

Éducation inclusive et apprentissage scolaire des enfants en situation de handicap

François Sawadogo & Pascaline Pacmogda
Université de Koudougou, Burkina Faso

Introduction

Le développement des systèmes éducatifs et l'intensification des pratiques éducatives diverses à travers le monde conduit à la mise en œuvre de modalités multiples d'éducation visant à prendre en compte l'ensemble des individus; l'une de ces modalités est l'éducation inclusive.

Les pays en voie de développement font de l'éducation pour tous (EPT) l'un des plus grands défis à relever. En effet, bien que l'éducation soit un droit reconnu à tout homme depuis 1948 par l'article 26 de la déclaration universelle des droits de l'homme, on estime encore à 150 millions, le nombre d'enfants qui n'ont toujours pas accès à l'école (UNESCO, 2006, p.5). Dans 21 pays de l'Afrique de l'ouest et du centre une étude plus récente de l'UNICEF en 2008 indiquait que près de 32 millions des enfants de ces pays en âge d'aller à l'école étaient en dehors du système. Cette réalité pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs. Nous pouvons citer, entre autres, la pauvreté, les troubles socio-politiques et leurs conséquences. Cependant, une autre cause non moins importante est le caractère exclusif des systèmes éducatifs mis en place qui marginalisent certains enfants dont ceux victimes d'un handicap physique ou mental.

Dans le rapport final d'évaluation du projet 'Promotion du droit à l'éducation des enfants en situation de handicap' Séné, (2010) spécialiste d'éducation inclusive, constate que « *sur les 150 millions d'enfants handicapés dans le monde, rares sont ceux qui bénéficient de services de base comme les soins de santé et l'éducation. Les Nations Unies estiment que seulement environ 5% des enfants handicapés suivent une forme quelconque de scolarisation dans les pays en voie de développement. La grande majorité d'entre eux est encore exclue de l'éducation et de la société et leurs droits fondamentaux sont violés tous les jours* » (Séné, 2010, p.6).

Cette situation s'explique par le fait que dans les sociétés africaines le handicap est synonyme d'incapacité et de dépendance et ne permet pas la participation aux différents processus de formation. Toutefois, si l'on estime que l'éducation est l'une des conditions nécessaires pour amorcer le développement, il est difficile d'imaginer qu'une frange de la population ne puisse pas accéder à l'école qui est par excellence le cadre de la formation et de la socialisation.

Dès 1990, la conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien (Thaïlande) a attiré l'attention du monde entier sur la situation des enfants en Situation de Handicap (ESH). Lors de cette conférence, chaque pays a été invité à rechercher des voies et des moyens susceptibles de promouvoir l'éducation de ces enfants.

Le Burkina Faso, à l'instar d'autres pays africains, s'est engagé à prendre en considération les personnes en situation de handicap et à les aider à trouver leur place dans la société. Cet engagement s'est traduit par l'adoption de textes (lois, décrets, et arrêtés) au profit de ces personnes. Cette forme d'éducation en œuvre actuellement dans plusieurs pays du monde est encore embryonnaire au Burkina Faso. Cette situation est entre autres due à une méconnaissance des différentes dimensions et implications de la mise en œuvre de l'éducation inclusive (EI) dans ce pays.

Quels sont donc les facteurs qui entravent la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans notre pays ? Les ESH apprennent-ils mieux dans les écoles inclusives ? Quelles sont les contraintes ? Il faudrait peut-être mettre davantage en cohérence ces 3 questions de recherche

Le but de la recherche présentée dans cet article est d'analyser d'une part les facteurs qui entravent la mise en œuvre de l'éducation inclusive et d'autre part les contraintes liées à l'apprentissage des ESH en milieu inclusif. Après un bref historique des représentations sociales du handicap, nous présentons la problématique et les fondements de l'éducation inclusive. Ensuite, nous présentons les hypothèses de la recherche. Enfin, nous décrivons la méthode et nous présentons les résultats, les interprétations et les conclusions.

1. Systèmes de croyances et représentation sociale du handicap

L'histoire des personnes atteintes de handicaps est la même dans les différentes civilisations humaines. Tout au long de l'histoire de l'humanité, ces personnes n'ont pas toujours été traitées avec dignité. Leur différence était prise tantôt comme un maléfice, une impureté, tantôt comme une anomalie et une déviance par rapport à la norme. Au cours des dix-neuvième et vingtième siècles, le développement des sciences et de la médecine a permis de comprendre que le handicap a une cause biologique ou médicale, avec des déficiences au niveau de la fonction et de la structure de l'organisme qu'on associe à différents états de santé (Ebersold, 2005). Aujourd'hui, le handicap est entré dans le champ des questions sociales. La nécessité d'un changement physique et social de l'environnement des Personnes en Situation de Handicap (PSH) est reconnue. Le handicap est maintenant considéré comme une question des Droits de l'Homme : l'enjeu est l'égalité des chances et l'accès aux mêmes droits pour tous, sans discrimination.

