



L'éducation inclusive dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale au Burundi : état des lieux, défis et perspectives

Etienne Barahindukaⁱ et Rémy Nsengiyumvaⁱⁱ

ⁱCentre de Recherche et d'Études en Lettres et Sciences Sociales (CRELS)

ⁱⁱCentre de Recherche et d'Études en Lettres et Sciences Sociales (CRELS)

Reçu : 30 décembre 2023 / Accepté : 19 avril 2024 / Publié en ligne : 7 juillet 2024

Iga, ENS-Burundi, 2024

Résumé

L'éducation inclusive fait partie intégrante du système éducatif burundais depuis 2013. Toutefois, les défis ne manquent pas : l'inaccessibilité de l'école, des méthodes d'enseignement et d'évaluation rigides et des enseignants ayant des attitudes négatives, des problèmes d'accès et des méthodes d'enseignement et d'évaluation rigides à l'enseignement supérieur. Une revue de littérature permet d'identifier quels sont les contextes scolaires dans lesquels l'éducation inclusive est mise en œuvre, les points communs ou contrastes avec le Burundi. La présente étude analyse la situation d'enseignement en contexte d'éducation inclusive aux trois premiers cycles de l'école fondamentale au Burundi. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire auprès de 14 enseignants de trois écoles pilotes en mairie de Bujumbura, par échantillonnage en grappes, et puis analysées. Les résultats montrent que les supports et les équipements sont insuffisants. Les méthodes d'enseignement et d'évaluation ne sont pas centrées sur les élèves. Les enseignants affirment la nécessité de l'éducation inclusive qui permet à tous les élèves d'étudier ensemble.

Mots clés : éducation inclusive au Burundi, élèves en situation d'handicap, école en situation d'éducation inclusive

Inclusive education in the first three cycles of basic school in Burundi: current situation, challenges and perspectives

Abstract

Inclusive education has been an integral part of the Burundian education system since 2013, However, there is no shortage of challenges: inaccessibility of school, rigid teaching and assessment methods and teachers with negative attitudes, problems access

and rigid teaching and assessment methods to higher education. A literature review makes it possible to identify the school contexts in which inclusive education is implemented, the common points or contrasts with Burundi. This study analyzes the teaching situation in the context of inclusive education in the first three cycles of basic school in Burundi. Data were collected using a questionnaire from 14 teachers from three pilot schools in Bujumbura town hall, by cluster sampling, and then analyzed. The results show that supports and equipment are insufficient. Teaching and assessment methods are not student-centered. Teachers affirm the need for inclusive education that allows all students to study together.

Keywords: inclusive education in Burundi, students with disabilities, school with inclusive education

Introduction

L'éducation inclusive fait partie intégrante du système scolaire burundais depuis 2013 (Loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire). Grâce à cette adoption, des enfants vivant avec un handicap bénéficient d'une formation classique jusqu'à l'Université. Cette révolution dans le système éducatif burundais a des effets directs sur la gestion des établissements.

Les structures éducatives adaptées et des ressources humaines formées et compétentes sont nécessaires à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Pour ce faire, le Burundi s'est doté d'infrastructures éducatives sur le territoire national. On dénombre en tout 58 structures dont 16 écoles pilotes avec 11 écoles fondamentales et 6 écoles fondamentales et post-fondamentales ; 29 écoles satellites dont 26 écoles fondamentales et 3 écoles fondamentales et

post-fondamentales et 12 centres spécialisés. Ces infrastructures sont inégalement réparties dans le pays. On note une concentration dans des provinces comme Gitega et Bujumbura tandis que d'autres comme Cankuzo et Rumonge en sont totalement dépourvues (Havyarimana, 2023).

Ndikumasabo, Evin et Saury (2018) soulignent que l'accueil des élèves est réduit et difficile, des infrastructures inaccessibles, des matériels inadaptés, des ressources financières faibles, des enseignants non formés, en vue de répondre aux besoins individuels des élèves en situation de handicap. Ndovori, Ndikumasabo, Sinzinkayo et Barahinduka (2020) signalent la nécessité de la sensibilisation, du développement des programmes, de l'acquisition du matériel adapté, de l'amélioration de l'accessibilité physique, de la formation initiale et continue ainsi que du développement des liens entre l'éducation ordinaire et celle spécialisée.

