



HAL
open science

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif

Jacques Saury, Josias Ndikumasabo, Agathe Evin

► To cite this version:

Jacques Saury, Josias Ndikumasabo, Agathe Evin. 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*, 2018, 31, 10.4000/ree.2572 . hal-03351769

HAL Id: hal-03351769

<https://hal.science/hal-03351769>

Submitted on 25 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif

The school inclusion of pupils with disabilities in Burundi: resources and barriers from the point of view of the actors of the education system

Josias Ndikumasabo, Agathe Evin et Jacques Saury



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/2572>

DOI : 10.4000/ree.2572

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Ce document vous est offert par Nantes Université



Référence électronique

Josias Ndikumasabo, Agathe Evin et Jacques Saury, « 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* [En ligne], 31 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 25 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2572> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2572>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif

Josias Ndikumasabo, Agathe Evin & Jacques Saury¹

Résumé

La présente étude, exploratoire et compréhensive, permet d'appréhender la question des ressources et obstacles à la mise en œuvre de la politique d'inclusion scolaire au Burundi, considérée du point de vue d'un ensemble d'acteurs directement impliqués dans celle-ci. L'étude a été conduite en référence à la théorie « ancrée » (Strauss & Corbin, 1990). Les résultats révèlent quatre obstacles majeurs : les limites des possibilités d'accueil du système éducatif burundais ; l'inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des besoins des élèves en situation de handicap ; les limites de la politique gouvernementale burundaise à mettre en œuvre le droit à l'éducation, et enfin les représentations et croyances stigmatisantes à l'encontre des enfants en situation de handicap dans la société burundaise. Ces résultats mettent aussi en évidence deux ressources évoquées par les participants : diverses initiatives éducatives favorisant l'inclusion et certains vecteurs favorables à la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Les participants suggèrent, en outre, un ensemble de conditions associées à la réussite d'une éducation inclusive en termes de ressources humaines et d'environnement scolaire, qui seraient requises pour la mise en œuvre d'une réelle éducation inclusive dans ce pays.

1. Introduction

■ Vers la clarification des concepts : insertion, intégration, inclusion

L'inclusion des enfants handicapés dans les écoles ordinaires est au cœur des débats concernant les politiques éducatives actuelles au niveau international. Celle-ci est considérée comme un nouveau paradigme (Garnier, 2013 ; UNESCO, 2009) qui tend progressivement à remplacer les concepts d'« insertion » et d'« intégration » jugés moins appropriés pour rendre compte de la pleine participation des enfants handicapés aux pratiques éducatives (Garnier, 2013). La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) est pionnière concernant la scolarisation des enfants à besoins particuliers. Son objectif était d'« examiner les changements de politique fondamentaux requis pour promouvoir l'approche intégratrice de l'éducation, c'est-à-dire pour permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux » (p.3). Tous les pays ont été encouragés à mettre en œuvre ces nouvelles politiques de façon progressive, compte tenu des moyens financiers, matériels et humains exigés. La Convention internationale des droits de l'enfant (1989), en son article 23, précise également que « l'enfant handicapé a le droit de bénéficier de soins spéciaux ainsi que d'une éducation et d'une formation appropriées pour lui permettre de mener une vie pleine et décente, dans sa dignité et pour parvenir au degré d'autonomie et d'intégration sociale le plus élevé possible » (p.8).

Dans le but de prendre en considération les enfants handicapés dans leur droit fondamental à l'éducation, différentes démarches ont été mises en œuvre, relevant selon les cas de pratiques qualifiées d'insertion, d'intégration ou d'inclusion.

¹ Josias Ndikumasabo, doctorant, Agathe Evin, maître de conférences, Jacques Saury, professeur des universités, Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance (MIP) », Université de Nantes.

La notion d'insertion sociale désigne, dans le cadre d'une politique éducative en faveur de l'enfant handicapé, l'action de placer le plus tôt possible celui-ci « dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence » (Tant, 2014, p.21). Par extension et pour l'insertion scolaire, les élèves en situation de handicap se retrouvent parmi les élèves valides dans les écoles ordinaires mais ils ne peuvent généralement pas réaliser le même travail scolaire que leurs camarades en raison du caractère inadapté de l'environnement matériel et pédagogique (Tant, 2014 ; Tant & Watelain, 2014). Cette insertion scolaire des élèves est considérée comme une première forme d'insertion sociale.

La notion d'intégration désigne, quant à elle, une situation dans laquelle l'élève en situation de handicap est amené à suivre le même programme scolaire que les élèves valides. L'aspect normatif sur lequel repose l'intégration engendre « le refus d'adaptations trop éloignées des normes scolaires » (Vaney & Debruères, 2002). C'est à l'élève en situation de handicap de fournir des efforts afin de se conformer aux normes et aux programmes scolaires tout en démontrant sa capacité à développer ses potentialités, de manière indépendante, à côté de ses pairs valides (Tant, 2014).

La notion d'inclusion scolaire désigne, enfin, l'effort visant à permettre l'éducation de tous les élèves dans les classes et établissements scolaires ordinaires. Dans une perspective inclusive, c'est donc au système scolaire de s'ajuster afin de répondre aux besoins de tous les enfants. Cette notion d'inclusion consiste à envisager la présence simultanée des élèves en situation de handicap et des élèves valides non pas comme un problème mais plutôt comme une chance de transformer les attitudes, les représentations et les pratiques pour mieux répondre à la diversité des élèves (Booth & Ainscow, 2002 ; Tant & Watelain, 2014 ; Vienneau, 2006). Cette co-présence d'élèves en situation de handicap et d'élèves valides peut également constituer un « levier pédagogique » pour faire progresser tous les élèves en termes d'apprentissage, et par conséquent elle devient une chance pour l'établissement scolaire dans son ensemble (Louis, 2006). L'inclusion scolaire traduit un changement profond de regard sur la différence et son traitement scolaire. L'accessibilité matérielle et pédagogique des dispositifs éducatifs pour les élèves en situation de handicap devient alors une priorité (Benoit, 2014 ; Plaisance, 2013). Cette démarche nécessite la collaboration des différents acteurs du système éducatif afin que l'élève en situation de handicap ait une place parmi ses camarades valides. Ainsi, les enseignants, les premiers acteurs de l'inclusion scolaire, sont invités à changer leurs attitudes afin de se focaliser davantage sur ce qui rassemble les élèves et non ce qui les distingue (Rousseau & Prud'homme, 2010). Le modèle inclusif est un modèle de l'école pour tous où les différences, faisant partie de la diversité humaine, sont jugées indispensables à la construction sociale de l'individu.