Au Burkina Faso, la perception socioculturelle du handicap n'est pas favorable à l'intégration sociale et à l'épanouissement de l'ESH. Historiquement, perçu en termes mythologiques et religieux, le handicap a souvent été associé à la malédiction, au châtement pour un péché. Ces croyances sont encore en vigueur de nos jours : « *Des cas d'infanticide étaient jadis constatés sur des enfants qui naissaient avec une malformation. Ces derniers étaient abandonnés, déposés vivants dans les fourmilières, dans les bois sacrés ou éliminés discrètement par le système d'étouffement, de gavage, de lavement (purge) avec des décoctions toxiques. Ces forfeitures étaient attribuées par la suite à la punition des ancêtres, aux génies et autres dieux. Des enfants « encéphalopathies » sont considérés dans certaines familles comme des enfants serpents, "porte-malheur", génies ou comme des animaux pour des familles de chasseurs... Dans d'autres milieux, ils sont souvent abandonnés à leurs mères sans aucun soutien sous prétexte qu'elles auraient enfreint aux coutumes ou qu'elles auraient traversé un bois sacré, une rivière ou une grotte aux serpents (cas de Séguénéga dans la province du Yatenga) pendant la grossesse...* » (UNICEF, 2013, p.6). Il convient cependant de relativiser, car ces croyances n'ont pas toujours été négatives dans toutes les communautés. Une étude anthropologique portant sur la représentation du handicap et les processus de marginalisation des personnes handicapées (Boiseau, 2011), réalisée en 2005, fait apparaître que le handicap n'est pas traditionnellement une cause d'exclusion. En pays bissa (Garango), les personnes aveugles étaient considérées comme des êtres ayant certains pouvoirs (UNICEF, 2013, p.6). De nos jours, il convient dans tous les cas de noter avec satisfaction les changements des perceptions sociales sur le handicap, même si des poches de résistance persistent dans certaines localités. Les PSH éprouvent de réels problèmes d'insertion dans la société, en raison de leur caractère « improductif ». Ainsi seraient-

elles victimes d'un contexte extrêmement difficile, dans lequel la prise en charge du handicap est trop souvent considérée comme un véritable luxe. A cette analyse s'ajoute l'image de la famille qui renvoie à l'extérieur l'enfant en situation de handicap. En milieu rural, à côté des pesanteurs culturelles, encore plus fortes qu'en milieu urbain la pression économique et l'analphabétisme éloignent une grande majorité de la population de l'accès à l'information sur les évolutions de la réflexion scientifique et les progrès de la science. Ces facteurs, entre autres, contribuent à cimenter ainsi certaines tares et croyances ancestrales développées depuis des siècles pour justifier l'incapacité économique ou sociale à faire face aux difficultés liées à la situation du handicap. La PSH est donc perçue comme une charge sociale et économique. Les parents attendent de leurs enfants de prendre la relève. En ce sens, investir dans l'éducation revient à investir dans une assurance intergénérationnelle. Il reste alors un travail important à faire pour que les lois, les conventions soient intégralement mises en pratique et que les croyances et les pratiques traditionnelles irrespectueuses des PSH, cessent.

2. Problématique

Des rencontres, des séminaires et des colloques sont organisés pour discuter et réfléchir sur la question de l'éducation des PSH. Leur intégration et insertion dans leurs sociétés respectives sont au cœur des débats. Comme le souligne l'article 1 de la déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) du 10 décembre 1948 : « *tous les êtres humains naissent libres et égaux en droits et en dignité* ». Les nombreuses chartes, conventions et déclaration internationales affirment la primauté de l'éducation comme un droit fondamental de tout être humain. La Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE) du 20 décembre 1989 en son article 2 souligne le principe de non-discrimination : « *tous les enfants ont droit de recevoir une forme d'éducation exempte de toute discrimination motivée par le handicap, l'origine ethnique, la religion, la langue, le sexe, les compétences...* »

Au regard de tout cela, des actions sont entreprises à travers le monde avec pour objectif : parvenir à l'égalité des droits et des chances face à l'éducation des PSH. C'est en ce sens que nous situons les différents instruments juridiques de protection des droits de ces derniers. D'un contenu purement général, on en est arrivé à des textes d'ordre spécifique traitant spécialement des droits des PSH.

Selon les estimations du Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH, 2006), le nombre de PSH au Burkina Faso en 2012 est estimé à environ 168 000, soit 1,2% de la population totale. L'étude multisectorielle sur la situation des PSH a estimé à 66% le taux de PSH sans aucun niveau d'instruction. Le taux de ceux ayant atteint le niveau primaire est seulement de 16,5%.

Le pays dispose d'un éventail de textes et d'instruments juridiques nationaux et internationaux favorables à leur scolarisation, dont la vulgarisation et l'application sont confrontées à des difficultés. En exemple, l'adoption de la loi N 012-2010/AN du 1^{er} avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées est un signe apparent de l'engagement de l'état burkinabè vers une prise en charge conséquente de cette frange de la population. Mais en dépit de tout cela, les choses n'ont pas connu une grande avancée en la matière. Les politiques nationales actuelles des pays en voie de développement offrent des possibilités

limitées aux ESH en termes d'éducation. Alors qu'on constate un intérêt croissant pour l'insertion au niveau politique, la mise en place concrète demeure vague ou inexistante. L'offre éducative des enfants présentant des handicaps complexes repose aujourd'hui encore essentiellement sur les associations pour PSH.

En effet, le constat est que les difficultés d'insertion et d'apprentissage des ESH dans l'EI sont beaucoup plus une question d'ordre culturel. Il y a aussi des difficultés socio-économiques, l'analphabétisme des parents et le faible niveau d'investissement des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation inclusive. Il ne suffit pas de trouver à chaque enfant une place dans une classe et d'attribuer à chaque classe un ou deux enseignants suivant l'effectif de la classe. La recherche d'un enseignement de qualité, de matériels didactiques appropriés et d'une prise en charge psychopédagogique est nécessaire. Un autre aspect de ces difficultés qui nous paraît essentiel, si l'on se situe du point de vue de la PSH et de ses rapports avec la société, les difficultés rencontrées sont d'ordre psycho-social.

