

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°8, Décembre 2024



École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi



LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Indexation

Impact facteur 2024 : 5,337

<https://sjifactor.com/passport.php?id=23609>



https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa



<https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education>



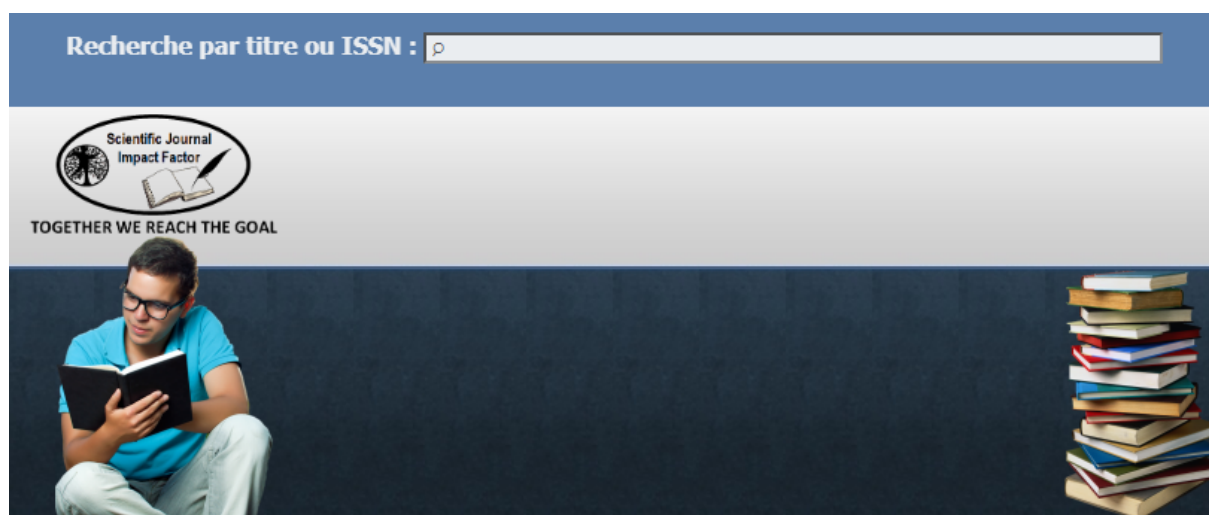
<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880>



<http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.c>
[g/index.php/lakisa/oai](http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.c)



Preuves d'indexation



Évaluation SJIF sur demande

La rédaction qui décide d'utiliser cette option recevra la valeur SJIF dans un délai de 7 jours.

Panneau des éditeurs SJIF

Registre du journal - (Service gratuit)
dans une base de données notée et prestigieuse de revues scientifiques.

Gérer le journal - (Service gratuit)

Cette section vous permet de placer des informations sur la revue, les rédacteurs et l'éditeur, etc.

Classement du journal SJIF

Liste complète des revues de la base de données de SJIFactor.com. Il contient actuellement plus de **24 000 revues** du monde entier.

Certificat

Revue des Sciences de l'Éducation

SJIF 2024 :

5.337

Domaine : Sciences sociales

Version évaluée : en ligne

Évaluation précédente SJIF

2023 : 3,307

2022 : 3,458

2021 : 3,159

2020 : Non indexé

La revue est indexée dans :

SJIFactor.com

Informations de base

Titre principal	Revue des Sciences de l'Éducation
ISSN	2790-1270 (E) / 2790-1262 (P)
URL	http://www.lakisa.larsced.cg
Pays	 République du Congo
Fréquence	Semestriel
Licence	Gratuit pour un usage non commercial
Disponibilité des textes	Gratuit



Fournisseurs de contenu indexés par date

Il s'agit d'une liste complète des fournisseurs de contenu indexés par BASE.

- » Nombre de documents : 352 218 879
- » Nombre de fournisseurs de contenu : 11 407
- » Dernière mise à jour: 2024-01-17

Légende:

-  Libre accès
-  Certains documents en libre accès

Fournisseurs de contenu indexé

-  Par date
-  Par pays

Fournisseur de contenu ▲▼	Documents ▲▼	% d'OA ▲▼	Pays ▲▼
Nom/URL : lakisa			Tous ▼
LAKISA - Revues des Sciences de l'Éducation (Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation - LARSCED) ?	42	 [100%]	cg 

[Accueil](#) / [Revue](#) / LAKISA, Revue des Sciences de l'Education

LAKISA, Revue des Sciences de l'Education

Thématique [Sciences de l'éducation](#)

Titre	ISSN	ISSN-E	Années	Éditeurs	Action
LAKISA, Revue des Sciences de l'Education	2790-1262	2790-1270	2021 – ...	Université Marien-Ngouabi	



Site web <https://www.lakisa.larsced.cg>

Périodicité semestriel

Langues français, anglais

Éditeur Université Marien-Ngouabi (1961 à ...)

Autres liens [HAL](#) [base-search](#) [openarchives](#)

Accès en ligne

Accès	Ressource	Modalité	Numéros	Autres liens	Action
Texte intégral	Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Education — LARSCED (site web)	Libre	2021 (no 1) – ...		

Suivi

Cette revue est répertoriée par Mir@bel mais n'est pas encore suivie par un partenaire. La mise à jour des informations n'est pas assurée. Les icônes et vous permettent de proposer des modifications.

[Connexion](#)

auréHAL
accès aux données
de référence de HAL

Fiche d'une revue

- Auteurs
- Structures
- Domaines
- Revue**
- Projets ANR
- Projets européens

LAKISA **746889** (ISSN : 2790-1270)
— Published by Ecole Normale Supérieure Université MarienNgouabi Brazzaville-Congo

SHERPA/ReMEO

[Voir les documents associés](#) [Exporter](#)



Dossier d'enregistrement OAI-PMH

nom de l'élément	valeur de l'élément
URL de base	https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai
Nom du référentiel	LAKISA
Version du protocole	2.0
E-mail	revue.lakisa@larsced.cg
Date d'inscription	2022-11-03T10:36:10Z
Date de dernière validation	jeu. 3 novembre 10:36:10 2022
ID du référentiel OAI	ojs2.www.lakisa.larsced.cg

Si vous êtes le responsable de ce référentiel, vous pouvez mettre à jour les informations enregistrées pour qu'elles correspondent aux nouvelles informations exposées via la réponse Identifier en exécutant à nouveau le processus de validation/enregistrement. Allez sur la [page de validation](#) et sélectionnez "Enregistrer ce site".

lundi 15 janvier 14:23:33 2024

SOMMAIRE

Les communautés d'apprentissage professionnelles pour la formation des enseignants : défis et déterminants de durabilité des cellules d'animation pédagogique dans les écoles élémentaires à Dakar et en Casamance

Cyrielle Le HER.....1

Pratique évaluative de la lecture au cycle primaire dans le département de Brazzaville, République du Congo

Charlotte KITENDI-MIZÈRE.....15

Situation familiale et son impact sur l'intégration des élèves au sein des bandes violentes des Lycées et Collèges de Man

Patrice M'Bétien KONÉ.....25

Analyse des défis de la scolarisation des élèves vivant dans des zones exposées à la violence au Burkina Faso

Dasmané MOGMENGA, Brigitte NANA, Désiré POUDIOUGO, Madeleine KONKOBO/KABORÉ.....39

Transition école-collège : difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques et du français au CM2 et en 6^{ème} au Togo

Boussanlègue TCHABLE, Tamégnon YAOU, Biriziwè HOULOUM.....49

Perceptions des élèves en classe sur les appréciations reportées sur des copies de géographie au Sénégal

Mamadou THIARE 61

Le travail d'étudiant au Burkina Faso : entre apprentissage, nécessité vitale et vide juridique