■ ***L'inclusion scolaire en Afrique : tensions et obstacles***

La mise en œuvre de la politique d'inclusion scolaire se heurte cependant à différents obstacles aussi bien dans les systèmes éducatifs des pays développés que dans ceux des pays en voie de développement. Dans certains pays africains, cette mise en œuvre reste compromise. Si peu de recherches étudient à ce jour cette question, certains résultats convergent et pointent que les systèmes éducatifs africains souffrent d'un manque crucial de ressources pour favoriser l'inclusion scolaire, et d'une utilisation souvent inadaptée de ces ressources (Rasera, 2005). Le système éducatif burundais en est une illustration avec un déficit d'enseignants à tous les niveaux de scolarité et des effectifs pléthoriques d'élèves, référant ainsi à un taux d'encadrement d'un enseignant pour 53 élèves à l'école primaire (CRIDIS, 2012).

Plus précisément, les études qui ont été conduites sur la mise en œuvre de dispositifs inclusifs dans les systèmes éducatifs de divers pays africains (e.g., Éthiopie, Maroc, Zimbabwe, etc.) ont pointé un ensemble de freins. Les plus importants et récurrents sont notamment l'absence de volonté politique, de cadre légal spécifique, et/ou d'attention suffisante des acteurs de l'éducation aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap (Amrani, Goupil-Barbier, Sevet, 2012 ; Mitiku et al., 2014). Les auteurs soulignent également le déficit de moyens financiers, d'infrastructures adaptées (Mitiku, Alemu & Mengsitu, 2014 ; Musengi & Chireshe, 2012 ; Seberege, 2006 ; Tshabalala, 2013), ou encore de dispositifs auxiliaires et moyens de transport

favorisant l'acheminement des enfants en situation de handicap jusqu'à l'école (Deluca et al., 2014). Ils pointent, en outre, le manque d'engagement et de collaboration des acteurs concernés, voire leur méconnaissance mutuelle, entre autres l'administration, les organisations non gouvernementales, parents d'enfants handicapés, etc. (Deluca, Tramontano & Kett, 2014 ; Mitiku et al., 2014). L'inadaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins des élèves handicapés est imputée à un manque de ressources didactiques appropriées, à des effectifs pléthoriques dans les classes (Mitiku et al., 2014 ; Tshabalala, 2013), ainsi qu'au déficit de formation et de compétences spécifiques des enseignants pour intervenir avec de tels publics (e.g., enfants sourds) (Deluca et al., 2014 ; Mitiku et al., 2014 ; Musengi & Chireshe, 2012).

Et enfin, certaines de ces études rapportent une « culture de l'exclusion » des personnes handicapées liées à des représentations sociales négatives à leur égard (Amrani et al., 2012 ; Shields & Synnot, 2016).

■ *L'inclusion scolaire au Burundi*

La politique gouvernementale d'éducation inclusive au Burundi est quant à elle récente. Elle apparaît en 2010 à travers le projet d'éducation inclusive initié par Handicap international. C'est dans cette logique que la rentrée scolaire 2011-2012 a été baptisée « rentrée scolaire inclusive ». Auparavant, les enfants présentant des handicaps n'avaient pas accès à l'école ordinaire. Seuls quelques centres spécialisés tenus par des confessions religieuses accueillaient un effectif réduit d'enfants handicapés dans le cadre d'œuvres caritatives ou charitables. Pourtant, des textes internationaux, nationaux et régionaux que le Burundi a adoptés reviennent sur le droit à l'éducation de tous les enfants, y compris les enfants handicapés. Ainsi, la Constitution de la République du Burundi (2005) stipule que « tout citoyen a droit à l'égal accès à l'instruction, à l'éducation et à la culture. L'État a le devoir d'organiser l'enseignement public et d'en favoriser l'accès » (p.14). L'article 19 précise même que tous les textes internationaux et régionaux « sont intégrés dans le droit positif burundais » (Nibitegeka, 2010). Ainsi, la Convention relative aux droits de l'enfant ratifiée par ce pays entre dans ce cadre et stipule que « l'enfant handicapé a le droit de bénéficier de soins spéciaux ainsi que d'une éducation et d'une formation appropriées pour lui permettre de mener une vie pleine et décente, dans sa dignité et pour parvenir au degré d'autonomie et d'intégration sociale le plus élevé possible ». Il en est de même pour la loi n°1/07 du 26 mars 2014 portant ratification par la République du Burundi de la Convention relative aux droits des personnes handicapées adoptée et son Protocole facultatif dont le principe est fondé sur la « non-discrimination ».

D'autres actions législatives visant à mettre en œuvre une éducation pour tous ont été menées au Burundi. Par exemple, le gouvernement a adopté en 2006, une Lettre de Politique pour le secteur de l'éducation axée autour de cinq objectifs : atteindre l'achèvement du cycle primaire pour tous en 2015 ; gérer de manière contrôlée les flux d'élèves au-delà du primaire ; améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement public ; garantir un système éducatif équitable ; et assurer une meilleure efficacité dans l'utilisation des ressources (CRIDIS, 2012). Ici, l'objectif de « garantir un système éducatif équitable » inclut les élèves en situation de handicap. Plus récemment, la loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant sur l'organisation de l'enseignement de base et secondaire se propose d'organiser une école répondant aux quatre conditions, dont une école « plus équitable » et « plus utile à la société ». L'article 15 stipule que « l'enseignement des personnes ayant des besoins spéciaux a pour objet de dispenser une éducation adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités en vue de les préparer à un avenir socioprofessionnel décent ».

Si l'évolution vers une école inclusive semble amorcée, comme en témoigne encore la « Vision Burundi 2025 », dont l'ambition est de promouvoir une éducation de qualité où « le système éducatif fera l'objet de profondes réformes afin de l'adapter aux nouveaux besoins et impératifs du développement » (Mukene & Mivuba, 2014, p.59) un long chemin reste encore à parcourir. À ce jour par exemple, tous les enfants n'accèdent pas de manière équitable aux structures scolaires ordinaires. Mukene et Mivuba (2014) ont montré que la scolarisation des enfants handicapés et des enfants vulnérables reste précaire. En outre, on remarque diverses « formes

de freinage » chez les acteurs du système éducatif, qui résistent à une évolution de leurs pratiques vers l'inclusion scolaire. Par ailleurs, l'image du handicap et de la personne handicapée reste négative comme l'a montré Diop (2012) au Sénégal et, il est probable qu'il en est de même au Burundi. L'auteur souligne qu'un changement de « représentations sociales traditionnelles » du handicap en « représentations scientifiques » chez les différents acteurs de l'éducation, permettrait d'encourager le passage à l'acte de scolarisation des enfants handicapés. Le passage d'un modèle ségrégatif à un modèle intégratif implique ainsi de profonds changements afin de passer *in fine* à un modèle inclusif prôné par la politique éducative actuelle (Thomazet, 2012).

