éducation : Tous, sans exception—UNESCO Bibliothèque Numérique*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904

Vérétout, A. (2019). *Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : Parcours d'accès, expériences, et perspectives professionnelles* (these de doctorat):Bordeaux:Université de Bordeaux. https://theses.hal.science/tel-02175730

Vianin, P. (2015). *Contre l'échec scolaire L'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*.

Vianin, P., Aschilier, H., Galetta, F., & Ulber, A. (2016). *L'inclusion scolaire : Analyse des pratiques pédagogiques dans trois cantons alpins*.

Vienneau, R. (1990). L'intégration : Un projet de société. *Nouvelles de l'Association des enseignantes et enseignants francophones du N.-B, 22*(6), 14.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : Fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie, 30*(2), 257-286. https://doi.org/10.7202/1079534ar

Yengkopiong, J. P. (2023). Differentiation in the Classroom : A Pedagogical Approach for a Successful Engagement of Students in Secondary Schools. *East African Journal of Education Studies*, *6*(2), 9-24. https://doi.org/10.37284/eajes.6.2.1213

ANNEXES

Guide d'entretien pour les enseignants

1.Présentation et mise en confiance de l'interviewé.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon travail de recherche de master en sciences de l'Education, je suis en train de réaliser un travail de mémoire portant sur l'inclusion scolaire des élèves vivant avec handicap.

Mon objectif est d'analyser les pratiques pédagogiques mises en place dans les écoles inclusives pour mieux comprendre comment ces écoles gèrent l'inclusion des élèves en situation de handicap, et identifier les bonnes pratiques qui favorisent leur inclusion et leur réussite scolaire.

En tant qu'enseignant à l'école inclusive, vous êtes la personne, la mieux indiquée pour contribuer à cette étude. Je sollicite votre bienveillance pour m'accorder un entretien dans le cadre de ce travail.

Celui-ci n'excéderait pas 1 heure éventuellement, et il pourrait, si vous l'acceptiez, être enregistré (tout en vous garantissant l'anonymat des informations recueillies). Il va de soi qu'une fois l'étude réalisée, je vous ferai part des résultats de cette enquête.

Vous remerciant par avance pour votre participation à ce travail, tout en restant à votre écoute et disposition pour tout renseignement complémentaire, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma considération distinguée

2. Guide d'entretien proprement dit

1. Pouvez-vous nous parler de votre expérience en tant qu'enseignant dans une école inclusive ?

2. Comment définiriez-vous l'inclusion scolaire? (Quels sont les indicateurs de l'inclusion scolaire)

3. Quels types de besoins spécifiques des élèves avez-vous identifiés dans votre classe ?

4. Comment tenez-vous compte de ces besoins :

a. Dans la préparation des leçons ? (Les adaptations du contenu, support pédagogique, matériel didactique, prévision des exercices d'application, plan d'accompagnement individualisé…)

b. Lors de la dispense des leçons /en classe (adaptations des méthodes d'enseignement, utilisation des supports pédagogiques, matériel didactique, implication /participation de l'élève à besoins spéciaux ...) ?

c. Lors de l'évaluation (forme de l'évaluation : orale/écrit ; support de l'évaluation (visuel auditif, tactile), durée de l'évaluation…) ?

5. Avec qui collaborez-vous pour assurer l'inclusion des élèves vivant avec handicap ? :(Les enseignants spécialisés, les collègues, le directeur de l'école, les parents, …)

6**.** Comment collaborez-vous avec les autres enseignants (enseignant de soutien /ordinaire)

a. Lors de la préparation des leçons (vous mettez- vous ensemble ?)

b. Lors de la dispense des leçons (organisation des activités, méthodes utilisées,

c. Lors de l'évaluation des apprentissages ? (Surveillance, dispositif d'évaluation, correction, …)

7. Comment collaborez-vous avec le directeur de l'école pour soutenir les élèves en situation de handicap ?

8. Comment collaborez-vous avec les parents d'élèves vivant avec handicap pour assurer le continuité école- maison ?

9. Quels sont les principaux défis auxquels vous êtes confrontés dans la prise en compte des besoins spécifiques des élèves?

a. Dans la préparation des leçons ?

b. Lors de la dispense des leçons en classe

c. Lors de l'évaluation des apprentissages ?

11. Quelles sont les pistes de solution que vous pourriez proposer pour une inclusion scolaire efficace ?

Guide d'entretien pour les directeurs d'école

1.Présentation et mise en confiance de l'interviewé.

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon travail de recherche de master en sciences de l'Education, je suis en train de réaliser un travail de mémoire portant sur l'inclusion scolaire des élèves vivant avec handicap.

