

Représentations sociales des enseignants spécialisés sur la scolarisation des enfants en situation de handicap au Burundi

Social representations of specialized teachers regarding the schooling of children with disabilities in Burundi

NSHIMIRIMANA Révérien

Enseignant chercheur

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

Université du Burundi

Centre de Recherche et d'intervention pour le Développement Individuel, Communautaire et
Social
Burundi

NSABIMANA Philippe

Doctorant

Faculté des Sciences de l'Education

Université Mohammed V

Homme-Société-Education

Maroc

Date de soumission : 05/02/2026

Date d'acceptation : 11/03/2026

Pour citer cet article :

NSHIMIRIMANA, R. & NSABIMANA, P. (2026) « Représentations sociales des enseignants spécialisés sur la scolarisation des enfants en situation de handicap au Burundi », Revue Internationale du chercheur «Volume 7 : Numéro 1» pp : 1138-1161.

Résumé

Cet article permet de comprendre les représentations sociales des enseignants des centres spécialisés à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Nous sommes partis de cette question : Comment les enseignants des centres d'enseignement spécialisés se représentent-ils la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais ? Cette étude a été menée auprès de 64 enseignants dont 54,7 % de sexe féminin. Les données collectées par questionnaire ont été traitées sous SPSS. Cette étude a montré que les enseignants des centres d'enseignement spécialisé estiment que les conditions des écoles ordinaires du Burundi sont défavorables à l'accueil des enfants en situation de handicap. La majorité d'entre eux expriment des représentations discriminatoires. Ils arrivent même à catégoriser les types de handicap à exclure du milieu éducatif ordinaire. Dans cette étude, l'image sémiologique domine la représentation du handicap chez ces enseignants spécialisés étant donné que le mot déficience constitue le noyau de la représentation du handicap.

Mots clés : handicap, éducation inclusive, éducation spécialisée, besoins éducatifs particuliers.

Abstract

This article provides an insight into the social representations of teachers in specialized centers regarding the schooling of children with disabilities. Our starting point was the following question: How do teachers in specialized teaching centers represent the schooling of children with disabilities in the Burundian educational environment? This study involved 64 teachers, 54.7% of whom were women. Data collected by questionnaire were processed using SPSS. The study showed that teachers in special education centers consider that conditions in ordinary schools in Burundi are unfavorable for children with disabilities. Most of them express discriminatory views. They even manage to categorize the types of disability to be excluded from mainstream education. In this study, the semiotic image dominates the representation of disability among these specialized teachers, since the word impairment constitutes the core of the representation of disability.

Keywords: disability, inclusive education, special education, special educational needs.

Introduction

Avant l'engagement du Burundi dans le nouveau paradigme d'éducation inclusive, la scolarisation des ESH était seulement organisée au sein des centres d'enseignement spécialisés tenus en grande majorité par les confessions religieuses. Comme le souligne Ndikumamasabo (2018), divers centres spécialisés ont vu le jour au Burundi depuis 1965 afin de répondre aux nécessités d'accueil éducatif des élèves en situation de handicap. Néanmoins, avant même l'officialisation de l'éducation inclusive, quelques enfants ayant un handicap léger fréquentaient aussi les écoles ordinaires.

Ainsi, contrairement à une opinion hâtivement formulée aujourd'hui, la scolarisation des enfants handicapés n'est nullement une chose nouvelle, elle a été l'objet d'attention depuis longtemps et elle a même été soutenue par des innovations pédagogiques dont certaines trouvent encore leur application aujourd'hui, par exemple l'écriture en braille pour les aveugles (Plaisance & Schneider, 2013). C'est le cas qui se révèle au Burundi où ces catégories ont fait objet d'attention depuis un certain temps par les centres d'enseignement spécialisé. Ces centres spécialisés continuent d'assurer l'enseignement spécialisé aux différentes catégories d'enfants en situation de handicap. Chaque centre regroupe les enfants présentant généralement un même type de handicap, majoritairement ceux qui vivent avec le handicap sensoriel, en l'occurrence, les sourds-muets et les malvoyants. Les techniques de communication spécialisée utilisées sont la langue des signes, lecture labiale ainsi que l'écriture braille. Ailleurs où ils accueillent les handicapés moteurs, ils utilisent la communication verbale normale.

A partir des années 60, les associations des parents et les personnes en situation de handicap, surtout en Amérique du nord ont déclenché des mouvements réclamant la scolarisation des ESH dans le milieu scolaire ordinaire. Les raisons avancées étaient basées sur les limites de l'enseignement spécialisé notamment son incapacité à favoriser l'intégration de ces enfants dans la société, ses capacités d'accueil très limitées et le fait que ces enfants ont un niveau faible par rapport à ceux scolarisés dans le milieu éducatif ordinaire (Rachel, 2012).

Parmi les solutions à ces revendications, plusieurs pays occidentaux ont adopté la politique de l'intégration scolaire vers les années 80, et plus tard le paradigme de l'éducation inclusive vers les années 90. Malgré ces avancées significatives, les ESH sont scolarisés à la fois dans les écoles spéciales et dans les classes régulières dans presque tous les pays du monde. Ceci montre que la mise en œuvre de l'éducation inclusive fait face à plusieurs défis. A ce sujet, la littérature les classe en deux catégories : les défis systémiques et ceux liés à l'école. Les premiers

concernent principalement la discrimination que subissent les personnes handicapées, l'ignorance des bénéfices de ce paradigme, l'insuffisances de ressources, absence de cadre juridique etc. Le deuxième groupe de défis regroupe la non flexibilité des programmes, l'environnement physique défavorable, la méthode d'évaluation non adaptée, le manque de compétences du personnel éducatif et les représentations des membres de la communauté scolaire (UNESCO, 2020 ; OMS et Banque Mondiale, 2012 ; UNICEF, 2021).

Dans la mesure où les écoles spéciales sont encore peu nombreuses au Burundi et que la politique d'inclusion scolaire progresse très lentement (Ndikumasabo, 2018 ; Nshimirimana, 2023), cette étude cherche à mettre en évidence l'un des facteurs susceptibles de constituer un levier ou un obstacle à la scolarisation des ESH. Il s'agit des représentations sociales définies comme « le produit et le processus d'une activité mentale par lequel un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987). Ce même auteur rend explicite cette acception en ajoutant que la représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (Abric, 2003). Pour ce qui concerne la formation des représentations sociales, l'auteur précédent introduit la notion de « noyau central » composé des éléments cognitifs stables et centraux ; ce sont eux qui donnent signification, sens et valeur aux représentations, qui garantissent leur pérennité et qui contribuent à la résistance de leur évolution.

Dans cette même perspective, Moscovici (1961) repris par Roussiau & Bonardi (2001) regroupent les déterminants des représentations sociales en trois catégories : la dispersion de l'information, la focalisation et la pression à l'inférence. D'après cet auteur, c'est l'apparition d'une situation nouvelle, innovante ou bien d'un phénomène inconnu ou d'un événement inhabituel qui favorise l'émergence d'une représentation sociale. De ces points de vue, la scolarisation des ESH au Burundi peut faire objet de représentations des enseignants spécialisés étant donné que la politique de l'éducation inclusive, en vigueur depuis 2010, se trouve encore au stade embryonnaire (Ndikumasabo, 2018) ; elle est encore considérée comme une situation nouvelle.