2. Question de recherche

La présente étude vise à mettre en évidence les ressources et obstacles à la mise en œuvre de la Politique Inclusive au Burundi à partir du point de vue de différents acteurs du système éducatif burundais. Leur expérience et leur expertise avérées dans la conception et/ou dans la mise en œuvre de tels dispositifs dans ce pays sont les raisons qui nous ont amenés à recourir à leurs points de vue. Bien que l'échantillon soit faible (sept participants), il était composé de personnes représentatives des différentes catégories d'acteurs du secteur de l'éducation au Burundi susceptibles d'apporter des éléments de réponses à notre questionnement dans cette recherche exploratoire.

3. Méthode

■ Participants

Sept acteurs du système éducatif burundais (cinq hommes et deux femmes) ont été volontaires pour participer à cette étude.

Jérôme (61 ans) est professeur d'université et responsable d'une Chaire UNESCO en éducation à la paix et résolution pacifique des conflits. Il travaille plus particulièrement sur l'enfance en difficulté et la lutte contre les discriminations à l'école. Il a occupé diverses fonctions politiques notamment celle de ministre de l'Éducation nationale.

Sylvestre (57 ans) est professeur d'éducation physique. Il est aussi titulaire d'un doctorat en anthropologie culturelle et sociale. Il assume les fonctions de doyen de l'Institut d'éducation physique et des sports, en étant plus particulièrement chargé du développement des activités physiques adaptées et des activités physiques intégrées.

Patrice (44 ans) est prêtre, enseignant et directeur d'une école secondaire qui accueille les enfants handicapés.

Constance (46 ans) assume la fonction de conseillère pédagogique au Bureau d'études des programmes de l'enseignement secondaire en éducation physique et sportive (EPS). Elle a été professeur d'EPS et directrice technique nationale à la fédération des sports pour handicapés.

Jean-Pierre (48 ans), titulaire d'une licence en EPS, est professeur d'EPS dans un lycée accueillant les enfants handicapés, et a une expérience de plus de vingt ans dans l'enseignement.

Geneviève (30 ans) est interprète pour les élèves sourds dans un lycée.

Onesphore (35 ans), titulaire d'une licence en éducation physique, est directeur et animateur d'un centre pour jeunes, au sein duquel il encadre des activités physiques adaptées.

■ **Recueil, dépouillement et traitement des données**

Des entretiens semi-directifs individuels ont été réalisés avec chacun des participants, selon un guide d'entretien structuré autour de deux thèmes concernant respectivement les ressources et les obstacles à la mise en œuvre d'une éducation inclusive au Burundi dans l'enseignement secondaire. Le guide d'entretien comportait vingt-quatre questions réparties en quatre thèmes de questionnements. Ceux-ci portaient sur les conditions d'accueil des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires ; sur les conditions pédagogiques requises dans les classes ; sur les obstacles pour accueillir et/ou accompagner ces élèves, et sur des propositions visant à mieux accueillir ces élèves.

Les participants ont été préalablement assurés de l'anonymat de l'exploitation de leurs propos, et ont accordé leur consentement éclairé pour participer à cette étude. Les entretiens ont duré en moyenne une heure. Ils ont été enregistrés à l'aide d'un micro-ordinateur.

Les entretiens ont été intégralement transcrits à l'aide du logiciel Transana conformément aux conventions de transcription proposées par Jefferson (1984). L'analyse des protocoles verbaux a été réalisée en référence à la théorie ancrée (*Grounded theory*) (Strauss & Corbin, 1990), qui consiste à créer des catégories à partir de « données non structurées ». D'abord, les transcriptions ont été découpées en « unités de sens » autosuffisantes et isolables, au regard des questions de recherche, portant sur les « ressources » et les « obstacles » à l'accueil des élèves handicapés dans le système éducatif burundais. Au total 431 unités de sens ont été identifiées et catégorisées. Ensuite, nous avons procédé à la création des catégories rassemblant les unités de sens relevant d'un même thème. En réitérant, enfin, cette démarche au niveau des catégories précédentes, nous avons établi un système de catégories thématiques le contenu de l'ensemble des entretiens. Ce système est étagé selon trois catégories de rang le plus global, sept catégories de rang intermédiaire, et dix-neuf catégories de rang le plus élémentaire (Cf. tableau n°1 ci-après).

Le nombre d'unités de sens par catégories a été exprimé en valeur absolue, et en pourcentage du nombre total d'unités de sens appartenant à la catégorie subséquente.

■ **Validité de l'analyse**

La validité de l'analyse a été vérifiée, d'une part, sur le critère de « saturation théorique » (Strauss & Corbin, 1990). Celle-ci a été atteinte à partir de l'analyse de cinq entretiens : l'analyse des deux derniers entretiens n'a engendré la création d'aucune nouvelle catégorie. D'autre part, le processus de catégorisation a fait l'objet d'un test à l'aveugle par deux chercheurs n'ayant pas participé à la catégorisation initiale. Après révision du modèle des catégories à l'issue d'un premier test (taux d'accord de 74%), le taux d'accord inter-chercheurs a été de 98% dans sa version finale.

■ **4. Résultats et discussion**

Les catégories issues de l'analyse relèvent de trois thèmes généraux liés à nos questions de recherche : les ressources favorables, les obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs dans le système éducatif burundais et les exigences requises pour la mise en œuvre d'une éducation inclusive qui sont évoquées de manière prospective. Le Tableau 1 ci-après présente l'ensemble des catégories issues de l'analyse.