Mon objectif est d'analyser les pratiques pédagogiques mises en place dans les écoles inclusives pour, mieux comprendre comment ces écoles gèrent l'inclusion des élèves en situation de handicap, et identifier les bonnes pratiques qui favorisent leur inclusion et leur réussite scolaire.

En tant que responsable d'une école inclusive, ayant la gestion pédagogique dans vos attributions vous êtes la personne, la mieux indiquée pour contribuer à cette étude. Je sollicite votre bienveillance pour m'accorder un entretien dans le cadre de ce travail

Celui-ci n'excéderait pas 1 heure éventuellement, et il pourrait, si vous l'acceptiez, être enregistré (tout en vous garantissant l'anonymat des informations recueillies). Il va de soi qu'une fois l'étude réalisée, je vous ferai part des résultats de cette enquête.

Vous remerciant par avance pour votre participation à ce travail, tout en restant à votre écoute et disposition pour tout renseignement complémentaire, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma considération distinguée.

Guide d'entretien proprement dit

1. Comment définiriez-vous l'inclusion scolaire? (Quels sont les indicateurs de l'inclusion scolaire)

2. Quels types de besoins spécifiques des élèves avez-vous identifiés au sein de votre école ?

3. Comment les enseignants tiennent ils comptent de ces besoins :

a. Dans la préparation des leçons ? (Les adaptations du contenu, support pédagogique, matériel didactique, prévision des exercices d'application, plan d'accompagnement individualisé…)

b. Lors de la dispense des leçons /en classe (adaptations des méthodes d'enseignement, utilisation des supports pédagogiques, matériel didactique, implication /participation de l'élève à besoins spéciaux ...)

c. Lors de l'évaluation (forme de l'évaluation : orale/écrit ; support de l'évaluation (visuel auditif, tactile), durée de l'évaluation…)

4. Que dit le règlement scolaire sur l'évaluation des élèves en situation de handicap ? (quel critère pour l'avancement de classe)

5. Comment collaborez-vous avec les enseignants pour assurer l'inclusion scolaire ?

6. Quels sont les principaux défis auxquels vous êtes confrontés dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire

7. Quelles sont les pistes de solution que vous pourriez proposer pour une inclusion scolaire efficace?

Grille d'observation

1. **Identification de l'école**

- Nom de l'école
- Niveau d'enseignement :
- Nombre d'élèves :
- Nombre d'élèves vivant avec handicap :

CRITERE	**INDICATEUR**	OUI OU NON	OBSERVATION
I.Equipements et infrastructures adaptés -Accessibilité des bâtiments et des salles de classe pour les élèves vivant avec handicap	• Rampe d'accès • Matériel pédagogique adapté (ordinateurs spécialisés, livres en braille, etc.) • Salle de classe équipée pour les besoins spécifiques des élèves • Facilité de circulation dans les rangées		
II) Gestion de l'élève au sein du groupe	• Sa place dans la classe ? • Intégration de l'élève au groupe-classe ? • Travaux individuels spécifiques pour l'élève? • Réduction de la prise de notes ?		
III) Relation élève/enseignant	• L'enseignant est-il plus présent auprès de l'élève? • Prend-il parfois l'élève à part ? • Fait-il davantage d'oral, d'écrit ? • Reformulations par l'enseignant ? • Explications individuelles supplémentaires ?		
IV) Supports pédagogiques	• Documents différents de ceux des autres ? • Aménagement matériel ? • Existence de supports pédagogiques variés		
V) Autonomisation de l'élève	• Travail très suivi ? (Ne pas laisser l'élève à lui-même) • Tâches en autonomie ? • Mise à disposition libre de matériel ? • Fiches, fichiers, méthodes pour aider l'élève? • Plus de temps pour réaliser différentes tâches?		
VI) Evaluation	• Simplification ? • Travail préalable de préparation ? • Prise en compte des difficultés ? • Mêmes critères que les autres ? • Evaluations plus courtes ? • Adaptation des consignes ? • Temps supplémentaire ?		
VII) Stimulation, mise en confiance	• Renforcements positifs, encouragements ? • Suivi spécial de l'élève ? • Valorisation dans la participation de l'élève ?		
VIII) Comportement de l'enseignant	• Prend-il en compte le handicap de l'élève ? • A-t-il le même comportement qu'avec les autres élèves ? - Plus autoritaire - Plus laxiste • Laisse-t-il l'élève discuter avec les autres ? • Laisse-t-il l'élève se déplacer dans la classe ? • Communique-t-il avec l'élève ? • Adapte-t-il ses contenus ? • Adapte-t-il ses consignes ? • Laisse-t-il l'élève passif ? • Fait-il participer l'élève ?		