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

L’inclusion scolaire au Burundi : quelles conceptions et pratiques des enseignants au regard de leur formation ?

Ndikumasabo, Josias; Ntwari, Innocent; Bizimana, Jean Berchmans

2023-04

Revue Internationale du chercheur, Volume 4, Numéro 2, pp : 178- 201

https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2140

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

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

Revue Internationale du Chercheur
ISSN: 2726-5889
Volume 4 : Numéro 2

L'inclusion scolaire au Burundi : quelles conceptions et pratiques des enseignants au regard de leur formation ?

Inclusive education in Burundi : what conceptions and practices of teachers with regard to their training ?

NDIKUMASABO Josias
Enseignant - chercheur
Institut d'Education Physique et des Sports
Université du Burundi
LURADS
Burundi
jndikumasabo@gmail.com

NTWARI Innocent
Enseignant - chercheur
Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation
Université du Burundi
CRIDIS
Burundi
innocentwari@gmail.com

BIZIMANA Jean Berchmans
Enseignant - Chercheur
Institut d'Education Physique et des Sports
Université du Burundi
LURADS
Burundi
jbizimana615@gmail.com

Date de soumission : 09/03/2023

Date d'acceptation : 16/04/2023

Pour citer cet article :

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

Résumé

Cette étude vise à identifier les conceptions et les pratiques déclarées par les enseignants accueillant des élèves à besoins spéciaux au cours de leurs interventions dans les classes ordinaires. Les données ont été recueillies à l'aide d'une enquête par questionnaire auprès de 205 enseignants qui ont favorablement accepté de coopérer dans le travail. Les données ont été traitées à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Les résultats de cette enquête montrent que les pratiques déclarées se caractérisent par une forte valence « inclusive » eu égard à leurs stratégies d'intervention déclarées, et ceci indépendamment de la formation dont ils ont bénéficié. En revanche, les conceptions révélées par les participants à l'étude demeurent essentiellement « non inclusives » suite au sentiment d'insatisfaction affiché par rapport à ce qu'ils jugent pertinents pour inclure les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Mots clés : Inclusion ; Elèves en situation de handicap ; Pratiques ; Conceptions ; Burundi.

Abstract

The aim of this study was to identify the conceptions and practices reported by teachers of students with special needs during their interventions in ordinary classes. The data were collected by means of a questionnaire survey among 205 teachers who agreed to cooperate in the work. The data were processed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software. The results of this survey show that the declared practices are characterised by a strong "inclusive" valence with regard to their declared intervention strategies, and this independently of the training they have received. On the other hand, the conceptions revealed by the participants in the study remain essentially 'non-inclusive' as a result of their dissatisfaction with what they consider to be relevant for including pupils with learning difficulties.

Keywords : Inclusion ; Pupils with disabilities ; Practices ; Conceptions ; Burundi.

Introduction

La politique d'éducation inclusive entre dans le cadre général adopté par les Nations Unies sur le programme d'Éducation Pour Tous (EPT) (ONU, 1990), qui prévoit que les enfants en situation de handicap doivent avoir les mêmes avantages que les autres enfants (UNESCO, 2000). La Déclaration de Salamanque a réaffirmé cette politique (UNESCO, 1994), qui a également été appuyée par la Déclaration de Dakar (UNESCO, 2000). La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées revient, en outre, sur la nécessité de scolariser les enfants en situation de handicap (ESH) à tous les niveaux d'enseignement et en leur apportant des aides nécessaires et adaptées (ONU, 2006 ; UNESCO, 1994, 2000).

La mise en œuvre de l'éducation inclusive au Burundi s'inscrit dans cette politique internationale en la matière. Pour répondre à ces nouvelles attentes sociales et politiques (Talbot, 2008), le Burundi s'est engagé, depuis 2010, dans le processus de promotion de l'éducation inclusive (Ncamumikani, 2017 ; Ndikumasabo, Evin & Saury, 2018). Il a mis en place des écoles pilotes dans ce programme. La mise en œuvre de l'éducation inclusive nécessite de *« déconstruire »* et de *« reconstruire »* le système éducatif afin de favoriser la *« démocratisation égalisatrice »* de l'enseignement (Louinier St Fort, 2016, p.6). Chevallier – Rodrigues (2016) a mis en évidence que le contexte actuel de scolarisation des élèves déficients ainsi que les modes d'intervention sont des « dimensions saillantes » des trajectoires de ces élèves. Au Burundi, une loi (Loi n°1/ 19 du 10 septembre 2013 portant sur l'organisation de l'enseignement de base et secondaire) inclut pour la première fois « les personnes à besoins spéciaux », et insiste, dans son article 1, sur l'objectif d'organiser « une école plus équitable ». L'article 15 de la même loi précise que *« l'enseignement à des personnes ayant des besoins spéciaux a pour objet de dispenser une éducation adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités en vue de les préparer à un avenir socioprofessionnel décent »*. Ainsi, il existe une cellule d'éducation inclusive dont les missions se résument en trois points essentiels : (a) susciter un changement d'attitudes pour que la société burundaise devienne inclusive ; (b) mettre en œuvre un enseignement et des démarches d'apprentissage permettant d'évoluer vers un système éducatif inclusif au Burundi, et enfin (c) développer une politique d'éducation inclusive (Ncamumikani, 2017). Ces orientations politiques ont des répercussions sur les pratiques des enseignants et leur formation qui doivent être adaptées pour faire face à la diversité des élèves (Gaudreau et Bonvin, 2013 ; Soriano, 2014 ; Talbot, 2008 ; Tant, 2014 ; Tant, Watelain & Bui, 2014).

L'enjeu de l'étude des conceptions et des pratiques des enseignants burundais vis-à-vis de l'accueil d'ESH est crucial pour deux raisons majeures. En premier lieu, le Burundi compte de nombreux enfants en situation de handicap, et 3% d'entre eux sont en âge préscolaire et scolaire (Recensement général de la population et de l'habitat, 2008). En deuxième lieu, ces enfants commencent à fréquenter les structures scolaires ordinaires. Toutefois, ils sont très peu scolarisés : 0,33% (Annuaire statistique 2015-2016).

Une étude récente a été conduite visant à identifier les ressources et obstacles au développement d'une inclusion scolaire des ESH au Burundi, du point de vue d'une diversité d'acteurs du système éducatif burundais (Ndikumasabo, Evin & Saury, 2018). Selon ces acteurs, le développement d'un de dispositifs d'éducation inclusive au Burundi peut s'appuyer sur des ressources favorables de deux ordres. D'une part, les acteurs pointent diverses initiatives éducatives favorisant l'inclusion : (a) l'existence de dispositifs d'accueil des élèves à besoins spéciaux ; (b) la mise en œuvre d'un programme d'éducation inclusive au Burundi, et (c) une évolution de la formation de la formation des enseignants intégrant ces dimensions. D'autre part, il existe aux yeux de ces mêmes acteurs un ensemble de vecteurs favorables à la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Ils mettent à ce titre en exergue : (a) une attitude volontariste des enseignants pour inclure les enfants en situation de handicap ; (b) une capacité d'apprentissage des élèves à besoins spéciaux dans de dispositifs adaptés, et enfin (c) l'expérience personnelle du handicap vécue par les enseignants comme moteur d'une attitude inclusive.