Joseph BEOGO.....69

Influence des facteurs psycho-affectifs sur la performance en mathématiques des élèves de Côte d'Ivoire : cas du lycée moderne DJEDJI Amondji Pierre d'Adjamé 220 logements

Joël MAHAN, Arnaud Pognan Ponagnoumikan KONE, Urbain Anepi AMON.....79

Trajectoires professionnelles des enseignants-chercheurs et qualité de la formation à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de N'Djamena

Nathaniel FOCKSIA DOCKSOU, Nahoundongar MEKONDION, Abraham DAGUE.....93

Facteurs individuels et accrochage/décrochage scolaire lors de la transition primaire-collège au Niger

Bouba ADAMOU, Idrissa KARIDIO, Nana Aicha GOZA.....111

Offre de formation et situation professionnelle des diplômés de l'enseignement et la formation techniques et professionnels au Burkina Faso : cas de la filière mécanique automobile

Nassirou BALIMA, Paul-Marie MOYENGA.....123

Auto stressed suffix “ette” in teaching English at secondary school in Congo

Roland Giscard ONDZE OTOUBA 137

Bilan quantitatif de l'Éducation pour tous dans le secteur public au Togo : profils de scolarisation et taux d'achèvement de 1999 à 2023

Namiyate YABOURI 151

Classe inversée et innovation pédagogique : représentations des enseignants universitaires

Hessaïna MAMMERI, Billel OUHAIBIA.....167

L'école burkinabè et la crise des valeurs sociales et citoyennes

Doumassomou Daniel NABIE, Bowendsom Claudine Valérie ROUAMBA/ OUEDRAOGO.....177

Réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans la pratique des enseignants universitaires en contexte numérique : obstacles, avantages et défis

Amadou Yoro NIANG, Babacar BITEYE.....191

Auto-efficacité et comportement phobique : analyse de l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur la peur manifestée de l'eau par l'apprenant débutant en natation

Armand Joseph EDI 205

Learners' oral fluency problems in Burkina Faso: the rationale

Charles NAZOTIN 215

Les étudiants ivoiriens et l'apprentissage numérique : réalités et pratiques des digital natives

Mohamed Tidiane OUATTARA.....229

Problématique d'utilisation du matériel didactique de géographie en classe de seconde dans les lycées publics de Brazzaville : Cas des lycées Nganga Édouard, Révolution, Savorgnan De Brazza et Thomas Sankara

Michelle Darlène MALOUONO SIMBOU, Gaston SAMBA.....241

Place des TIC dans la formation des étudiants en journalisme de l'ENMA de Brazzaville

Antonin Idriss BOSSOTO 253

Être enseignant au Niger aujourd'hui : un regard sur l'image sociale à Dosso

Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE, Abdoul-Hayou HINSA HAMANI.....265

Inclusion des élèves obèses en Éducation Physique et Sportive dans les collèges publics de Brazzaville : une analyse des pratiques enseignantes

Yvette BAKINGU BAKIBANGOU, Gabin FERNANDEZ BALOU, Rosy Thérésia IBARA.....279

Sentiments de compétences de personnels de l'éducation en formation en matière d'usage des technologies de l'information et de la communication en éducation

Mathias KYÉLEM, Ouibila Éric YAMÉOGO.....291

Des valeurs et leur place dans l'Éducation au développement durable en 5e année primaire au Sénégal

Guène FAYE, Ousmane NGOM..... 307

Mixité et genre en Education Physique et Sportive dans les collèges de l'environnement rural et des communautés urbaines du département de la Bouenza en République du Congo

Hubert César M'VIRI, Gabin FERNANDES BALOU, Gorgon LEMBE, Armel Ulrich KOULOMBO, Adrien Séverin NGABELE, Paulin MANDOUMOU, Aristide EWAMELA..... 319

Problématique de la légitimation de l'homosexualité dans les programmes scolaires de SVT au Gabon. Regard sociologique sur une question socialement vive

Dany Daniel BEKALE, Irène MENGUE OBAME Épse MBOULOU, Érica Marisca Évan's NKE NDONG.....327

État des lieux de la recherche en sciences de l'éducation à l'université Alassane OUATTARA de 2017 à 2022

Martin Armand SADIA 337

Politique de l'éducation inclusive au Burundi et au Maroc : analyse comparative

Philippe NSABIMANA, Youssef NAIT BELAID..... 443

Effet des structures des problèmes proposés par les enseignants sur les performances des élèves en résolution de problèmes de physique

Baba Antimbé COULIBALY, Saïdou MADOUGOU et Ibro CHEKARAOU..... 457

Politique de l'éducation inclusive au Burundi et au Maroc : analyse comparative

Philippe NSABIMANA, Université Mohammed V (Maroc)

Email : nsabiphilippe@yahoo.fr

Youssef NAIT BELAID, Université Mohammed V (Maroc)

Email : y.naitbelaid@um5r.ac.ma

Résumé

L'objectif de la présente étude est de comparer le système d'éducation inclusive du Burundi à celui du Maroc. C'est une étude qualitative orientée vers la description et le comparatisme. Elle est basée sur les données provenant de la revue de littérature. Les résultats de cette étude montrent que la politique de l'éducation inclusive est devenue une composante importante dans les deux pays depuis plusieurs années. Toutefois, elle n'a pas évolué au même rythme : elle a progressé lentement au Burundi dès sa mise en œuvre en 2010 jusqu'à nos jours, tandis qu'elle s'est considérablement développée au Maroc depuis 2019 grâce à plusieurs facteurs associés. Les défis majeurs au développement de cette politique au Burundi sont particulièrement le cadre juridique et réglementaire lacunaire, la non-décentralisation du service chargé de la mise en œuvre de cette politique, les conditions d'apprentissage difficiles et les ressources humaines et financières très insuffisantes. En outre, l'on a observé certains obstacles partagés qui pourraient justifier, dans des proportions différentes, pourquoi les deux systèmes ne parviennent pas encore à garantir une égalité pour tous les enfants, aussi bien en matière d'accès scolaire qu'en termes de qualité des connaissances acquises.

Mots-clés : Education inclusive, analyse comparative, scolarisation des enfants en situation de handicap, Burundi, Maroc.

Abstract

The objective of this study is to compare the inclusive education system in Burundi with that in Morocco. This is a qualitative study oriented towards description and comparison. It is based on data from the literature review. The results of this study show that inclusive education policy has become an important component in both countries for several years. However, it has not evolved at the same pace: it has progressed slowly in Burundi from its implementation in 2010 to the present day, while it has developed considerably in Morocco since 2019 thanks to several associated factors. The major challenges to the development of this policy in Burundi are, in particular, the incomplete legal and regulatory framework, the non-decentralization of the department in charge of implementing the policy, difficult learning conditions and very inadequate human and financial resources. In addition, there are some shared barriers that may justify, to different degrees, why the two systems still fail to ensure equality for all children. Both in terms of access to education and the quality of knowledge acquired.

Keywords: Inclusive education, comparative analysis, schooling for children with disabilities, Burundi, Morocco.

Introduction

Les différentes sociétés, au fil du temps, ont assigné à l'école trois principales fonctions : la socialisation, l'éducation et la distribution (P-E. François, 2009). De ce fait, l'école joue un rôle important non seulement dans l'épanouissement de chaque individu, mais aussi dans le

développement de la société. L'importance que revêt l'école a poussé l'Organisation des Nations Unies à travers la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, en son article 26, à considérer l'éducation comme un droit fondamental dont toute personne devrait pouvoir jouir. Dès lors, d'autres textes juridiques, conventions, cadres et déclarations ont été élaborés sous la houlette des agences de cette organisation en vue d'atteindre cet objectif. Par la suite, des textes juridiques et réglementaires ont été élaborés par différents pays pour atteindre cette cible. Hélas, malgré les efforts énormes consentis par différents intervenants dans ce domaine, il s'observe encore des effectifs importants d'enfants en dehors de l'école. Selon l'Institut de Statistique de l'UNESCO (2020) repris par l'UNICEF (2021, p.8), 121 millions d'enfants et adolescents étaient exclus de l'école primaire et du 1er cycle du secondaire en 2018 dans le monde ; près de la moitié se trouve en Afrique sub-saharienne.

