

Analyse des pratiques des enseignants en situation réelle d'intervention auprès d'élèves à besoins spéciaux

Analysis of teachers' practices in real-life situations with students with special needs

NDIKUMASABO Josias

Enseignant chercheur
Institut d'Éducation Physique et des Sports
Université du Burundi
LURADS
Burundi
jndikumasabo@gmail.com

NTWARI Innocent

Enseignant chercheur
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Université du Burundi
CRIDIS
Burundi
innocentwari@gmail.com

BIZIMANA Jean Berchimans

Enseignant chercheur
Institut d'Éducation Physique et des Sports
Université du Burundi
LURADS
Burundi
jbizimana615@gmail.com

Date de soumission : 22/04/2023

Date d'acceptation : 06/08/2023

Pour citer cet article :

NDIKUMASABO. J., et al. (2023) «Analyse des pratiques des enseignants en situation réelle d'intervention auprès d'élèves à besoins spéciaux », Revue Internationale du chercheur «Volume 4 : Numéro 3 » pp : 1 - 18

Résumé

Cette étude a été réalisée afin de décrire et mieux comprendre les pratiques effectives des enseignants en situation réelle de classe. Elle a été conduite dans le programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 2006 ; 2009), avec l'ambition de caractériser les pratiques réelles des enseignants *in situ*. Le recueil des données a été effectué avec quatre enseignants dont deux enseignants d'éducation physique et des sports et deux autres de Sciences sociales et humaines (géographie et psychologie). Les résultats montrent des pratiques d'enseignement emblématiques de modes contrastés de prise en charge des élèves à besoins spéciaux en classe. Cette étude permet d'ouvrir sur des implications pratiques dans le domaine de l'éducation des élèves présentant des besoins spéciaux et d'envisager des pistes concrètes pour enrichir la formation des enseignants burundais dans la perspective de la mise en œuvre effective d'un système éducatif inclusif au Burundi.

Mots clés : Éducation inclusive ; Élèves à besoins spéciaux ; Enseignants ; Pratiques ; Burundi.

Abstract

This study was carried out in order to describe and better understand teachers' actual practices in real classroom situations. It was conducted within the research programme of the Course of Action (Theureau, 2006; 2009), with the ambition of characterising the real practices of teachers *in situ*. The data collection was carried out with four teachers, two of whom were physical education and sports teachers and two others from the social and human sciences (geography and psychology). The results show teaching practices that are emblematic of contrasting ways of dealing with pupils with special needs in the classroom. This study opens up practical implications in the field of education for pupils with special needs and provides concrete avenues for enriching the training of Burundian teachers with a view to the effective implementation of an inclusive education system in Burundi.

Keywords : Inclusive education ; Students with special needs ; Teachers ; Practices ; Burundi.

Introduction

L'institution scolaire burundaise est aujourd'hui appelée à organiser une école planifiée à court et à long terme, une école décentralisée, une école plus équitable, et utile à la société (loi n°1/ 19 du 10 septembre 2013 portant sur l'organisation de l'enseignement de base et secondaire au Burundi). Pour faire face à la diversité des élèves, une école inclusive doit être promue. Cependant, les enseignants éprouvent parfois des difficultés pour la prendre en considération (André et Tant, 2018). Des études ont pointé des conceptions et des pratiques déclarées des enseignants burundais accueillant des élèves à besoins spéciaux dans les classes ordinaires (Ndikumasabo, Evin & Saury, 2018 ; Ndikumasabo, Ntwari & Bizimana (2023). Ces enseignants ne sont suffisamment pas outillés pour accueillir et accompagner de tels apprenants alors que les compétences de l'enseignant devraient être à la fois « didactique, pédagogique et relationnelle » (Altet, 2003). Par conséquent, ils se trouvent démunis lorsqu'ils sont confrontés devant de tels cas. Chaque enseignant se débrouille en fonction de son expérience où il peut intervenir individuellement auprès de chaque élève présentant des besoins spéciaux (Mazereau, 2011), et en fonction de son profil. Au regard de la scolarisation des élèves en situation de handicap, Génolini & Tournebize (2010) ont identifié et décrit quatre profils de l'engagement professionnel chez les enseignants d'EPS, qu'ils ont métaphoriquement qualifiés d'abord de (a) « *bricoleurs* ». Le profil de type « *bricoleur* » renvoie, selon ces auteurs, à des enseignants essentiellement focalisés sur les aménagements du cours et l'ajustement des situations pédagogiques à la déficience de l'élève. De tels enseignants sont « inventifs » et « créatifs » en apportant des solutions adaptées pour que tous les élèves de la classe puissent participer. Ensuite, les enseignants qualifiés de (b) « *coordonnateurs* ». Ceux-ci font preuve de volontarisme en vue d'établir des liens avec les différents acteurs et partenaires de la communauté éducative qui s'intéressent au projet d'intégration des élèves en situation de handicap. La récolte des données relatives à l'état de ces élèves a été de reconstruire « des symboliques » du handicap autour d'un « éloge des différences et des singularités positives » (Génolini & Tournebize, 2010). Il y a également les enseignants répondant au profil type (c) « *résistant* ». Ils se montrent plus conservateurs face aux difficultés de prise en charge au sein d'une classe d'élèves valides. La conduite d'une classe très hétérogène constitue un facteur de repli qui les conduit à remettre en cause l'intégration scolaire dans un contexte d'enseignement peu ou non adapté pour de tels élèves. Par conséquent, aux yeux de Génolini & Tournebize (2010), le problème de l'accueil porte sur la marginalisation de l'adolescent et la pénalisation des élèves valides en raison d'une