Cependant, ces mêmes acteurs pointent un ensemble d'obstacles qui freinent selon eux la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi (Ndikumasabo, Evin & Saury, 2018). Quatre obstacles majeurs sont évoqués. Le premier obstacle est lié aux limites des possibilités d'accueil du système éducatif burundais. Les acteurs interrogés considèrent que l'accueil limité et difficile des apprenants à besoins spéciaux dans le système éducatif burundais est lié au déficit d'infrastructures accessibles, de matériels adaptés et de ressources financières insuffisantes au regard d'effectifs pléthoriques d'élèves. Le manque de programmes adaptés et de documents de référence pour accueillir et accompagner de tels élèves est également pointé. Le deuxième obstacle mentionné est relatif à l'inadéquation des pratiques pédagogiques. Ce sont entre autres des pratiques d'enseignement et d'évaluation qui seraient inadaptées, et un déficit de formation des enseignants. Le troisième obstacle concerne les limites de la politique gouvernementale burundaise à mettre en œuvre le droit à l'éducation.

Aux yeux des acteurs interrogés, la politique gouvernementale est ici en cause, en étant est jugée trop peu active en matière d'inclusion scolaire des ESH.

Le quatrième obstacle mentionné renvoie aux représentations et croyances stigmatisantes à l'encontre des enfants handicapés. Il existe notamment dans la population burundaise des croyances accréditant l'idée que l'inclusion scolaire tendrait à réduire le niveau des autres élèves. Ces croyances contribuent à une exclusion sociale des personnes handicapées au Burundi.

Les acteurs interrogés dans cette étude mentionnent enfin un ensemble d'exigences requises selon eux pour favoriser la réussite d'une éducation inclusive au Burundi (Ndikumasabo, Evin & Saury, 2018). Ils évoquent à ce titre (a) la nécessité d'aménagement de l'environnement scolaire et pédagogique pour la mise en œuvre des dispositifs inclusifs ; (b) la nécessité d'une collaboration entre les acteurs de l'éducation pour la mise en œuvre de tels dispositifs ; (c) la nécessité d'une formation initiale et continue spécifique des enseignants à la prise en charge d'ESH ; (d) la nécessité de moyens matériels, financiers et de ressources humaines supplémentaires pour la mise en œuvre des dispositifs inclusifs ; et enfin (e) la nécessité de s'adapter à des types de handicap différenciés.

De manière générale, bien que l'inclusion scolaire suscite de nombreuses controverses (Boisseau, 2011 ; Michel, 2022), la préparation des enseignants au programme d'éducation à la diversité d'élèves se révèle indispensable pour changer leurs attitudes (Srivastava, De Boer & Jan Pijl, 2017 ; Tant, 2014). Les enseignants, sans formation en matière d'inclusion, qui interviennent dans des classes ordinaires sont démunis (Dorison & Lewi-Dumont, 2011 ; Goulot, 2019 ; Michel, 2022 ; Tant, 2014). Ils sont parfois même peu soutenus ou laissés à eux-mêmes (Paré, 2011). Ces enseignants deviennent des dépossédés pédagogiques (Laloun, 2017). Cette situation apparaît à la suite du manque de formation des enseignants ou d'une formation déficitaire (Ndikumasabo, Evin & Saury, 2018 ; Tant, 2014 ; Tant, Watelain, Bui, 2014) alors que les connaissances et les compétences des enseignants sont irremplaçables pour faire progresser tous les élèves (Girouard-Gagné, 2016 ; Goulot, 2019 ; Michel, 2022 ; Soriano, 2014 ; Srivastava, De Boer & Jan Pijl, 2017 ; Talbot, 2008). Leur bagage au niveau pédagogique et didactique ne leur permet pas de gérer une telle diversité d'élèves (Eynat, Schreur & Engel-Yeger, 2010 ; Gaudreau & Bonvin, 2013). Cependant, des études pointent une évolution des pratiques des enseignants en dépit d'une absence de formation formelle. Ils essayent de mettre en place des adaptations pédagogiques et/ou didactiques (Faure-Brac,

Gombert & Roussey, 2012 ; Feuilladieu, Gombert & Assude, 2015 ; Gombert, Feuilladieu, Gilles & Roussey, 2008 ; Gombert & Pouhet, 2015). Par ailleurs, la manière dont l'enseignant s'adapte dans un contexte inclusif constitue une sorte de « révélateur de pratiques » favorables à l'inclusion, préexistant chez les enseignants dans leurs modes de fonctionnement (Faure-Brac, Gombert & Roussey, 2012 ; Grimaud & Saujat, 2011). Des enseignants ont déclaré, de façon récurrente, des conceptions négatives à l'égard de l'hétérogénéité des caractéristiques des élèves (Bergeron & Saint-Vincent, 2011). Par ailleurs, « *si la présence physique de ces élèves dans les établissements ordinaires et les adaptations à leur diversité d'apprendre sont essentielles, elles restent insuffisantes* » (Feuilladieu, Gombert & Assude, 2015, p. 3). Cette présence permet à ces élèves de se développer au niveau socio-affectif (Fontaine-Benaoum, 2016). Ainsi, de nombreuses questions liées à la « professionnalité » des enseignants sont toujours récurrentes dans le contexte d'inclusion (Frangieh & Weisser, 2013 ; Mazereau, 2009). Selon Gillet (2014), les connaissances mobilisées par les enseignants sont étroitement liées à une sorte de *« reconnaissance en acte »* qui génère des pratiques d'interventions variées.

L'école est une entreprise où le capital humain est indispensable. La culture d'entreprise est un « *facteur permettant de fédérer l'ensemble du personnel de l'entreprise autour des valeurs communes créées par l'entreprise et pilotées par son capital humain en se basant sur une culture nationale qui met en valeur les bien-fondés de l'appartenance et de l'apprentissage collectif* » (Charef & Figuigui, 2023). Dans cette logique, les enseignants devraient s'inscrire dans une logique de communauté de pratiques afin de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Par ailleurs, il serait avantageux d'investir dans le domaine de l'éducation et de la formation pour développer et valoriser le capital humain (Lamzihri, Bari & El Kamli, 2023). Quoi qu'il en soit, la formation continue par « tutorat entre pairs » se révèle plus efficaces (Ganye Dossou-Yovo, Nouatin & Abodohoui, 2023). Ainsi, les conditions d'organisation du tutorat permettraient d'améliorer les compétences des enseignants en échangeant leurs expériences. Bien plus, les élèves déficients apprennent mieux en cas de compensation à l'aide des outils adaptés (Daspet, 2016).

La question de la formation des enseignants est extrêmement liée à celle de l'accès à l'éducation des élèves à besoins spéciaux (Girardet, 2018 ; Brackenreed, 2008 ; Ross-Hill, 2009). Selon Mazereau (2009), cette formation suscite de nouveaux questionnements relatifs aux adaptations pédagogiques de leurs pratiques. Il s'agit des formations initiales et continues

des enseignants dits « ordinaires » en vue de répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves (Curchod-Ruedi, et *al.,* 2013). Le manque de formation appropriée aussi bien initiale que continue chez les enseignants est un défi majeur alors qu'ils sont les acteurs incontournables de l'école inclusive (Curchod-Ruedi et *al.,* 2013 ; Ebersold, 2016 ; Mazereau, 2009 ; Porter, 2014 ; Talbot, 2005). La formation des enseignants ne peut être dissociée des pratiques inclusives (Thinet, 2019). Les enseignants sont au premier plan en tant que « personnes ressources » en matière d'inclusion (Vérétout, 2019).