Tableau 1- Modèle général des catégories issues de l'analyse
(les chiffres et les % entre parenthèses correspondent aux unités de sens associées à la catégorie) où N = 431

Catégorie 1 (n, unités de sens, % N=431)	Catégorie 2 (n, unités de sens, % catégorie 1)	Catégorie 3 (n, unités de sens, % catégorie 2)
Ressources favorables à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs (n= 112 ; 25.9 %)	Initiatives éducatives favorisant l'inclusion (n= 56 ; 50%)	Existence de dispositifs d'accueil des élèves en situation de handicap tenus par les Organisations non gouvernementales (n= 13 ; 23.2 %)
		Mise en œuvre d'un programme d'éducation inclusive au Burundi (n=37 ; 66 %)
		Perspective de développement des dispositifs d'inclusion liés à l'évolution de la formation (n= 6 ; 10.7 %)
	Vecteurs favorables à la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive (n= 56 ; 50 %)	Attitude volontariste de l'enseignant d'éducation physique pour inclure un élève en situation de handicap (n= 13 ; 23.2 %)
		Capacité d'apprentissage des élèves en situation de handicap dans des dispositifs adaptés (n= 33 ; 58.9 %)
		Expérience personnelle du handicap comme moteur d'une attitude inclusive (n= 10 ; 17.8 %)
Obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs (n= 198 ; 46 %)	Limites des possibilités d'accueil du système éducatif burundais (n= 76 ; 38.3 %)	Accueil limité et difficile des élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais lié au déficit d'infrastructures accessibles, aux matériels adaptés et aux ressources financières (n= 47 ; 61.8 %)
		Accueil limité et difficile des élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais lié aux effectifs pléthoriques d'élèves (n= 17 ; 22.3 %)
		Manque de programmes adaptés et de documents de référence pour l'accueil et l'accompagnement des élèves en situation de handicap (n= 12 ; 15.7 %)
	Inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des besoins des élèves en situation de handicap (n= 70 ; 35.3 %)	Pratiques d'enseignement et d'évaluation inadaptées aux élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais (n= 25 ; 35.7 %)
		Déficit de formation des enseignants (n= 45 ; 64.2 %)
	Limites de la politique gouvernementale burundaise à mettre en œuvre le droit à l'éducation (n= 25 ; 12,6 %)	Une politique gouvernementale peu active en matière d'inclusion scolaire (25 ;100 %)
Représentations et croyances stigmatisantes à l'encontre des enfants handicapés (n= 27 ; 13,6 %)	Croyances que l'inclusion d'élèves en situation de handicap tend à abaisser le niveau des élèves valides (n= 6 ; 22.2 %)	
	Exclusion sociale des personnes handicapées au Burundi (n= 21 ; 77.7 %)	
Exigences requises pour la mise en œuvre d'une éducation inclusive (n= 121 ; 28 %)	Conditions associées à la réussite d'une éducation inclusive en termes de ressources humaines et d'environnement scolaire (n= 121 ; 100 %)	Nécessité d'aménagement de l'environnement scolaire et pédagogique pour la mise en œuvre des dispositifs inclusifs (n= 19 ; 15,7 %)
		Nécessité de collaboration des acteurs de l'éducation pour la mise en œuvre des dispositifs inclusifs (n= 32 ; 26,4 %)
		Nécessité d'une formation initiale et continue spécifique des enseignants pour la mise en œuvre des dispositifs inclusifs (n= 24 ; 19,8 %)
		Nécessité de moyens matériels, financiers et de ressources humaines pour la mise en œuvre des dispositifs inclusifs (n= 18 ; 14,8 %)
		Nécessité de s'adapter à des types de handicap différenciés (n= 28 ; 23.1 %)

■ **Ressources favorables
à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi**

Les participants ont évoqué, au titre des ressources favorables à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi, un ensemble d'initiatives éducatives et différents vecteurs de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive.

- *Initiatives éducatives favorisant l'inclusion*

Les participants pointent diverses initiatives éducatives favorisant l'inclusion, dont de façon majoritaire la mise en œuvre d'un programme d'éducation inclusive au Burundi (66 %). Certaines de ces initiatives sont également mises à l'actif d'organisations non gouvernementales (23.2 % de la catégorie « ressources ») notamment confessionnelles. Jérôme a, par exemple, précisé que « *les rares écoles qui s'occupent des enfants aveugles, des enfants sourds sont des écoles tenues par des congrégations religieuses* ». L'inclusion scolaire de ces élèves est également conçue comme une nécessité pour l'État, ainsi que le souligne Patrice : « *Le fait que le gouvernement du Burundi ait accepté de conduire l'élève en situation de handicap jusqu'à l'école secondaire, ça c'est beaucoup ! Ça veut dire que le gouvernement a compris la nécessité de former aussi..., ou alors d'exploiter les potentialités de l'élève en situation de handicap* ». L'État burundais a pris des mesures visant à scolariser tous les enfants, jusqu'au niveau le plus élevé de l'enseignement. Des filières ont également été créées dans les structures de formation universitaire pour faire face à la problématique du handicap. Jérôme l'a précisé en ces termes : « *Les jours prochains, la situation va s'améliorer parce qu'à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation on a créé une filière d'éducation spéciale ; on peut espérer que ces jeunes qui sont en train d'être formés constitueront une chaîne de développement de ces structures de prise en charge* ». Selon lui, le volet « éducation spéciale » a retenu l'attention des acteurs de l'éducation en vue de former des spécialistes, qualifiés, capables d'accueillir et d'accompagner les enfants handicapés. Ainsi, pour Jérôme, l'école inclusive ne peut pas exister sans cadre et volonté institutionnelle. Cette position converge avec les idées développées par Ebersold & Detraux (2013) qui ont souligné que, pour arriver aux ambitions de l'inclusion scolaire, il est nécessaire d'innover dans les pratiques pédagogiques et d'ancrer la scolarisation des élèves en situation de handicap dans « un système équitable » basé sur la collaboration de tous les acteurs impliqués dans le processus éducatif.