attention particulière qui leur est réservée. Enfin, les enseignants dont le profil d'engagement est de type « *spécialiste* ». Ces enseignants manifestent selon ces auteurs un engagement qui s'appuie sur l'aide, le conseil ou le soutien aux jeunes en situation de handicap. Pour ces « spécialistes », le handicap est une différence individuelle parmi d'autres, et par conséquent les élèves en situation de handicap sont considérés comme leurs camarades valides mais avec des besoins éducatifs spécifiques. Ces profils rendent compte des pratiques inhérentes à l'accompagnement de tels élèves au cours du processus d'enseignement-apprentissage.

D'autres recherches se sont focalisées sur les pratiques des enseignants en éducation physique et sportive (EPS) durant la démarche de leurs interventions dans les classes accueillant des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à cause du handicap. Colin (2011) a analysé l'activité d'un enseignant d'EPS qui intervenait auprès d'un public handicapé mental en classe ULIS au cours d'un cycle de cirque pour deux classes (une classe ULIS de huit élèves en situation de handicap et une classe de 6^e où trois élèves de l'ULIS étaient inclus). L'analyse a mis en évidence des traits caractéristiques de l'activité de l'enseignant qui se résument en trois points : (a) la prise en compte des élèves en situation de handicap dans le dispositif ULIS ; (b) l'ouverture au monde du handicap ; et enfin (c) la volonté de croire que l'éducation de tous est possible en fonction de leurs besoins. Dans la même perspective, Brouard (2012) a identifié des préoccupations typiques chez deux enseignants d'EPS en situation de co-enseignement auprès d'élèves en situation de handicap moteur. Celles-ci ont été classées en six catégories : (a) aider les élèves à apprendre ; (b) prendre en compte l'activité des élèves ; (c) tenir compte de l'attitude des élèves, (d) s'assurer de l'organisation de la situation ; (e) agir en fonction de l'autre enseignant, et enfin (f) assurer la sécurité des élèves. La diversité des élèves dans les classes auxquelles sont confrontés les enseignants d'aujourd'hui nécessite qu'ils recourent à des pratiques de différenciation de leurs stratégies d'intervention afin d'aider tous les élèves de la classe (Civitillo, Denessen & Molenaar, 2016).

Pourquoi se focaliser sur l'EPS ? Nous nous sommes penchés sur l'EPS parce qu'elle est d'abord constituée par différentes activités physiques et sportives et artistiques. Par conséquent, elle permettrait un accueil de ces élèves dans une atmosphère propice aux adaptations pédagogiques et didactiques nécessaires à la création de solutions inclusives (O'Brien, Kudlaček & Howe, 2009 ; Tant, 2014). Ensuite, les possibilités d'interactions sociales entre élèves sont plus importantes en EPS que dans la plupart des autres disciplines scolaires, et offrent par conséquent de plus grandes opportunités de mise en œuvre de stratégies telles

que le tutorat par les pairs et l'apprentissage coopératif, avec des gestes d'adaptation et de différenciation pédagogique dans le cadre d'une éducation physique inclusive (Mazereau, 2011 ; Qi & Ha, 2012 ; Rivière & Lafont, 2014 ; Tant, 2014).