Il est à noter que la position des enseignants concernant la scolarisation des ESH dans les écoles spéciales ou dans les écoles inclusives (régulières) viennent de leurs représentations au handicap et aux personnes en situations de handicap. Ainsi, certains individus abordent le handicap, selon le modèle issu de l'approche biomédicale où le handicap est considéré comme

une réalité intrinsèque à l'individu. Il est défini comme une « déficience corporelle, physique ou mentale » qui lui appartient et dont la conséquence limite le niveau de sa participation sociale. Dans ce modèle une relation de cause à effet se remarque. Par opposition au modèle individuel, le modèle social conçu par la sociologie américaine met l'accent sur le rôle déterminant de l'environnement social et de la culture quant à la genèse des situations du handicap.

Etant donné le rôle des enseignants spécialisés dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive, la connaissance de leurs représentations dans ce domaine permettra aux responsables éducatifs burundais d'en tenir compte lors de l'élaboration des programmes visant à rendre effectif le droit à l'éducation pour tous, y compris pour les ESH. Ceux-ci ont été exclus de l'école dans plusieurs pays, surtout dans la plupart des pays à revenu faible, alors que l'exclusion scolaire comme l'a souligné Amian N'guessan Noël ne peut en aucun cas favoriser le développement du pays. En nous appuyant sur la littérature, nous pensons qu'il est difficile d'atteindre cet objectif en ignorant les représentations des acteurs éducatifs, dans la mesure où celles-ci ont été considérées par plusieurs auteurs comme des déterminants importants des actions humaines.

De ce qui précède, la problématique de cette étude s'énonce comme suit : « Quelles représentations les enseignants des écoles spécialisées ont-ils de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le système éducatif burundais, et comment ces représentations influencent-elles leur positionnement vis-à-vis de l'inclusion scolaire ? ». Pour traiter cette problématique, l'hypothèse suivante a été libellée : Les enseignants des écoles spécialisées expriment des réserves quant à la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais.

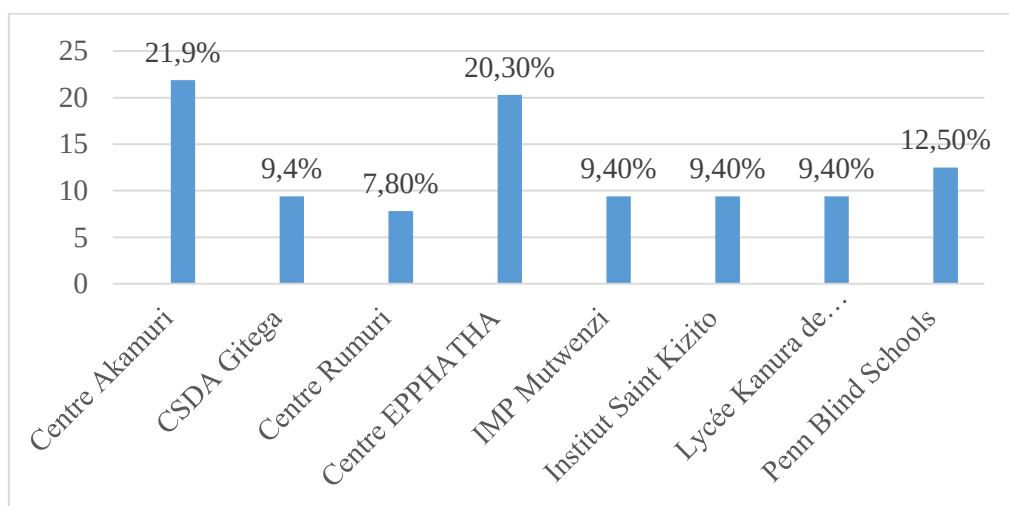
De ce fait, cette étude a pour objectif d'identifier les représentations sociales des enseignants spécialisés à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH) dans le milieu éducatif burundais. Pour atteindre cet objectif, nous avons fait appel à l'approche quantitative, les données ont été collectées auprès des enseignants spécialisés exerçant dans les différents centres prenant en charge les enfants présentant plusieurs types de handicap. Comme les recherches sur la scolarisation des ESH sont encore rares au Burundi, les résultats de cette étude vont contribuer dans l'amélioration des politiques et des programmes dans ce domaine.

Cet article est structuré autour des éléments suivants : une introduction présentant le contexte, la théorie de référence, la problématique, l'objectif et l'intérêt de l'étude ; une méthodologie décrivant les démarches entreprises pour atteindre l'objectif ; des résultats mettant en évidence les représentations des enseignants spécialisés à l'égard de la scolarisation des enfants en situation de handicap au Burundi ; une discussion confrontant ces résultats à la littérature existante ; et enfin une conclusion qui synthétise les principaux enseignements de l'étude.

1. Méthodologie de recherche de l'étude : Technique d'échantillonnage, et participants terrain d'enquête

Au Burundi, il existe 20 centres spécialisés et la quasi-totalité se trouve dans les deux villes à savoir Bujumbura (capitale économique) et Gitega (Capitale politique). Les enseignants spécialisés exerçant dans ces centres étaient au nombre de 86 au moment de l'enquête. Dans la mesure où certains centres ont un personnel limité et sont difficilement accessibles, nous avons fait appel à l'échantillonnage aléatoire simple. Concernant le choix des enquêtés, nous avons privilégié le volontariat dans le but de récolter des informations suffisantes et de qualité.

Au total, nous avons distribué 70 questionnaires et 64 ont été récupérés dument remplis. Parmi eux, 54,7% de sexe masculin et 45,53% de femmes avec le mode et la plage respectivement de 2,00 et 1,00. La plus grande majorité (81,3%) des participants sont âgés de moins de 45 ans avec une moyenne de 36,78 et un écart type de 7,749. La majorité des participants (70,3%, n=45) avaient une ancienneté dans l'enseignement de 5 ans et plus. Ils étaient en général des enseignants dont le niveau de formation est inférieur (78,1%, n=50). Presque toutes les institutions spécialisées se limitent au cycle fondamental (95,3%, n=61) dont quelques d'entre elles pratiquent la formation professionnelle (18,8%, n=12). L'étude a été réalisée auprès des enseignants de 8 centres d'enseignement spécialisé. Le graphique ci-dessous montre leur répartition par centre.