Au Burundi, on trouve peu de travaux réalisés dans le domaine de l'inclusion scolaire. Par conséquent, le terrain est quasi-vierge.

Eu égard à tous ces éléments, comment les enseignants conçoivent-ils leurs possibilités d'action en matière d'inclusion scolaire ?

Les enseignants burundais ont leurs points de vue sur la question de la nouvelle orientation de l'école. L'objectif de cette étude est d'analyser de manière représentative les conceptions et pratiques déclarées par les enseignants œuvrant dans les établissements scolaires des provinces Bujumbura et Gitega les plus avancées en matière d'inclusion, provinces considérées comme pilotes dans cette politique. Différentes conceptions peuvent constituer une « barrière » pour la réussite de ce programme (Rouillard-Rivard, Julien-Gauthier, Poulin & Martin-Roy, 2018). C'est pour cette raison qu'il importe d'examiner les conceptions que se font les enseignants burundais et leurs pratiques déclarées en se situant dans un contexte d'inclusion scolaire, et en tenant compte de leur profil de formation.

Dans cet article, nous présentons d'abord la méthodologie utilisée au cours de la réalisation de l'étude. Ensuite, nous montrons les principaux résultats obtenus. Et enfin, nous discutons les résultats.

1. Méthodologie

Dans cette partie, nous présentons les participants à l'étude, les variables et les hypothèses, le déroulement de recueil des données ainsi que leur analyse.

1.1. Participants

La population cible de cette étude était constituée de 275 enseignants, tous intervenant dans huit écoles pilotes en matière de politique nationale d'inclusion scolaire. Deux cent et cinq enseignants de ces établissements scolaires ont dument complété le questionnaire d'enquête qui renseignait sur leur biographie, le contexte de la classe, de l'établissement. Ces

enseignants intervenaient dans les disciplines littéraires et scientifiques. Nombre d'entre eux enseignaient plusieurs disciplines, notamment les enseignants de l'école fondamentale qui sont considérés comme « polyvalents ». Ils enseignaient à la fois les langues, les sciences et l'éducation physique et sportive.

1.2. Variables et hypothèses

Dans cette étude, nous avons retenu une variable indépendante « formation » ayant deux modalités : la formation initiale et la formation continue. Ainsi, deux variables dépendantes sont à expliquer : les conceptions et les pratiques déclarées des enseignants. Les travaux antérieurs (Ganye Dossou-Yovo, Nouatin & Abodohoui, 2023 ; Srivastava, De Boer & Jan Pijl, 2017 ; Tant, 2014) montrent que la formation a un rôle prépondérant pour améliorer les compétences. Eu égard à ces notions, nous présageons que la formation a un impact sur les prestations des enseignants raison pour laquelle nous émettons deux hypothèses selon lesquelles (a) les enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale ou continue déclareraient des pratiques plus inclusives que les autres ; (b) les enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale ou continue au handicap auraient des conceptions plus inclusives que les autres.

1.3. Recueil des données

Nous avons réalisé notre recueil des données à l'aide d'un questionnaire imprimé. Celui-ci était constitué de questions fermées (dont une partie demandait de répondre dans des échelles de type *Likert*) et de questions ouvertes adressées aux enseignants des huit écoles pilotes en matière d'éducation inclusive. L'idée était d'avoir des données sur leurs conditions d'intervention en milieu scolaire ordinaire.

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

Dans un premier temps, nous avons sollicité l'adhésion des chefs d'établissements. Nous avons obtenu les numéros de téléphone de chacun d'entre eux auprès de l'Organisation non gouvernementale Handicap International. Nous avons sollicité un premier contact avec eux

par téléphone, puis nous leur avons expliqué l'objet de notre appel en insistant sur l'importance de leur collaboration dans la réalisation de notre étude. Les chefs d'établissements ont volontairement accepté de collaborer en informant les enseignants de notre visite dans leurs établissements respectifs. Nous nous sommes fixés un rendez-vous pour la passation des questionnaires.

Le questionnaire a été auto-administré. Nous avons repris, pour tous les enseignants, la consigne qui était mentionnée à la première page de notre questionnaire avant de les laisser compléter les réponses à chaque question. Dans certaines écoles, le questionnaire a été directement complété par les enseignants sur demande du chef d'établissement, et immédiatement récupéré. Dans les cas où le questionnaire n'était pas immédiatement récupéré, nous avons convenu avec les enseignants d'une date limite à laquelle nous nous engagions à passer les récupérer.

1.4. Analyse des données

Sur les 275 exemplaires de questionnaire administrés, 205 ont été récupérés et dûment remplis, soit un taux de réponse de 74.5%. Toutes les modalités de réponse ont été codées. Les réponses concernant les variables dépendantes « pratiques » et « conceptions » ont été d'abord codées en attribuant la note « 1 » pour une pratique ou une conception « inclusive » et « zéro » pour une pratique ou une conception « non inclusive ». Nous avons, par la suite, construit un score sur la base des réponses données aux six questions concernant la variable « pratiques ». Nous avons considéré comme pratiques inclusives (PI) un score allant de 4 à 6 ; pratiques partiellement inclusives (PPI) un score de 2 à 3, et des pratiques non inclusives (PNI) un score de 0 à 1. Nous avons suivi la même procédure pour la variable « conception » concernant les quatre items y consacrés. Ainsi, nous avons considéré les conceptions inclusives (CI) pour un score de 4 ; conceptions partiellement inclusives (CPI) pour un score allant de 2 à 3, et enfin conceptions non inclusives (CNI) pour un score de 0 à 1. L'analyse et le traitement des données ont été réalisés à l'aide du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) version 20. Nous avons privilégié le test de khi-deux pour tester le lien entre les variables indépendantes (formation initiale « FI » et formation continue « FC» et les variables dépendantes (pratiques et conceptions) soumises à l'étude.