Quoi qu'il en soit, le capital humain reste indispensable dans toute entreprise. Il permettrait de développer des valeurs et une culture communes en privilégiant « l'apprentissage collectif » (Charef & Figuigui, 2023). En outre, l'investissement dans le domaine de l'éducation est une opportunité pour développer et valoriser le capital humain (Lamzihri, Bari & El Kamli, 2023). Le « tutorat entre pairs » est un autre aspect pertinent qu'il faudrait exploiter pour développer les compétences des intervenants (Ganye Dossou-Yovo, Nouatin & Abodohoui, 2023). Dans cette optique, l'idée est de développer des pratiques visant la promotion et l'accessibilité pédagogique qui constitue un des piliers des de l'inclusion (Roine, 2022).

Au regard de ce qui précède, quelles stratégies d'interventions sont-elles mises en œuvre dans les classes accueillant les élèves à besoins spéciaux par des enseignants expérimentés ? Cette étude a pour but de comprendre les pratiques réelles des enseignants dans un contexte d'inclusion de ces élèves au cours du processus d'enseignement-apprentissage.

Cette étude s'inscrit dans une approche qualitative. Elle sera conduite dans un programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 2006 ; 2009), qui a pour ambition d'analyser l'expérience des acteurs à travers les significations qu'ils donnent à leur activité.

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

1. Méthodes

1.1. Participants

Quatre enseignants ont volontairement accepté de participer à l'étude. Il s'agissait de Paul et Bonfils en EPS, et Jules et Déus respectivement en Géographie et en psychologie. Ces quatre cas ont été choisis grâce à leur profil particulier en matière d'inclusion scolaire. Ces enseignants avaient également bénéficié d'une formation en accueil et accompagnement des enfants à besoins spéciaux. En outre, le point commun de ces quatre cas est qu'ils avaient des élèves en situation de handicap dans leurs classes. Cependant, les élèves aveugles ne se présentaient pas en EPS contrairement aux sciences humaines où tous les élèves en situation de handicap étaient présents (voir tableau 1, p.6).

Tableau n°1 : Caractéristiques des participants.

1 ^{er} cas	2 ^{ème} cas	3 ^{ème} cas	4 ^{ème} cas
Paul ¹ , 49 ans	Bonfils ¹ , 43 ans	Jules ¹ , 43 ans	Déus ¹ , 43 ans
Classe de 1 ^{ère} SSH	Classe de 7 ^{ème} B	Classe de 9 ^{ème}	Classe de 1 ^{ère} SSH
Total élèves : 77	Total élèves : 48	Total élèves : 51	Total élèves : 32
8 élèves sourds et 4 élèves aveugles	18 élèves sourds	8 élèves sourds et 1 élève aveugle	8 élèves sourds et 9 élèves aveugles
Leçon de football	Leçon de basketball	Leçon de géographie	Leçon de psychologie
3 ballons (1 de football et 2 de handball)	1 ballon de basketball	Présence encadreur-interprète	Présence encadreur-interprète

Source : Eléments tirés des entretiens

1.2. Recueil des données

Pour recueillir les données sur l'activité réelle des enseignants, nous avons filmé et enregistré les enseignants en condition. Ces enregistrements ont servi de support aux entretiens d'auto confrontation individuels. Ces entretiens nous ont permis de recueillir les verbalisations des enseignants et de renseigner le cours d'expérience des acteurs. Parallèlement à ces entretiens d'auto confrontation, des entretiens biographiques et contextuels ont été conduits, et des notes d'observation prises.

1.3. Analyse des données

Cette étude a été conduite en référence au cadre théorique du Cours d'action (Theureau, 2006). Au regard de l'objectif de notre étude, nous avons documenté quatre éléments des composantes du signe hexadique à savoir l'unité d'action (U) (ce qui est significatif pour l'acteur), l'engagement (E) (préoccupations pour l'acteur à l'instant t), le référentiel (S) (connaissances) et enfin le representamen (R) (éléments déclencheurs, qui font signe, qui font

¹ Pseudonyme

choc dans le cours d'expérience de l'acteur). A titre d'exemple, sur la base des données en situation et des entretiens d'auto confrontation, nous avons renseigné les quatre éléments de la manière suivante (voir tableau 2, p. 7).