L'objectif général de la présente recherche est de présenter l'état des lieux, les défis et les perspectives de l'éducation inclusive dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale au Burundi. De cet objectif général, nous nous posons une question générale de recherche suivante : Quels sont l'état des lieux, les défis et les perspectives de l'éducation inclusive dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale au Burundi ? Cette question générale de recherche est opérationnalisée par six questions spécifiques de recherche, à savoir : Quelle est la formation initiale et continue des enseignants en situation d'éducation inclusive aux trois premiers cycles de l'ECOFO ? Quelles sont les ressources disponibles pour soutenir un enseignement en situation d'éducation inclusive ? Comment se déroule la pratique-classe lors de l'enseignement/apprentissage en situation d'éducation inclusive ? Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage en situation d'éducation inclusive ? En quoi l'inclusion est-elle une nécessité ? Comment faire pour la mettre réellement en place ?

1. Cadre théorique

La revue de la littérature présentée dans le cadre de cette recherche porte sur trois thèmes : l'accessibilité des écoles, les méthodes d'enseignement et d'évaluation adaptées ainsi que des attitudes positives pour une éducation inclusive.

1.1. Accessibilité des écoles

Les écoles accessibles, dans le cadre de l'éducation inclusive, peuvent être atteintes et abordées par tous les élèves, y compris ceux vivant avec un handicap. Selon Vienneau, (2002), la pédagogie de l'inclusion évite, d'une part, les distinctions entre les élèves exceptionnels, les élèves à besoins particuliers ou les élèves en difficulté et, d'autre part, l'ensemble des élèves sans handicap en préconisant l'accès de tous les élèves aux ressources et aux milieux

d'apprentissage les plus favorables à leur développement intégral en tant que personnes. Selon Frangieh (2013), le handicap peut être réduit ou éliminé, en adaptant l'environnement physique (ergonomie, accessibilité) et social (modification des normes).

1.2. Méthodes d'enseignement et d'évaluation adaptées

Les méthodes d'enseignement et d'évaluation adaptées, dans le cadre de l'éducation inclusive, sont celles qui tiennent compte des besoins spécifiques de chaque élève, y compris ceux vivant avec un handicap. Selon Ebersold (2009), l'école étant accessible à tous, elle doit favoriser un soutien mutuel en développant des programmes d'enseignement se préoccupant de la diversité des profils et des besoins, facilitant une excellence scolaire, soutenant les plus faibles, encourageant les plus forts à se dépasser. Selon Allenbach et al. (2016), les intervenants sont incités à dépasser l'aide individuelle aux élèves et à développer d'autres pratiques collaboratives comme le travail en réseau, le soutien à l'enseignant, le co-enseignement ou les interventions en classe, la participation à des projets d'établissement, le travail sur la relation école-famille, etc.

1.3. Attitudes positives pour une éducation inclusive

Les attitudes positives pour une éducation inclusive sont celles qui considèrent que tous les élèves ont les mêmes droits à l'éducation, y compris ceux qui vivent avec un handicap. Selon Ebersold, Plaisance et Zander (2016), l'éducation inclusive contribue à faire des écoles ordinaires le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de bâtir une société inclusive visant l'éducation pour tous, tout en étant soucieuse de la rentabilité des systèmes éducatifs. Selon Dupont (2009), l'éducation inclusive est une approche scolaire faisant la promotion de l'acceptation de la différence et des difficultés, et plus particulièrement des attitudes positives à l'endroit des personnes vivant avec la surdité. Le présent cadre théorique, en lien avec les apports des autres auteurs, montre que les écoles en situation d'éducation inclusives peuvent être atteintes et abordées par tous les élèves, que les méthodes d'enseignement et d'évaluation adaptées sont celles qui tiennent compte des besoins spécifiques de chaque élève et que les attitudes positives sont celles qui considèrent que tous les élèves ont les mêmes droits à l'éducation.