Graphique 1 : Présentation du terrain d'enquête pour l'étude

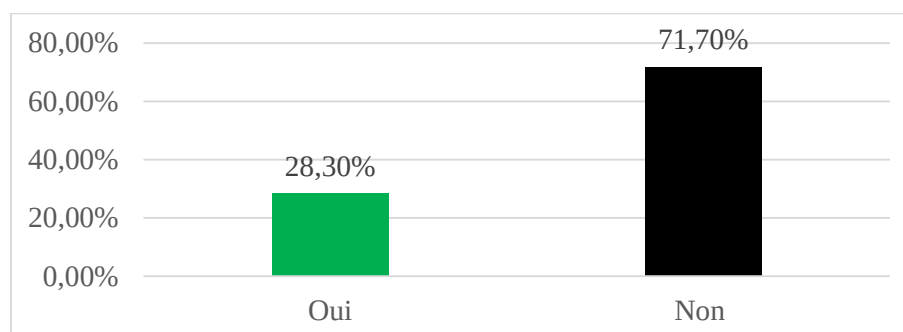
Ces centres se localisent dans 4 directions provinciales de l'enseignement dont la répartition des enseignants est 9,4% (n=6) de Bubanza, 12,5% (n=8) de Bujumbura, 51,6% (n=33) de la mairie de Bujumbura et 26,6 (n=17) de Gitega. 56,3% (n=36) étaient des enseignants ressortant des centres du milieu rural et 43,7% du milieu urbain.

2. Résultats de l'étude

2.1. Formation et expérience en enseignement aux enfants en situation de handicap (ESH)

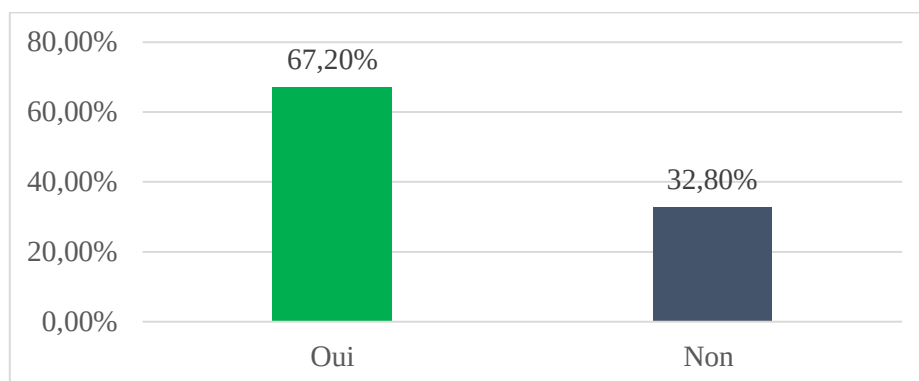
2.1.1. Formation

Comme présenté au Graphique 1, la majorité des enseignants des centres d'enseignement spécialisé (71,7%, n= 51) n'ont pas bénéficié d'une formation sur le handicap durant leur parcours de formation initiale.



Graphique 1 : État de la formation initiale des enseignants sur le handicap.

Afin de combler le vide de la formation initiale, la plupart des centres d'enseignement spécialisé organisent des formations aux nouveaux recrues avant de commencer l'emploi. Ce qu'illustre le Graphique 2.



Graphique 2 : Répartition des participants selon qu'ils aient eu ou non la formation avant de commencer l'emploi au sein des centres d'enseignement spécialisé.

Le Graphique 2 montre que plus de 2/3 des participants avaient déjà bénéficié de la formation sur le handicap, avant de commencer le service. Par voie de conséquence, la plupart d'entre eux (78,1%, n=50) disposaient d'un certificat professionnel pour enseigner dans les écoles spécialisées.

2.1.2. Expérience

De façon générale, les enseignants commencent le service sans expérience. Moins de la moitié des participants à l'étude (40,6%, n=26) disposaient d'une expérience d'accompagnement des enfants en situation de handicap au début de leur service. Nous pensons qu'ils auraient exercé le même service dans d'autres endroits. Ceux qui avaient cette expérience avant d'aller enseigner dans ces institutions avaient accompagné les enfants présentant différents types de handicap dont le handicap physique, déficience mentale, déficience auditive, la déficience visuelle, les troubles du langage et de la parole ainsi que le polyhandicap.

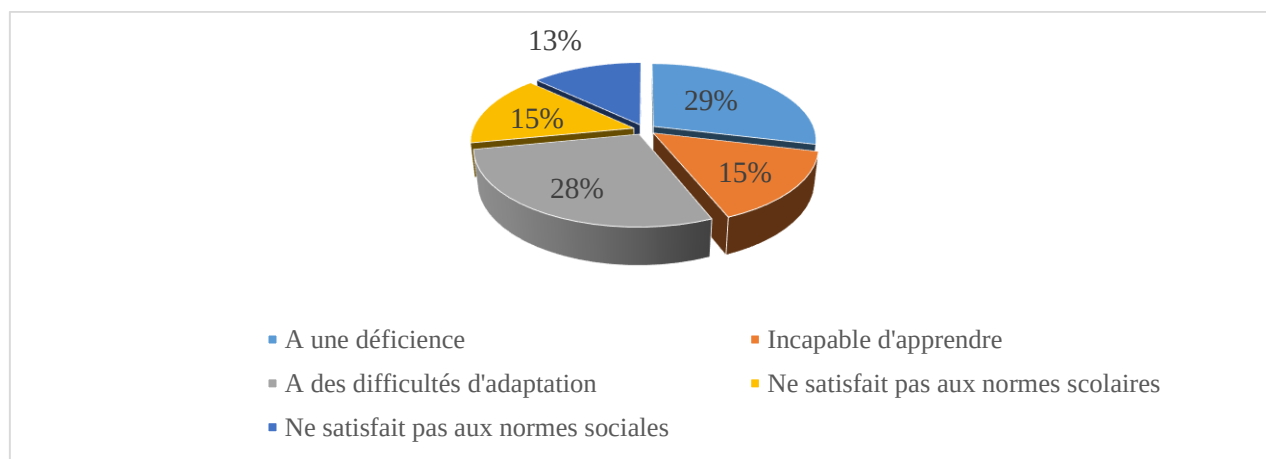
2.2. Organisation des activités au sein des centres d'enseignement spécialisé

Au sein des institutions spécialisées, seuls 23,4% (n=15) affirment la présence momentanée des élèves inscrits dans des écoles ordinaires, qui y passent pour bénéficier du soutien ou du renforcement. Cela veut dire qu'il y a des centres qui font un soutien à certaines écoles ordinaires inclusives qui ne disposent pas d'enseignant de soutien. Cependant, comme dans les

écoles ordinaires, la plupart des éducateurs (68,8%, n=44) œuvrant dans les centres d'enseignement spécialisé y soulignent l'absence des psychologues capables de contribuer à la prévention de difficultés d'adaptation scolaire et à la détection des causes probables des difficultés d'apprentissage. Ce qui montre que la plupart de ces centres ne disposent pas de cette source pour le suivi et l'accompagnement des apprenants.

Concernant le matériel pédagogique dans ces centres d'enseignement spécialisé, presque les 2/3 des enseignants soulignent que leurs centres disposent du matériel pédagogique adapté pour l'apprentissage des élèves en situation de handicap. Ainsi, 61,9% des participants ont affirmé qu'il est organisé, dans certains centres, une forme de projet personnalisé de scolarisation (PPS) et selon les difficultés de chaque enfant.