Tableau n°2 : Extrait du cours d'expérience

U	E	S	R
- Répartit les élèves en colonne	- Suivre tous les élèves de la classe	- Si les élèves ne sont pas bien alignés, il y a risque que certains ne font pas l'exercice	- Petit échauffement terminé
- Dit aux élèves de former une seule colonne	- Faire participer tous les élèves de la classe	- Avec plus de ballons, il est possible de faire plusieurs colonnes pour que les élèves fassent plusieurs tours	- Les élèves ne sont pas bien alignés
		- J'ai trois ballons dont deux de handball à disposition	

Source : Cours d'expérience chez Paul

L'étape suivante a été celle d'identifier des histoires dans lesquelles était engagé l'enseignant. Il faut comprendre une histoire comme une structure significative globale du cours d'expérience (voir tableau 3, p.8).

Tableau n°3 : Documentation.

Histoire : « Une organisation rigoureuse de la classe comme moyen de contrôler les élèves »	
Description externe, actions et communication en situation	Auto confrontation
Alors que Paul vient de constituer des groupes de travail, il aligne les élèves sur des colonnes en plaçant un élève devant pour que les autres s'alignent derrière lui en disant : « Derrière lui ! [...] » mais certains élèves ne s'alignent pas comme indiqué, et l'enseignant intervient : « Je veux voir une colonne ! Une seule colonne comme ici [...] Une colonne ! Une colonne ! »	« C'est dans l'objectif de suivre tout le monde . Pour voir si tout le monde passe par l'exercice. S'ils s'alignent en désordre , on ne saura pas qui a passé, qui n'a pas passé. Mais s'ils sont en colonnes , celui de devant s'il passe, il va s'aligner derrière , et c'est le suivant qui passer l'exercice en deuxième lieu »

Source : Extrait d'histoires documentées chez Paul

Par exemple, l'histoire « une organisation rigoureuse de la classe comme moyen de contrôler les élèves » a été repérée par des mots et expressions comme « derrière lui ! » ; « Une colonne... Une seule colonne ! ». Au moment des auto confrontations, Paul a souligné que son objectif était de « suivre tout le monde ». Selon lui, lorsque les élèves s'alignent en désordre, certains élèves risqueraient de ne pas passer parce qu'ils échapperaient à l'œil vigilant de l'enseignant.

2. Résultats

2.1. Cas de Paul au football

Les histoires de Paul au football étaient articulées autour de deux histoires : (a) mise au travail des élèves et régulation de leur activité ; (b) maîtrise des comportements des élèves perturbateurs.

S'agissant de la première histoire, Paul communiquait les consignes de travail aux élèves de la classe. Sa préoccupation était de contrôler la conformité des comportements des élèves au regard d'attentes précises, ainsi qu'une organisation rigoureuse de la classe comme moyen de contrôler tous les élèves de la classe. Par exemple, en contrôlant de manière rigoureuse ses

élèves, l'objectif de l'enseignant était de « *suivre tout le monde... Pour voir si tout le monde passe par l'exercice. S'ils s'alignent en désordre, on ne saura pas qui a passé, qui n'a pas passé. Mais s'ils sont en colonnes, celui de devant s'il passe, il va s'aligner derrière, et c'est le suivant qui va passer l'exercice en deuxième lieu.* » Ici, nous remarquons que l'ordre, le format en « colonne » est quasi-permanent dans son mode d'organisation.

La deuxième histoire est le corollaire de la première. Paul sanctionne les élèves perturbateurs. Selon lui, il faut un minimum d'ordre et de discipline pour que la leçon se déroule dans des conditions plus ou moins acceptables. Il l'a très bien souligné au moment des entretiens d'auto-confrontation en ces termes : « *Là, ce sont des garçons qui faisaient autre chose que ce qu'on demandait de faire, et ça demande des fois des corrections parce qu'on est avec de vrais adolescents. Ça c'est une façon de leur montrer que ce qu'ils font n'est pas commode.* » Pour lui, il ne faut pas que les élèves fassent autre chose, il faut qu'ils suivent attentivement la leçon. C'est pour cette raison que l'enseignant les rappelle à l'ordre.