Cette situation montre qu'il existe des obstacles importants et constants qui empêchent n'importe quel enfant d'avoir accès à l'école ; certains sont systémiques et d'autres sont liés au fonctionnement des structures éducatives. Pourtant, au début des années 1990 et surtout depuis la Déclaration de Salamanque de 1994, la communauté internationale a considéré l'éducation inclusive comme une politique pouvant permettre à tous les enfants d'être scolarisés du fait que sa mise en œuvre permet de contourner les principaux défis à sa réalisation. Ainsi, l'UNESCO (2005, p.15) considère l'éducation inclusive comme :

un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants.

À travers cette définition globale, il ressort que cette politique concerne toute la communauté éducative et que sa mise en œuvre effective exige la restructuration du système éducatif classique dans tous ses aspects. Pour ce faire, le changement des valeurs, de la philosophie et de la culture à l'égard de l'école s'avère incontournable. Ainsi, dans le contexte de l'éducation inclusive, l'échec ou l'inadaptation scolaire de l'élève s'explique non pas par les caractéristiques personnelles et sociales de l'élève, mais par l'incapacité du système éducatif à répondre à ses besoins spécifiques. C'est pour cette raison d'ailleurs que certains auteurs, dont M. Isaacs et al., (1995) considèrent l'éducation inclusive comme un nouveau paradigme éducatif : le groupe-classe représenté jadis comme « 1x30 » (une classe homogène de 30 élèves) est représenté dans ce nouveau paradigme comme « 30x1 » (30 groupes d'élèves dans une même salle de classe).

Notons que même si l'éducation inclusive concerne tous les élèves, plusieurs pays mettent un accent particulier sur les enfants vivant avec handicap considérés comme le groupe le plus exclus de l'école. Selon l'UNESCO (2009), un tiers des enfants non scolarisés vivait avec handicap. De plus, l'OMS (2012) a précisé dans le rapport mondial sur le handicap que ces enfants sont moins nombreux à l'école, et même ceux qui y ont accédé n'y restent pas longtemps et n'évoluent pas comme leurs pairs. C'est pourquoi l'analyse du système d'éducation inclusive dans beaucoup de pays porte sur la capacité du système éducatif ordinaire à devenir accessible pour cette catégorie d'enfants et à répondre à leurs besoins éducatifs particuliers.

En s'inscrivant dans le contexte mondial ci-haut décrit en rapport avec l'éducation inclusive, cet article dépeint le système d'éducation inclusive au Burundi et au Maroc tout en faisant ressortir les aspects communs et spécifiques à améliorer pour qu'aucun enfant ne reste privé de l'école. En effet, bien qu'ils soient plus nombreux au Burundi qu'au Maroc, les effectifs des enfants non scolarisés ou déscolarisés et la faiblesse des indicateurs de rendement interne montrent que les systèmes éducatifs de ces deux pays ne sont pas totalement inclusifs. Ainsi, au Burundi, le rapport de l'UNESCO (2021) montre que 39 % des enfants en âge scolaire

était en dehors du système éducatif en 2017. Quant au Maroc, l'UNICEF (2019, p.87) précise que « presque 32% des garçons et 34,5% des filles de 15 à 17 ans sont exclus du système ». Cette situation s'explique par le fait que le taux de déperditions scolaires est plus important au secondaire collégial qu'au cycle primaire où la scolarisation universelle est déjà atteinte depuis l'année scolaire 2021-2022.

Afin de remédier à cette situation et d'assurer à tous les enfants le droit à l'éducation, ces deux pays à des périodes différentes ont mis sur pied des textes, des programmes et des politiques visant la promotion et le développement de l'éducation inclusive. Etant donné que la mise en œuvre de cette politique s'insère dans le contexte international, la présente étude comparative se propose d'identifier les similitudes et les différences entre le système d'éducation inclusive du Burundi et celui du Maroc en mettant en exergue comme dans toute recherche comparative les meilleures pratiques ou actions ayant montré leur efficacité et les défis communs et spécifiques qui devraient être résolus en vue d'atteindre les objectifs prédéfinis.

Cette étude est de type qualitatif avec une visée descriptive et comparative à partir de la revue de littérature théorique portant sur les systèmes d'éducation inclusive dans ces deux pays. Ainsi, la littérature à notre disposition nous a montré qu'aucune étude comparative dans ce domaine n'a été menée dans les deux pays et que même les quelques études empiriques portant sur cette thématique mettent un accent particulier sur un nombre réduit d'aspects ne permettant pas d'avoir une vision globale de l'éducation inclusive. Nous relevons au Maroc, la thèse de L. Seddik (2014) qui a mis un accent sur l'intégration des enfants handicapés mentaux, l'article de S. Ouakka et A. EL Alaoui (2023) qui s'est accentué sur la problématique de la scolarisation des enfants dyslexiques dans le contexte d'inclusion (région de Casablanca Settat) et celui de A. Bettoui (2021) qui avait porté sur l'état des lieux de l'éducation des enfants handicapés au Maroc.

Quant au Burundi, seuls deux thèses (J. Ndikumasabo, 2018 et R. Nshimirimana, 2023) et un article (J. Ndikumasabo, et al., 2018) portant sur les obstacles, les ressources, les conceptions, les représentations et les pratiques des enseignants ont été menés dans ce domaine. Cette insuffisance de données empiriques nous a poussé à faire recours à la littérature grise, plus abondante au Maroc qu'au Burundi, pour bien mener cette étude. Pour cela, les résultats de cette étude pourront contribuer à l'amélioration du système d'éducation inclusive de chaque pays ou être à la base des recherches futures dans ce domaine qui reste méconnu par la grande partie du public. Par ailleurs, les conclusions de ce travail pourraient favoriser une meilleure connaissance des leviers et des obstacles partagés dans la mise en œuvre de cette politique par divers intervenants du secteur éducatif.

Concernant le cadrage théorique, l'on s'est référé à la conception de l'éducation inclusive selon la déclaration de Salamanque et son cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux (1994), ainsi qu'aux principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (2009).

Cet article est construit autour des points suivants : présentation sommaire du Burundi et du Maroc, statistiques et état des lieux de la scolarisation des enfants vivant avec handicap, évolution de la scolarisation des enfants vivant avec handicap au Burundi et au Maroc, textes juridiques et réglementaires de l'éducation inclusive, défis et leviers à la mise en œuvre de l'éducation inclusive et enfin discussion générale.

1. Présentation sommaire du Burundi et du Maroc

Selon l'article 1 de la Constitution du Burundi adoptée en 2018, le Burundi est une : « République indépendante, souveraine, laïque, démocratique, unitaire et respectant sa diversité ethnique et religieuse ». Il est situé en Afrique de l'est et en Afrique centrale, sa superficie est de 27 834 km² et sa population était estimée en 2020 à 12 309 600 d'habitants avec une densité

moyenne de 432 habitants/km². A peu près 10% de la population vit en milieu urbain contre 90% vivant en milieu rural et en habitats éparpillés (Share-net International, 2019). Sur le plan administratif, le Burundi compte 18 provinces et 119 communes.