2. Méthodologie

Le public cible est constitué par les enseignants œuvrant dans les écoles pilotes et satellites en situation d'éducation inclusive aux trois premiers

cycles de l'école fondamentale au Burundi (de la première à la sixième année). Ces écoles sont au nombre de 58 dont 16 pilotes avec 11 fondamentales et 6 fondamentales et post-fondamentales ; 29 satellites dont 26 fondamentales et 3 fondamentales et post-fondamentales. Ces écoles sont réparties dans 9 provinces : Bujumbura mairie, Gitega, Makamba, Muyinga, Bubanza, Cibitoke, Kirundo, Rutana et Karusi. Les écoles pilotes et satellites sont chargées d'accueillir des enfants à besoins spécifiques dans un cadre inclusif. Les écoles satellites accueillent ces enfants à besoins spécifiques en s'appuyant sur les ressources de l'établissement pilote pour la formation de leurs enseignants à l'encadrement des élèves. Compte tenu du temps et des moyens financiers, nous avons délimité notre recherche à une seule province, Bujumbura mairie, qui compte, 3 écoles pilotes à l'ECOFO (Kanyosha 3, FOREAMI, Mirango 1), 7 écoles satellites à l'ECOFO (Ruziba 1, Jabe, Kamenge 1, Kamenge 2, Gasenyi 1, Gasenyi 2, Nyabagere) et 2 écoles satellites au post-fondamental (Lycée Reine de la Paix et Lycée Municipal Kamenge). Pour les mêmes raisons mentionnées précédemment, nous avons opté pour l'étude de cas des trois écoles pilotes de la mairie de Bujumbura, tout en admettant qu'elle peut comporter des limites, notamment sur le plan de la représentativité, pour ses forces indéniables (Gauthier, 2004 : 172) : « *l'étude de cas aide à la compréhension des phénomènes sociaux qui nous entourent, soit en apportant des repères pour comprendre la réalité, soit en préparant le terrain des études causales menées auprès d'échantillons représentatifs* ». Les trois écoles fondamentales sont : FOREAMI 1, Kanyosha 3 et Mirango 1. Les 14 enseignants ont été choisis par échantillonnage à portée de main (Myers & Hansen, 2003 : 99) qui s'« *obtient en se servant de tout groupe d'individus qui peut convenir [...] (appelé aussi échantillonnage accidentel!)* ». Ces enseignants ont été désignés par le Directeur de l'école visitée et ont répondu au questionnaire constitué par des questions fermées et ouvertes. Après retranscription des réponses au questionnaire, question par question et enseignant par enseignant, les données ont été analysées en fonction des questions de recherche. Pour trouver une réponse à ces questions de recherche, une approche qualitative a été utilisée. Pour garder l'anonymat des répondants, les déclarations des enseignants sont mentionnées en tenant compte de leurs numéros respectifs de 1 à 14. Par exemple, l'enseignant numéro 1 est codé (e1).

Sur les 14 enseignants, 10 sont des femmes et 4 des hommes ; 13 ont le niveau D6 (2 années de formation à l'école de formation des instituteurs, EFI, ou du lycée pédagogique, LP, après le collège de 4 années après l'école primaire. Un seul enseignant a le niveau D7, 4 années de formation à

l'école normale ou au lycée pédagogique, au secondaire. Leur âge varie de 46 à 57 ans et leur ancienneté dans l'enseignement va de 7 à 35 ans tandis que leur expérience dans l'enseignement en situation d'éducation inclusive varie de 7 à 12 ans. Les classes en situation d'éducation inclusive sont de la 1^{ère} à la 6^{ème} année fondamentale. Les effectifs par classe varient de 42 à 120 élèves. Les résultats montrent en outre que les types et le nombre de handicaps rencontrés dans les salles de classes en situation d'éducation inclusive de notre recherche sont : 12 physiques, 6 auditifs, 9 mentaux et 2 visuels.

3. Résultats

Les résultats présentés dans le cadre de cette recherche portent sur six thèmes : 1) la formation initiale et continue de l'enseignant, 2) les infrastructures et matériels, 3) l'enseignement-apprentissage, 4) l'évaluation, 5) les difficultés de l'enseignement et de l'évaluation, 6) la nécessité et la mise en place réelle de l'éducation inclusive.