2.2. Cas de Bonfils au basketball

Au cours de la leçon de basketball, nous avons documenté une seule histoire « mise au travail des élèves de la classe et régulation de leur activité ». Il ressort de l'analyse trois éléments caractéristiques de cette histoire : (a) la présentation et le rappel des consignes de travail aux élèves de la classe ; (b) le contrôle de la conformité des comportements des élèves au regard d'attentes précises, et (c) la mise en place et du maintien d'une organisation de la classe adaptée à la participation de tous les élèves.

Pour donner les consignes de travail, Bonfils utilisait des gestes et mimiques pour que les élèves avec déficience auditive puissent comprendre. Au moment des auto confrontations, il l'a exprimé de la manière suivante : « *Les élèves sourds comprennent bien au niveau des gestes, oui, par rapport au niveau du langage, il vaut mieux que vous donniez plusieurs exemples à la fois. Oui. Ils sont habitués aux gestes* ». En diversifiant les exemples, Bonfils estime que c'est une bonne manière d'accompagner ces élèves. Ceci leur permet de suivre et de comprendre la leçon au même titre que les élèves ordinaires.

Selon Bonfils, il faut que tous les élèves participent raison pour laquelle une organisation et un format adaptés est indispensable. Aux yeux de Bonfils, « *il faut se mettre à l'écart au retour parce que celui-ci risque de faire plusieurs tours, cinq répétitions alors que les autres n'ont pas encore participé. Il faut les mettre à côté pour que les autres puissent participer* ».

Selon lui, tous les élèves doivent passer tous les exercices. Pour y arriver, il faut surveiller l'élève qui termine son tour pour qu'il ne repasse pas avant les autres.

2.3. Cas de Jules en géographie

Les histoires Jules en géographie ont été caractérisées par trois histoires. La première est la création de conditions d'apprentissage adaptées aux élèves sourds. Cette histoire s'observe à travers la mise en place des conditions de travail propices aux apprentissages des élèves sourds, et la sollicitation des élèves sourds de la classe à répondre aux questions posées. A titre d'exemple, Jules explique que *« ces élèves malentendants ont aussi des livres devant eux. Ils sont en train de lire. Il y a une autre élève qui est en train de lire pour eux. C'est comme si vous dites à un élève normal de lire... de lire le texte, un document, ou bien vous lui dites en même temps à un élève à handicap donc de lire aussi. Donc les deux élèves vont lire en parallèle »*.

La deuxième histoire est la supervision et l'orientation de tous les élèves dans la compréhension de la leçon. Elle apparaît au niveau de la facilitation de la compréhension du cours par les élèves grâce aux explications données. Enfin, la troisième histoire est relative à l'éveil de la capacité des élèves à répondre aux questions posées. Cette histoire se manifeste à travers la validation des réponses des élèves suite à leur participation ; l'enrichissement des réponses des élèves après leur participation ; l'encouragement des élèves de la classe à l'autocorrection. Par explication, au cours de la leçon, Jules ne cessait de s'adresser à ses élèves dans ces propos : *« Répondez à cette question ! Répondez ! Répondez à la question ! Les autres vous réagissez ! C'est vrai ou c'est faux ? [Ce qu'un élève venait d'écrire au tableau]. Eeh ? Les doigts ! Vous corrigez ! »*. Ce passage montre que l'enseignant insiste beaucoup pour que les élèves répondent eux-mêmes aux questions qu'il leur pose.

2.4. Cas de Déus en psychologie

Les histoires étaient centrées premièrement sur le contrôle de la concentration et la compréhension de la leçon par les élèves. Les éléments caractéristiques de cette histoire sont entre autres l'incitation des élèves à poser des questions pour la compréhension de la leçon, la facilitation de la compréhension du cours par les élèves grâce aux explications données, et le maintien du dynamisme de la classe par la réactivation de l'attention et la concentration des élèves dans le cours. Par exemple, au cours de son intervention, Jules circulait entre les rangées et il a expliqué son objectif : *« C'est pour voir si les élèves suivent et aussi quand je circule dans les rangées, même les malvoyants j'essaie de les motiver »*. Cet enseignant

manifeste, selon lui, l'intention d'impliquer tous les élèves de la classe, y compris les élèves ayant une déficience visuelle.