Le système éducatif burundais comprend 5 paliers à savoir le préscolaire, le fondamental le post fondamental, les métiers et la formation professionnelle. Le supérieur termine ces paliers. Le défi majeur auquel il fait face est l'amélioration des indicateurs de rendement interne qui demeurent faibles malgré les efforts consentis par les pouvoirs publics depuis 2005. Selon l'annuaire statistique, édition 2022 du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, les taux de redoublement, d'abandon, d'achèvement et de transition au primaire étaient respectivement de 30,9%, 9,5%, 51,3 % et de 78,9 % ; au cycle 4 de l'école fondamentale, les taux de redoublement et d'achèvement étaient successivement de 27,1 % et 21,4 %. Notons qu'il existe des disparités énormes selon le milieu (rural/urbain), les conditions socio-économiques des parents, la situation de handicap, etc.

Pour le Maroc, l'article 1 de sa constitution de 2011 précise qu'il est une monarchie constitutionnelle, démocratique, parlementaire et sociale située au nord-ouest de l'Afrique. Sa superficie est de 710.850 km² et la population était estimée à 37.344.787 habitants en 2021. Le taux d'urbanisation est de 65,2 % en 2024 selon la Revue de la politique urbaine nationale du Maroc (OCDE, 2024). Sur le plan administratif, il est subdivisé en 1538 communes, 13 préfectures, 62 provinces et 12 régions.

Le système éducatif marocain comprend l'enseignement préscolaire et primaire, l'enseignement secondaire collégial, l'enseignement secondaire qualifiant, l'enseignement traditionnel et l'enseignement supérieur. Même si la généralisation de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire collégial a été atteinte au cours de l'année scolaire 2022-2023, il s'observe un certain nombre de défis, surtout liés à l'amélioration lente de certains indicateurs de rendement interne. Ainsi, selon le Ministère de l'Education Nationale, du préscolaire et du sport (2023), les taux d'achèvement sans redoublement, de redoublement et d'abandon au secondaire collégial pendant l'année scolaire 2021-2022 étaient respectivement de 35%, 11,5% et de 9,7%. Quant au secondaire qualifiant, les taux d'achèvement sans redoublement, de redoublement et d'abandon pendant la même année étaient respectivement de 22,8%, de 8,2% et de 7,4%. Il existe des disparités selon le genre, le milieu (urbain/rural), la situation socio-économique des parents, la situation de handicap, etc.

2. Statistiques et état des lieux de la scolarisation des enfants vivant avec handicap

Précisons que les statistiques des enfants en situation de handicap au Burundi sont issues du recensement général de la population et de l'habitat de 2008 et celles du Maroc ont été collectées lors de l'enquête nationale sur le handicap faite en 2014. Etant donné que ces statistiques n'ont pas été collectées la même année et par le biais des outils similaires, leur interprétation dans un contexte comparatif nécessite une certaine prudence. Cependant, mêmes si elles ne sont pas actualisées, nous nous en sommes servi afin de constater l'état des lieux en ce qui concerne la scolarisation des enfants vivant avec handicap dans les classes ordinaires en considérant qu'elles n'ont pas sensiblement varié au fil des années.

En effet, selon les résultats du recensement général ci-haut souligné, les enfants vivant avec handicap au Burundi ayant l'âge compris entre 0 et 19 ans étaient de 78.771 en 2008. Parmi eux, 37,7% étaient en situation de handicap visuel ; les enfants sourds étaient représentés à hauteur de 17,4% ; le pourcentage des enfants en situation de handicap mental était de 12,3 % ; celui d'enfants dont leurs membres inférieurs présentaient des déficiences était de 11,4 % ; les enfants muets étaient représentés à hauteur de 10,22% et enfin les enfants sourds muets et ceux qui avaient des membres supérieurs déficients étaient respectivement représentés à hauteur de 6,7% et de 4,1%. Notons que les enfants d'âge scolaire c'est-à-dire ceux ayant l'âge compris entre 5 et 19 ans étaient au nombre de 59.938, soit 76% (J. Ndikumasabo, 2018).

Au Maroc, l'enquête nationale sur le handicap faite en 2014 a fait état de 2.264.672 personnes vivant avec handicap, soit 6,8% de la population nationale. Le taux de prévalence pour les enfants de moins de 15 ans ne représente que 1,8% soit 40.764. Ces effectifs étaient répartis dans les 6 domaines d'incapacités à savoir la vue, l'audition, la mobilité, la mémoire, les soins personnels et la communication (Ministère de la solidarité, de la femme, de la famille et du développement social, 2015).

En comparant les effectifs des enfants vivant avec handicap en âge scolaire dans ces deux pays, l'on constate que le Burundi a presque le double du Maroc même si la tranche d'âge retenue n'est pas la même. Cela constitue un défi important pour le Burundi car plus les enfants à scolariser de cette catégorie sont nombreux, plus les ressources humaines, financières, techniques et technologiques doivent être envisagées conséquemment.

Concernant les effectifs d'enfants vivant avec handicap scolarisés au Burundi dans les écoles ordinaires, l'annuaire statistique 2021-2022 montre qu'ils étaient au nombre de 13.586 dont 5987 en situation de handicap moteur/physique, soit 44 % ; 1750 étaient des enfants ayant une infirmité motrice cérébrale, soit 12,8% ; 1861 enfants déficients visuels, soit 13,6 % ; 1040 avaient un handicap auditif, soit 7,6 % ; 382 étaient sourds-muets, soit 2,8% ; 189 avaient une mutité, soit 1,3 % ; et enfin 2377 avaient un handicap non identifié, soit 17,4 %.

Quant au Maroc, ils étaient au nombre de 46. 204 pendant l'année scolaire 2022-2023. Leur répartition selon le type d'incapacité est la suivante : 13.200, soit 28,5 % avaient des troubles d'apprentissage ; 10 639 étaient en situation de handicap mental, soit 23 % ; 6476, soit 14 % avaient une mobilité réduite ; 6369 soit 13,7% étaient autistes ; 3818, soit 8,2 % vivaient avec handicap auditif ; 3781, soit 8 % étaient en situation de handicap visuel et enfin, 1921, soit 4 % représentent les enfants dont le type d'incapacité n'a pas été identifié (Direction des curricula, 2023).

En considérant que les statistiques des enfants vivant avec handicap ci-dessus présentées n'ont pas sensiblement varié au fil des années, nous tirons deux conclusions. La première est qu'il existe des enfants vivant avec handicap beaucoup plus au Burundi qu'au Maroc à l'extérieur de l'école ordinaire. Ainsi, sur 59.938 enfants en situation de handicap âgés de 5 à 19 ans, seulement 13.586 sont inscrits dans les différents établissements scolaires, soit seulement 23 % ; cela revient à dire qu'environ 77% des enfants vivant avec handicap au Burundi se trouvent en dehors de l'école. Quant au Maroc, nous constatons que 9.681 soit à peu près 23 % des enfants en situation de handicap restent en dehors du système éducatif ordinaire. Ce chiffre est obtenu en faisant fi à l'effectif des enfants ayant des troubles d'apprentissage et ceux dont le type d'incapacités n'a pas été identifié pour rester cohérent avec les types de handicap qui ont été ciblés au cours de l'enquête précitée. Etant donné que la tranche d'âge dans laquelle se trouvent les élèves vivant avec handicap est plus étendue que celle considérée lors de l'enquête de 2014, le pourcentage réel des enfants en situation de handicap exclus de l'école ordinaire pourrait se révéler bien supérieur à celui que nous venons de constater au Maroc. La seconde conclusion est que certains enfants vivant avec handicap qualifiés de « lourd » (les enfants aveugles, déficients mentaux, sourds-muets, autistes) ne sont pas nombreux dans les écoles ordinaires. Cela montre l'incapacité des écoles ordinaires inclusives à satisfaire les besoins éducatifs spéciaux de certaines catégories d'enfants.