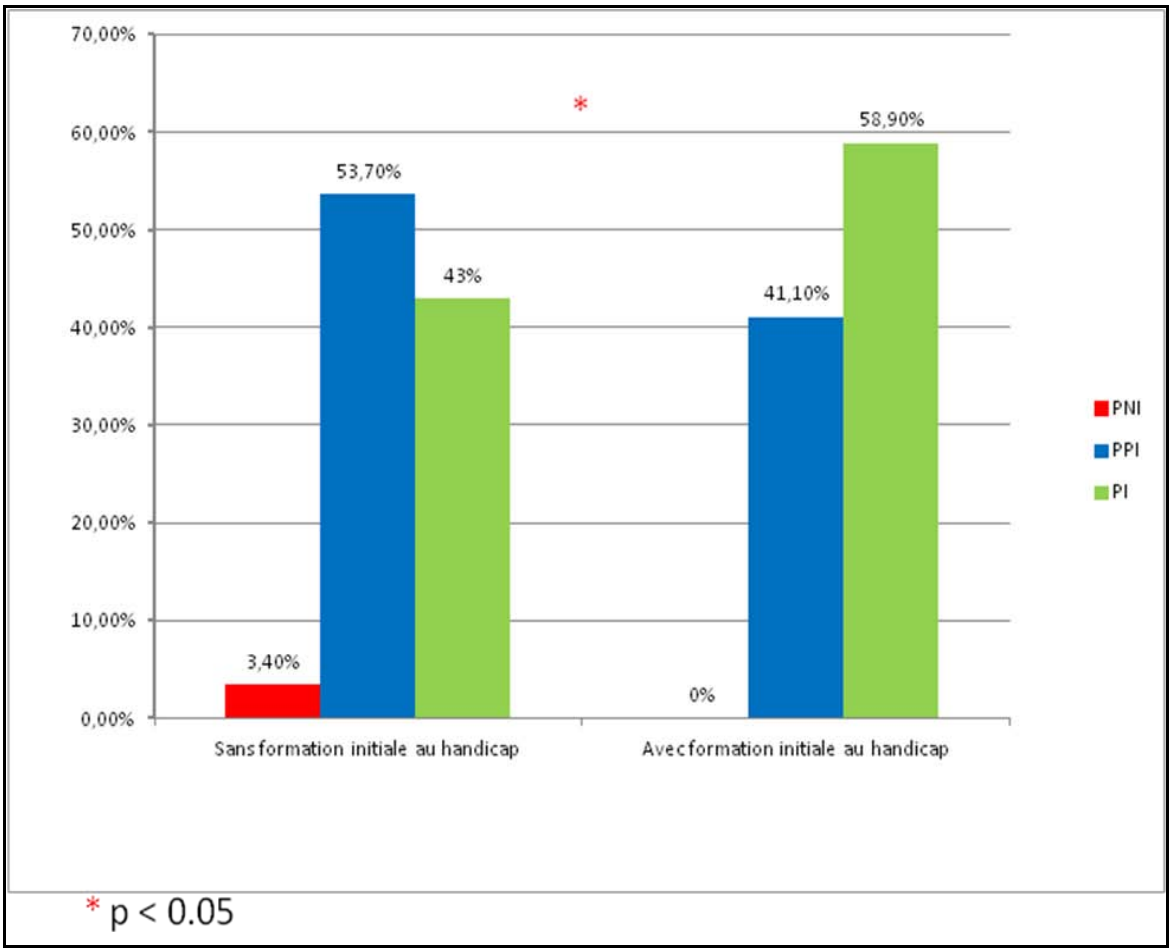
2. Résultats

Nous présentons ici les résultats sur la variable formation (initiale et continue) croisée avec les variables dépendantes : pratiques inclusives ; pratiques partiellement inclusives ; pratiques non inclusives ; conceptions inclusives ; conceptions partiellement inclusives, et conceptions non inclusives. L'objectif était de caractériser leurs pratiques déclarées et leurs conceptions relatives à l'inclusion et mettre celles-ci en relation avec la formation initiale (FI) et la formation continue (FC) dont ils ont ou non bénéficié.

2.1. Pratiques déclarées par les enseignants

Les enseignants ayant répondu à notre questionnaire déclarent des pratiques inclusives et des pratiques partiellement inclusives, et ce indépendamment de la formation initiale dont ils ont bénéficié au cours de leur cursus de formation. La figure 1 fait en montre les résultats.

Figure N°1 : Pratiques déclarées par les enseignants en fonction de leur formation initiale au handicap



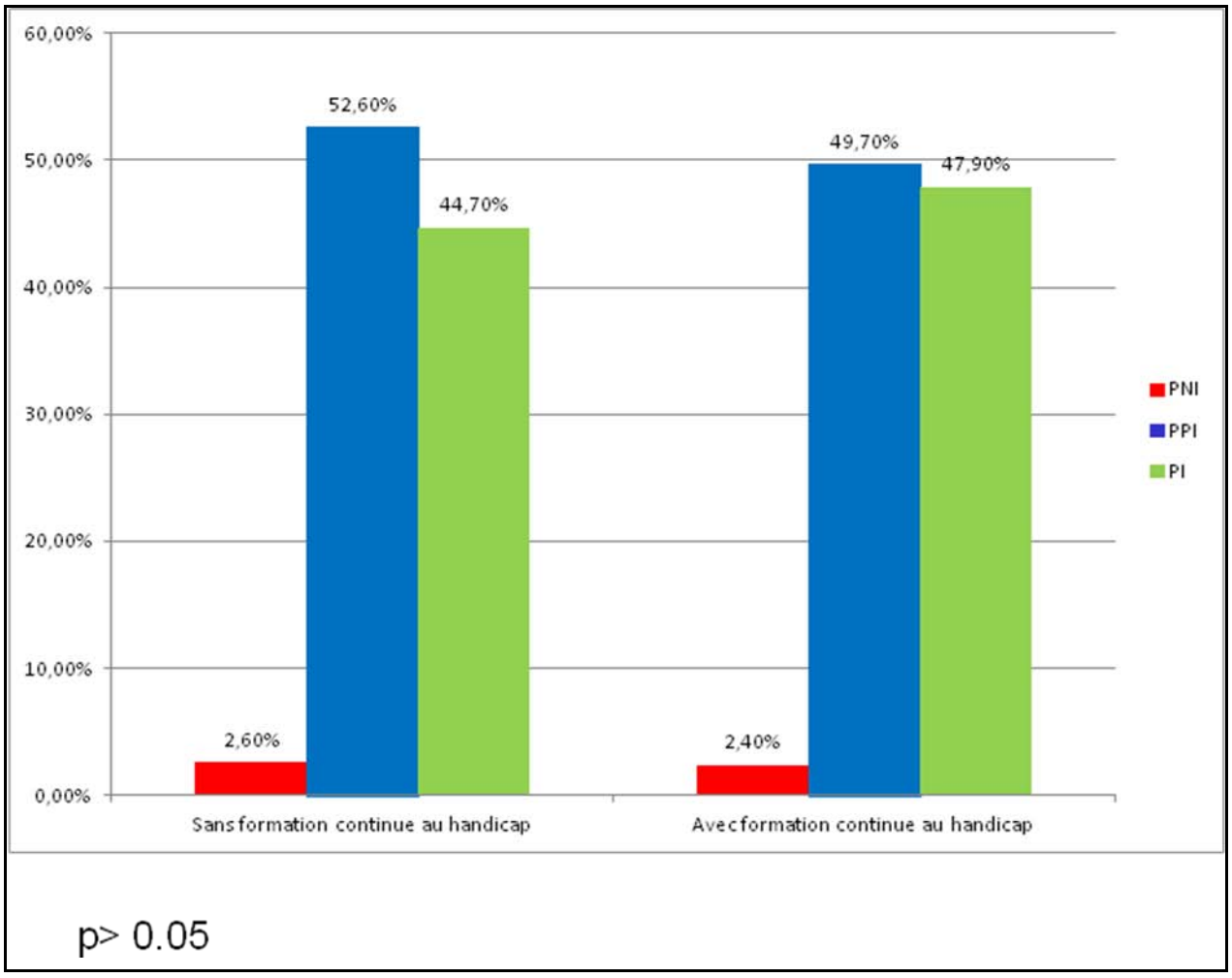
Source : Extrait des résultats du logiciel SPSS

A la lecture du diagramme 1, nous remarquons que sur 149 enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation initiale au handicap, 53,7% déclarent des pratiques partiellement inclusives ; 43% révèlent des pratiques inclusives. Toutefois, 3,4% témoignent des pratiques non inclusives.

Sur 56 enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale au handicap, 58,9% déclarent des pratiques inclusives tandis que 41,1% pointent des pratiques partiellement inclusives. Malgré la différence significative (χ^2 (2)= 6.24 ; p=0.04<0.05), la formation n'a pas une grosse influence sur les pratiques déclarées par les enseignants enquêtés.