- *Vecteurs favorables à la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive*

Les participants évoquent divers vecteurs favorables à la mise en place de dispositifs inclusifs. Ils soulignent en particulier la capacité d'apprentissage des enfants handicapés dès lors que les dispositifs pédagogiques sont adaptés (58.9 % de la catégorie « ressources »). Un ancien professeur d'EPS au lycée a, par exemple, témoigné de la façon dont il procédait pour inclure un élève handicapé dans ses cours : « *je ne dirais pas que je lui ai fait faire beaucoup d'exercices physiques, non, non ! Mais quand même... par rapport à ce qui se faisait parmi mes collègues, je sais que j'ai essayé de l'inclure. Comme il était lui-même très dynamique... je le pouvais à faire de l'arbitrage au Basket surtout* ». L'attitude volontariste de cet enseignant révèle sa préoccupation d'inclure les élèves en situation de handicap tout en adaptant les tâches proposées aux élèves valides. Geneviève a également fait remarquer que les enfants handicapés étaient capables d'apprendre comme les autres élèves moyennant des adaptations particulières : « *Si on aide ces enfants [en situation de handicap], ils sont comme les autres. Ils sont capables de travailler comme les autres. Ils réussissent comme leurs camarades [valides], ils comprennent comme leurs camarades. Il suffit qu'ils soient aidés* ». L'expérience personnelle du handicap peut être le moteur d'une attitude inclusive pour les acteurs interrogés. Sylvestre en a par exemple témoigné : « *Vu cette expérience d'avoir été élevé par un parent handicapé, j'ai un autre regard [sur les] handicapés d'autant plus que mon père n'était pas handicapé handicapé [mot répété]. Certes, il avait ce handicap, il se déplaçait avec sa canne. Et il avait un métier et il a pu... nous élever, nous donner une éducation comme il faut.* »

Pour les participants, l'inclusion des élèves dans les classes ordinaires demeure, actuellement, un réel défi face aux divers obstacles rencontrés, et ce, malgré des avancées significatives récentes. La question de l'inclusion s'envisage au travers de dimensions politiques et institutionnelles, des dimensions sociales et culturelles ainsi que des dimensions pédagogiques.

Depuis les années 2000, un plan d'action visant « l'Éducation pour tous » a été adopté par l'UNESCO (2015). L'atteinte des objectifs de ce plan d'action demeure partielle d'un pays à l'autre (Mukene & Mivuba, 2014). Nos résultats accréditent l'idée que les avancées de celui-ci au Burundi prennent appui sur ce cadre législatif légal au niveau international en matière d'éducation inclusive (Bataille & Midelet, 2014 ; Unesco, 2015). Ce cadre juridique vise à porter une attention particulière aux situations dans lesquelles des enfants handicapés sont ignorés dans la société burundaise. Parallèlement à cela, notre étude a mis en évidence l'existence de diverses autres initiatives visant l'inclusion des enfants handicapés, notamment mises en œuvre par des organisations non gouvernementales.

■ **Obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs au Burundi**

Les acteurs interrogés mentionnent différents obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs, en termes a) de limites des possibilités d'accueil du système éducatif burundais, b) d'inadéquations des pratiques pédagogiques au regard des besoins des élèves en situation de handicap, c) de limites de la politique gouvernementale burundaise à mettre en œuvre le droit à l'éducation, et d) de représentations et croyances stigmatisantes.

• *Limites des possibilités d'accueil du système éducatif burundais*

Les limites des possibilités d'accueil du système éducatif burundais sont évoquées en termes d'accueil restreint et difficile des élèves en situation de handicap. En outre il est mentionné un déficit d'infrastructures accessibles, de matériels adaptés et de ressources financières (61.8% de la catégorie « obstacles »). Jérôme a, par exemple, précisé que : « *La question des handicapés est à relier à la question du sous-développement puisque vous savez une école qui se trouve à cinq kilomètres, les handicapés physiques, les handicapés moteurs n'ont pas de capacités d'y accéder. Même une école normale, avec des escaliers, elle ne sera pas accessible aux handicapés physiques ou handicapés moteurs. Si vous avez des enfants aveugles dans l'école, vous devez avoir des machines à écrire le braille, des machines pour lire les textes en braille, etc. Maintenant, il y a des ordinateurs qui sont conçus pour ça. Donc, la pauvreté du pays rejailit nécessairement.* »

L'accueil des élèves en situation de handicap dans les écoles est aussi confronté aux effectifs pléthoriques d'élèves en classe ordinaire. Pour Jean Pierre : « *Ce sont des classes franchement nombreuses par rapport à ce qu'on doit faire avec ces enfants handicapés et avec ces enfants normaux... en principe, avec cette situation d'éducation inclusive, les classes [devraient tourner] autour de vingt-cinq pour pouvoir contrôler ne fût-ce que le minimum la majorité de ces enfants. Si la classe est nombreuse, l'enseignant ne parvient pas à maîtriser ou à suivre tout le monde.* »

Le manque de programmes adaptés et de documents de référence pour l'accueil et l'accompagnement de ces élèves est également mentionné, ainsi qu'en a témoigné Jérôme : « *Il n'y en a pas vraiment [de document de référence] !... à part le texte [loi sur les personnes handicapées] dont on a parlé tout à l'heure [...].* »

• *Inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des besoins des élèves handicapés*

L'inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des caractéristiques des élèves en situation de handicap est pointée par les participants, qui insistent largement sur le déficit de formation des enseignants (64.2 % de la catégorie « obstacles »). Selon Jérôme : « *[...] Il n'y a*

qu'à lire les documents de formation, les manuels de formation de ces enseignants. Même la formation initiale est incomplète, elle est obsolète... les handicapés, il n'y a pratiquement rien dans ces manuels-là ; ... je peux comprendre un peu les enseignants quand ils se retrouvent devant un enfant handicapé, ils sont gênés. C'est normal parce qu'ils ne savent pas quelle attitude prendre, comment prendre cet handicapé, etc. ».

Au-delà du déficit de leur formation, c'est l'attitude de certains enseignants vis-à-vis des élèves en situation de handicap qui est mise en cause. Sylvestre a par exemple déclaré : *« L'intervention de l'enseignant dans une classe accueillant les élèves en situation de handicap le pousse à basculer dans la facilité. Et il prétend les suivre sans les suivre ».* Selon lui, au lieu de « perdre » son temps à s'occuper de ces élèves, les enseignants préféreraient avancer avec les élèves valides avec lesquels ils peuvent atteindre des objectifs plus gratifiants.