3.1. Formation initiale et continue des enseignants

Au cours de leur formation initiale, les 14 enseignants affirment n'avoir pas eu des cours en rapport avec l'éducation inclusive ou didactique (méthodologie) d'éducation inclusive. Au cours de la formation continue, les enseignants déclarent avoir bénéficié des formations en éducation inclusive organisées par Handicap International ou le projet Education inclusive, au Centre Akamuri, au Rwanda, ou lors des clubs inclusifs. Par exemple l'enseignant (e14) dit ceci : « *J'ai eu la formation en braille et aussi sur la langue des signes ; aussi la formation des clubs inclusifs* ». Les contenus des formations portaient sur l'adaptation des enfants avec un handicap avec les enfants ne vivant pas avec un handicap, les conseils pour une bonne inclusion, l'évaluation des enfants vivant avec un handicap, les formes d'intelligence, la sensibilisation, l'accueil des élèves handicapés, l'inscription en classe et la prise en charge des élèves. Les enseignants ont aussi appris la formulation des objectifs pour les enfants vivant avec un handicap, l'élaboration du plan éducatif individuel (PEI) des enfants vivant avec un handicap, les types de handicaps, la manière d'apprendre, les bienfaits de la pratique sportive, les pratiques adaptées selon le type de handicap, le braille et la langue des signes.

Par exemple l'enseignant (e10) mentionne « *les types de déficiences, les manières d'apprendre, comment accueillir les enfants en situation de handicap et comment les considérer à l'égard de leurs pairs non handicapés pendant et en dehors des leçons* ».

Les enseignants interrogés affirment que la formation continue leur a permis de savoir comment se comporter physiquement et psychologiquement envers les enfants vivant avec un handicap, à développer les différentes formes d'intelligences, la façon d'accompagner les élèves vivant avec un handicap, planifier une leçon inclusive, intégrer les élèves handicapés dans la communauté, détecter un enfant vivant avec déficience, la méthodologie appliquée pour enseigner un élève vivant avec un handicap et utiliser la tablette en braille. Par exemple l'enseignant (e8) énumère, le « *plan éducatif individuel (PEI) ; planifier une leçon inclusive ; - formuler des objectifs ; traiter physiquement et psychologiquement* ». Les enseignants sollicitent des formations initiales et continues, la disponibilité du matériel et outils adéquats pour les enfants vivant avec un handicap, la sensibilisation de la part de l'Etat, des encadreurs (au moment où les enfants sont fatigués) et des psychologues. Par exemple, l'enseignant (e1) déclare ceci : « *il faut disponibiliser le matériel adéquat pour les enfants handicapés ; multiplier les formations aux enseignants* ».

3.2. Infrastructures et matériels didactiques

Les enseignants faisant objet de notre recherche ont inventorié la liste de matériels d'éducation inclusive prévus, disponibles ou pas : un tableau portatif, des tablettes et des pinceaux pour les aveugles, des toilettes adaptées ainsi que le matériel de sport, des chaises roulantes pour l'handicap physique, une salle ressource, les jouets pour l'handicap mental, les balançoires, les images pour une déficience auditive, le matériel en braille pour un handicap visuel, les ballons de football, l'habillement et le cartable. Par exemple, l'enseignant numéro 11(e11) dit que seul le livre du maître contenant les « *images pour l'enfant à déficience auditive* » est disponible parmi la liste des matériels d'éducation inclusive prévus.

3.3. Enseignement/apprentissage en situation d'éducation inclusive

Les pratiques d'enseignement en situation d'éducation inclusive dépendent de plusieurs facteurs. Les enseignants interrogés déclarent que les tâches proposées aux élèves varient en fonction du type de handicap, du nombre d'élèves en situation d'handicap et du type de déficience. Par exemple (e10) déclare ce qui suit : « *Ça dépend du type de handicap en classe. Les tâches faites en groupes (d'élèves ordinaires et d'autres handicapés) : les manipulations/ le toucher pour les non voyants/ multiplier les écritures pour les muets* ». Les critères de choix d'une tâche sont aussi en fonction de la déficience, de l'objectif visé ou formulé, des pré-requis, des capacités

individuelles et du temps durant lequel la tâche est faite. Par exemple (e13) affirme que « *Les critères de choix sont toujours en fonction de l'handicap* ».

Les enseignants déclarent faire travailler les élèves en groupes ou individuellement. En effet (e2) déclare ceci : « *individuellement parce que certains élèves vivant avec un handicap ont peur d'autres élèves, c'est-à-dire qu'ils n'aiment pas qu'on voit leurs fautes* » (e2). De son côté, l'enseignant (e6) déclare ce qui suit : « *ensemble car ils sont sensés remorquer les élèves vivant avec un handicap et entre eux aussi. Le travail en commun permet à chacun de s'exprimer librement, oser dire et faire, facilite la collaboration mutuelle* ».

Les titulaires des cours en situation d'éducation inclusive déclarent susciter les interactions entre enseignants et élèves en s'approchant des apprenants, en donnant des connaissances et des conseils, en accompagnant les questions des causeries ainsi que par l'observation libre et dirigée. L'enseignant (e2) affirme ce qui suit : « *L'enseignant doit s'approcher des élèves, les aimer, leur donner des connaissances et des conseils* ».

Les enseignants interrogés déclarent aussi faire recours aux attitudes positives, aux encouragements, à des travaux en groupes, en utilisant la méthodologie appropriée à chaque handicap sans ignorer ceux qui sont valides et en donnant un temps suffisant à ceux qui sont en situation d'handicap physique plus que les autres. L'enseignant (e12) déclare ceci : « *Je donne un temps suffisant à un écolier handicapé (physique) plus que les autres* ».

Quant aux stratégies utilisées pour stimuler les interactions entre les élèves, les enseignants disent aider les élèves en situation de handicap à travers des jeux des rôles. Par exemple (e4) déclare ceci : « *Par des jeux en leur donnant des rôles à jouer* ». Les enseignants disent organiser des clubs scolaires, sportifs et religieux inclusifs, des jeux entre les élèves et les élèves vivant avec un handicap, des travaux en groupes, des chants, des sketches et le tennis de table en dehors de la classe.

À la question de savoir si les élèves collaborent en situation d'éducation inclusive, les enseignants disent que les apprenants jouent avec ceux en situation de handicap lors des jeux collectifs. L'enseignant (e2) indique « *Jouer avec les élèves à besoins spécifiques, c'est-à-dire les élèves avec des élèves à besoins spécifiques* ».

Les enseignants déclarent encourager le travail des élèves en situation d'éducation inclusive. Ainsi, l'enseignant (e4) indique ceci : « *S'il parvient à faire quelque chose ou à changer un comportement*

positivement on l'encourage en applaudissant ». De plus, ils déclarent exiger le travail en groupes entre élèves avec ceux en situation de handicap.

Les enseignants déclarent collaborer avec leurs collègues en échangeant des idées. L'enseignant (e3) déclare ceci : « *Quand un enfant handicapé monte de classe, les deux enseignants font des échanges des idées sur ce dernier pour que l'enseignant qui reçoit cet enfant sache comment le prendre* ».

Les facteurs ayant un impact sur la réussite des élèves en situation d'éducation inclusive sont fonction du type de handicap, du niveau d'étude, de la formation des enseignants, de la disponibilité des supports pédagogiques adaptés, de l'accessibilité de certains locaux, du milieu environnant et du trajet à parcourir pour arriver à l'école.

L'enseignant (e10) indique ceci : « *Certains enseignants n'ont pas suivi des formations sur la prise en charge des enfants en situation d'éducation inclusive ; l'accessibilité de certains locaux n'y est pas ; l'âge de certains élèves ; le milieu environnant des élèves ; le trajet à parcourir pour arriver à l'école ; les parents des enfants handicapés qui, jusqu'à présent ont tendance à les cacher : ils ont encore des idées fausses sur les enfants handicapés* ».

3.4. Evaluation des leçons en situation d'éducation inclusive

Les enseignants interviewés déclarent réservier une marge de tolérance pour les élèves en situation de handicap. L'enseignant (e7) déclare ceci : « *Un enfant en situation de handicap a ses propres exercices ; il peut même avoir beaucoup de points plus que les autres élèves* ».

L'évaluation est soit individuelle soit collective selon le type de handicap. L'enseignant (e10) dit ceci : « *Cela dépend des cas de handicaps : collective (au tableau noir) pour les malentendants ; individuelle pour les handicapés physiques ; pour les enfants n'ayant pas des besoins spéciaux dans la classe : les évaluations individuelle et collective peuvent se faire* ».

Pour remédier aux erreurs les plus fréquentes commises par les élèves à besoins spécifiques, il faut beaucoup d'exercices de lecture et d'écriture. L'enseignant (e6) déclare que pour remédier aux erreurs de lecture, d'écriture et de compréhension, il déclare qu'il faut « *beaucoup d'exercices de lecture et d'écriture (respectifs) et l'usage du matériel adapté pour les manipulations* ».

3.5. Difficultés de l'enseignement et de l'évaluation en éducation inclusive

En éducation inclusive, les difficultés relevées par les enseignants sont relatifs à l'accès de l'école, au curriculum et aux méthodes d'enseignement non adaptés, aux supports et aux équipements non disponibles ou insuffisants pour les élèves et pour les enseignants et aux attitudes négatives des enseignants envers les apprenants en situation de handicap. L'enseignant (e11) dit ceci : « *La montée sur les escaliers ; des toilettes pas bien faites pour les élèves vivant avec un handicap physique ; la gestion du temps : celui-ci doit être plus ou moins long en fonction du type de handicap de l'élève et cela est comparé au temps utilisé par les élèves n'ayant pas des besoins spécifiques ; la patience de la maîtresse face à l'élève vivant avec un handicap* ».

3.6. Nécessité et mise en place réelle de l'éducation inclusive

Les enseignants interviewés disent que l'éducation inclusive est nécessaire. L'enseignant (e12) déclare que : « *Ce sont des enfants comme les autres, eux aussi ont droit à l'éducation* ».

Pour mettre en place réellement l'éducation inclusive, les enseignants interviewés recommandent des formations initiales et continues, du matériel et des équipements adaptés. L'enseignant (e5) propose ce qui suit : « *Disponibiliser les salles de classes adaptées aux élèves handicapés ; les supports pédagogiques adaptés facilitant leurs apprentissages ; former les enseignants* ».

4. Discussion

Les résultats de la présente recherche nous permettent d'affirmer que l'objectif général a été atteint, celui de présenter l'état des lieux, les défis et les perspectives de l'éducation inclusive dans les trois premiers cycles de l'école fondamentale au Burundi. Les enseignants interrogés ont déclaré ce qu'ils connaissent sur la formation initiale et continue des enseignants, les infrastructures et les matériels didactiques, l'enseignement-apprentissage, l'évaluation des leçons, les difficultés rencontrées, la nécessité et la mise en place réelle de l'éducation inclusive au sein de leurs écoles respectives.

Nos résultats de recherche s'inscrivent dans la littérature rapportée précédemment dans le cadre théorique en ce qui concerne l'accessibilité des écoles, les méthodes d'enseignement et d'évaluation adaptées ainsi que les attitudes positives pour une éducation inclusive. Nous mentionnons, à titre d'exemples, certains auteurs et leurs contributions.

Viennau (2002) et Frangieh (2013) affirment que les écoles accessibles peuvent être atteintes et abordées par tous les élèves. Les recherches

d'Ebersold (2009) et d'Allenbach et al. (2016) montrent que les méthodes d'enseignement et d'évaluation adaptées sont celles qui tiennent compte des besoins spécifiques de chaque élève. Selon Ebersold, Plaisance et Zander (2016) et Dupont (2009), les attitudes positives sont celles qui considèrent que tous les élèves ont les mêmes droits à l'éducation.

Conclusion et perspectives

Le Burundi est un pays aux ressources limitées. Cette recherche, malgré son échantillon très limité, montre que les enseignants en situation d'éducation inclusive aux trois premiers cycles de l'école fondamentale n'ont pas eu de formation en didactique de l'éducation inclusive. Aucune école ne dispose de matériels suffisants d'éducation inclusive. Les enseignants préparent leurs leçons à partir du guide de l'enseignant et du manuel de l'élève tel que prévu pour les élèves ne vivant pas avec un handicap.

Les difficultés rencontrées dans l'enseignement et l'évaluation en situation d'éducation inclusive semblent liées à l'absence des formations chez les enseignants, le manque de matériel didactique adapté ainsi que des classes pléthoriques. Malgré le pas déjà franchi avec l'introduction de l'éducation inclusive dans la scolarité obligatoire au Burundi, des efforts sont encore nécessaires pour améliorer la qualité de cet enseignement. La présente recherche exploratoire révèle qu'il est nécessaire d'agir sur la formation initiale et continue des enseignants et sur l'équipement adapté des écoles pour donner une formation de qualité en situation d'éducation inclusive. Il y a aussi moyen de donner une formation complémentaire accélérée de six mois en didactique de l'éducation inclusive à tous les enseignants. De plus, il y a moyen de s'inspirer de l'expérience du tutorat IFADEM au Burundi, au niveau de l'accompagnement des enseignants en situation d'éducation inclusive par des directeurs et préfets des études lors des séminaires et des journées pédagogiques.

Une solution pérenne et efficace pour la réussite de l'enseignement/apprentissage en éducation inclusive à l'ECOFO est la formation initiale des enseignants en éducation inclusive. L'École Normale Supérieure de Bujumbura a été choisie comme institution d'enseignement supérieur formatrice des formateurs pilote en éducation inclusive, ce qui donne espoir pour cet enseignement.

Étant donné que les déclarations des enseignants ne rendent vraiment pas compte de ce qu'est la situation réelle de cet enseignement en classe dans ce contexte d'équipement précaire et de manque de formation des enseignants, des études approfondies portant sur les pratiques réelles de classes en situation d'éducation inclusive des enseignants d'une part, mais aussi des élèves d'autre part, s'avèrent nécessaires pour bien rendre compte de

l'état réel de la qualité de l'enseignement/apprentissage en situation d'éducation inclusive au Burundi. D'autres études pourraient porter sur les autres niveaux du système éducatif burundais, en incluant aussi les écoles satellites du milieu urbain et rural.

Références

- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. 2016. Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement de regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121.
- Dupont, A. 2009. *Perceptions d'élèves québécois présentant une déficience auditive de l'utilisation du langage parlé complété en contexte d'intégration scolaire*. Mémoire de master en sciences de l'éducation. Université de Montréal. Montréal, Canada.
- Ebersold, S. 2009. Former et accueillir les élèves en situation de handicap. *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- Ebersold, S., Plaisance, E. et Zander, C. 2016. *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales.
- Gauthier, B. 2004. Recherche sociale. *De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Frangieh, B. 2013. *Les effets de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle légère*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Haute-Alsace. Mulhouse, France.
- Hayvarimana, F. 2023. *Stratégie nationale d'éducation inclusive du Burundi*. Bujumbura : Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique.
- Ndikumasabo, J., Evin, A. et Saury, J. 2018. L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif. *Recherches en éducation*, 31, 110-123.
- Myers, A. et Hansen, C.H. 2003. *Psychologie expérimentale*. Bruxelles : De Boeck.
- Ndovori, R., Ndikumasabo, J., Sinzinkayo, E. et Barahinduka, E. 2020. Inclusion des étudiants en situation de handicap à l'École Normale Supérieure de Bujumbura : défis et perspectives. *Actes de colloque sur l'université et le développement durable dans la région des grands lacs : enseignement de qualité, défis et opportunités tenu*

du 15 au 17 avril 2019 (pp. 314-334). Goma : Université Libre des Pays des Grands Lacs.

Vienneau, R. 2002. Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Education et francophonie*, 30(2), 257-286.

La responsabilité rédactionnelle de chacun des auteurs

Etienne Barahinduka a choisi le thème, a effectué la recherche documentaire, a rédigé le cadre théorique, a élaboré le guide d'entretien, a effectué le travail de collecte des données de terrain, a rédigé la méthodologie, l'introduction, la conclusion et le résumé et a intégré les observations des trois évaluateurs et les améliorations proposées par le comité de rédaction de la revue Iga. Rémy Nsengiyumva a rédigé la partie des principaux résultats. Il a aussi procédé à la lecture de l'article pour corriger les fautes d'orthographe.

ⁱ **Etienne Barahinduka** est Professeur associé en sciences de l'éducation à l'Ecole Normale Supérieure du Burundi. Il a déjà publié des articles scientifiques, en collaboration avec des chercheurs francophones sur les Technologies de l'Information et de la Communication en Education, l'encadrement des recherches, l'histoire de l'éducation, l'éducation inclusive et l'enseignement des langues.

ⁱⁱ **Rémy Nsengiyumva** est Professeur à l'ENS du Burundi. Il est auteur de plusieurs articles publiés dans des revues scientifiques internationales. Il est aussi chercheur au sein du centre de recherche CRELs de l'ENS du Burundi, du CLA de l'Université Franche-Comté de Besenson, SOLIDILAF de l'Université Cheikh Anta Diop. Ses centres d'intérêt relèvent des questions de l'enseignement, l'élaboration des programmes et la didactique des langues.