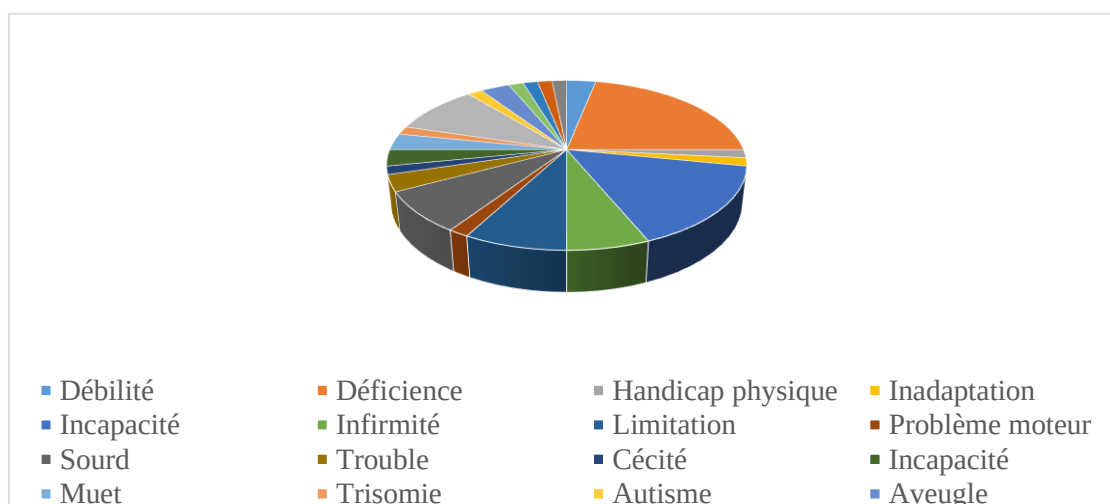
Signalons que les enseignants de ces institutions spécialisées attribuent à un enfant en situation de handicap (ESH) diverses caractéristiques comme illustré au Graphique 3. Dans les représentations de ces enseignants ayant participé à l'étude, l'aspect biologique (avoir une déficience) prend le devant (29%) pour qualifier un enfant en situation de handicap. Même celui qui ne satisfait pas aux normes sociales est aussi conçu comme celui étant en situation de handicap.



Graphique 3 : *Caractéristiques d'un enfant en situation de handicap selon les participants.*

Dans le même ordre d'idées, les participants ont donné différents mots ou concepts qu'on utilise pour désigner le handicap. Comme précédemment, la majorité d'enseignants désignent le handicap selon le modèle individuel issu de l'approche biomédicale. Selon ce modèle, le handicap est considéré comme une réalité intrinsèque à l'individu. Il peut être une « déficience corporelle, physique ou mentale » qui lui appartient et dont la conséquence limite le niveau de sa participation sociale.

Ainsi, nous constatons que celui de « déficience » a battu le record suivi respectivement de « incapacité » et de « limitation ». Le Graphique 4 montre différents mots que les enseignants spécialisés utilisent pour désigner le handicap où, comme on le constate, domine le modèle individuel dans la représentation du handicap.

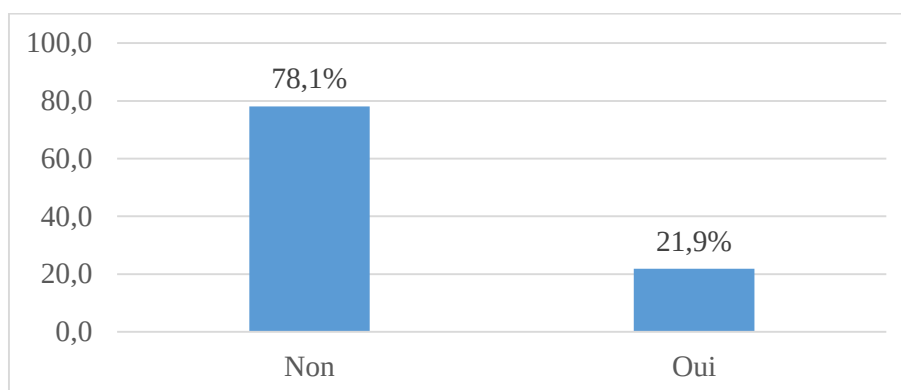


Graphique 4. Termes utilisés pour désigner le handicap.

2.3. Position des enseignants spécialisés quant à la scolarisation des enfants en situation de handicap

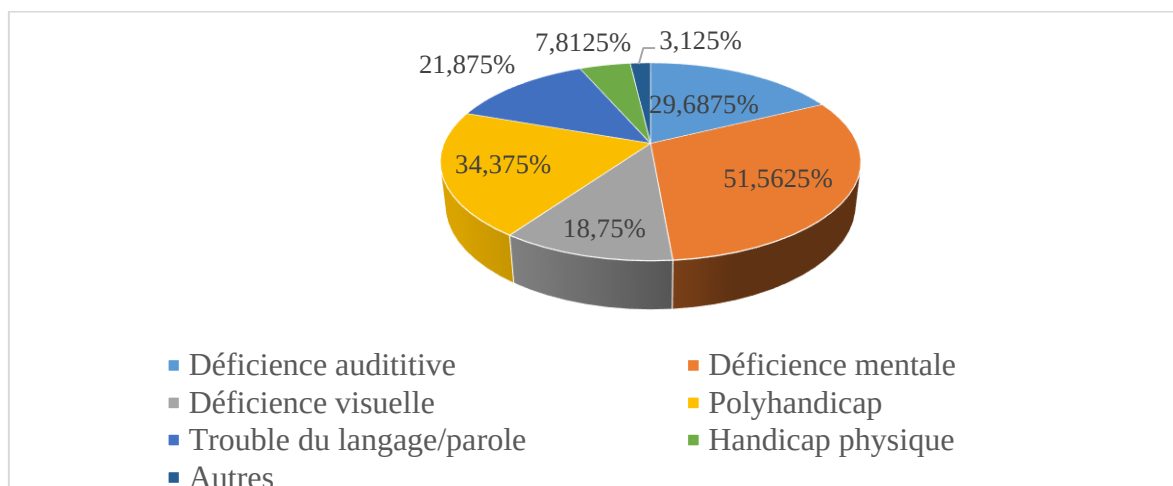
A la question de savoir si les enseignants des centres d'enseignement spécialisé sont pour ou contre la suppression de ces centres afin de scolariser tous les ESH dans les écoles ordinaires, les résultats montrent que la plus grande majorité de ces enseignants (92,2%, n=59) expriment leur désaccord. Dans les explications qu'ils donnent, la majorité (53,1%, n=34) estiment que les enseignants des écoles ordinaires n'ont pas de formation sur les besoins éducatifs particuliers. Pour les autres, le quart justifie que les écoles ordinaires ne sont pas préparées à l'accueil des ESH pendant que moins de 5% expriment la peur de perdre l'emploi sans oublier quelques autres qui pensent à d'autres motifs non-précisés. Avant de procéder à la suppression des centres spécialisés, ces participants ont suggéré quelques actions qu'il faudra d'abord mener, entre autres, celles de sensibiliser les enfants « valides » à la cohabitation avec les ESH (48,1%, n=31), leur transfert ou recrutement pour enseigner dans les écoles ordinaires (26,6%, n=17), la révision des matières enseignées dans les écoles ordinaires (20,3%, n=13) et quelques autres qui pensent à d'autres suggestions non-précises.