- *Limites de la politique gouvernementale burundaise à mettre en œuvre le droit à l'éducation*

Si les participants soulignent l'existence d'une politique éducative inclusive, la volonté gouvernementale est à leurs yeux insuffisante (100%). Sylvestre a pointé que *« des difficultés qui tiennent à la volonté politique font obstacle à l'accueil et à l'accompagnement des élèves en situation de handicap dans le système éducatif burundais ».* Cette volonté politique reste, selon eux, en deçà des déclarations d'intention. Pour Jérôme, *« le gouvernement ne considère pas cette question des enfants handicapés comme une priorité [...] C'est vraiment un vide, il n'y a pratiquement rien ».*

- *Représentations et croyances stigmatisantes*

Les participants ont insisté sur l'exclusion sociale des personnes handicapées au Burundi (77,7 %). Il est fréquent par exemple que les enfants handicapés soient maintenus dans leurs foyers par leurs parents comme en témoigne Jérôme : *« La tendance chez les parents burundais, 'mon petit handicapé', il faut qu'il reste à côté de moi, etc. Les gens n'aiment pas qu'on voie qu'ils ont mis au monde un handicapé parce que mettre au monde un handicapé c'est quelque part vu comme une punition divine, qu'on a conçu l'enfant dans des conditions pas tout à fait catholiques... [ce] qui fait que la tendance est de cacher l'handicapé au public ».*

Les croyances et préjugés partagés au sein de la société burundaise constituent autant d'obstacles à l'inclusion scolaire. Certaines de ces croyances laissent penser, par exemple, que les élèves en situation de handicap inclus dans les classes ordinaires abaisseraient le niveau intellectuel des autres élèves. Patrice, pourtant porteur d'une visée inclusive, a lui-même véhiculé cette croyance au cours de l'entretien : *« l'éducation inclusive c'est bien mais [...] ce handicap risque d'affecter négativement le quotient intellectuel des élèves dits normaux. Nous avons déjà remarqué que les élèves dits normaux ou valides s'intéressent beaucoup plus à l'usage des signes quand la question est posée, quand l'élève malentendant est en train de s'exprimer par l'usage des signes, l'élève dit normal, il est distrait [...] ».*

Ce même chef d'établissement a évoqué le classement des établissements scolaires, qui serait susceptible d'être affaibli par l'accueil d'élèves en situation de handicap : *« Quand il s'agira alors de classer [l'école] au test national, je ne sais pas si l'école sera classée tout en tenant compte de cette spécificité parce qu'on voit que la moyenne a baissé à cause du taux de réussite très bas de ces élèves en situation de handicap ».* De ce fait, l'école risque de perdre sa réputation en termes de performance de ses élèves notamment aux examens nationaux par rapport aux autres qui n'accueillent que des élèves valides.

Des perceptions négatives des capacités scolaires des élèves en situation de handicap sont récurrentes. Elles ont été mises en exergue par Amrani et al. (2012) dans le système éducatif marocain, malgré la volonté de certains enseignants d'inclure ces élèves. Les acteurs du système éducatif interrogés considèrent la stigmatisation sociale et culturelle des enfants handicapés comme un frein à la généralisation de leur inclusion scolaire. Ce même résultat a été

révélé par Mpfu (2003) au Zimbabwe où les croyances culturelles à l'encontre du handicap poussent les personnes valides à éviter le contact avec les personnes handicapées. De telles croyances contribuent à générer des environnements scolaires inéquitables (Ndayisaba & De Grandmont, 1999 ; Nibitegeka, 2010 ; UNESCO, 2015). Dans la société burundaise, les enfants handicapés sont surprotégés par leurs familles ce qui conduit à les écarter de la sphère publique. Une telle pratique et de telles formes de stigmatisation sont également décrites dans divers pays africains (e.g., UNESCO, 2015). Elles s'accompagnent de réticences importantes des familles vis-à-vis de la scolarisation des enfants handicapés

Les acteurs interrogés soulignent que l'accueil de ces élèves reste réduit et difficile, en raison d'un déficit d'infrastructures accessibles, du manque de matériels adaptés, ainsi que de trop faibles ressources financières qui lui sont consacrées. Ces obstacles ont également été pointés dans des travaux qui ont révélé l'importance de rassembler les conditions environnementales et pédagogiques favorisant l'accès à tous à l'éducation (Arnaiz, 2003 ; De Anna, 2003 ; Belmont & Vérillon, 2003). Cependant, ces conditions demeurent parfois illusoire du fait d'un manque de compétences et de formation des enseignants, de l'inaccessibilité des infrastructures scolaires, et du manque de matériels adaptés (Deluca et al., 2014). Ces conditions ne semblent pas être réunies dans le système éducatif burundais pour répondre aux besoins individuels des élèves en situation de handicap, ce que Mitiku et al. (2014) ont aussi pointé dans le système éducatif éthiopien.

Les conditions de travail des enseignants burundais représentent un autre obstacle à la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Elles sont considérées comme précaires car au-delà du cadre légal, elles supposent une mobilisation de ressources humaines, matérielles et financières qui demeure insuffisante (Rasera, 2005 ; Tshabalala, 2013). Les politiques éducatives inclusives exigent par conséquent le changement et les transformations des structures scolaires ordinaires pour qu'elles soient adaptées aux enfants qu'elles accueillent (Plaisance, 2005 ; Garel, 2009).

Par ailleurs, le contexte socioculturel dans lequel travaillent les enseignants burundais est pointé par les participants de cette étude comme une dimension essentielle à prendre en considération.

Il semble, enfin, que la biographie personnelle des acteurs interrogés influe sur leur façon d'appréhender la problématique du handicap à l'école (Shields & Synnot, 2016). Par exemple, le fait d'avoir été en contact avec les personnes handicapées au cours de sa vie, amène la personne à percevoir le handicap plutôt sous un angle positif. Par ailleurs, ces participants soulignent que les enseignants sont incapables d'adapter les curricula aux élèves en situation de handicap. À leurs yeux, les enseignants ne sont pas formés pour accueillir ces élèves alors même que leur contribution est indispensable à la mise en œuvre d'une éducation de qualité, accessible à tous (CRIDIS, 2012 ; Petitfour, 2015). Les pratiques pédagogiques des enseignants vis-à-vis de ces élèves sont jugées inadéquates en raison d'une formation déficitaire au regard des besoins spécifiques des élèves. Ce point de vue rejoint le sentiment d'impréparation exprimé par des enseignants dans le système éducatif zimbabwéen pour faire face aux besoins spécifiques des élèves (Musengi & Chireshe, 2012). Cela conforte l'idée que l'accueil des enfants handicapés dans les écoles ordinaires pose des problèmes qui découlent de leur manque de formation (De Anna, 2003, p.39).

Pour finir, les résultats révèlent un obstacle lié au dilemme restitué par certains participants en termes de contradiction entre la visée inclusive et la recherche d'une excellence scolaire des établissements (Armstrong & Barton, 2003).