Dans une situation d'interaction, la personne vivant avec le handicap a tendance à être stigmatisée en raison du handicap qu'elle porte. Selon Bourdieu, (1980), le corps, étant donné qu'il constitue le support du premier regard, est l'objet d'une lecture qui détermine la possibilité ou l'impossibilité d'entrer en contact sur un pied d'égalité. Le regard se focalise rapidement sur le handicap lorsqu'il est manifeste. Ce qui détériore l'interaction normale. La personne vivant avec un handicap, en raison des perceptions sociales dont elle fait l'objet, développe souvent un sentiment de rejet et une baisse de l'estime de soi. Cette situation n'est pas sans conséquence sur ses apprentissages scolaires. Le handicap n'est donc pas un facteur unique qui invalide la PSH. La manière dont la société réagit face au handicap a, elle aussi, un effet invalidant. La crainte, les tabous, la honte, l'ignorance, les informations erronées sont des éléments qui engendrent des attitudes négatives face au handicap. Ces attitudes se manifestent à la maison, à l'école et au sein de la société.

Ainsi, dans ces conditions, quelle est l'influence de l'éducation inclusive sur l'apprentissage des ESH ? Les représentations et attitudes négatives de la société envers les ESH n'entravent-elles pas leur apprentissage ? L'estime que l'ESH se fait de sa personne n'est-elle pas un facteur capital dans les apprentissages scolaires ? Le faible investissement du pouvoir politique dans la prise en charge et l'accompagnement pédagogique dans l'EI n'entrave-t-il pas l'apprentissage des ESH ?

3. Les fondements de l'éducation inclusive

3.1. Fondements juridiques

Au niveau international, nous pouvons retenir, entre autres, la convention relative aux droits de l'enfant de 1989 qui souligne le principe cardinal de la non-discrimination, la déclaration mondiale relative à l'Education Pour Tous de 1990 qui recommande l'éducation pour tous les enfants quels qu'ils soient et, la déclaration et le cadre d'action de Salamanque en 1994 qui proposent une orientation plus détaillée sur l'éducation inclusive et affirment clairement l'importance de l'intégration des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires.

Pour ce qui concerne le continent africain, nous avons la charte africaine des droits et du bien-être des enfants de 1992 qui affirme que tout enfant a droit à l'éducation et décrit les droits des

enfants vivant avec une déficience et les déclarations de Dakar en 2000 et de Bamako en 2002 qui donnent des orientations sur l'éducation intégratrice en Afrique.

Au plan national, un ensemble de textes généraux et spécifiques existent. Ces textes visent d'une manière générale à prendre en compte les personnes en situation de handicap dans les dispositifs déjà existants. Ce sont, entre autres, la Zatu 86/005/CNR/PRES du 16 Janvier 1986 portant adoption de mesures sociales en faveur des personnes en situation de handicap ; le Kiti an III N°86-149/CNR/EDUUC du 30 avril 1986 portant sur les dispositions à prendre en faveur des personnes en situation de handicap dans la construction des bâtiments et la loi N°012-2010/AN du 1er Avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées au Burkina Faso qui précise dans l'article 9 que l'éducation inclusive est garantie dans les établissements préscolaires, primaires, post-primaires, secondaires et universitaires au Burkina Faso .

3.2. Fondements philosophiques

➤ Un droit

L'éducation est un droit pour tout être humain, comme le souligne la charte Universelle des droits de l'homme de 1948. L'EI est donc un droit reconnu aux PSH. Les écoles inclusives constituent le véritable moyen pour combattre les attitudes discriminatoires en créant des sociétés inclusives et accueillantes et en favorisant l'atteinte de l'objectif de l'EPT.

➤ Une question de valeur, de nécessité sociale

L'inclusion repose sur la croyance ferme qui découle de l'expérience que tous les enfants sont sur le même pied d'égalité et doivent être respectés et valorisés. L'EI est un moyen pouvant amener la société à considérer ses préjugés, ses conceptions et à reconvertir ses mentalités vis-à-vis de l'ESH de telle sorte que l'école soit un lieu où tous les enfants, handicapés ou non, puissent s'épanouir.

3.3. Fondements pédagogiques et socio-économiques

Bien menée, l'EI permet incontestablement à l'ESH de valoriser ses possibilités, de se surpasser et de réussir au contact des autres. Elle se présente comme une opportunité permettant aussi aux enseignants d'améliorer leurs pratiques pédagogiques à travers l'application de la pédagogie différenciée et de l'enseignement coopératif.

4. Objectifs de la recherche

Cette recherche a pour objectif principal d'analyser l'influence de l'éducation inclusive sur l'apprentissage scolaire des enfants en situation de handicap.

Les objectifs spécifiques sont :

- ☞ Identifier et analyser les besoins en accompagnement psycho-scolaire des ESH
- ☞ Recenser des méthodes et pratiques pédagogiques dans les classes inclusives
- ☞ Identifier les facteurs socioculturels susceptibles d'influencer la scolarisation des ESH
- ☞ Analyser la perception qu'ont les enfants handicapés en situation d'EI de leur apprentissage et de la vie scolaire

☞ Mesurer l'effet de l'estime de soi des ESH sur leurs apprentissages scolaires.

5. Hypothèses et variables

5.1. Hypothèses

L'hypothèse principale de la présente recherche stipule que l'éducation inclusive favorise l'apprentissage scolaire des enfants en situation de handicap.

Les hypothèses spécifiques sont formulées comme suit :

- Des facteurs culturels et sociaux influencent l'apprentissage des ESH.
- L'estime de soi est fonction de l'environnement social qui influence les performances scolaires des ESH.
- Un dispositif d'accompagnement psychopédagogique permet de meilleurs apprentissages.