3. Evolution du système d'éducation inclusive

Dans plusieurs pays, la capacité du système éducatif ordinaire à répondre aux besoins spécifiques des enfants en situation de handicap est le principal indicateur de l'éducation inclusive. Le tableau ci-dessous nous présente l'évolution de la scolarisation des enfants vivant avec handicap au Burundi et au Maroc.

Tableau : Evolution de la scolarisation des enfants vivant avec handicap au Burundi et au Maroc

Période	Burundi	Maroc
De 1960 à 1996	Les enfants vivant avec handicap étaient scolarisés dans les centres spécialisés en nombre.	Les enfants vivant avec handicap étaient scolarisés dans les centres spécialisés.
De 1997 à 2015	De 1997 à 2010 : les enfants en situation de handicap étaient scolarisés dans les centres spécialisés. De 2010 à 2015 : Début et développement lent de la politique de l'éducation inclusive. Mise en place des écoles inclusives	- Mise en place des classes intégrées dans les établissements ordinaires. (N. Khalid, 2020).
De 2015 à 2024	Augmentation lente des écoles inclusives et des effectifs des enfants en situation de handicap scolarisés dans les écoles ordinaires.	De 2015 à 2018 : Début et développement lent de la politique de l'éducation inclusive (CSEFRS, 2019) De 2019 à 2024 : Evolution considérable dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive.

Source : Ce tableau est conçu par nous-mêmes sur base des informations issues de la littérature.

Comme le montre ce tableau, la scolarisation des enfants vivant avec handicap s'est déroulée dans des structures différentes selon les périodes. Au cours de la première période allant de 1960 à 2010, les enfants vivant avec handicap au Burundi étaient uniquement scolarisés dans les centres spécialisés, moins nombreux et inégalement répartis au niveau national. Actuellement, ils sont au nombre de vingt et la majorité se trouve dans les centres urbains et semi-urbains (95%). La seconde période, qui s'étend de 2010 à nos jours, est marquée par le début et la progression lente de l'implémentation de la politique d'éducation inclusive. Ainsi, le nombre d'écoles inclusives et les effectifs d'enfants vivant avec handicap n'ont pas augmenté sensiblement. En 2023, elles étaient au nombre de 42 alors qu'elles étaient au nombre de 16 en 2010, soit un taux de croissance de seulement 61 % après à peu près 13 ans. De même, le taux de croissance pour ce qui est des effectifs des enfants vivant avec handicap scolarisés dans les écoles ordinaires n'a pas dépassé 21,3% entre 2015 et 2022 (annuaire statistique 2015-2016 ; 2021-2022).

Comme au Burundi, la première période (1960-1996) est celle au cours de laquelle les enfants en situation de handicap étaient uniquement scolarisés dans les centres spécialisés au Maroc. En s'inscrivant dans le contexte mondial, le Maroc a créé, à partir de 1997, des classes intégrées dans les écoles ordinaires destinées à accueillir les enfants vivant avec handicap, principalement pour favoriser leur intégration sociale. Selon le CSEFRS (2019), le taux de scolarisation des enfants vivant avec handicap n'a pas évolué comme prévu entre 2004 et 2014 ; il est passé de 32,4% en 2004 à 55,1% en 2014, soit environ une augmentation de 23 points dans 10 ans. Et enfin, la 3^e période (de 2015 à nos jours) correspond à la naissance et à l'évolution de l'éducation inclusive. Cette politique dont les principes rejoignent ceux de la vision stratégique 2015-2030 « pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion » élaborée et adoptée par le Conseil Supérieur de l'Education a été instaurée pour faire face aux limites de l'éducation intégrée en vigueur depuis 1997. Même si la mise en œuvre de cette politique a été lente entre 2015 et 2018, elle a connu tout de même un développement sans précédent à partir de 2019 jusqu'à nos jours après la validation du programme national de l'éducation inclusive (Direction des curricula, 2019). Ainsi, le nombre d'enfants scolarisés dans les écoles ordinaires ont quitté 8000 en 2018 pour atteindre 46.204 en 2023, soit une augmentation de 427 % dans seulement 5 ans. Toutefois, ce taux de croissance est à interpréter

avec prudence du fait que les types de handicap considérés au cours des différentes périodes ne sont pas identiques.

4. Textes juridiques et réglementaires de l'éducation inclusive

Comme dans la plupart d'autres pays, les systèmes d'éducation inclusive au Burundi et au Maroc expriment la volonté de ces deux pays dans la mise en œuvre des injonctions des organisations internationales dans ce domaine. Ainsi, chaque pays a ratifié et a souscrit à la plupart de textes juridiques, déclarations, conventions, traités et cadres internationaux demandant à tous les Etats et Gouvernements à élaborer des lois, des politiques, des programmes et des projets pertinents et efficaces pour mettre en œuvre la politique de l'éducation inclusive, une voie prometteuse pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Entre autres textes, citons : la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, 1948 ; la Convention internationale des droits de l'enfant, 1989 (ratifiée par le Maroc en 1993) ; la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 1990 ; les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés, 1993 ; la Déclaration de Salamanque, 1994 ; le Forum mondial sur l'éducation, 2000 ; la Convention relative aux droits des personnes handicapées et son protocole facultatif, 2006 (ratifié par le Maroc en 2009 et par le Burundi en 2014) ; les Principes directeurs de l'éducation inclusive, 2009 ; et les Objectifs de Développement Durable (ODD) adoptés par l'ONU en septembre 2015 et dont l'échéance est fixée en 2030.

En s'inscrivant dans ce contexte international, ces deux pays ont élaboré et adopté un certain nombre de textes normatifs. Pour le cas du Burundi, relevons :

- Loi fondamentale adoptée en 2018 qui reconnaît dans son préambule que les déclarations et conventions ratifiées par le Burundi y font partie ;
- Décret présidentiel n° 100/38 du 16 février 2016 portant Missions, Organisation et Fonctionnement du Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. C'est grâce à ce Décret (article 6) qu'un service dénommé « Cellule d'Éducation Inclusive » a été créé au sein du ministère ayant l'éducation dans ses attributions ; sa mission principale était la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive ;
- Décret n°100/090 du 28 octobre 2020 portant Missions, Organisation et Fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche scientifique. Avec ce Décret, la « Cellule d'Education Inclusive » créée par Décret précédemment cité est devenue « Bureau de l'Education inclusive » ;
- Loi n°1/03 du 10 janvier 2018 portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi, qui précise, en son article 30 que « toute personne handicapée, sans distinction de genre, a droit à des chances égales en matière de soins de santé, de l'enseignement dans un cadre adapté ».

Quant au cadre normatif et réglementaire au Maroc, soulignons qu'il est très vaste de telle sorte qu'il est difficile de citer et de détailler tous les textes y relatifs. Dans le cadre de cette étude, nous relevons ceux jugés très importants que nous regroupons en deux catégories : la première comprend principalement les Lois, Décrets, Charte et Vision tandis que la seconde est composée par des textes et mesures de mise en application des textes appartenant à la première catégorie.