Qu'en est-il des pratiques déclarées par les enseignants en fonction de la formation continue au handicap dont ils ont ou non bénéficié ? (voir figure 2)

Figure N°2 : Pratiques déclarées par les enseignants en fonction de la formation continue au handicap



Source : Extrait des résultats du logiciel SPSS

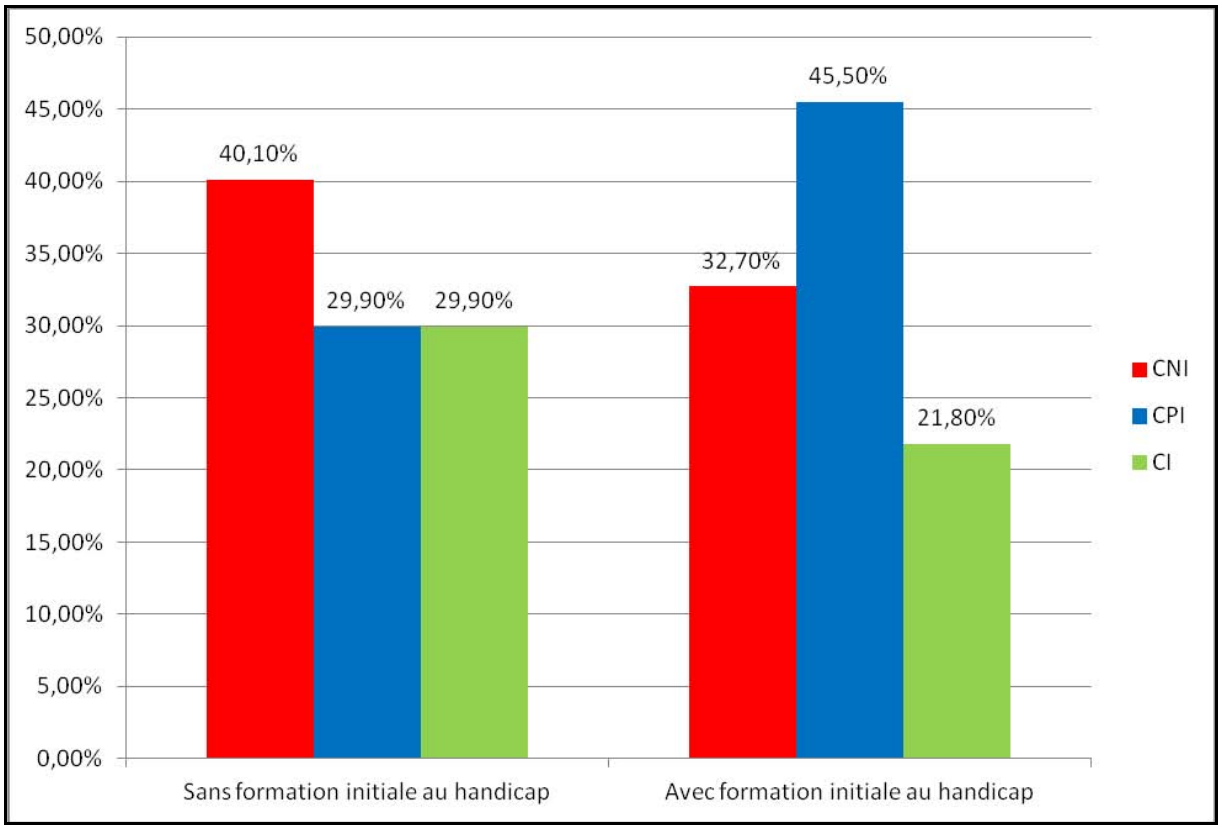
Ce diagramme laisse apparaître que sur 167 enseignants ayant bénéficié d'une formation continue au handicap, 49,7% déclarent des pratiques partiellement inclusives ; 47,9% dévoilent des pratiques inclusives, et 2,4% révèlent des pratiques non inclusives. Quant aux 38 enseignants n'ayant pas bénéficié de cette formation, 52,6% pointent des pratiques partiellement inclusives ; 44,7% évoquent des pratiques inclusives alors 2,6% parlent des pratiques non inclusives.

Sur ce digramme, les résultats sont quasi-identiques, et la répartition des réponses se trouve presque dans les mêmes proportions à la fois pour les enseignants sans formation continue au handicap et les enseignants avec formation continue au handicap. Le test de chi-deux ne révèle pas de différence statistiquement significative concernant la FC des enseignants et leurs pratiques déclarées (χ^2 (2)= 0,126 ; p= 0,939 > 0.05).

2.2. Conceptions enseignants

Outre les pratiques déclarées par les enseignants, ceux-ci ont également évoqué leurs conceptions. Celles-ci apparaissent dans la figure 3 ci-dessous en fonction de leur FI ou non.

Figure N°3 : Conceptions des enseignants en fonction de la formation initiale au handicap



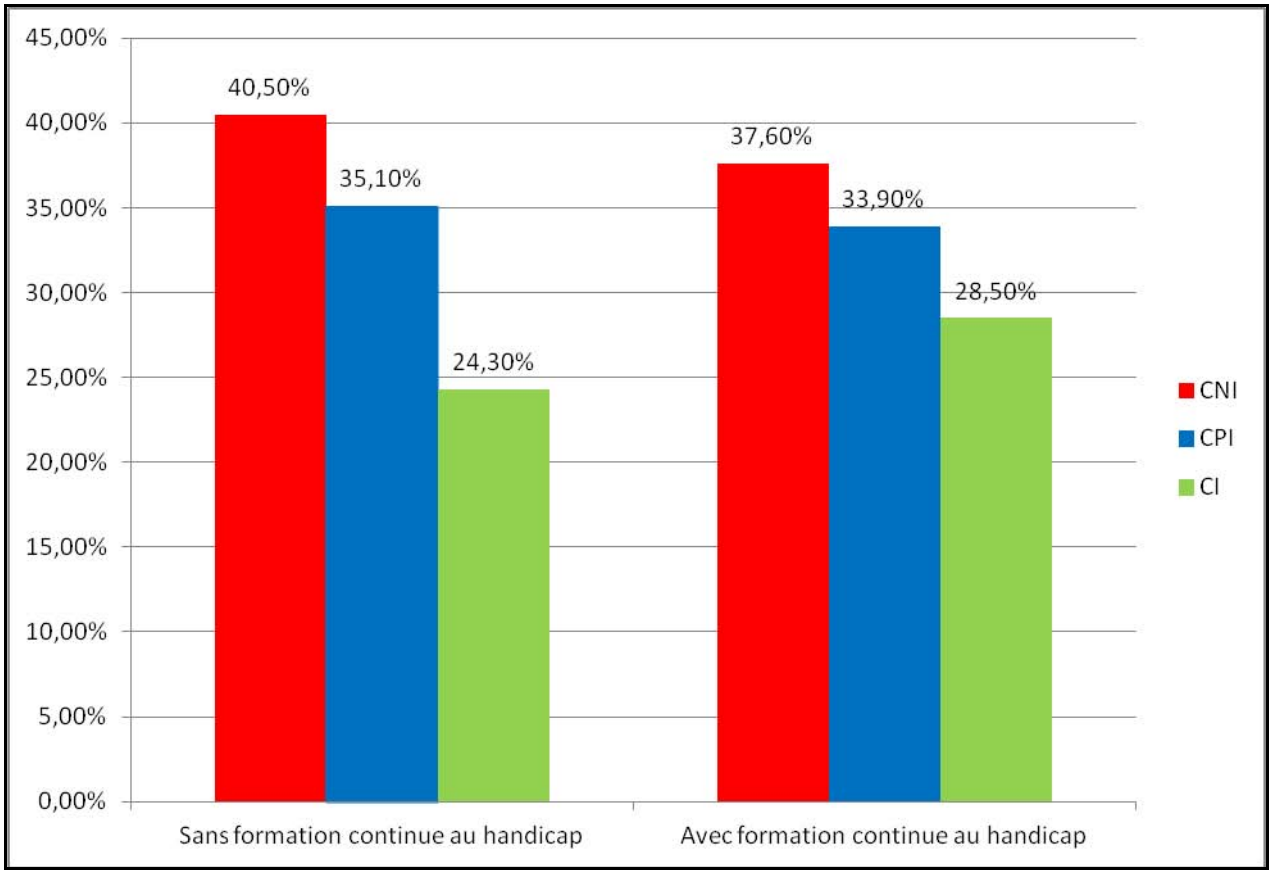
Source : Extrait des résultats du logiciel SPSS