5.2. Présentation et opérationnalisation des variables

Les hypothèses de travail qui sous-tendent cette recherche mettent en présence des facteurs de différentes natures qui se lient entre eux.

➤ La variable facteurs culturels et sociaux

Elle consistera à analyser la perception du handicap par les encadreurs (l'inspectrice, les conseillers, les directeurs), les parents et les enseignants. Nous entendons ici par facteurs culturels et sociaux, les éléments socioculturels notamment la religion et le niveau d'instruction qui peuvent influencer négativement ou positivement la perception du handicap. Ainsi, l'analyse de cette variable se fera en deux temps. Premièrement la perception de la population concernée par rapport à leur niveau d'instruction où nous allons considérer le niveau supérieur, secondaire, primaire et ceux qui sont sans niveau. Et deuxièmement nous analyserons leur perception par rapport aux religions pratiquées qui sont : le christianisme, l'Islam et l'animisme. Soulignons ici que la perception négative se révèle comme l'effet produit par le handicap de l'enfant : il est rejeté, les gens ont peur de lui, il est autrement interprété (punition divine, punition des ancêtres ou des génies, esprits...). La perception positive quant à elle renvoie au sens contraire des éléments ci-dessus mentionnés. L'entretien sera l'outil qui permettra de mesurer cette première variable.

➤ La variable estime de soi

Cette dimension psychologique de l'étude sera également vérifiée en deux phases : Le climat relationnel familial et scolaire que les ESH entretiennent et leurs rendements scolaires. Le climat relationnel familial et scolaire renvoie aux relations que l'ESH entretient avec les membres de sa famille et ses camarades à l'école. Ce climat peut être positif si l'enfant est aimé et négatif si il est rejeté. La moyenne des deux trimestres sera utilisée comme rendement scolaire. Cette moyenne peut être bonne, moyenne, faible ou très faible. Nous vérifierons si le niveau d'estime de soi est fonction du climat relationnel et /ou du rendement scolaire.

L'échelle de mesure de l'estime de soi permettra de mesurer cette deuxième variable. Quant à ses composantes, la recherche dans les archives permettra de mesurer les performances scolaires et l'entretien sur les questions en lien avec le climat relationnel mesurera la seconde composante.

➤ **La variable dispositifs d'accompagnement psychopédagogique**

Nous entendons ici par dispositifs d'accompagnement psychopédagogique, l'ensemble des moyens humains et matériels et de prise en charge notamment médicale et psychologique mis en œuvre dans le cadre de l'EI. Cette dernière variable comporte plusieurs composantes. Il s'agira de vérifier si :

- il y a absence ou présence de pratiques pédagogiques comme la pédagogie différenciée, les travaux de groupe,
- il y a absence ou présence du matériel didactique
- la disposition des ESH dans les classes est adaptée ou pas
- les enseignants ont reçu des formations initiales ou continues
- les ESH bénéficient de soins médicaux
- les ESH sont bénéficiaires d'un accompagnement psychologique.

Cette variable, dans notre étude sera mesurée à partir des réponses à l'entretien portant sur les thématiques liées à la question de l'accompagnement psychopédagogique.

1. Méthodologie

6.1. Le choix du site

Au Burkina Faso, l'enseignement primaire constitue le niveau d'expérimentation de l'éducation inclusive. Pour ce faire, la Circonscription d'Education de Base de Koubri constitue notre site d'étude. Située à 25km de la ville de Ouagadougou, elle est une des zones d'expérimentation de l'éducation inclusive. Notre étude a concerné cinq (05) écoles de ladite commune. Le choix de ce site se justifie par le pourcentage élevé (5,2%) d'ESH inscrits indiqués par rapport aux autres CEB dans le rapport final de l'UNICEF sur l'éducation inclusive en 2013.

6.2. Méthode de collecte des données

Notre étude se veut qualitative et exploratoire. L'intérêt de cette démarche d'orientation qualitative est qu'elle a pour souci de saisir la réalité existentielle du handicap dans le milieu de vie que ce soit scolaire ou social de l'ESH. L'accent sera mis en priorité sur l'écoute complète des apports des personnes interviewées.

Afin de procéder à la collecte de données nécessaires à notre étude, nous avons utilisé trois instruments : l'observation (la collecte des données dans les archives des écoles, l'observation de classe), l'entretien (le guide d'entretien), l'échelle de mesure de l'estime de soi.

6.3. L'échantillonnage

Notre échantillon a été déterminé sur la base de l'échantillon à choix raisonné. Cette méthode s'opère par un choix des répondants, qui tient compte des caractéristiques diverses de la population cible, mais aussi de la position sociale et stratégique de certains acteurs par rapport à

l'objet de l'étude, et cela, dans le but de toucher ceux qui sont susceptibles de nous fournir des informations pertinentes.

Notre population d'étude est composée essentiellement :

Tableau 1: Effectif par acteur ou groupe d'acteurs

Acteur ou groupe d'acteurs	Nombre
Chef de CEB	01
Conseillers pédagogiques	02
Directeurs d'école	02
ECI	08
ECNI	05
Parents d'EHS	5
Parents d'ESNH	5
ESH	08
ESNH	08
TOTAL	44

6.4. Le matériel utilisé

Pour pouvoir récolter des données fiables et permettre de meilleures analyses, nous avons utilisé un dictaphone et une caméra. Le dictaphone a permis d'enregistrer les informations lors de nos entretiens. La caméra quant à elle, a servi pour les observations de classes. L'utilisation de ce matériel a été possible grâce à l'accord des interviewés et des enseignants observés. Cela nous a permis de pouvoir revisiter les différentes données pour une bonne analyse.

6.5. Méthode de traitement et d'analyse des données

L'objectif de la présente démarche méthodologique a été de disposer de données de qualité pour les besoins de l'étude sur la problématique de l'apprentissage solaire des ESH en milieu inclusif. Pour le traitement des données, nous avons d'abord procédé à la transcription des différents entretiens enregistrés puis visionné les différents films enregistrés pour le traitement. Après cela, au regard de l'approche qualitative utilisée dans l'enquête, nous avons privilégié l'analyse de contenu à travers l'approche thématique des données. Pour la plupart des données le dépouillement et l'analyse ont été faits manuellement et par regroupement de réponses selon les rubriques des questions composant les outils et par rapport aux différentes catégories des participants. Nous avons utilisé le logiciel Excel pour matérialiser certains résultats.

2. Présentation, analyse et interprétation des résultats

7.1. Présentation et analyse des résultats

7.1.1. Influence des facteurs psychologiques sur les apprentissages des ESH.

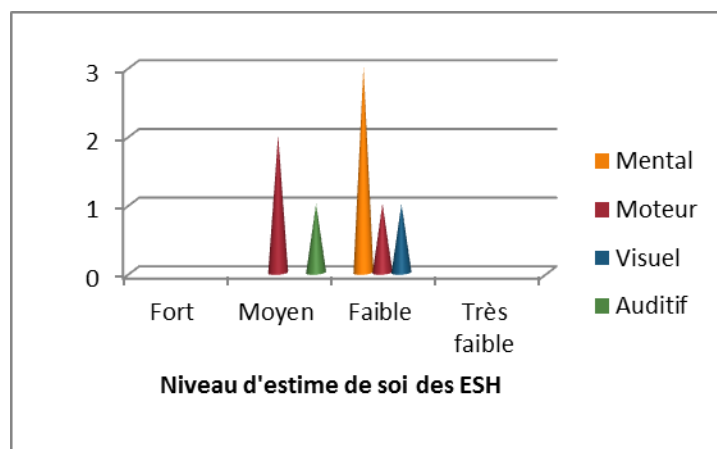
Tableau I : Situation et caractéristique des ESH

Sujet	Types de handicap	Sexe	Age	Classe
1	Mental	F	8	CE1
2	Mental	M	8	CE1
3	Mental + moteur	M	10	CE1
4	Moteur	M	14	CM1
5	Moteur	M	12	CE2
6	Moteur + malentendant	M	10	CE1
7	Visuel	M	9	CE1
8	Auditif	F	12	CP2

Source : Résultats de l'enquête, juin 2014

Ce tableau présente des informations sur le type de handicap en fonction du sexe, l'âge, la classe des ESH. Ainsi, nous remarquons deux (02) élèves qui ont des handicaps doubles.

Graphique 1 : Niveau d'estime de soi suivant le type de handicap



Source : Résultat du dépouillement de l'enquête, juin 2014

Tous les enfants en situation de handicap mentaux ont un niveau d'estime de soi faible. Ces résultats peuvent se justifier par le fait que le handicap mental est un handicap lourd et le handicap moteur est léger sauf si les membres supérieurs sont affectés par le handicap. Les seuls ESH visuels et auditifs ont respectivement un niveau d'estime de soi faible et moyen. Le faible niveau d'estime de soi s'explique par le complexe que ces enfants ont vis-à-vis de leur personne. Ils n'arrivent pas à faire les choses (marcher, parler, mener des activités) comme leurs camarades. 62,5% des ESH ont un niveau d'estime de soi faible et 37,5% un niveau d'estime de soi moyen. Aucun ESH n'a un niveau d'estime de soi fort ou très faible.

- **Le rendement scolaire**

Le rendement scolaire dans cette présente étude se résume à la moyenne des deux notes du premier et du deuxième trimestre de l'année en cours.

Tableau II : Relation entre le rendement scolaire, le niveau d'estime de soi et le type de handicap

Rendement scolaire	Types de handicaps								Total
	Mental		Moteur		Visuel		Auditif		
	Moyen	Faible	Moyen	Faible	Moyen	Faible	Moyen	Faible	
Moyen			02			01			03
Très faible		01		01					02
Inapte		02					01		03
Total	00	03	02	01	00	01	01	00	08

Source : Résultat du dépouillement de l'enquête, juin 2014

Nous constatons qu'il y a plus d'ESH moteurs (02) qui ont un niveau d'estime de soi moyen et un rendement scolaire moyen. Aussi il y a plus d'ESH mentaux (02) avec une estime de soi faible et une inaptitude aux évaluations.

- **Le climat relationnel**

Sur les huit (08) ESH, sept (07) disent être aimés par leurs parents et frères et sœurs. Le seul à ne pas être aimé par les membres de sa famille vit avec son tuteur.

100% des ESH ont de bonnes relations avec leurs pairs. Ils ont tous des amis à l'école ou dans leurs quartiers respectifs avec qui, ils s'amusent. 100% également des ESNH disent avoir au moins un ami ESH qu'ils aiment et avec qui ils s'amusent pendant la récréation.

7.1.2. L'influence des facteurs socio-culturels sur la perception du handicap et de l'ESH en milieu inclusif

a. La perception du handicap

- **Le niveau d'instruction**

21/28 des personnes interrogées, tous niveaux confondus ont une perception positive du handicap. Parmi eux, 60% des parents d'ESH sans niveau d'instruction ont une perception négative contre 100% de parents d'ESNH avec une perception positive du handicap. Aussi, les enseignants qui ont une plus grande expérience dans l'enseignement ont une perception positive du handicap.

- **La religion**

Parmi tous les acteurs de l'éducation enquêtés, quelle que soit leur religion, le handicap est perçu positivement. Que ce soit la foi chrétienne ou musulmane, elle permet ou contraint le soutien, l'entraide ou encore même l'espérance. Elle introduit une représentation plus ou moins

angoissante derrière laquelle se trouve un certain réconfort. La religion prône une philosophie de vie qui atténue certaines représentations suicidaires du handicap.

b. La perception de l'apprentissage des ESH en milieu inclusif

32/44 enquêtés sont pour l'apprentissage des ESH en milieu inclusif. Un (01) ESH porteur d'un handicap double préfère un apprentissage dans un milieu inclusif. 3/5 des ECNI et 3/5 de parents d'ESH ont une perception négative de l'apprentissage des ESH en milieu inclusif. De plus, on constate que plus les enseignants ont une ancienneté de plus de 20 ans, plus ils sont favorables à la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Quant à la vision du futur des ESH, 81,81% des personnes enquêtées sont optimistes. Deux (02) ESH doutent de leur avenir et un (01) parent d'ESH n'a pas foi au futur des ESH.

7.1.3. La nécessité d'une prise en charge ou d'un accompagnement psycho-éducatif

❖ Présentation et analyse des données des observations de classes

Tableau III : Résultat des observations de classe

Nombre de séance	Séance observée	Classe	Méthodes pédagogiques utilisées	Matériel utilisé	Nombre de ESH présent	Disposition des ESH
01	Calcul	CP1	-travail de groupe -méthode active	-tableau -règle -ardoise -bâtonnet -livre	1/2	adapté
02	Français (lecture)	CP1	-Méthode active	-livre -tableau	1/2	adapté
03	Eveil (science d'observation)	CE1	- méthode active -travail de groupe	- fruit du karité - ardoises -tableau -cahier	2/4	Non adaptée
04	Français (vocabulaire)	CE2	Méthode active	-cahier -tableau	1/1	adapté
05	Calcul (système métrique)	CM1	-Méthode active	-tableau -règle -cahier	1/1	Adapté
06	Français (conjugaison)	CM1	-Méthode active	-tableau -règle -cahier	1/1	Adapté

Source : Résultats de l'enquête, juin 2014

Au nombre des séances observées, les méthodes pédagogiques utilisées sont essentiellement la méthode active et le travail de groupe. Nous avons constaté que certains maîtres ne font pas attention aux ESH pendant leurs cours. Par contre d'autres les motivent à participer au cours en les interrogeant, en les aidant par la correction des erreurs de temps à autre. Certains ESH ne suivaient pas le rythme de la classe surtout au cours des leçons de calcul.

Nous n'avons pas noté qu'un matériel particulier était utilisé pendant les cours. Dans toutes les classes observées, la disposition des ESH est adaptée sauf au CE1, où deux (02) ESH sont assis au fond de la classe côte à côte. Durant les séances, ces derniers sont souvent oubliés par le maître et passent le temps dans le bavardage ou dans la rêverie.

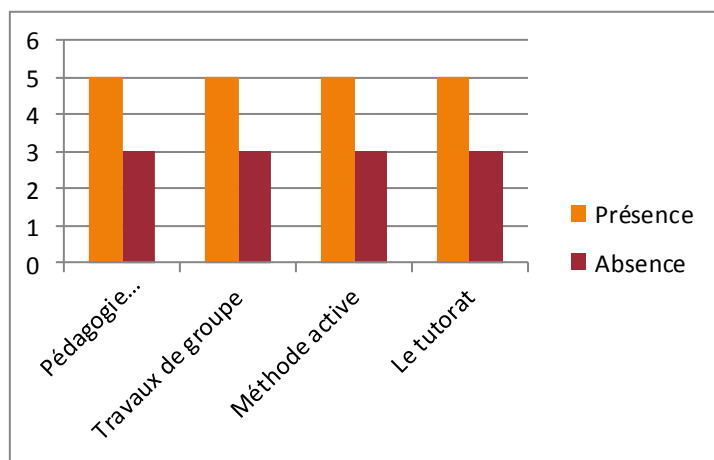
Aussi, nous avons noté également la collaboration et le soutien des ESNH aux ESH pendant les séances.

Voyons à présent ce que disent les enseignants de leurs pratiques et méthodes pédagogiques.

❖ **Présentation et analyse des données des entretiens**

a. Les méthodes et pratiques enseignantes

Graphique 2 : Répartition du nombre d'enseignants par types de méthodes utilisées



Source : Résultat de l'enquête, juin 2014

Au total pour chaque type de méthode pédagogique, il y'a cinq (05) enseignants qui disent l'utiliser et trois (03) ne l'utilisent pas.

Chaque enseignant est convaincu que la ou les méthodes qu'il pratique dans sa classe est la mieux adaptée ou sont les mieux adaptées.

Les encadreurs quant à eux citent deux (02) méthodes recommandées dans les classes inclusives : la pédagogie différenciée et le tutorat. En plus de cela, ils soulignent l'application du projet d'enseignement individuel (PEI), et d'un temps supplémentaire aux ESH lors des activités pour leur permettre de meilleurs apprentissages.

Or, de nos observations de classe, bien que certains ESH n'arrivaient pas à exécuter le travail dans le temps imparti, aucun n'enseignant n'a ajouté un temps supplémentaire à un ESH. Et lors

des entretiens avec les enseignants, il n'y pas eu mention de l'application du PEI. En effet il y a un problème d'élaboration du PEI. Ce travail doit être fait par les maîtres et directeurs en collaboration avec les parents de l'ESH. Ce projet a pour objectif de déterminer et de prioriser les besoins réels de l'enfant afin que sa prise en charge soit adaptée à ses capacités et à ses difficultés.

b. Un matériel absent ou insuffisant

Dans la CEB de Koubri, seule l'école pilote (Nagbangré A) de l'EI possède un matériel didactique particulier pour accueillir les ESH. Et ce matériel, même s'il est présent, est insuffisant et ne permet pas l'accueil de tous les types de handicap. C'est aussi la seule école où des rampes d'accès et les tableaux ont été adaptés pour les ESH grâce à Handicap International. Dans les autres écoles rien n'est encore fait.

c. La question de la prise en charge

A la question de savoir si l'ESH bénéficie d'une prise en charge ou d'un accompagnement quelconque, tous les enquêtés ont répondu « non ». Or, le besoin se fait sentir. C'est l'avis de l'ensemble des enquêtés. Le besoin est plus sanitaire, psychologique, économique et scolaire. L'intervention de spécialistes dans ces différents domaines aiderait plusieurs ESH à surmonter leur handicap, à avoir de bonnes performances.

d. Une difficile problématique de la formation des enseignants

Que ce soit les encadreurs ou les enseignants, tous ont reçu des formations initiales. La majorité des enseignants dénoncent l'insuffisance de cette formation qui est souvent la source des difficultés qu'ils rencontrent dans les classes avec les ESH. Certains même affirment ne pas comprendre exactement l'objectif de l'éducation inclusive. En revanche, quelques-uns avouent que même si la formation est insuffisante, elle leur permet au moins avec en plus leurs efforts personnels, d'accepter les ESH et de les faire accepter par les autres élèves dans les classes.

e. Une implication incontournable des parents

Tous les acteurs de l'éducation sont unanimes pour reconnaître que l'implication des parents, surtout des ESH est un maillon fort dans la réussite scolaire et sociale de l'ESH. Trois (03) parents sur cinq (05) disent s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Les parents qui ne s'impliquent pas se justifient par le fait qu'ils n'ont pas de niveau d'instruction. Or, l'implication est surtout orientée vers l'assistance de l'enfant dans ses apprentissages, la motivation et les conseils pour l'aider à surmonter les obstacles qui se présenteront à lui que ce soit en classe ou ailleurs.

Les enseignants affirment que les parents ne s'impliquent pas dans la scolarité des ESH. Après l'inscription, ils les abandonnent. Pourtant, l'éducation est un processus qui commence depuis la maison avant d'arriver à l'école. De plus l'enfant passe plus de temps à la maison qu'à l'école. Les parents doivent plus que jamais être au cœur des activités de leurs enfants.

7.2. Interprétation des résultats

Nous interpréterons les résultats en fonction de nos hypothèses de recherche.

De l'hypothèse 1

« Des facteurs culturels et sociaux influencent l'apprentissage des ESH »

De l'analyse des données il ressort que le handicap est vu en fonction des différents groupes comme une situation dans laquelle une personne a des incapacités, mais avec le soutien et l'aide de son entourage, elle peut s'améliorer et acquérir ainsi plus d'autonomie. Quelques enquêtés ressentent une certaine gêne, de la souffrance vis-à-vis des enfants porteurs de handicap. Surtout les parents d'ESH. Cela est dû au fait qu'ils sentent plus de responsabilité et sont soucieux de l'avenir de ces derniers. Le fait de vivre avec une PSH au quotidien et de voir ou ressentir les difficultés que cette personne rencontre au quotidien conduit à une perception négative du handicap.

En fonction du type de handicap, certains ressentent de la compassion. Ceci ressort nettement des résultats de la perception du handicap par rapport à la religion. La foi religieuse semble créer des situations de vie confortables, d'acceptation de l'autre malgré sa situation et le handicap est attribué à l'œuvre de Dieu.

L'apprentissage des ESH est aussi bien accueilli par la grande majorité des enquêtés. En effet, l'EI est perçue comme un moyen qui servira à éradiquer les inégalités dans nos sociétés. C'est une aubaine pour les ESH de se socialiser et ne pas se sentir différents des autres. C'est également une manière d'enseigner, d'éduquer les ESNH à regarder l'autre comme son semblable même si physiquement ce n'est souvent pas le cas.

Au regard de ce qui précède notre hypothèse est ainsi confirmée.

De l'hypothèse 2

« L'estime de soi est fonction de l'environnement social qui influence l'apprentissage scolaire des ESH ».

Il est ressorti que le rendement scolaire varie en fonction du niveau d'estime de soi. Les ESH qui portent les handicaps lourds sont ceux qui ont un niveau d'estime de soi faible et un rendement faible et vice-versa. En effet, le handicap mental qui est le plus lourd des handicaps rend difficile la construction de certaines habiletés chez l'enfant. Il ne peut pas exécuter tous les mouvements, faire les choses comme tout le monde. De cela naissent des sentiments d'insatisfaction, ce qui conduit à une mauvaise représentation de ses compétences et, par conséquent, conduit à de faibles moyennes et au redoublement. Au pire, certains n'ont pas de moyenne puisque inapte aux évaluations.

Concernant le climat relationnel, nous n'avons pas pu établir de lien étroit avec le niveau d'estime de soi. Le climat relationnel est un aspect difficile à appréhender dans la réalité car très changeant. En effet, certains aspects comme le vécu du handicap par l'enfant, son histoire personnelle, la survenue du handicap, les capacités d'autonomie de l'enfant sont entre autres des éléments à prendre en compte dans les relations. Aussi la notion de relation est très complexe. Elle prend en compte la qualité et le style de vie à l'école et en famille. Elle repose sur les

modèles qu'ont les enfants de leur expérience de vie. Elle reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle incluse dans la vie de l'école. Il est donc difficile de cerner tous ces contours dans la réalité.

Notre hypothèse n'est donc pas totalement confirmée. Pour ce qui concerne le rendement scolaire, il est étroitement lié au niveau d'estime de soi. Par contre le climat relationnel étant très délicat à saisir, n'est pas vérifié.

De l'hypothèse 3

« Un dispositif d'accompagnement psychopédagogique permet de meilleurs apprentissages »

L'analyse des résultats de l'étude nous a tout d'abord démontré qu'il n'y a aucune prise en charge ou accompagnement quelconque en faveur des ESH. Aussi tous les ECI ont reçu des formations initiales et le matériel est insuffisant ou carrément absent.

En effet, toutes les difficultés liées à l'apprentissage des ESH relèvent de manque d'accompagnement au niveau des apprentissages, en matière de santé, de sensibilisation des acteurs de l'éducation surtout des parents. Une autre difficulté, concerne la formation des enseignants qui est primordiale pour l'encadrement des ESH dans les classes, réside dans le fait que ces derniers ne soient pas suffisamment outillés en méthodes et pratiques pédagogiques adaptées à la situation des élèves. Cela les emmène souvent à ignorer les ESH, à les oublier pour poursuivre avec les autres élèves car cela les retarde. Ce qui fait que la majorité des ESH n'ont pas de bon rendement ou de moyenne. Cela justifie également la peur de certains enseignants à tenir des classes inclusives et à mieux s'investir dans l'enseignement. La formation adéquate des enseignants est primordiale pour l'épanouissement donc des ESH.

De ce qui précède donc notre dernière hypothèse se confirme.

Notre hypothèse générale qui stipule que : l'éducation inclusive favorise l'apprentissage des ESH est aussi justifiée car comme nous l'avons souligné plus haut, 32/44 estiment que le milieu inclusif est le mieux adapté aux apprentissages des ESH. Il permet une intégration et une socialisation plus facile de ces élèves à situation particulière.

Conclusion

L'éducation demeure une priorité nationale. Les acteurs de l'éducation mettent tout en œuvre pour permettre l'accès à l'éducation à la plus grande partie de la population. L'une des actions est la scolarisation des ESH dans les classes ordinaires pour permettre l'éducation pour tous. Les efforts en vue du développement de l'éducation inclusive au Burkina Faso pour favoriser l'accès des ESH à une éducation de qualité n'est pas sans difficultés.

Nous montrons aussi que, l'EI est l'un des moyens les mieux adaptés à l'apprentissage des ESH même si cela requiert des moyens humains et matériels particuliers. Mais nous avons constaté comme Ouédraogo (2012) qu'il y a un tri dans l'insertion des ESH en milieu inclusif. Il apparaît que l'école burkinabé n'est pas encore prête à accepter tout type de handicap dans cette démarche inclusive.

Enfin la stabilité psychique de l'ESH s'est révélée être un facteur très important pour sa réussite scolaire. D'où la nécessité d'un accompagnement et une prise en charge psychologique.

Afin d'affiner la compréhension de différents aspects abordés dans notre recherche, il est souhaitable de poursuivre des études, pour mieux éclairer l'impact de la dimension psychologique et des pratiques pédagogiques sur les apprentissages scolaires des ESH en vue d'une amélioration de l'accompagnement pour un meilleur épanouissement de ces enfants dans les apprentissages scolaires. Car, Comme le dit Ki-Zerbo, (1978):

« *L'éducation est la locomotive du développement* » et « *toute société qui méprise l'éducation de ses générations futures manifeste des tendances suicidaires* » (Ki-Zerbo, 1978 : 458).

Bibilographie

1. Bourdieu, P. 1980, *Le sens pratique*. Paris : les éditions de minuit.
2. Convention Internationale relative aux droits de l'enfant, 1989.
3. Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne, 7-10 Juin 1994.
4. Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande-5-9 mars 1990.
5. KI-Zerbo, J. 1990, *Éduquer ou périr*, Ed. le Harmattan, Paris.
6. Ebersold, S. 2005, L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? consultée le 05 janvier 2014.
7. Loi n 012-2010/AN du 1^{er} avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées au Burkina Faso.
8. Manuel de formation généraliste en éducation inclusive des personnels d'éducation (2009), 99 pages
9. Ouedraogo, E. 2012, *L'éducation inclusive au Burkina Faso : Au-delà du discours quel sens pour les acteurs ?* Mémoire de master en politique éducative non publié, Université de Koudougou, Burkina Faso.
10. RGPH, 2006, *analyse des résultats définitifs, thème 11, situation socio-économique des enfants et des jeunes au Burkina Faso*, Octobre 2009.
11. RGPH, 2006, *analyse des résultats définitifs, thème 13, situation socio-économique des personnes vivant avec un handicap*, octobre 2009.
12. Séné, S. 2010, *Promotion du droit des enfants en situation de handicap au Burkina Faso*. Evaluation finale du projet 2007-2009. Impasse Thevenoud, 330, secteur n°1.
13. Site de CAIRM infos www.cairn.infos
14. UNESCO, 2003, Comprendre les besoins des enfants dans les classes intégratrice et y répondre : un guide pour les enseignants, Education intégratrice, Division de l'enseignement de Base.
15. UNESCO, 2006, *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous*. 7 Place de Fontenoy, 75352, Paris 07.