■ **Exigences requises pour la mise en œuvre d'une éducation inclusive au Burundi**

Lorsque les participants ont évoqué les conditions requises pour la réussite d'une éducation inclusive, ils ont notamment mentionné la nécessité d'aménager l'environnement scolaire institutionnel et pédagogique. Par exemple, Jérôme a déclaré : « *la première chose c'est de mettre en place le cadre légal [...] affirmer les droits des enfants handicapés à être scolarisés*

exactement comme les autres. [...] Deux, c'est que les structures scolaires soient organisées, préparées, structurées pour accueillir les enfants handicapés [...]. »

La consultation des enseignants pour la conception de ces dispositifs est également identifiée comme une exigence importante. Jean Pierre a précisé : « *Il faudrait peut-être que le ministère [de l'éducation et de l'enseignement supérieur] pense à consulter les enseignants qui sont face à ces enfants handicapés pour pouvoir élaborer un programme adéquat pour ces enfants* ». Pour les participants, les enseignants, en tant que techniciens de terrain sont les mieux placés pour favoriser la scolarisation de ces enfants, même si le concours des autres acteurs est aussi essentiel à la mise en œuvre de tels dispositifs.

La formation initiale et continue des enseignants constitue un autre aspect qui conditionne la réussite d'une éducation inclusive. Pour Jérôme, « *il y a aussi nécessité d'une formation des enseignants particulièrement au niveau de la formation initiale des enseignants qui doivent aller enseigner au primaire et au secondaire. Ne fût-ce que des informations plus ou moins complètes sur le type de handicap qu'ils sont susceptibles de rencontrer. Et puis ensuite, comment les prendre en charge* ».

Au-delà des exigences de formation, la mise en œuvre accrue de moyens matériels, financiers, et de ressources humaines, est soulignée comme essentielle. Pour Sylvestre, « *[...] il y a des objectifs qui sont là, il faut se donner les moyens... les moyens, ce sont des moyens matériels, ce sont les ressources humaines, et là c'est ce qui nous manque le plus. [...] Si nous voulons changer les mentalités, c'est à partir des ressources humaines... De là, il faut préparer les leaders déjà [...]* ».

Enfin, les participants évoquent la nécessité de s'adapter à des types de handicap différenciés. Jérôme l'a ainsi signifié : « *Il y a une très grande variété de handicaps. Même si vous prenez un seul handicap, il y a une grande variété de niveaux de déficits* ».

Les propositions envisagées ici sont issues du point de vue des participants interviewés. Selon eux, l'inclusion scolaire exige des ressources matérielles, financières et humaines importantes ainsi que des politiques et des actions claires en la matière. L'environnement scolaire devrait constituer des lieux accueillants et respectueux des élèves présentant des difficultés (Booth & Ainscow, 1999). Aussi, les curricula devraient être révisés pour répondre aux besoins de tous les élèves. Par ailleurs, les enseignants, principaux vecteurs d'une pratique éducative inclusive, auraient besoin d'une formation initiale et continue spécifique et consistante dans ce domaine. Ces propositions rejoignent celles déjà formulées par de nombreux auteurs (e.g., Armstrong & Barton, 2003 ; Arnaiz, 2003 ; Musengi & Chieshe, 2012). Comme en témoignent les participants à cette étude, la collaboration entre les différents acteurs du système éducatif burundais est limitée. Pour eux, cette collaboration est l'une des exigences qui favoriseraient la mise en place d'une éducation inclusive. Les personnels de santé devraient avoir une place de choix dans ce domaine. La collaboration de tous les acteurs susceptibles de répondre aux besoins éducatifs spéciaux des élèves serait une occasion de s'adapter à leurs types de handicap. Ainsi, l'UNESCO (2015) propose l'émergence d'une dynamique de prise en charge associant des professionnels de la santé, de l'éducation et les parents afin d'établir les conditions les plus propices à l'apprentissage. Porter (2014) abonde dans ce sens en précisant que l'inclusion scolaire nécessite une participation conjointe des parents, des enseignants, et des élèves.

5. Conclusion

La présente étude visait à identifier les ressources et les obstacles du projet d'éducation inclusive au Burundi du point de vue d'un ensemble d'acteurs impliqués dans sa mise en œuvre. L'inclusion scolaire reste un défi persistant dans ce pays, comme dans bien d'autres. D'une part, nos résultats ont mis en évidence les différentes ressources favorables à la mise en œuvre des

dispositifs inclusifs. D'autre part, ils ont révélé de manière récurrente les obstacles de différentes natures.

Diverses propositions ont également été faites par les participants de cette étude qui les considèrent comme des conditions associées à la réussite d'une éducation inclusive en termes de ressources humaines et d'environnement scolaire à mettre en œuvre ou à développer.

Le point de vue de ces participants interroge les conditions d'une mise en œuvre effective de la politique d'inclusion scolaire au Burundi, et rend nécessaire une investigation plus large des représentations d'un plus grand nombre d'enseignants compte tenu des limites liées à l'échantillon de cette étude à visée exploratoire. Une telle étude devrait permettre d'aboutir à des résultats plus représentatifs de la diversité des perceptions des enseignants. Des analyses quantitatives pourraient enrichir et élargir le domaine de validité des résultats de la présente étude, en apportant des précisions sur les dispositifs particuliers d'accueil des élèves en situation de handicap effectivement mis en œuvre, sur la façon dont les enseignants y contribuent et sur leurs possibilités d'action effectives en matière d'inclusion scolaire dans le contexte réel de leurs classes et établissements.

Références

AMRANI Soumia, GOUPIL-BARBIER Léo & SEVET Dominique (2012), *Droit des personnes en situation de handicap à l'éducation inclusive au Maroc*, Maroc, Handicap International.

AMNESTY INTERNATIONAL & ACTION AID (2013), *Le droit à l'éducation, les droits économiques, sociaux et culturels en pratique*, Amnesty International, Action Aid, 2013.

ARMSTRONG Felicity & BARTON Leon (2003), « Besoins éducatifs particuliers et "inclusive education" », dans Brigitte Belmont & Aliette Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

ARNAIZ SANCHEZ Pilar (2003), « Perspective de formation », dans Brigitte Belmont & Aliette Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

BATAILLE Pascal & MIDELET Julia (2014), *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*, Bielsko-Biala, ESF Éditeur.

BELMONT Brigitte & VÉRILLON Aliette (2003), « Introduction », *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?*, André-Brigitte Belmont & Aliette Vérillon (dir.), Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

BENOÎT Hervé (2014), « Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évaluation des pratiques ? », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°65, p.189-204.

BOOTH Tony & AINSCOW Mel (éds.) (1999), *From Them To Us: An International Study of Inclusion in Education*, Londres, Routledge.

BOOTH Tony & AINSCOW Mel (2004), *Index for Inclusion: Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare*, Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education.

CRIDIS (2012), *Analyse de la question enseignante au Burundi. Diagnostic et Perspectives pour le Renforcement des Capacités du Système Éducatif*, Bujumbura, UNESCO.