Au regard du diagramme 3, sur 56 ayant été initialement formés au handicap d'une part, 21,8% ont des conceptions inclusives; 45,5% parlent plutôt de conceptions partiellement inclusives tandis que 32,7% ont des conceptions non inclusives. D'autre part, sur 149 enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation initiale au handicap au cours de leur cursus scolaire, 29,9% parlent des conceptions inclusives ; 29,9% témoignent également des conceptions partiellement inclusives tandis que 40,10% soulignent des points des conceptions non inclusives.

Que les enseignants aient bénéficié ou non d'une formation initiale au handicap, des conceptions non inclusives sont exprimées de façon importante. Il en est de même pour les conceptions inclusives et les conceptions partiellement inclusives dans les deux cas. Le test de chi-deux ne révèle pas de différence significative (χ^2 (2)= 4,350 ; p= 0,114 > 0.05).

Des conceptions des enseignants par rapport à leur formation en cours d'emploi sont également évoquées. Elles sont représentées dans la figure 4 ci-dessous.

Figure N°4 : Conceptions des enseignants en fonction de la formation continue au handicap



Source : Extrait des résultats du logiciel SPSS

Le diagramme 4 montre que sur les 167 enseignants formés en cours d'emploi, 28,5% déclarent des conceptions inclusives ; 33,9% révèlent des conceptions partiellement inclusives, et 37,6% mettent en évidence des conceptions non inclusives.

Parmi les 38 enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation continue au cours de l'exercice de leur profession, 24,3% témoignent des conceptions inclusives ; 35,1% parlent de conceptions partiellement inclusives au moment où 40,5% évoquent des conceptions non inclusives.

La distribution est quasi-identique que les enseignants aient bénéficié ou non d'une formation continue au handicap, avec des conceptions non inclusives exprimées dans des proportions très élevées. Par ailleurs, le test de chi-deux ne révèle pas de différence significative (χ^2 (2)= 0,271 ; p= 0,873 > 0.05).

3. Discussion

En analysant les résultats, nous remarquons que les pratiques déclarées par les enseignants sont majoritairement inclusives indépendamment de la formation dont ils ont bénéficié. Ce résultat est divergent avec celui d'une étude qui a montré que le déficit de formation constituait un obstacle majeur à la réussite d'une éducation inclusive (Ndikumasabo, Evin & Saury, 2018). L'impact de la formation se révèle relativement faible, ce qui est convergent avec les résultats de travaux antérieurs (Faure-Brac, Gombert & Roussey, 2012 ; De Grimaud & Saujat, 2011 ; Dorison & Lewi-Dumont, 2011 ; Gaudreau & Bonvin, 2013) qui montrent que les enseignants essayent de s'adapter lorsqu'ils accueillent des élèves à besoins spéciaux. Ces résultats pourraient être expliqués à la fois par leur attitude volontariste d'inclure des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans un contexte inclusif ainsi que leur expérience pratique dans l'enseignement comme l'a mis en évidence l'étude de Ndikumasabo, Evin & Saury (2018).

Nous avons également constaté une association négative entre formations et conceptions. En effet, il y a, d'une part, des conceptions avec une valence forte non inclusive par rapport à la formation initiale des enseignants, et d'autre part, des conceptions avec une valence forte non inclusive par rapport à la formation continue des enseignants. La plupart des enseignants n'ayant pas été initialement formés au handicap ont des conceptions non inclusives. Il en est ainsi pour ceux qui ont bénéficié de formation continue au handicap. Les conceptions seraient donc les mêmes pour les enseignants ayant été initialement formés au handicap et ceux ayant bénéficié des formations continue au handicap. Ces résultats pourraient être expliqués par des

dimensions culturelles et historiques liées au handicap au Burundi. Par exemple, un enfant né handicapé est considéré comme une malédiction divine, et par conséquent il ne sert à rien de le montrer au public, encore moins le scolariser car il ne pourra pas progresser. Ceci rejoint l'idée de Bergeron & Saint-Vincent (2011) où des enseignants ont des conceptions négatives eu égard l'inclusion scolaire.

Les enseignants essayent de s'adapter grâce à leurs expériences en leur proposant des aménagements visant l'apprentissage de tous les élèves (Feuilladieu, Gombert & Assude, 2015). Ils s'appuient sur les ressources disponibles, et affichent une volonté inclusive malgré les contraintes auxquelles ils sont confrontés (Ndikumasabo, et *al.*, 2018), ce qui rejoint l'idée de Faure-Brac, et *al.*, (2012) qui soulignent que la présence en classe d'un élève à besoins spéciaux permet aux enseignants de mobiliser leurs pratiques déjà disponibles en eux. Toutefois, ils ne disposent pas de compétences requises pour être plus efficaces dans leurs pratiques (Dorison & Lewi-Dumont, 2011 ; Eynat, Schreur & Engel-Yeger, 2010 ; Gaudreau & Bonvin, 2013). Les programmes de formation semblent peu efficaces au regard des besoins spécifiques des ESH (Cardin, Falardeau & Bidjang, 2012 ; Srivastava, De Boer & Jan Pijl, 2017). Par ailleurs, rares sont les enseignants qui se sont vus proposés des cours pendant leur formation initiale les préparant au contexte inclusif (Bergeron & Saint-Vincent, 2011).

Des formations continues sont envisagées pour compléter la formation initiale lacunaire des enseignants burundais mais elles ne sont pas adaptées aux besoins des enseignants (Ndikumasabo, et *al.*, 2018 ; Ntwari, 2018 ; Unesco, 2012). Toutefois, cette formation était jugée très courte pour apprendre à gérer de telles classes (Gaudreau & Bonvin, 2013), alors que c'est un des besoins importants pour améliorer les connaissances professionnelles des enseignants (Ntwari, 2018).