Deuxièmement, il y a une histoire liée à la mise à disposition des traces écrites de la leçon pour les élèves. Cette histoire est caractérisée par la prise de notes de cours par tous les élèves sans tenir compte de leur état. A titre illustratif, Jules souligne que « *les malentendants essayent de suivre les gestes de l'interprète, et donc les malentendants suivent et aussi prennent notes chez leurs camarades* ». Ici, l'interprète joue un rôle prépondérant pour l'accueil et l'accompagnement des élèves malentendants.

3. Comparaison des pratiques des 4 enseignants

Quatre critères ont servi à mettre en évidence des pratiques révélatrices de modes contrastés de prise en charge des élèves ayant des besoins spéciaux en classe par les quatre enseignants ayant participé à l'étude. Il s'agit de (a) l'existence ou non d'interventions spécifiques ; (b) recours aux autres élèves ; (c) recours à l'enseignant « surnuméraire », et enfin (4) organisation spatio-temporelle et matérielle de la classe (cf. tableau 4, p. 12)

Tableau n°4 : Comparaison de leurs pratiques selon les critères définis

Critères	Paul	Bonfils	Jules	Déus
1. Existence ou non d'interventions	V	V	V	-
2. Recours aux autres élèves	-	-	V	V
3. Recours à l'enseignant « surnuméraire »	-	-	-	V
4. Organisation spatio-temporelle et matérielle de la classe	V	V	V	V

Source : Critères définis à l'issu de l'analyse des pratiques des 4 cas

Nous avons mis un « V » chez l'enseignant dont les pratiques concernaient l'un ou l'autre critère, et un « trait » en cas d'absence du critère.

Pour le cas de Paul, au niveau du premier critère, il s'est exprimé ainsi lors des entretiens d'auto confrontation : « *Là, je suis en train de lui montrer que quand il va à gauche, il contrôle avec la jambe gauche. Quand il va du côté droit de la feuille d'arbre, il contrôle*

avec la jambe droite ». Nous remarquons qu'à travers cet extrait Paul est en train d'intervenir de manière ponctuelle auprès d'un élève sourd. En outre, quand nous lui avons posé la question pour savoir s'il fait recours aux autres élèves au cours des situations d'enseignement-apprentissage, sa réponse a été catégorique en ces termes : « *ça peut causer un désordre d'autant plus qu'ils se mettent à bavarder. Peut-être ils se communiquent mais vous ne pouvez pas autoriser les élèves à ce qu'ils puissent expliquer, c'est-à-dire votre présence dans le cours ne signifierait plus rien pour ces élèves avec difficultés* ». Selon cet enseignant, le recours aux autres élèves lui ôterait son autorité. Toutefois, les élèves échangeaient entre eux à son insu d'autant plus qu'ils maîtrisent la langue des signes.

Chez Bonfils, nous constatons, au niveau du premier critère, qu'il réalise beaucoup de démonstrations pour permettre aux élèves en situation de handicap de voir ce qui leur est demandé de faire. Il essayait d'utiliser des gestes car, selon lui, ces élèves sont habitués aux gestes.

L'organisation spatio-temporelle et matérielle de la classe est aussi présente chez Bonfils. L'idée derrière cette organisation était de faire passer tous les élèves de la classe.

Pour Jules en géographie, tous les critères sont observés sauf le recours à l'enseignant « surnuméraire ». Aux yeux de cet enseignant, la présence ou non de son interprète ne change en rien ses pratiques d'intervention. Il n'a pas trop confiance en son interprète au regard de son niveau de formation. Selon lui, les interprètes « *ne sont pas spécialistes dans les matières. Il y a des termes techniques, il y a des expressions qu'ils ne peuvent pas bien interpréter. Alors, ces termes, ces expressions doivent être mis au tableau* ». Ainsi, il est conscient qu'il doit toujours utiliser le tableau, le livre et la craie comme outils principaux pour les élèves sourds.

Pour le cas de Déus en psychologie, nous remarquons qu'il fait recours aux autres élèves au moment de la prise de notes où les élèves dits ordinaires constituent une ressource efficace pour les malentendants. Déus l'a souligné lors des entretiens : « *les malentendants s'asseyent à côté de l'élève qui est supposé être normal pour qu'ils prennent notes* ». Bien plus, au cours de ses interventions en classe, Déus compte beaucoup sur son interprète. Selon cet enseignant, « *quand les malentendants veulent poser des questions, ils posent la question à l'interprète et celui-ci me pose la question à leur place* ». Cette pratique est permanente même pendant l'évaluation.