DE ANNA Lucia (2003), « Un enfant gravement handicapé à l'école », dans Brigitte Belmont & Aliette Vérillon (dir.), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

DELUCA Marcela, TRAMONTANO Carlo & KETT Maria (2014), « Including Children with Disabilities in Primary School: the case of Mashonaland, Zimbabwe », *Working Paper Series*, n°26, En ligne <http://www.ucl.ac.uk>

DIOP Idrissa (2012), *La scolarisation des enfants handicapés au Sénégal*, Thèse de doctorat, Université Clermont-Ferrand 2.

EBERSOLD Serge & DETRAUX Jean Jacques (2013), « Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée », *European Journal of Disability Research*, n°7, p.102-115.

GALASSO-CHAUDET Nicole & BERGIER Bertrand (2016), « La prise en compte des élèves à "besoins éducatifs particuliers" au prisme des récits de pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive », dans V. S.-D. de Almeida & E. Auriac-Slusarczyk (dir.), *Les ateliers-philo en contexte scolaire*, n°24, p.164-182.

GAREL Jean-Pierre (2005), « L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique », *Reliance*, n°16, p.84-93.

GARNIER P. (2013), *Enseigner à des élèves avec autisme dans un paradigme inclusif : quels dilemmes, quels savoir -se- transformer ?*, Thèse de doctorat, Université Paris 8-Vincennes-Saint Denis.

HANDICAP INTERNATIONAL (2011), *Un pas vers la promotion et le développement de l'éducation inclusive au Burundi : pour une réelle Éducation pour Tous*, Rapport d'évaluation à mi-parcours, Handicap International, Bujumbura (Burundi).

HANDICAP INTERNATIONAL (2013), *Un pas vers la promotion et le développement de l'éducation inclusive au Burundi. Pour une réelle Éducation pour Tous*, Rapport narratif de fin de projet, Handicap International, Bujumbura (Burundi).

HUMAN RIGHT WATCH (2015), *Complicit in Exclusion. South Africa's Failure to Guarantee an Inclusive Education for Children With Disabilities*, South Africa, Human Rights Watch.

LOUBET DEL BAYLE Jean-Louis (1989), *Introduction aux méthodes des sciences sociales*, Toulouse, Privat.

LOUIS Jean-Marc (2006), L'accueil des élèves handicapés : une chance pour l'École tout entière, *Reliance*, n°22(4), p.28-29, DOI 10.3917/reli.022.0028

MITIKU Wondewosen, ALEMU Yitayal & MENGSIU Semahegn (2014), « Challenges and Opportunities to Implement Inclusive Education », *Asian Journal of Humanity, Art and Literature*, vol.I, n°2, p.118-136.

MPOFU Elias (2003), « Enhancing social acceptance of early adolescents with physical disabilities: Effects of role salience, peer interaction and academic support interventions », *International Journal of Disability, Development and Education*, n°50(4), p.435-454.

MUKENE Pascal & MIVUBA Antime (2014), *Les réformes du système éducatif burundais et le droit à l'éducation*, Rapport définitif, Commission nationale indépendante des droits de l'homme, Bujumbura (Burundi).

MUSENGI Martin & CHIRESHE Regis (2012), « Inclusion of Deaf Students in Mainstream Rural Primary Schools in Zimbabwe: Challenges and Opportunities », *Stud Tribes Tribals*, vol.X, n°2, p.107-116.

NDAYISABA Joseph & DE GRANDMONT Nicole (1999), *Les enfants différents*, Québec, Les Éditions Logiques.

NIBITEGEKA Cyriaque (2010), *Le droit à l'éducation et les enfants handicapés au Burundi*, Bujumbura (Burundi).

PETITFOUR Édith (2015), « Enseignement de la géométrie à des élèves dyspraxiques visuospatiaux inclus en classe ordinaire », *Recherches en éducation*, n°23 (Handicap et apprentissages scolaires : conditions et contextes), p.82-94.

PLAISANCE Éric (2003), « Évolution historique des notions », *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

PLAISANCE Éric (2013), « De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°63, p.219-230.

PORTER L. Gordon (2014), « A recipe for successful inclusive education : three key ingredients revealed », *Revista Journal*, n°33, p 10-17, En ligne sur <http://revistas.rcaap.pt>

RASERA J.-B. (2005), « L'éducation en Afrique subsaharienne. Les indicateurs d'efficacité et leur utilisation politique », *Tiers-monde*, Tome 46, n°182 (Femmes, famille, fécondité. De la baisse de la fécondité à l'évolution du statut des femmes), p.407-426.

ROUSSEAU Nadia & PRUD'HOMME Luc (2010), « C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive », *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, Québec, Presses de l'Université de Québec, p.9-46.

SEBEREGE Pierre Claver (2006), *Intégration des personnes handicapées dans le processus démocratique burundais : de l'opportunité des mesures de discrimination positive*, Université du Burundi, Mémoire pour le diplôme d'études supérieures spécialisées en Éducation à la paix et la résolution pacifique des conflits, Université du Burundi.

SHIELDS Nora & SYNNOT Anneliese (2016), *Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study*, BMC Pediatrics, DOI 10.1186/s12887-016-0544-7

STRAUSS Anselm & CORBIN Juliet (1990), *Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques*, Londres, Sage.

TANT Maxime & WATELAIN Eric (2014), « Attitudes des enseignants d'Éducation Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975-2015) », *Staps*, 2014/4 (n°106), p.37-53, DOI 10.3917/sta.106.0037

TANT Maxime (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, Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis.

THOMAZET Serge (2012), « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers », *Le Français aujourd'hui*, n°177(2), p.11-17.

TSHABALALA Thembinkosi (2013), « Effectiveness of Inclusive Education Provision (Integrated Units) in all Schools in Zimbabwe Schools », *Greener Journal of Educational Research*, vol.III, n°9, p.424-431.

UNESCO (1994), *La déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*, Paris, UNESCO (France).

UNESCO (2015), *La scolarisation des enfants en situation de handicap : une expérience en cours à Madagascar pour les enfants avec une déficience intellectuelle*, Madagascar, UNESCO (France).

VANEY Louis & DEBRUÈRES Christine (2002), *Intégration scolaire*, INSIEME, Genève, Dossier tiré du bulletin n°174, En ligne <http://www.insieme-ge.ch>

VIENNEAU Raymond (2006), « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion », dans Carmen Dionne & Nadia Rousseau (éds.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.7-32.