Ces conceptions seraient pratiquement les mêmes indépendamment des formations dont ils auraient bénéficié. De telles formations méritent, néanmoins, d'être améliorées et redéfinies pour répondre aux besoins de tous les élèves. Ceux-ci constituent l'un des ingrédients pour la réussite de l'inclusion scolaire (Porter, 2014). Ceci permettrait aux enseignants de changer leurs conceptions afin d'améliorer leurs pratiques en s'adaptant aux contraintes professionnelles. Avec des pratiques déclarées et des conceptions non inclusives, cela met en évidence que des enseignants continuent de prester de manière classique (Paré, 2011) sans pour autant tenir compte de la diversité de la classe (Belmont & Vérillon, 2003 ; Gombert & Roussey, 2007). Ainsi, de nombreuses interrogations quant à leur manière d'accompagner ces

élèves vu leur niveau d'aptitudes intellectuelles parfois largement inférieur à celles des autres (Belmont & Vérillon, 2003 ; Gombert & Roussey, 2007). Par conséquent, leurs conceptions restent « non-inclusives » au regard des programmes de formation obsolètes ne répondant pas aux enjeux professionnels et aux nouveaux défis sociaux du moment (Ndikumasabo, et *al*., 2018 ; Talbot, 2012). Si des différences semblent s'observer au niveau des pratiques et des conceptions des enseignants en matière d'inclusion scolaire (Tant, 2014), elles seraient probablement liées à la nature même de l'outil de collecte des données (le questionnaire) où des gens ont tendance à montrer que de la facette positive que ce qu'ils font réellement.

Conclusion

L'étude visait à analyser, de manière représentative, les conceptions et pratiques déclarées par les enseignants dans les établissements scolaires des provinces Bujumbura et Gitega les plus avancées en inclusion scolaire.

Les pratiques déclarées ne sont pas majoritairement tributaires de la formation des enseignants. Ils déclarent des pratiques inclusives indépendamment de la formation dont ils ont bénéficié. Ainsi, notre hypothèse selon laquelle les enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale ou continue déclareraient des pratiques plus inclusives que les autres est infirmée. En effet, bien que la formation des enseignants soit incontournable pour accueillir et accompagner les élèves présentant des déficiences, elle est à repenser afin de permettre aux enseignants d'accompagner efficacement ces élèves.

Notre deuxième hypothèse selon laquelle les enseignants ayant bénéficié d'une formation initiale ou continue au handicap auraient des conceptions plus inclusives que les autres est également infirmée. En effet, leurs conceptions sont fortement non inclusives à la fois au niveau de la formation initiale et continue. Ceci nous pousse à nous interroger également sur la nature et le contenu même de leur formation. Bien que des enseignants affichent une volonté manifeste de s'adapter, par leur charisme, à l'accueil et à l'accompagnement des élèves en difficultés d'apprentissage, il s'avère nécessaire de redéfinir la formation des intervenants si l'on veut une éducation inclusive efficace et réussie. Les enseignants burundais ne disposent pas de connaissances requises et adaptées pour répondre aux besoins des élèves.

Les discours et les pratiques déclarées par les enseignants ayant participé à l'étude mettent en évidence une absence de culture professionnelle concernant l'inclusion scolaire des élèves à besoins spéciaux au Burundi. Dans cette optique, nous avons observé une disparité d'adaptations liées à des initiatives locales privées et/ou à un volontarisme individuel. Il se remarque en outre le poids du parcours biographique individuel et expériences personnelles des intervenants. Comparativement à la formation continue, la formation initiale a une influence limitée. Tous ces éléments expliquent l'absence de culture professionnelle des enseignants en matière d'inclusion scolaire. Cependant, des adaptations « prometteuses » peu partagées ni enseignées sont mises en évidence à travers les discours et pratiques déclarées des enseignants. Elles pourraient constituer un tremplin pour faire émerger les pratiques inclusives des enseignants dans le système éducatif burundais.
Cette étude ouvre la voie à la compréhension des pratiques des enseignants lorsqu'ils sont confrontés à une diversité d'élèves selon qu'ils ont été formés ou non à intervenir dans un contexte d'inclusion scolaire.

Les provinces cibles de nos investigations étaient Bujumbura Mairie et Gitega, respectivement situées en milieu urbain. Est-ce que les enseignants intervenant dans des établissements en milieu rural et ceux intervenant dans des établissements en milieu urbain ont les mêmes conceptions envers l'inclusion scolaire des élèves à besoins spéciaux ? Nous pouvons poser, par exemple, l'hypothèse que le poids des croyances religieuses ou traditionnelles pourrait être différent dans ces deux milieux, en relation avec des caractéristiques sociologiques différentes des enseignants et des élèves notamment en ce qui concerne le capital social et économique des catégories plus ou moins favorisées. Ainsi, il serait également intéressant d'étendre les investigations en tenant compte de la variable « situation géographique » des participants pour analyser par exemple si les croyances à l'égard des effets « négatifs » (pour les autres élèves, pour les établissements) de l'inclusion scolaire des élèves à besoins spéciaux ne seraient pas plus ancrées dans la population rurale que dans la population urbaine. Un questionnaire d'enquête pourrait également être administré aux enseignants en début d'année scolaire puis en fin d'année pour voir l'évolution des pratiques déclarées et des conceptions autour de l'accueil et de l'accompagnement des apprenants à besoins spéciaux. Si les parents, les enseignants et les élèves valides sont considérés comme indispensables pour la réussite de l'inclusion scolaire (Porter, 2014), il serait enfin pertinent

d'explorer comment ces acteurs collaborent et participent à la perspective de mettre en place et de réussir une éducation inclusive dans le système éducatif burundais.

Au cours de cette étude, nous nous sommes focalisés sur les conceptions et les pratiques des enseignants dans les classes accueillant des élèves en situation de handicap. Cependant, ces derniers sont parmi les premiers acteurs et bénéficiaires du programme d'éducation inclusive. Il serait intéressant de réaliser une étude pour analyser le vécu des élèves en situation de handicap au cours des situations d'enseignement-apprentissage. Est-ce que les élèves à besoins spéciaux se sentent-ils inclus dans leur groupe-classe ou dans la communauté scolaire ? Cette étude offre des pistes susceptibles d'enrichir la formation des enseignants pour une conduite efficace d'une classe accueillant à la fois des élèves valides et des élèves à besoins spéciaux. Par ailleurs, il serait intéressant de réaliser une étude sur les pratiques réelles des enseignants dans une situation de classe. Cette étude permettrait de caractériser leurs stratégies d'adaptation *in situ*.

BIBLIOGRAPHIE

Belmont, B. & Vérillon, A. (2003). *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

Bergeron, G. & Saint-Vincent, L. (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. doi:10.7202/1007738ar

Boisseau, S. (2011). *La scolarisation des enfants et malentendants dans les écoles ordinaires du Burkina Faso*. Burkina Faso : Handicap International.

Brackenreed, D. (2008). Inclusive Education : Identifying Teachers' Perceived Stressors in Inclusive Classrooms. *Exceptionality Education International*, *18*, 131-147.

Cardin, J.-F., Falardeau É .& Bidjang S.-G. (2012). Tout ça pour ça... Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession*, 20(1), 9-22. http://formation-profession.org/files/numeros/1/v20_n01_10.pdf

Charef , F., & Figuigui , M. (2023). Impact de la culture d'entreprise sur la performance des PME au Maroc : de l'approche théorique à la réalité empirique. *Revue Du contrôle, De La Comptabilité et De l'audit,* 7(1). Retrieved from https://www.revuecca.com/index.php/home/article/view/902

Chevallier-Rodrigues, E. (2016). *Trajectoires scolaires et construction identitaire d'élèves en situation de handicap : rôle du sens de l'expérience scolaire*. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Toulouse.

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanèse, O. et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social, *European Journal of Disability Research, 7*, 135–147.

Daspet, V. (2016). *Lire et écrire avec des outils informatiques : le tissage d'un projet de compensation pour des adolescents dyslexiques*. Education. Université de Lyon. Lyon.