4. Discussion

Les résultats de cette étude laissent apparaître des pratiques contrastées de la part des enseignants fortement dépendantes du contexte humain et matériel. L'activité des enseignants est ici en grande partie plus ou moins orientée par la prise de conscience non seulement sur la présence des élèves en situation de handicap mais également de leurs besoins spécifiques. Ce résultat pourrait être justifié par le rapport personnel que chaque enseignant entretient avec le handicap.

En outre, la prise en compte de particularités et besoins d'apprentissage est relativement inégale et intervient à des moments très différents dans la relation apprentissage-enseignement. Certains enseignants interviennent par anticipation en réaction aux difficultés des élèves.

Ces interventions des enseignants présentent des caractéristiques déjà identifiées dans les travaux antérieurs qui ont mis en évidence notamment la prise en compte particulière, par les enseignants, des élèves à besoins particuliers dans les classes ordinaires (Brouard, 2012 ; Civitilo, Denessen & Molenaar, 2016 ; Colin, 2011). Bien plus, la stratégie de soutien individuel aux élèves en situation de handicap est couramment utilisée par les enseignants (Mazereau, 2011).

Les enseignants révèlent des pratiques d'enseignement emblématiques de modes contrastés de prise en charge des élèves à besoins spéciaux. Cette dimension se manifeste d'abord à travers des interventions spécifiques de Paul, Bonfils et Jules adressées aux élèves handicapés à des moments différents de la leçon contrairement à Déus. Ensuite, le recours à d'autres élèves chez Jules et Déus, ce qui n'est pas le cas chez Paul et Bonfils. Sur ce point, des travaux antérieurs ont mis en évidence les effets positifs de dispositifs de tutorat entre pairs pour faciliter et encourager l'apprentissage coopératif (Evin, 2013 ; Qi & Ha, 2012 ; Rivière & Lafont, 2014 ; Saury & al., 2014). En outre, le recours à l'enseignant « surnuméraire » est une ressource différemment exploitée. Par ailleurs, les travaux antérieurs ont montré qu'il y a absence de concertation entre enseignants et auxiliaire de vie scolaire (Nédélec-Trohel & al., 2012 ; Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010). Enfin, une organisation spatio-temporelle et matérielle de la classe. Par exemple, en éducation physique et sportive, Paul et Bonfils privilégient le format « colonne » pour bien s'assurer de la participation de tous les élèves. Ce résultat converge avec les résultats issus des travaux antérieurs qui soulignent l'importance des formats pédagogiques et des configurations de classe en fonction du contexte de travail et de la nature de la leçon à enseigner (Gal-Petifaux & Durand, 2001 ; Gal-

Petifaux, Sève, Cizeron & Adé, 2010 ; Gal-Petifaux, 2011). Il y a lieu de repenser si les formats pédagogiques pourraient constituer un potentiel inclusif.

Conclusion

L'analyse des pratiques réelles des enseignants dans un contexte inclusif est assez délicate, et regorge plusieurs paramètres surtout contextuels.

Si les parents, les enseignants et les élèves valides sont considérés comme indispensables pour la réussite de l'inclusion scolaire (Porter, 2014), il serait enfin pertinent d'explorer comment ces acteurs collaborent et participent à la perspective de mettre en place et de réussir une éducation inclusive dans le système éducatif burundais. Nous n'avons pas eu l'occasion d'explorer les pratiques des enseignants confrontés à certains types de handicap (les aveugles, des déficients mentaux et les handicapés physiques) en EPS. Les enseignants se soucient de la sécurité de ces élèves et préfèrent les dispenser totalement du cours d'EPS. Il aurait été intéressant d'observer et d'analyser comment les enseignants d'EPS interviennent lorsqu'ils sont confrontés, par exemple, à des élèves aveugles. Ceux-ci n'ont pas l'obligation de se présenter au cours d'EPS mais peuvent venir s'ils le souhaitent juste pour rester autour du terrain de jeu. Une étude avec de tels enfants permettrait de voir si les enseignants modifient leurs pratiques d'intervention en fonction de la nature du handicap bien qu'ils ne soient pas formés à l'accueil et à l'accompagnement de la diversité des élèves dont ils ont la charge. En outre, élèves sont parmi les premiers acteurs et bénéficiaires du programme d'éducation inclusive. Il serait intéressant de réaliser une étude pour analyser le vécu des élèves en situation de handicap au cours des situations d'enseignement-apprentissage. Est-ce que les élèves en situation de handicap se sentent inclus dans leur groupe-classe ou dans la communauté scolaire ? Comment les élèves présentant des déficiences visuelles et auditives perçoivent-ils le fait d'être à la charge des encadreurs-interprètes et de n'être dans certains cas, comme nous l'avons pointé dans notre recherche, que très peu accompagnés par l'enseignant titulaire ? Ces élèves ont nécessairement leur propre image par rapport aux différentes interventions de leurs encadreurs et de leurs enseignants, leur position par rapport à ce qui leur est proposé. Par conséquent, la confrontation des points de vue des élèves et de ceux des enseignants permettrait de mettre en évidence des pistes susceptibles d'enrichir la formation des enseignants pour une conduite efficace d'une classe accueillant à la fois des élèves valides et des élèves en situation de handicap. Certains enseignants interviennent conjointement avec des encadreurs-interprètes dans une même classe, il serait intéressant