Au sujet de la scolarisation des ESH, les résultats de cette étude montrent que les perceptions des enseignants des centres d'enseignement spécialisé sont divergentes. En effet, comme le montre le Graphique 5, la majorité de ces enseignants (78,1%, n=50) expriment des représentations non-favorables à la scolarisation de tous les ESH dans les écoles ordinaires et d'autres (21,9%) qui sont favorables à leur éducation inclusive.



Graphique 5 : Réponse des enseignants spécialisés concernant la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires.

Pour ces enseignants qui expriment des représentations non-favorables à la scolarisation de tous les ESH en milieux ordinaires, ils ont même spécifié les types de handicap qui doivent rester impérativement dans des institutions spécialisées. Il s'agit, comme l'illustre le Graphique 6, de la déficience mentale (51,5%, n=33), du polyhandicap (34,3%, n=22), de la déficience auditive (29,6%, n=19), des troubles du langage et de la parole (21,8%, n=14), de la déficience visuelle (18,7%, n=12), du handicap physique (7,8%, n=5), ainsi que d'autres handicaps divers (3,1%, n=2) comme l'autisme et les infirmités cérébrales motrices (IMC).



Graphique 6. Handicaps avec lesquels les enfants ne peuvent pas être scolarisés dans les écoles ordinaires.

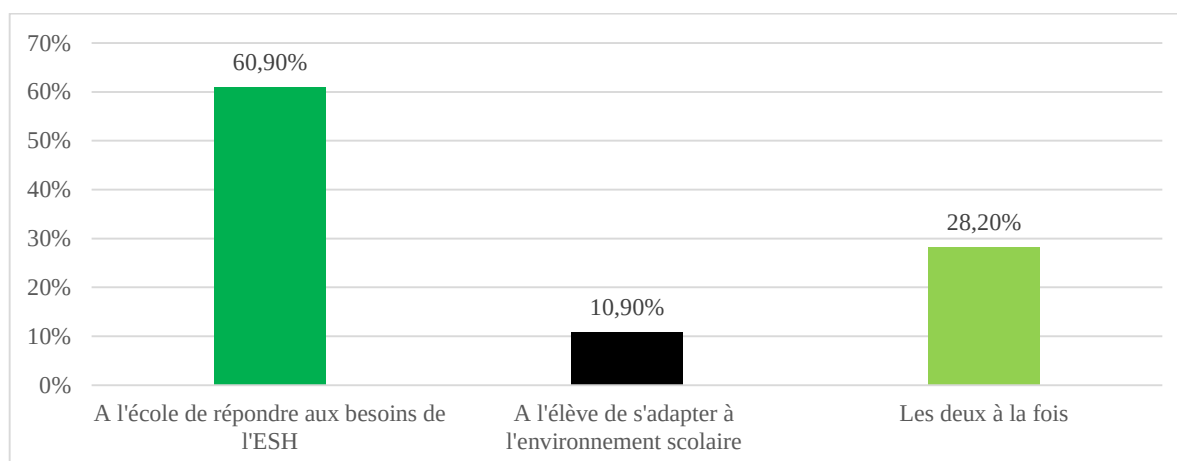
Ces enseignants œuvrant dans les centres d'enseignement spécialisé ont exprimé à 100% leur volonté à suivre une formation relative à l'accueil et à l'accompagnement des ESH.

2.4. Conception de l'école inclusive au Burundi

Les enseignants des écoles spécialisées ont certaines représentations sociales de l'école inclusive, son importance ainsi que les besoins dans ce domaine pour qu'elle puisse bien assurer son rôle envers les enfants à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, la plus grande majorité des participants à l'étude (93,8%, n=60) estiment que les écoles ordinaires ne sont pas préparées pour l'accueil des enfants en situation de handicap. Par voie de conséquence, ils sont plus nombreux (96,9%, n=62) à exprimer des représentations pessimistes par rapport aux conditions d'accueil. Pour eux, les conditions du milieu éducatif burundais ne sont pas remplies pour faire la scolarisation de tous les ESH dans les écoles ordinaires.

Afin de pouvoir les accueillir et les accompagner, ces sujets estiment que les enseignants des écoles ordinaires ont besoin de connaissances sur les différents handicaps (78,7%), des compétences communicationnelles avec les ESH (76,6%) ainsi que des compétences sur les modes d'intervention thérapeutique (48,4%). Enfin, il y a aussi le peu d'enseignants (7,8%) qui pensent aux autres besoins dans ce processus.

Quant à la conception de l'école inclusive, il y a quelques répondants (10,9%) qui disposent des fausses informations, que c'est l'élève qui doit s'adapter à l'environnement scolaire. Le Graphique 7 explicite clairement les représentations sociales qu'ils font de l'école inclusive.



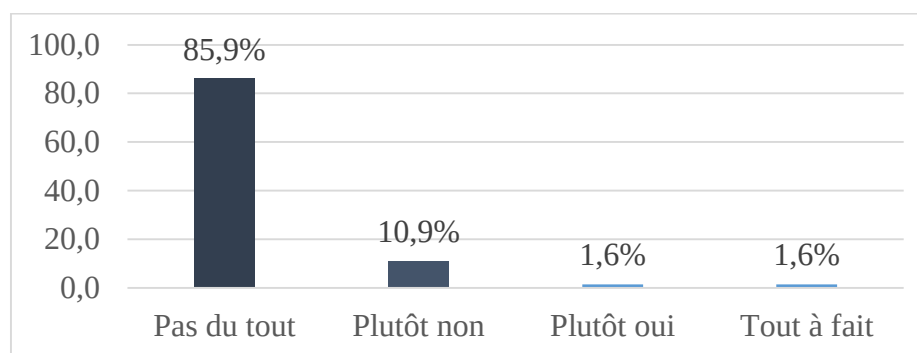
Graphique 7 : Conception de l'école inclusive pour les ESH.

Quant à l'importance de l'école inclusive, différentes représentations sont exprimées. En effet, l'école inclusive pour les ESH, est conçue par certains enseignants spécialisés (81,61%, n=55) comme un lieu de socialisation. Elle est aussi perçue comme un lieu de développement des compétences cognitives (55,38%, n=36), comme un lieu de développement de l'autonomie (49,23%, n=32), un lieu pour se rapprocher de la norme (30,76%, n=20) et enfin quelques minimales proportions qui pensent à une autre importance comme un lieu pour développer l'estime de soi.

2.5. Accueil des enfants en situation de handicap dans les milieux ordinaires

Pour le bon accueil des ESH en milieu ordinaire, les enseignants des centres d'enseignement spécialisé se sont exprimés par rapport à la formation. Dans un premier temps, il y a ceux (62,5%) qui estiment que la formation la plus efficace est celle qui est ciblée sur un type de handicap. D'autre part, ils soulignent une formation globale permettant d'aborder n'importe quel besoin spécifique. En dernier lieu, la formation basée sur les besoins des enfants vulnérables est évoquée à moins de 50% des participants à l'étude. Parmi d'autres formations suggérées, nous avons retenu celle basée sur la structure de la classe répondant aux conditions confortables de l'enfant.