Pour la première catégorie, nous relevons :

- Loi fondamentale de 2011 : c'est la première constitution du royaume qui fait mention à la personne en situation de handicap dans son préambule et dans son article 34 à travers lequel les pouvoirs publics ont été invités à élaborer des programmes et des politiques au profit des personnes vivant avec handicap ;
- Loi no 07-92 relative à la protection sociale des personnes handicapées par le Dahir no1-92-30 du 22 rabii I 1414 (10 septembre 1993) ;
- Décret no2-97-218 du 18 chaabane 1418 (19 décembre 1997) portant l'application de la loi no05-81 relative à la protection sociale des aveugles et des déficients visuels ;
- Charte Nationale de l'Education et de la Formation (1999) ;

- Vision stratégique 2015-2030 pour « une école équitable, de qualité et favorisant la promotion des individus » ;
- Dahir n° 1-16-52 du 19 reheb 1437 (29 avril 2016) portant promulgation de la loi-cadre n° 97-13 relative à la protection et à la promotion des droits des personnes en situation de handicap.

Pour la seconde catégorie, nous ciblons :

- Note Ministérielle n°008 du 7 avril 2000 relative à la scolarisation des enfants handicapés : cette note demande à tous les responsables éducatifs au niveau central à tenir en considération la présence des enfants vivant avec handicap dans les établissements scolaires ordinaires dans toutes les mesures et directives qu'ils prennent ;
- Note Ministérielle n°89 du 19 août 2005 relative aux modalités d'entrée à l'école pour l'année 2005/2006 : cette note demande aux responsables éducatifs intervenant dans l'inscription des élèves à prioriser, en s'inscrivant dans l'approche de discrimination positive, les enfants vivant avec handicap lorsque les places sont limitées ;
- Circulaire conjointe N° 130 du 12 octobre 2004, entre le Ministère de l'Education Nationale et le Secrétariat d'Etat Chargé de la Famille, de l'Enfance et des Personnes Handicapées concernant les mesures de la rentrée scolaire relative aux enfants à besoins spécifiques ;
- Note ministérielle n° 143 du 13 octobre 2009 sur l'éducation des personnes ayant des besoins spéciaux : cette note appelle les autorités scolaires à prendre toutes les mesures pour que les enfants en situation de handicap présents dans leurs établissements puissent apprendre ;
- Circulaire n° 3/ 2274 du 30 avril 2013 détaillant les mesures organisationnelles pour l'adaptation de l'examen continu et des examens certificatifs au profit des enfants handicapés et des élèves ayant des difficultés relatives à l'écriture ou à la parole ;
- Mémoire ministériel n° 14.039 du 3 avril 2014 concernant l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage pour les enfants en situation de handicap ;
- Circulaire n° 14.721 du 25 juin 2014 : signée conjointement par le ministère ayant l'éducation dans ses attributions et le ministère de la santé. Cette circulaire précise le cadre de collaboration entre la direction médicale régionale qui relève du secteur de la santé et la commission parlementaire relevant du ministère ayant l'éducation dans ses attributions qui accueille, oriente et accompagne les enfants vivant avec handicap pendant leur scolarisation ;
- Note 052/15 du 22 avril 2015 concernant l'adaptation des conditions de passage et de correction de l'examen de Baccalauréat pour les élèves en situation de handicap ;
- Arrêtés ministériels rendus le 30 mars 2017 concernant le cahier de procédures des examens de certification : ces arrêtés précisent l'adaptation des examens de certification ainsi que lors des corrections au profit des candidats et candidates vivant avec handicap ;
- Arrêté Ministériel n°047.19 signé le 24 juin 2019, par lequel le cadre réglementaire et pédagogique pour une éducation inclusive au bénéfice des élèves vivant avec handicap a été défini (S. Ouakka et *al.*, 2023; Handicap International, 2014 ; A. Bettoui, 2021).

En comparant le cadre normatif de ces deux pays, il ressort que le Maroc a un cadre juridique et législatif plus ou moins complet pour promouvoir et développer la scolarisation des enfants vivant avec handicap dans les écoles ordinaires par rapport à celui du Burundi.

5. Les défis et leviers à la mise en œuvre de l'éducation inclusive

Le Maroc est plus avancé que le Burundi dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive. Pourtant, ces deux pays partagent un certain nombre de défis, bien qu'à des niveaux différents :

- l'insuffisance des ressources humaines : bien que cela apparaisse plus visible au Burundi qu'au Maroc, il existe surtout en milieu rural un manque d'enseignants ordinaires et d'autres professionnels ayant des profils variés (ophtalmologues, orthophonistes, psychologues scolaires, opticiens, enseignants spécialisés, etc.). Dans ces conditions, le coenseignement devient impossible dans la plupart des écoles et l'élaboration du projet éducatif personnalisé et sa mise en œuvre deviennent difficiles ;
- les curricula, surtout ceux du secondaire qui ne sont pas flexibles et la conception des manuels scolaires qui ne tiennent pas compte des besoins diversifiés de tous les apprenants ;

- des approches pédagogiques de référence qui s'inspirent de la pédagogie traditionnelle considérant les élèves comme étant homogènes sur le plan cognitif, affectif et social. Cela explique pourquoi les indicateurs de rendement interne demeurent faibles dans ces deux pays ;
- le manque de formation des enseignants ordinaire à l'éducation inclusive : les programmes de formation initiale des enseignants ne contiennent pas de modules en rapport avec l'éducation inclusive et peu d'enseignants (beaucoup plus au Burundi qu'au Maroc) ont pu suivre la formation continue dans ce domaine ;
- l'inexistence des écoles maternelles inclusives et l'incapacité des écoles primaires à satisfaire les besoins éducatifs de certains enfants ayant des handicaps considérés comme « lourds » (déficience visuelle profonde, la surdité, infirmité motrice cérébrale profonde). Ces enfants sont obligés de fréquenter les centres spécialisés encore très insuffisants par rapport aux besoins ;
- la persistance des représentations négatives et des discriminations envers les personnes vivant avec handicap malgré les séances de sensibilisation animées à l'endroit des publics variés ;
- la quasi-totalité des centres spécialisés et des établissements inclusifs se trouvent en milieu urbain et semi-urbain ;
- l'absence de planification de la formation continue des enseignants à l'éducation inclusive ;
- les établissements inclusifs au cycle secondaire (collégial et qualifiant) sont moins nombreux. Cela ne permet pas à un grand nombre d'enfants vivant avec handicap à poursuivre leurs études à ce niveau d'enseignement ;
- des infrastructures scolaires non adaptées à certains types de handicap, voire mêmes inaccessibles ;
- l'insuffisance de la revue de la littérature en rapport avec l'éducation inclusive (J. Ndikumasabo et al., 2018; R. Nshimirimana, 2023 ; S. Ouakka et al., 2023 ; CSEFRS, 2019 ; Direction des curricula, 2019 ; Handicap international, 2014).

Les principaux obstacles spécifiques au Burundi sont les suivants :

- les conditions d'apprentissage qui ne permettent pas la prise en compte des besoins éducatifs de tous les élèves lors du processus d'enseignement-apprentissage (ratio élève-enseignant très élevé, la non électrification de la majorité des écoles, le manque des équipements, des outils numériques et technologiques, etc.) ;
- l'accès difficile à plusieurs écoles : manque de transport en commun adapté à certains types de handicap, longue distance entre le domicile et l'école ;
- le cadre juridique et législatif lacunaire : il n'existe pas des textes d'application tels que les ordonnances, les circulaires, les décisions, les notes ou les mémorandums signés par les autorités politiques ou éducatives précisant les mesures concrètes afin que tout enfant puisse jouir le droit à l'éducation dans un cadre inclusif ;
- manque de statistiques fiables et actualisées sur la situation des enfants vivant avec handicap en âge scolaire ;
- le nombre d'enfants en situation de handicap élevé. En considérant les données du recensement général de la population et de l'habitat de 2008, les enfants vivant avec handicap ayant l'âge compris entre 0 et 19 ans étaient de 78.771, soit 5,5 % de l'effectif total des enfants situé dans cette tranche d'âge.
- les écoles inclusives sont en nombre réduit et inégalement réparties sur tout le territoire national. En effet, en 2024, elles sont au nombre de 42 soit 0,7% de tous les établissements de l'enseignement fondamental et post fondamental général, pédagogique et technique. Elles sont localisées dans seulement 10 provinces sur 18 ; 33 écoles, soit 78,5% se trouvent dans deux provinces à savoir Bujumbura mairie et ses environs et Gitega.
- la non-décentralisation du service chargé de la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive. Une seule direction qui dépend directement du cabinet du ministre est chargée de la mise en œuvre de cette politique dans tout le pays. Aucun autre dispositif n'est prévu dans les provinces et communes scolaires ou au sein des établissements scolaires ;
- le sentiment d'infériorité et d'incapacité éprouvé par les enfants vivant avec handicap eux-mêmes à la suite des préjugés au sujet de leurs capacités en provenance de leurs familles et de leur entourage qui les empêche de demander de l'aide ou de fournir des efforts pour améliorer la situation dans laquelle ils se trouvent (Direction de l'Education inclusive, 2021).