d'analyser la construction et l'évolution des modalités de co-intervention dans les classes inclusives. Les résultats permettraient de mettre en évidence les possibilités offertes par cette situation afin d'avoir des adaptations pragmatiques visant à mieux accompagner les élèves à besoins spéciaux.

Cette étude ouvre des pistes susceptibles d'enrichir la formation des enseignants pour une bonne compréhension des pratiques variées mises en œuvre par les intervenants dans un contexte d'éducation inclusive au Burundi.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, pp. 31-43.
- Charef, F., & Figui, M. (2023). Impact de la culture d'entreprise sur la performance des PME au Maroc : de l'approche théorique à la réalité empirique. *Revue du contrôle, de la comptabilité et de l'audit*, 7(1). Retrieved from <https://www.revuecca.com/index.php/home/article/view/902>
- Civitillo, S., Denessen, E. & Molenaar, I. (2016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 587–591.
- Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Éducation Physique et Sportive : Contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif*. Thèse de doctorat STAPS. Université de Nantes. Nantes.
- Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme "action située" : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M. & Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. In M. Musard, G. Carlier & M. Loquet (Eds.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 67-85). Paris : Editions Revue EP.S.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger les Recherches, Université de Blaise Pascal, Clermont Ferrand.
- Ganye Dossou-Yovo, .A.A. Nouatin, G.S. & Abodohoui, A. (2023). Le tutorat au cœur des formations continues en milieu sanitaire au Bénin : modalités organisationnelles, effets et limites. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*. 6, 1(Feb. 2023).

- Génolini, J. P., & 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.
- Lamzihri, O., Bari, Y. & El Kamli, M. (2023). Éducation et capital humain : une analyse régionale par économétrie spatiale pour le cas du Maroc. *Revue Française d'Economie et de Gestion*. 4, 3 (mars 2023).
- Mazereau, P. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation (en ligne)*. 8.
- Ndikumasabo, J., Ntwari, I. & Bizimana, J.B. (sous presse). L'inclusion scolaire au Burundi : quelles conceptions et pratiques des enseignants au regard de leur formation ? *Revue internationale du chercheur*.
- 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 burundais. *Recherches en éducation*, 31.
- Nédélec-Trohel, I. & Toullec-Théry, M. (2010). Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). *Carrefours de l'éducation*, 29, 161-180.
- Nédélec-Trohel, I., Joffredo-Lebrun, S. & Magnen, M. (2012). Etude de pratiques inclusives en classe ordinaire : rôle et place de l'AVS vis-à-vis du professeur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57.
- O' Brien, D., Kudlaček, M. & Howe, P.D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education : A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46-61.
- Qi, J. & Ha, A.S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (3), 257-281.
- Rivière, C. & Lafont, L. (2014). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 37, 175-190.
- Roine, C. (2022). *Aménagements pédagogiques pour les étudiants en situation de handicap dans une université française : des discours, des pratiques, des situations. Une contribution pour une pédagogie inclusive à l'université*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Bordeaux. Bordeaux.



- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. & Trohel, J., (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS. *Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Editions Revue EP&S.
- Tant, M. (2014). *Inclusion en Éducation Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*. Thèse de doctorat en STAPS. Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis. Valenciennes.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : Méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.