Ces enseignants spécialisés expriment des doutes face aux compétences des enseignants des écoles ordinaires pour pouvoir bien exercer leur rôle au sein des écoles inclusives. Ainsi, une très large majorité (96,8%, n=62) considère que ces enseignants ne disposent pas des compétences requises pour pouvoir prester au sein des écoles inclusives. Le Graphique 8 l'illustre bien.



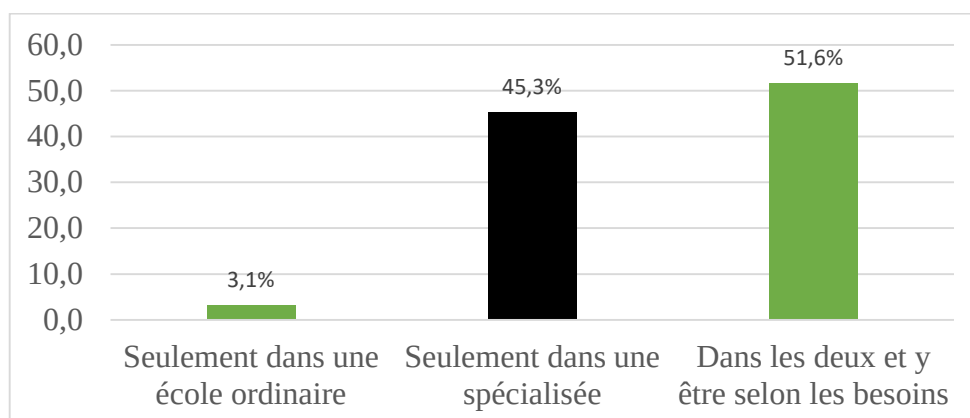
Graphique 8 : *Réponses des enseignants spécialisés concernant les compétences des enseignants ordinaires pour accompagner les ESH au sein d'une école inclusive.*

Face à cet état de choses, les participants à l'étude estiment, à une très large majorité (96,9%), que les enseignants du service de soutien sont très utiles pour accompagner et soutenir le processus de scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires.

Dans leur manière d'intervention, ces participants estiment que les enseignants de soutien ont des missions dans des axes divers. Pour certains (56,3%, n=36), leur mission est d'accompagner les enseignants dans la prise en compte des besoins éducatifs particulier. Pour les autres, la mission d'accompagnement des ESH est mentionnée à 34,4% des participants. Enfin, quelques autres (4,7%) leur attribuent la mission de recevoir et écouter les parents d'enfants.

Ces enseignants ont des représentations divergentes à propos de l'éducation inclusive et il y en a même certains qui le confondent avec l'intégration sans oublier ceux qui ne savent pas exactement ce que c'est. Pour ceux qui ont une idée correcte sur sa définition, ils sont nombreux (60,93%, n=39) à exprimer que c'est une éducation pour laquelle, l'élève « valide » et l'ESH se retrouvent dans une même classe.

Concernant le milieu de scolarisation des ESH, très peu nombreux (3,1%, n=2) sont des enseignants des centres d'enseignement spécialisé qui souhaitent qu'ils soient inscrits seulement dans une école ordinaire. Comme le Graphique 9 le montre, presque la moitié de ces enseignants enquêtés veulent que ces enfants soient inscrits en même temps dans les écoles ordinaires et les écoles spécialisées et y être selon les besoins. De ces enseignants, l'idée de vouloir maintenir les ESH dans les institutions spécialisées a été observée à 45,6% (n=29). Ils ont des représentations non-favorables à l'éducation inclusive.



Graphique 9 : Milieu de scolarisation des ESH selon les enseignants spécialisés.

2.6. Influence de certaines variables du questionnaire sur les représentations sociales des enseignants des centres spécialisés

Certaines variables du questionnaire ont exercé une influence sur les représentations sociales des enseignants des centres d'enseignement spécialisé à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Il s'agit du milieu d'implantation du centre, l'expérience, le type de handicap au sein de chaque centre, le niveau d'étude des enseignants, le niveau d'enseignement, la formation initiale ou continue ainsi que le matériel pédagogique au sein du centre.

Tableau 1 : Influence de l'emplacement du centre sur la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires.

			Êtes-vous d'accord de la suppression des écoles spécialisées afin de scolariser les ESH dans les écoles ordinaires ?				Total
			D'accord	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Tout à fait d'accord	
DPE	Bubanza	Effectif	0	6	0	0	6
		Effectif théorique	0,2	5,1	0,5	0,3	6,0
		% du total	0,0%	9,4%	0,0%	0,0%	9,4%
	Bujumbura	Effectif	1	3	1	3	8
		Effectif théorique	0,3	6,8	0,6	0,4	8,0
		% du total	1,6%	4,7%	1,6%	4,7%	12,5%
	Bujumbura Mairie	Effectif	1	28	4	0	33
		Effectif théorique	1,0	27,8	2,6	1,5	33,0
		% du total	1,6%	43,8%	6,3%	0,0%	51,6%
	Gitega	Effectif	0	17	0	0	17
		Effectif théorique	0,5	14,3	1,3	0,8	17,0
		% du total	0,0%	26,6%	0,0%	0,0%	26,6%
Total		Effectif	2	54	5	3	64

Effectif	2,0	54,0	5,0	3,0	64,0
théorique					
% du total	3,1%	84,4%	7,8%	4,7%	100,0%

Au regard de ce Tableau 1, nous avons constaté qu'il y a une différence très significative entre les deux variables ($p < .01$, $\chi^2 = 29,525$; ddl=9). Les enseignants des centres d'enseignement spécialisé expriment des représentations divergentes à propos de l'éducation inclusive selon la Direction Provinciale de l'Enseignement (DPE) dans laquelle est implanté le centre. Dans les DPE Bubanza et Bujumbura, ces enseignants sont favorables à la suppression des institutions spécialisées afin de scolariser les ESH dans les écoles ordinaires. Par contre, nous constatons que dans les institutions de la mairie de Bujumbura et de la DPE Gitega, les enseignants s'insurgent contre une éventuelle suppression de ces institutions spécialisées. Ils expriment des représentations défavorables à la scolarisation de tous les ESH dans les écoles ordinaires. En réalité, ce n'est pas l'emplacement des centres qui a influencé la position des enseignants mais, au contraire, le type de handicap accompagné dans chaque centre de ces DPE. A titre d'exemple, c'est dans la mairie de Bujumbura où il y a les centres des déficients mentaux, et l'on se souvient que ce type de handicap fait de la catégorie dont les participants expriment le rejet des écoles ordinaires. C'est aussi le cas des déficients auditifs que l'on rencontre aussi tant en mairie de Bujumbura qu'à Gitega.

Tableau 2: Relation entre l'expérience en enseignement aux enfants en situation de handicap et leur scolarisation dans les écoles ordinaires.

			Êtes-vous d'accord de la suppression des écoles spécialisées afin de scolariser les ESH dans les écoles ordinaires ?				Total
			D'accord	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Tout à fait d'accord	
Enseigner à un ESH dans l'expérience antérieure	Non	Effectif	0	36	1	1	38
		Effectif théorique	1,2	32,1	3,0	1,8	38,0
		% du total	0,0%	56,3%	1,6%	1,6%	59,4%
	Oui	Effectif	2	18	4	2	26
		Effectif théorique	0,8	21,9	2,0	1,2	26,0
		% du total	3,1%	28,1%	6,3%	3,1%	40,6%
Total	Effectif	2	54	5	3	64	
	Effectif théorique	2,0	54,0	5,0	3,0	64,0	
	% du total	3,1%	84,4%	7,8%	4,7%	100,0%	

A la lumière de ce Tableau 2, nous avons constaté une différence significative entre les deux variables, - expérience en enseignement aux ESH et le degré d'accord de la suppression des écoles spécialisées afin de scolariser ces ESH dans les écoles ordinaires -, ($p < .05$, $\chi^2 = 8,171$; $ddl = 3$). En effet, les enseignants qui n'avaient pas encore accompagné les ESH avant d'aller prestre dans les institutions spécialisées se sont exprimés en désaccord pour la suppression des écoles spécialisées afin de scolariser les ESH dans les écoles ordinaires. D'après ces résultats, moins on ne dispose d'expérience avérée en accompagnement des ESH, plus on développe des représentations que la scolarisation en milieux spécialisés convient mieux aux besoins particuliers des ESH.

Tableau 3. Lien entre le niveau d'études des enseignants et leurs représentations sur la situation des écoles ordinaires concernant l'accueil des enfants en situation de handicap.

			Trouvez-vous que les écoles ordinaires du Burundi sont préparées pour l'accueil des enfants en situation de handicap ?				Total
			Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait	
Niveau d'études	Niveau inférieur	Effectif	44	5	1	0	50
		Effectif théorique	39,8	7,0	1,6	1,6	50,0
		% du total	68,8%	7,8%	1,6%	0,0%	78,1%
	Niveau moyen	Effectif	5	3	0	2	10
		Effectif théorique	8,0	1,4	,3	,3	10,0
		% du total	7,8%	4,7%	0,0%	3,1%	15,6%
	Niveau supérieur	Effectif	2	1	1	0	4
		Effectif théorique	3,2	0,6	0,1	0,1	4,0
		% du total	3,1%	1,6%	1,6%	0,0%	6,3%
Total		Effectif	51	9	2	2	64
		Effectif théorique	51,0	9,0	2,0	2,0	64,0
		% du total	79,7%	14,1%	3,1%	3,1%	100,0%

Nous observons une relation de dépendance très significative entre les deux variables ($p < .01$; $\chi^2 = 22,155$; $ddl = 6$). Comme le montre le Tableau 3, les enseignants de niveau inférieur ont affiché des représentations pessimistes face à l'état des écoles du milieu ordinaire du système éducatif burundais pour pouvoir accueillir tous les ESH. Il reste à se poser des questions sur cet état de chose.

3. Discussion des résultats de l'étude

L'objectif de cette étude était d'appréhender les représentations des enseignants spécialisés à propos de la scolarisation des ESH. L'étude de la représentation sociale (Kahina et al., 2011) nous a semblé pertinente pour savoir la position des enseignants spécialisés sur le processus d'éducation inclusive. Des résultats de cette étude, il apparaît que les enseignants des centres d'enseignement spécialisé expriment des doutes sur la suppression des institutions spécialisées en vue de scolariser tous les ESH dans les milieux ordinaires. En effet, 92,2% des participants à l'étude ont exprimé des représentations défavorables à cette suppression. Dans cette même lancée, des représentations divergentes ont été relevées. La majorité (78,1%, n=50) s'exprime en défaveur de la scolarisation de tous les ESH dans les écoles ordinaires pendant que 21,9% y sont favorables. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Berzin et al. (2007) selon laquelle les représentations des professionnels spécialisés (AVS) sur l'intégration étaient nuancées. Pour eux, seuls certains enfants handicapés peuvent être scolarisés au détriment de « tous les enfants handicapés ».

Ainsi, certains enseignants spécialisés expriment-ils des représentations discriminatoires. Pour eux, certains types de handicap doivent rester dans des institutions spécialisées. Parmi ces catégories, la déficience mentale (51,5%, n=33) prend le devant, suivie du polyhandicap (34,3%, n=22), de la déficience auditive (29,6%, n=19), des troubles du langage et de la parole (21,8%, n=14), de la déficience visuelle (18,7%, n=12), le handicap physique (7,8%, n=5), des troubles du langage et de la parole (9,8%, n=6) ainsi que d'autres handicaps divers (2,4%, n=2) comme l'autisme et les infirmités cérébrales motrices (IMC). Ces résultats appuient le constat de Corrigan et al. (2000) repris par André (2017) selon lequel certains types de handicap sont susceptibles de provoquer davantage de réticences quant à la qualité de l'inclusion. Ces réticences sont liées à des stéréotypes mais également à des besoins particuliers qui peuvent rendre problématique l'inclusion relationnelle.

Pour ceux qui sont contre la suppression des centres d'enseignement spécialisé, la majorité (53,1%, n=34) souligne le manque de formation des enseignants ordinaires sur les besoins éducatifs particuliers, sans oublier ceux (1/4) qui doutent sur l'accessibilité des écoles ordinaires, pendant que moins de 5% expriment la peur de perdre l'emploi. Face à cet état de choses, ils ont exprimé des préalables considérés comme des leviers pour la réussite de l'éducation inclusive. Pour eux, il faut d'abord la sensibilisation des autres enfants à la cohabitation avec les ESH (48,1%) et le recrutement des enseignants spécialisés (26,6%). Cet

écart entre ceux qui expriment la peur de perdre l'emploi quand on supprimait ces centres, et ceux qui souhaiteraient être recrutés avant cette suppression, nous fait penser à des réserves de la part des enseignants spécialisés quant à la scolarisation des ESH dans le milieu éducatif burundais.

Nous remarquons que les enseignants spécialisés qui ont exprimé des représentations non-favorables à la scolarisation de tous les ESH ressortent en grande partie des centres qui accompagnent les déficients mentaux et les déficients auditifs. Cela témoigne l'influence de la variable « type de handicap » sur la position des enseignants spécialisés concernant la scolarisation des ESH. Quant à leur formation, il s'agit de ceux ayant le niveau inférieur qui sont, en grande majorité, contre la scolarisation des ESH dans les écoles ordinaires.

Cette étude a permis de repérer ce que les enseignants des centres spécialisés pensent de la scolarisation des ESH à travers leurs points de vue variés. Ainsi, pour répondre aux exigences d'une école inclusive (Chevallier-Rodrigues, Rodriguez & Courtinat-Camps, 2016), ces représentations, tantôt divergentes, doivent être considérées non seulement en fonction des besoins supposés globaux des ESH, mais aussi selon les besoins de chaque type de handicap.

Dans cette étude, les mots utilisés pour désigner le handicap montrent que le noyau central tourne autour de son aspect biologique. Ainsi, la représentation sociale du handicap est constituée de l'image sémiologique (Harma et al., 2016) étant donné que le mot qui revient plusieurs fois est « déficience ». De même que l'ont constaté Kahina et al. (2011), il en ressort que la référence aux différents types de déficiences domine la représentation sociale du handicap. Dans leur étude, la présence du fauteuil roulant dominait le noyau central de la représentation du handicap. Il n'est pas du tout surprenant de ne pas observer le même résultat dans la société burundaise, car peu de personnes handicapées disposent d'un fauteuil roulant.

A travers cette étude, des préalables pour le bon accueil des ESH en milieu ordinaire ont été relevés. Pour préparer les enseignants ordinaires, il faut un programme de formation ciblé sur le type de handicap, la formation globale permettant d'aborder n'importe quel besoin spécifique ainsi que la formation basée sur les besoins des enfants vulnérables. Ces résultats convergent avec de nombreuses recherches qui mettent en évidence le rôle joué par l'environnement pour réussir l'inclusion des élèves handicapés en classe ordinaire (Kahina et al., 2011). Nous retenons chez ces chercheurs, parmi différents rôles, l'accompagnement et la formation des enseignants, les partenariats externes (enseignant-professionnel spécialisé, enseignant-professionnel médical, enseignant-professionnel para médical) et/ou internes (enseignant-

Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) ; ainsi que le soutien et les actions mises en place par la direction.

Selon les enseignants des centres d'enseignement spécialisé, les enseignants ordinaires du Burundi ne disposent pas de compétences pour enseigner à tous les ESH au sein des écoles ordinaires. Ils doutent aussi sur les écoles ordinaires qui accueillent les ESH alors qu'elles n'ont pas d'enseignants de soutien. Pour les participants à notre étude, ces derniers restent utiles avec des missions d'accompagner les ESH et les enseignants qui s'occupent de leurs BEP ainsi que de recevoir et écouter les parents. Ces résultats corroborent ceux de l'étude de Noël (2009) selon laquelle les enseignants interrogés étaient unanimes sur l'apport de la présence de l'enseignant spécialisé dans leur classe. Ils rejoignent aussi l'étude de Fouraignan (2021) pour laquelle 55,4% des enseignants estiment que le soutien d'un spécialiste est « toujours indispensable ».

De même, cette étude a pu montrer que la majorité (96,9%) des participants exprime des représentations pessimistes quant aux conditions des écoles ordinaires pour la scolarisation des ESH, surtout leur accessibilité. Ils expriment des représentations critiques, des insuffisances et des limites (Génolini et Tournebize, 2010) des écoles ordinaires du milieu éducatif burundais face à l'accueil et à l'accompagnement des ESH. En vue de faire face à cette situation, la plupart des enseignants spécialisés manifestent leur volonté à intervenir dans les écoles ordinaires, en cas de sollicitation. Ces résultats appuient la conception de Génolini et Tournebize (2010). Pour eux, le rôle du spécialiste est d'entraîner les autres enseignants dans la prise en charge des jeunes handicapés.

Les représentations exprimées par les enseignants spécialisés sont principalement liées aux difficultés, aux doutes, aux réserves face à la scolarisation des ESH dans les milieux ordinaires du système éducatif burundais, ce qui nous amène à confirmer l'hypothèse avancée.

Conclusion

L'objet de cet article était d'identifier comment les enseignants spécialisés se représentent la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH) dans le milieu éducatif burundais. Notre étude révèle la position de ces enseignants des centres d'enseignement spécialisé face au processus d'éducation inclusive en cours d'application dans le système éducatif burundais. Ils gardent des doutes au sujet de la suppression des institutions spécialisées en vue de scolariser tous les ESH dans les milieux ordinaires sans oublier des représentations discriminatoires et exclusives envers eux. Pour cette étude, le type de handicap accompagné dans les centres ont



plus joué sur les représentations sociales des participants sans oublier le niveau de formation des participants.

Dans cette optique, des leviers à actionner pour le bon accueil et l'accompagnement des ESH au sein des écoles ordinaires ont été relevés, entre autres les formations tant initiales que continues sur le handicap et les besoins éducatifs particuliers pour les enseignants, l'aménagement des infrastructures scolaires accessibles sans oublier l'équipement adéquat pour les écoles.

Références bibliographique

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Delval.
- Abric, J.C. (2002). « L'approche structurale des représentations sociales : développements récents », *psychologie et société*, 4, p.81-103.
- Abric, J.-C. (2003). De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. Dans : Jean-Claude Abric éd., *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 11-19). Toulouse : Éres. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/eres.abric.2003.02.0011>
- Amian N'guessan Noël (2024). Surhomme, éducation et développement : exclusion ou inclusion?. *Revue Francophone*, V.2 (4), p.p.56-66.
Doi:10.5281/zenodo.14029364
- André, A. (2017). *L'inclusion pour changer l'école : La diversité en contexte scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Berzin C., Brisset C., Delamezière C. (2007). Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap : bénéfices et limites. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 39, p. 101-116.
- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : Quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 215. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0215>.
- Fouraigan, R. (2021). Les représentations des enseignants et des élèves ordinaires concernant la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap. Mémoire de master MEEF, Université de Toulouse. <https://dante.univ-tlse2.fr/handle/20.500.11871/42632> (dante.univ-tlse2.fr in Bing).
- Génolini, J. & Tournebize, A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique: Les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive. *Staps*, 88, 25-42. <https://doi-org.docelec.ubordeaux.fr/10.3917/sta.088.0025>.

- Harma, K., Gombert, A., Marrone, T., & Vernay, F. (2016). Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels. *Bulletin de psychologie*, Numéro 544(4), 279. <https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0279>
- Jodelet, D. (2003) (sous la Dir.). Les représentations sociales. Paris. Presses universitaires de France, 7^e édition 2003.
- Kahina, H., Anne, G., J-Yves, R., & Arciszewski, T. (2011). Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens. *Travail et formation en éducation*, 8. <http://journals.openedition.org/tfe/1608>
- Lambien, M. (1990). Méthodes et techniques d'enquêtes. Paris : Editions L'Harmattan.
- Mannoni, P. (1998). *Que sais-je ? Les représentations sociales*. 7^e édition mise à jour : 2016. Paris. Presses Universitaires de France.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici S., 1961, 1976, La psychanalyse, son image, son public - Etude sur la représentation sociale de la psychanalyse, Paris, P.U.F.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. Dans Willem Doise et Augusto Polmonari (Dirs.), *L'étude des représentations sociales* (p. 34-80). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Ndikumasabo, J., Evin, A., & Saury, J. (2018). L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : Ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif. *Recherches en éducation*, 31. <https://doi.org/10.4000/ree.2572>.
- Noël, I. (2009). A qui profite l'intégration ? : Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, (9), 177-197.



- Plaisance, É. & Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2 (2-3), 87–96. <https://doi.org/10.7202/1018076ar>.
- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales : Orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes1/The Theory of Social Representations: Conceptual approaches, fields of application and methods/La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 1.
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : Etat des lieux et perspectives*.