Quant au Maroc, nous relevons :

- l'absence de passerelles entre l'enseignement spécialisé et l'école ordinaire (excepté les centres spécialisés pour les déficients visuels et les sourds) ;
- certains enfants vivant avec handicap sont victimes des violences physiques et psychiques de la part des membres de la communauté scolaire ;
- certains enfants vivant avec handicap ne passent pas les examens externes comme leurs pairs sans handicap ;
- l'absence de disposition précisant les normes pédagogiques à respecter dans les différentes classes ;
- la subsistance de la confusion entre la politique de l'éducation inclusive et celle de l'intégration scolaire (CSEFRS, 2019).

De ce qui précède, il apparaît que le Burundi fait face à plus de défis que le Maroc même si plusieurs obstacles sont communs à ces deux pays à des degrés différents. Ceci justifie en partie l'état des lieux dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive dans chacun des pays analysés dans les lignes précédentes. Malgré ces défis, il faut mentionner qu'il existe des leviers à travers lesquels la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans chacun des pays pourrait être accélérée à court terme. Il s'agit pour le Burundi de l'existence de la stratégie nationale de l'éducation inclusive et son plan d'action 2023-2027 adoptée en 2023 et dont l'objectif principal est l'amélioration significative des indicateurs de rendement interne ; une évolution positive, lente soit elle, des représentations envers le handicap et les personnes handicapées ; l'existence d'un guide pour l'éducation inclusive au Burundi ; les attitudes favorables à l'éducation inclusive observées chez plusieurs enseignants ; l'existence du plan sectoriel de l'éducation (2022-2030) envisageant la promotion de l'éducation de qualité pour tous. Quant au Maroc, nous mettons en exergue l'existence d'un arsenal juridique et réglementaire plus ou moins complet, de plusieurs centres spécialisés et établissements inclusifs, de la feuille de route 2022-2026, d'un service chargé de la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive à tous les niveaux du ministère ; l'évolution positive des représentations envers le handicap et les personnes handicapées ; l'existence des trois guides sur l'éducation inclusive à destination des enseignants, des directeurs d'établissements éducatifs et celui régissant la mise en place de la salle ressource ; plusieurs enseignants formés à l'éducation inclusive en 2022 (34 571) ; la création d'un département central au sein de chaque académie qui s'occupe de l'éducation inclusive ; et la signature des accords de partenariat et de collaboration entre le ministère ayant l'éducation dans ses attributions avec les autres intervenants (Direction des curricula, 2023).

6. Discussion générale

Dans la mesure où l'on a mentionné à la fin de chaque section les éléments communs et différents pour les deux pays en insistant sur les aspects à améliorer et à renforcer afin d'atteindre les objectifs prédéfinis par chacun des pays dans le domaine de l'éducation inclusive, cette partie est consacrée à la discussion générale à partir de laquelle les principales conclusions de cette étude sont déduites. En effet, bien que le Burundi et le Maroc diffèrent sur plusieurs plans, il ressort que leurs systèmes d'éducation présentent des similitudes majeures ; les différences constatées au niveau d'un certain nombre d'indicateurs en faveur du Maroc s'expliquent par plusieurs facteurs indissociables (scolaires et systémiques). Concernant la politique de l'éducation inclusive, il apparaît clairement que sa promotion et son développement s'inscrivent dans le contexte international. Ces deux pays, à des périodes différentes, ont ratifié et souscrit aux différents textes internationaux appelant les Etats et les Gouvernements à garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants dans un cadre inclusif. Par la suite, chacun des pays a élaboré des textes juridiques et réglementaires, des politiques, des programmes et des projets pour atteindre cet objectif.

Comme il s'observe dans la plupart d'autres pays, la définition de l'éducation inclusive dans ces deux contextes, se réfère à la capacité du système éducatif à accompagner dans les écoles ordinaires les enfants vivant avec handicap. Or, l'UNESCO lors de la Déclaration de Salamanque de 1994 et dans les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (2009) étend l'éducation inclusive à tous les enfants regroupés sous le concept « enfants à besoins éducatifs spéciaux » : les enfants handicapés, migrants, les enfants originaires des familles très pauvres, les enfants issus des familles autochtones, etc. Il s'agit des catégories d'enfants qui font face à des obstacles importants qui les empêchent d'avoir accès à l'école, d'y rester lorsqu'ils y ont accès et de réussir au même pied que leurs pairs.

Par rapport au début, aux structures éducatives et à l'évolution dans la mise œuvre de la politique de l'éducation inclusive, il s'observe des similitudes et des divergences. Ainsi, il existe une période dans ces deux pays où les enfants vivant avec handicap étaient scolarisés dans les centres spécialisés et une autre où ils ont accès aux établissements ordinaires dans le contexte de l'éducation intégrée (Maroc) et dans celui de l'éducation inclusive. Actuellement, le modèle suivi dans la scolarisation des enfants en situation de handicap est le modèle en cascade observé dans la plupart d'autres pays tant développés qu'en voie de développement.

Quant à l'évolution dans la mise en œuvre de la politique en question, il est évident qu'elle a connu un développement très lent au Burundi dès son instauration en 2010 jusqu'à nos jours : le nombre d'écoles inclusives ainsi que les enfants vivant avec handicap scolarisés dans les écoles ordinaires n'ont pas augmenté de façon significative. Un taux d'accroissement est de 33% pour les écoles inclusives et 77 % des enfants vivant avec handicap restent en dehors du système éducatif ordinaire en considérant que les statistiques des enfants de cette catégorie issues du recensement général de la population et de l'habitat de 2008 n'ont pas sensiblement varié. Cette évolution lente s'explique par de nombreux défis à la fois systémiques et institutionnels. Citons entre autres le cadre juridique et réglementaire lacunaire, la non décentralisation du service chargé de la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive, les conditions d'apprentissage difficiles, les ressources humaines et financières très insuffisantes, le manque de connaissances et de compétences en rapport avec l'éducation inclusive par les différents intervenants, etc.

Par contre, même si la mise en œuvre de l'éducation inclusive a été lente au Maroc jusqu'en 2018, elle s'est accélérée à partir de 2019 à suite de la mise en place du programme national de l'éducation inclusive et de l'adoption d'une feuille de route étalée sur 3 ans (2019-2021). Le nombre d'établissements inclusifs et les effectifs d'enfants en situation de handicap fréquentant les écoles ordinaires ont augmenté de façon spectaculaire. Ainsi, 4262 établissements scolaires étaient inclusifs pendant l'année scolaire 2022-2023, soit une augmentation de plus de 41,4 % par rapport à l'année scolaire précédente (Direction des curricula, 2023). En considérant que les statistiques en rapport avec les enfants vivant avec handicap de 2014 n'ont pas sensiblement changé en 2023, nous trouvons que seulement 23% des enfants vivant avec handicap au Maroc restent en dehors du système éducatif ordinaire. Cette évolution s'explique entre autres par son expérience longue en la matière, le cadre juridique et législatif touchant plusieurs aspects, la décentralisation des services chargés du suivi de cette politique, l'existence des modules destinés aux principaux partenaires, la collaboration et la coopération entre les différents intervenants.