Dorison, C. et Lewi-Dumont, N. (2011). La formation de tous les enseignants à la diversité. Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 7-10.

Ebersold, S. (2016). *De l'éducation inclusive comme imaginaire inimaginable : lorsque l'importunité fait besoin*, Colloque ANECAMSP, Paris, 25 novembre 2016.

Eynat, G., Schreur, N. & Engel-Yeger B. (2010). Inclusion of children with disabilities :

Teachers attitudes and requirements for environmental accomodations. *International Journal of special education*, vol. 25, n°2. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890588.pdf

Faure-Brac, C., Gombert, A. & Roussey J.-Y. (2012). Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit. *Le français aujourd'hui*, n°177, p. 65-78.

Feuilladieu, S., Gombert, A. & Assude, T. (2015). Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap. *Recherches en éducation*, n°23, p. 3-10.

Fontaine-Benaoum, E. (2016). *Approche écosystémique de l'accueil des enfants en situation de handicap dans les structures de la petite enfance. Psychologie*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Toulouse.

Frangieh, B. & Weisser M. (2013). Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire. Le cas des élèves présentant une déficience intellectuelle légère. *Recherche et formation*, 73, p. 9-20.

Ganye Dossou-Yovo, .A.A., Nouatin, G.S. & Abodohoui , A. (2023). Le tutorat au cœur des formations continues en milieu sanitaire au Bénin : modalités organisationnelles, effets et limites. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*. 6, 1 (Feb. 2023).

Gaudreau, N. & Bonvin, P. (2013). La formation à l'enseignement face au phénomène de la diversité : Exploration de la recherche et de l'innovation en formation initiale. In 81ème congrès de l'ACFAS, *La formation initiale des enseignants prépare-t-elle à la gestion efficace des comportements difficiles des élèves ?* Québéc ACFAS https://www.researchgate.net/publication/256766026_La_formation_initiale_des_enseignants_prepare-t-elle_a_la_gestion_efficace_des_comportements_difficiles_des_eleves

Gaulot, C. (2018). *Inclusion et handicap à dominante visible ou invisible au collège : représentations du handicap, pratiques d'inclusion en contexte scolaire et construction individuelle et interactionnelle d'adolescents en situation de handicap*. Education. Université de Bordeaux. Bordeaux.

Gillet, G. (2014). *Approche instrumentale de l'activité d'enseignement en sciences et techniques des agroéquipements : le cas d'une formation professionnelle agricole*. Sciences de l'éducation. Université Toulouse II. Toulouse.

Girardet, P. (2018). *La construction de la compréhension des textes narratifs par des élèves avec troubles cognitifs : recherche conduite au sein d'unités localisées pour l'inclusion scolaire*. Education. Université de Lyon. Lyon.

Girouard-Gagné, M. (2016). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal.* Mémoire de master. Faculté des Sciences de l'Éducation. Montréal.

Gombert, A. & Roussey, J. Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de roubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères,* 35

http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition- electronique/reperes/RS035-11.pdf

Gombert, A., Feuilladieu, S., Gilles, P.Y. & Roussey, J.Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue Française de Pédagogie,* n°164, p.123-138.

Grimaud, F. & Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en Éducation, 8,* http://tfe.revues.org.

Gombert, A. & Pouhet, A. (2015). Des fonctions exécutives pour apprendre aux adaptations pédagogiques pour enseigner. Séminaire ASH. Marseille (France). http://www.ash-05.ac-aix- marseille.fr/spip/sites/www.ash-05/spip/IMG/pdf/gombert.pdf

Laloum, L. (2017). *Orientation des élèves en ULIS école et processus de médicalisation des difficultés d'apprentissage : de l'échec scolaire au handicap*. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Toulouse.

Lamzihri , O. , Bari , Y. et El Kamli , M. 2023. Éducation et capital humain : une analyse régionale par économétrie spatiale pour le cas du Maroc. *Revue Française d'Economie et de Gestion*. 4, 3 (mars 2023).

Louiner St Fort, J. (2016). *Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse*. Education. Université Sorbonne Paris-Cité. Paris.

Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements, Les *Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 42,* 13-32.

Michel, J. (2021*). La scolarisation des élèves en situation de handicap en Haïti : organisation, état des lieux et représentations sociales des parents d'enfants avec un trouble du spectre autistique (TSA*). Psychologie. Université de Nanterre - Paris X. Français.

Ncamumikani, T. (2017). *La cellule d'éducation inclusive : ses attributions, ses réalisations et les perspectives*, Atelier de sensibilisation sur l'éducation inclusive, 25-26 juillet, Bujumbura (Burundi).

Ndikumasabo, J., 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*, n°31, p. 110-123.

Ntwari, I (2018). *Connaissances professionnelles mobilisées et besoins des enseignants pour la mise en œuvre du curriculum de mathématiques au 4ème cycle de l'École Fondamentale au Burundi (Élèves de 12 à 15 ans)*. Education. Université de Lyon. Lyon.

ONU (2006). Nations Unies (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. UN. http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf

Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficultés au programme de formation générale.* Thèse de doctorat. Faculté des Sciences de l'Éducation. Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Porter, L. G. (2014). *A recipe for successful inclusive education: three key ingredients revealed, Inclusive Education.*Canada, n°3 3, p.10-17: En ligne sur http://www.eses.pt/interaccoes

Rogé, B., Philip, C. & Rebourg, A., (1994). État de l'intégration scolaire en France. In J.-C Grubar, M. Martinet, J.-P., Müh & B. Roger (Eds.). *Autisme et intégration*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *9*(3), 188–198.

Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M.-H, & Sarah Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroitre la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. Revue de Psychopédagogie, Volume 47, numéro 1, pp. 23-52. https://doi.org/10.7202/1046771ar

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

Sagayar, M.M. (2016). *Action du professeur et pratiques de formation : analyses en classes de cours préparatoires et dans une Cellule d'Animation Pédagogique, dans le contexte du Niger*. Université de Rennes 2 & Université Abdou Moumouni. Rennes.

Soriano, V. (2014). Cinq messages clés pour l'éducation inclusive : mettre la théorie en pratique, *Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive*. Odense (Danemark). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_FR.pdf

Srivastava, M., De Boer, A & Jan Pijl, S. (2017). Preparing for the inclusive classroom : changing teachers' attitudes and knowledge. Teacher development, *Journal homepage*, DOI: 10.1080/13664530.2017.1279681 http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, *6*(18). URL : http://questionsvives.revues.org/1234

Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *19*, 81-101.

Talbot, L. (2008). *Les pratiques d'enseignement : entre innovation et tradition.* Paris : L'Harmattan

Tant, M. (2014). *Inclusion en Éducation Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*. Thèse de doctorat en STAPS. Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis. Valenciennes.

Thinet, Y. (2019). *La scolarisation des élèves avec autisme dans l'enseignement spécialisé en France : formation des enseignants et pratiques inclusives*. Education. Université de Bretagne occidentale - Brest. Brest.

UNESCO (1990). *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.* Jomtien : UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/11_93_f.pdf

UNESCO (1994). *La Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les Besoins spéciaux.* Paris: Unesco http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF

UNESCO (2000). Forum mondial sur l'éducation. Dakar (Sénégal). http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117f.pdf

Vérétout, A. (2019). *Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : parcours d'accès, expériences, et perspectives professionnelles*. Sociologie. Université de Bordeaux. Bordeaux.