Bien que le Maroc soit plus avancé que le Burundi dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation inclusive, il existe néanmoins certains défis communs qui nous semblent importants et qui empêchent les systèmes éducatifs respectifs à répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves. Il s'agit du manque de formation au cours de laquelle le personnel éducatif, principalement les enseignants des écoles ordinaires devraient acquérir des connaissances et des compétences à l'éducation inclusive leur permettant d'adopter des postures et des approches pédagogiques inclusives sans lesquelles la réussite de tous les élèves

dans leurs différences demeure un rêve. Pour ce faire, l'intégration des modules en rapport avec l'éducation inclusive dans les curricula de formation initiale des enseignants et l'élaboration du plan de formation continue de ces derniers dans ce domaine sont indispensables et urgentes.

En se référant à l'évolution lente des indicateurs de rendement interne, à la persistance des inégalités scolaires et à l'absence d'un lien significatif entre l'adoption des attitudes et approches pédagogiques inclusives par les enseignants et le fait d'avoir suivi une formation continue à l'éducation inclusive, nous constatons que le système d'éducation inclusive dans ces deux pays se rapproche davantage de la politique d'intégration scolaire qui a montré ses limites depuis les années 70. Cela nous amène à confirmer que toutes les propositions liées à l'éducation inclusive présentées par l'UNESCO (2009) n'ont pas encore été considérées dans ces deux contextes : inclusion et qualité sont réciproques ; accès et qualité sont liés et se renforcent mutuellement ; et qualité et équité sont des composantes centrales de l'éducation inclusive.

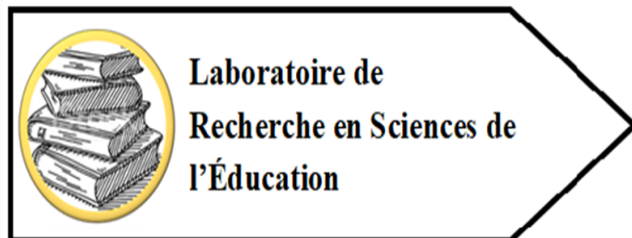
Conclusion

Comme nous l'avons rappelé au début de cette étude, la mise en œuvre de l'éducation inclusive est considérée comme une condition sine qua non pour que tous les enfants aient non seulement accès à l'école mais aussi y acquièrent des connaissances et des compétences indispensables pour leur insertion socio-professionnelle, indépendamment de leurs caractéristiques psychophysiques et sociales. Cependant, à travers cette recherche de type comparatif, nous avons constaté qu'il existe dans ces deux pays, beaucoup plus au Burundi qu'au Maroc, plusieurs défis qui les empêchent d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous repris dans leurs politiques éducatives. Pour cela, les deux Etats sont invités à trouver des solutions aux principaux défis sus évoqués afin d'éviter que les bénéfices de l'application de cette politique soient dissimulés.

Références bibliographiques

- BETTIOUI Amani, 2021, « Etat des lieux de l'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc », *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative*, 5. <https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v0i5.24072>
- CSEFRS, 2019, *Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc : Vers une éducation inclusive*, Rabat-Maroc.
- Direction de l'Education inclusive, 2021, *Guide pour l'éducation inclusive au Burundi*. Bujumbura
- Direction des curricula, 2019, *L'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap. Guide pour les enseignants*. Rabat-Maroc.
- FRANÇOIS Pierre-Enocque, 2009, *Système éducatif et abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue*, Thèse de doctorat, Université de Paris 10 Nanterre. <https://bdr.parisnanterre.fr/theses/internet/2009PA100066.pdf>
- Handicap International, 2014, *Rapport de Handicap International et l'UNICEF sur la scolarisation des enfants en situation de handicap dans la région de Souss Massa Draa au Maroc*.
- ISAACS Madelyn, GREENE Marci et VALESKY Thomas, 1995, *Full Participation : A Useful Paradigm for School Self-Renewal*, University of South Florida. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396423.pdf>
- KHALID Nab, 2020, *La scolarisation des apprenants en situation de handicap au Maroc. De l'intégration à l'inclusion*, Editions Universitaires Européennes.
- Ministère de la Solidarité, de la Femme, de la Famille et du Développement Social, 2015, *Enquête nationale sur le handicap 2014. Synthèse*. <https://social.gov.ma/wp-content/uploads/2021/04/.pdf>

- Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2023, *Les données sur l'éducation inclusive pour les élèves handicapés, saison 2022-2023*. Direction des curricula.
- Ministère de l'Education Nationale, du préscolaire et du sport, 2023, *Bilan du département de l'éducation nationale et du préscolaire en chiffres et indicateurs au titre de l'année scolaire 2022/2023*, Département de l'Education Nationale.
- Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, 2022, *Annuaire statistique, édition 2022*, Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Éducation.
- NDIKUMASABO Josias, 2018, *Analyse des conceptions et des pratiques des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap dans le programme d'éducation inclusive au Burundi*, Thèse de doctorat, Université de Nantes. <https://theses.fr/2018NANT2056>
- NDIKUMASABO Josias et al., 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>
- NSHIMIRIMANA Réverien, 2023, *Représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais : De la parole des décideurs de la politique éducative et des acteurs enseignants*, Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux. <https://theses.hal.science/tel-04119999>
- UNESCO, 1994, *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*, Bibliothèque Numérique de l'UNESCO.
- UNESCO, 2005, Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre
- UNESCO, 2009, Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000>
- UNESCO, 2021, *Analyse du secteur de l'éducation : Le système éducatif burundais : enjeux et défis pour accélérer la production du capital humain et soutenir la croissance économique*. UNESCO. IPE Pôle de Dakar.
- OUAKKA Sara et EL ALAOUI Aicha, 2023, « Vers un nouveau système éducatif marocain inclusif réglementaire et citoyen ». *SHS Web of Conferences*, 175, 01032. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202317501032>
- OMS, 2012, *Rapport Mondial sur le handicap*. https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/rapport_mondial_handicap_oms_2012.pdf
- République du Burundi, 2018, *Constitution du Burundi*. Présidence de la République du Burundi.
- Réseau des Universités Marocaines pour l'Enseignement Inclusif. (2016). *Contributions et témoignages*. https://www.umi.ac.ma/wp-content/uploads/2020/11/ODD5-A3-Réseau-des-Universités-Marocaines-pour-l_enseignement-inclusif.pdf
- Royaume du Maroc. (2011). *Constitution du Maroc*. <file:///C:/Users/User%20ObDestop/CONSTITUTION%20maroc.pdf>
- Share-net International. (2019). *Analyse du système de documentation sanitaire sur les grossesses des adolescentes de 10-19 ans au Burundi*. Bujumbura.
- UNICEF, 2019, *Situation des enfants au Maroc. Analyse selon l'approche équité*. <https://www.unicef.org/morocco/media/2046/file/Situation%20des%20enfants%20au%20Maroc%202019.pdf>
- UNICEF, 2021, *Synthèse régionale des études et rapports nationaux sur les enfants et adolescents en dehors de l'école. Afrique de l'Ouest et du Centre*. https://www.unicef.org/wca/media/6756/file/Synth%C3%A8se%20des%20%C3%A9tudes%20nationales%20EADE_VF%20Mars%202021.pdf



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo