UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Analyse de l'inclusion des élèves déficients visuels en milieu scolaire ordinaire : Etude menée au Lycée Kanura de Gihanga

Niyonkuru, Sopatra; Sous la direction de : Pr. Joseph Ndayisaba

2024
UB, FPSE
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1675

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

MASTER EN SCIENCES PSYCHOLOGIQUES ET DE L'EDUCATION

Analyse de l'inclusion des élèves déficients visuels en milieu scolaire ordinaire

Etude menée au Lycée Kanura de Gihanga

Par

Sopatra NIYONKURU

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences Psychologiques et de l'Education

Spécialité : Recherche en Sciences de l'Education

Sous la direction de :

Pr. Joseph NDAYISABA

Bujumbura, décembre, 2024

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président du jury : Dr MIZERO Désiré

Directeur de mémoire : Pr NDAYISABA Joseph

Secrétaire du jury : Dr BAKANIBONA Jean Chrisostome

DEDICACE

A mon cher époux ;

A mes enfants :

CUBAHIRO Christ Orly ;

IGIRANEZA Christa Liora et

NTIRANYIBAGIRA Ben Uriel

Je dédie ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à sa réalisation.

Mes remerciements s'adressent tout particulièrement à Monsieur Joseph NDAYISABA pour avoir accepté de diriger ce mémoire. Sa rigueur scientifique, sa disponibilité et ses conseils précieux toujours formulés avec bienveillance, ont été déterminants dans l'élaboration de ce travail.

Ensuite, mes sincères remerciements s'adressent à tous les enseignants du Master en sciences psychologiques et de l'éducation, en particulier ceux du département des Sciences de l'Éducation, pour leur formation scientifique laquelle m'a permis d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à la réalisation de ce travail. Qu'ils trouvent dans ce mémoire le fruit de leurs efforts.

Je remercie également toute personne ayant participé à l'enquête pour avoir accepté de partager son temps et son expérience. Je pense directement au directeur, aux enseignants et aux élèves déficients visuels du cycle IV du Lycée Kanura de Gihanga. Leurs témoignages riches et variés ont été d'une valeur inestimable pour ce travail.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit de la direction de la recherche et des innovations de l'Université du Burundi via le CRIDIS pour son soutien financier.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toute ma famille, en particulier à mon époux pour son soutien inconditionnel qui a été un facteur déterminant dans la réussite de ce mémoire. Ses encouragements, ses conseils et surtout sa patience m'ont permis d'optimiser mon temps de travail et de me consacrer pleinement à mes recherches. Je leur exprime ma plus sincère reconnaissance.

Enfin, j'adresse mes sentiments de reconnaissance à l'endroit de tous ceux qui ont pris le temps d'échanger avec moi, de me poser des questions et de me faire part de leurs réflexions. Votre soutien indéfectible m'a permis de mener à bien ce travail.

Sopatra NIYONKURU

RESUME

Cette étude, intitulée *"Analyse de l'inclusion des élèves déficients visuels en milieu scolaire ordinaire"*, s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation et examine la récente politique d'éducation inclusive au Burundi. Elle vise à explorer les pratiques institutionnelles et pédagogiques en faveur de l'inclusion de ces élèves, tout en cherchant à cerner leur qualité de vie à l'école et à identifier des perspectives pour améliorer leur inclusion. En adoptant une approche qualitative fondée sur des observations de classe et des entretiens semi-directifs, cette recherche analyse plusieurs dimensions de l'inclusion scolaire.

Les pratiques institutionnelles observées révèlent une volonté de promouvoir l'inclusion des EDV. Cependant, les dispositifs existants restent souvent insuffisants. Le manque de ressources adaptées, telles que les supports en braille, les outils technologiques et la formation suffisante en braille pour certains enseignants, constitue un obstacle majeur à l'inclusion effective.

Pour répondre à l'hétérogénéité de leurs classes, les enseignants mettent en œuvre diverses stratégies pédagogiques telles que l'oralisation des contenus, l'apprentissage coopératif et la différenciation pédagogique. Néanmoins, la surcharge des classes et la diversité des besoins élèves représentent des défis constants, pouvant limiter l'inclusion, en particulier dans des disciplines relevant du domaine des sciences comme les mathématiques, où les besoins en matériels adaptés sont cruciaux.

Concernant la qualité de vie des élèves déficients visuels à l'école, ces élèves bénéficient des services répondant à leurs besoins fondamentaux tels que l'alimentation, le logement, l'habillement et les soins de santé. Ils s'organisent pour accomplir leurs tâches quotidiennes, témoignant ainsi d'une certaine autonomie. La dynamique relationnelle au sein de l'environnement scolaire inclusif joue un rôle déterminant dans leur intégration et leur bien-être. Malgré des ressources limitées, les élèves déficients visuels font preuve d'une forte autodétermination et d'une intégration positive, exprimant leur volonté de poursuivre leurs études au-delà du niveau fondamental, bien que certains obstacles persistent et limitent leur potentiel scolaire.

Mots-clés : Inclusion scolaire, déficience visuelle, milieu ordinaire, qualité de vie.

ABSTRACT

This study, entitled "Analysis of the inclusion of visually impaired students in ordinary schools", is part of the field of educational sciences and examines the recent inclusive education policy in Burundi. It aims to explore institutional and educational practices in favor of the inclusion of these students, while seeking to understand their quality of life at school and to identify perspectives for improving their inclusion. By adopting a qualitative approach based on classroom observations and semi-structured interviews, this research analyzes several dimensions of educational inclusion.

The institutional practices observed reveal a desire to promote the inclusion of visually impaired students. However, existing systems often remain insufficient. The lack of suitable resources, such as braille materials, technological tools and sufficient braille training for some teachers, constitutes a major barrier to effective inclusion.

To respond to the heterogeneity of their classes, teachers implement various educational strategies such as oralization of content, cooperative learning and educational differentiation. However, the overcrowding of classes and the diversity of student needs represent constant challenges, which can limit inclusion, particularly in science disciplines such as mathematics, where the need for adapted materials is crucial.

Concerning the quality of life of visually impaired students at school, these students benefit from services meeting their basic needs such as food, housing, clothing and health care. They organize themselves to accomplish their daily tasks, thus demonstrating a certain autonomy. The relational dynamics within the inclusive school environment play a determining role in their integration and well-being. Despite limited resources, visually impaired students demonstrate strong self-determination and positive integration, expressing their desire to continue their studies beyond the basic level, although certain obstacles persist and limit their academic potential.

Keywords: School inclusion, visual impairment, ordinary environment, quality of life.

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i

DEDICACE ii

REMERCIEMENTS iii

RESUME iv

ABSTRACT v

TABLE DES MATIERES vi

LISTE DES TABLEAUX ix

LISTE DES FIGURES x

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS xi

AVANT-PROPOS xii

0. INTRODUCTION GENERALE 1

0.1. Intérêt de la recherche 3

0.2. Justification du choix du sujet 3

CHAPITRE I. CADRE DE REFERENCE DE L'INCLUSION SCOLAIRE 5

1.1. Définition des concepts 5

1.1.1. Concept d'intégration 5

1.1.2. Concept d'inclusion 6

1.1.3. Concept de qualité de vie à l'école 8

1.2. Théorie sur l'inclusion scolaire : La théorie de la justice sociale de Fraser 11

1.3. De l'éducation spéciale à l'éducation inclusive dans le monde et au Burundi 14

1.4. Bref aperçu de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi 16

1.5. Bases légales de l'inclusion scolaire 20

1.5.1. Cadre international 20

1.5.2. Cadre régional 21

1.5.3. Cadre national 21

CHAPITRE II. PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET DEMARCHE 23
METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 23
2.1. Problématique 23
2.2. Objectifs de recherche 28
2.2.1. Objectif général 28
2.2.2. Objectifs spécifiques 28
2.3. Méthode de recherche et techniques de collecte des données 28
2.3.1. Méthode qualitative 29
2.3.2. Techniques de collecte des données 29
2.4. Terrain et population d'enquête 31
2.5. Déroulement des observations et des entretiens 32
2.6. Méthode d'analyse des données 34
CHAPITRE III : APPROPRIATION INSTITUTIONNELLE DE L'INCLUSION 36
SCOLAIRE DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS 36
3.1. Formation et sensibilisation du personnel 36
3.2. Adaptations pédagogiques et accessibilité 38
3.3. Collaboration avec les professionnels spécialisés, les partenaires et les parties prenantes du système éducatif 40
3.4. Prise en charge des besoins extra-scolaires des élèves déficients visuels 41
CHAPITRE IV : ENSEIGNANTS FACE A L'INCLUSION DES ELEVES DEFICIENTS. 43
VISUELS AU LYCEE KANURA 43
4.1. Gestion de l'hétérogénéité des élèves en classe ordinaire 43
4.2. Pratiques de différenciation pédagogique dans une classe inclusive 47
4.2.1. Différenciation de l'enseignement en milieu scolaire ordinaire pour les élèves déficients visuels 47
4.2.2. Différenciation des méthodes d'enseignement dans un contexte inclusif 50
4.2.3. Inclusion et équité dans l'évaluation en classe ordinaire 52

CHAPITRE V. QUALITE DE VIE DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS AU LYCEE... 57
KANURA 57
5.1. Conditions de vie de l'élève déficient visuel à l'école 57
5.1.1. Inclusion scolaire et accessibilité 57
5.1.2. Services et ressources d'accompagnement des élèves déficients visuels 60
5.2. Dynamique relationnelle de l'élève déficient visuel en classe et en dehors de la classe 62
5.2.1. Relations enseignants-élèves 62
5.2.2. Relations avec les pairs 64
5.3. Accomplissement de l'élève déficient à l'école 66
5.3.1. Participation dans des activités scolaires et parascolaires 66
5.3.2. Motivation et plaisir d'apprendre 68
CONCLUSION GENERALE 71
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 76
ANNEXES 84

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Parallélisme entre l'intégration et l'inclusion (Dionne & Rousseau, 2006)..... 8

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Distinction des concepts d'intégration et d'inclusion..... 8

Figure 2 : Modèle du bien -être à l'école de Konu et Rimpela *10*

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ASCD : Association for Supervision and Curriculum Development (Association pour la supervision et le développement des programmes d'études)

ASCOMED : Association des Médecins Conseillers Techniques de l'Education Nationale

CMB : Christian Mission for the Blind (Mission Chrétienne pour les Aveugles)

CREI : Centre de Référence pour l'Éducation Inclusive

CRIDIS : Centre de Recherche et d'Intervention pour le Développement Individuel, Communautaire et Social

EDS : Éducation Spéciale

EDV : Élève Déficient Visuel

ECOFO : École Fondamentale

EHDAA : Élèves avec Handicaps ou en Difficultés d'Adaptation ou d'Apprentissage

MENRS : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique

ODD : Objectifs de Développement Durable

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONG : Organisation Non Gouvernementale

PAM : Programme Alimentaire Mondial

PPI : Projet Pédagogique Individualisé

PTE : Plan Transitoire de l'Education

PUQ : Presses Universitaires de Québec

QDV : Qualité de vie

SEN : Special Educational Needs (Besoins éducatifs spéciaux)

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds international d'urgence des Nations Unies pour l'enfance)

AVANT-PROPOS

L'éducation inclusive représente un enjeu crucial dans la quête d'un système éducatif équitable et accessible à tous. Elle vise à garantir à chaque élève, y compris ceux ayant des besoins spécifiques, une éducation de qualité dans un environnement respectueux de leurs singularités.

Notre étude, intitulée « Analyse de l'inclusion des élèves déficients visuels en milieu scolaire ordinaire », s'inscrit dans cette dynamique. Elle repose sur une immersion dans une école inclusive, avec des observations de classe et des entretiens approfondis réalisés auprès d'élèves déficients visuels eux-mêmes, de leurs enseignants et du directeur. Ces données ont permis d'explorer non seulement les pratiques pédagogiques, les pratiques institutionnelles qui influencent directement l'inclusion scolaire mais aussi la qualité de vie de ces élèves à l'école.

En analysant ces différentes dimensions, cette étude met en lumière les réussites et les défis liés à l'inclusion des élèves déficients visuels, tout en identifiant des perspectives d'amélioration. Inspirée par une volonté d'améliorer les conditions d'apprentissage et la qualité de vie des élèves concernés, elle propose une réflexion approfondie sur les adaptations nécessaires, tant sur le plan institutionnel que pédagogique, pour répondre aux besoins de ces élèves.

En outre, cette étude souligne un aspect fondamental : l'inclusion scolaire ne se limite pas à l'accès physique à l'école. Elle nécessite une transformation des structures éducatives et des pratiques institutionnelles pour accueillir la diversité des profils éducatifs. Ce changement de paradigme interpelle enseignants, décideurs politiques, chercheurs et communautés éducatives, et appelle à une mobilisation collective pour faire de l'éducation inclusive une réalité.

0. INTRODUCTION GENERALE

Dans une classe, la présence d'un enfant en situation de handicap ne lèse pas ses camarades au niveau des apprentissages scolaires (Noël, 2010) et le fait d'être régulièrement en contact avec des enfants en situation de handicap modifie donc favorablement les attitudes, ce qui ne veut pas dire que cela va forcément déboucher sur des amitiés (Magiati et al., 2002). Katz et Mirenda relèvent différents facteurs susceptibles d'influencer les interactions entre enfants dits normaux et enfants en situation de handicap en contexte scolaire. Ils citent entre autres les diverses expériences culturelles et sociales des enfants en présence, leurs traits de caractère ainsi que leurs personnalités, les opportunités de passer du temps ensemble et les stratégies mises en place par l'enseignant pour promouvoir des attitudes positives vis-à-vis de la différence en général (Katz & Mirenda, 2002). Dyson précise, quant à lui, que les compétences sociales et fonctionnelles des enfants en situation de handicap contribuent aussi à leur acceptation par les autres enfants (Dyson, 2005).

Actuellement, au niveau terminologique, plusieurs auteurs proposent l'utilisation du terme **«** inclusion », courante en langue anglaise, au lieu de celui d'intégration. Cela implique de moins se focaliser sur l'enfant et d'envisager en premier lieu les changements nécessaires au sein de l'institution scolaire afin qu'elle puisse accueillir un maximum d'enfants (Farrell et al., 2007). Retenons que dans notre travail, nous nous tiendrons à l'usage du terme « inclusion ».

L'inclusion vise un vivre-ensemble où tout le monde se sent considéré (Bergeron & St-Vincent, 2012). Ainsi, dans cette perspective, l'inclusion implique que tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école, et non pas seulement placés dans un cadre scolaire le plus normal possible (S. B. Stainback & Stainback, 1992).

L'enfant aussi en situation de handicap doit s'impliquer dans son parcours scolaire ; ce qui signifie qu'il doit être pleinement acteur de celui-ci: il doit pouvoir exprimer ses besoins et ses attentes, les difficultés éventuelles rencontrées et contribuer à définir les stratégies pour améliorer ce parcours. Cette implication est un facteur de bien-être scolaire qui se traduit, pour l'enfant, par une meilleure disponibilité et un engagement dans les démarches d'apprentissage et de socialisation qu'offre la scolarité. Pour favoriser cette implication, il est nécessaire de l'accompagner, en s'adaptant à ses caractéristiques individuelles. Par ailleurs, l'inclusion scolaire nécessite l'accès physique à l'école mais surtout elle sollicite l'adaptation de l'élève

aux normes de celle-ci au détriment des différentes dimensions intervenant dans l'adaptation de l'école à la diversité des profils éducatifs (Ebersold, 2015).

Une approche dite « inclusive » exige un changement fondamental de perspectives : l'accent n'est pas mis sur la capacité d'intégration d'un enfant mais sur la capacité d'intégration d'une école. Dans une école à pédagogie inclusive, ce n'est pas l'enfant qui doit s'adapter à l'école afin de pouvoir s'intégrer mais c'est à l'école de s'adapter à l'unicité de chaque enfant (Sahli Lozano et al., 2021). Un tel changement de perspectives remet en question le fondement de tout le système de formation (Vienneau, 2004). L'école doit s'ouvrir à la diversité des enfants. Lorsque l'accent est mis sur la diversité, il est également mis sur la différence. La diversité présuppose forcément la différence car pour parler de diversité et de différence, il faut reconnaître l'existence de différences.

L'association de la différence et de l'égalité signifie à la fois la reconnaissance mutuelle de l'autre en tant qu'être égal et la reconnaissance mutuelle en tant qu'être différent, ce qui revient à l'égalité des droits des êtres différents, la différence égalitaire (Prengel, 2001) . Prengel ajoute que la différence égalitaire décrit ainsi une vision qui s'engage à l'équité. Ployé (2018) quant à lui précise que la notion d'inclusion dépasse la seule scolarisation des élèves en situation de handicap et l'inclusion scolaire concerne toute la communauté éducative.

Ainsi, notre travail consiste à analyser l'inclusion des élèves ayant une déficience visuelle[1] au sein d'une classe ordinaire. Il a pour ambition de découvrir comment ces élèves apprennent ensemble avec leurs camarades voyants et de cerner leur qualité de vie à l'école.

Ce travail s'articule autour de cinq chapitres. Le premier chapitre présente le cadre de référence de l'inclusion scolaire. Le deuxième aborde la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique de la recherche. Le troisième examine les pratiques institutionnelles mises en place pour l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels, tandis que le quatrième analyse les pratiques pédagogiques inclusives adoptées par les enseignants en classe ordinaire. Le cinquième chapitre s'intéresse à la qualité de vie des élèves déficients visuels à l'école. Le travail se conclut par une conclusion générale et une série de recommandations formulées par

[1] La déficience visuelle désigne ici un trouble de la vision ou une difficulté à voir clairement. Elle inclut à la fois les personnes aveugles et celles malvoyantes.

nos interviewés pour favoriser une meilleure inclusion de ces élèves en milieu scolaire ordinaire.

0.1. Intérêt de la recherche

Cette étude se situe dans le domaine des sciences de l'éducation. Elle s'intéresse à la nouvelle politique de l'éducation inclusive et au Burundi. Étudier l'inclusion des élèves déficients visuels en milieux scolaires ordinaires au Burundi permet d'analyser et d'identifier les pratiques et stratégies mises en œuvre pour réussir l'inclusion de ces élèves. Aussi avec cette étude, il est possible de donner une voix à ces élèves et de plaider en faveur de leurs droits à l'éducation : en sensibilisant les décideurs politiques, les enseignants et la société en général pour qu'il y ait un changement positif et durable dans la façon dont les élèves déficients visuels sont traités dans les milieux scolaires ordinaires**.** L'étude contribue donc à l'avancement des connaissances dans ce domaine et à l'amélioration de l'éducation inclusive dans le pays car l'objectif ultime de la recherche en sciences humaines et sociales est de transmettre des informations dans le but notamment de contribuer au renouvellement du regard qu'une collectivité porte sur elle-même (Paillé & Mucchielli, 2006).

0.2. Justification du choix du sujet

Le choix de notre sujet n'est pas le fruit du hasard. Il a été motivé par plusieurs raisons : Tout d'abord, au cours de l'année académique 2019-2020, nous avons effectué une excursion avec les étudiants de troisième année de baccalauréat, filière d'éducation spéciale (EDS) dans le cadre du cours de Technologie et handicap physique au Lycée Kanura de Gihanga. Nous y avons observé que les élèves présentant la déficience visuelle (EDV) peuvent apprendre dans la même classe avec leurs camarades voyants. Cette situation a retenu notre attention et nous y avons longuement réfléchi en nous questionnant sur leur inclusion en milieu scolaire ordinaire.

Ces questionnements ont également surgi lors de l'encadrement des étudiants stagiaires de la même filière durant l'année académique 2021-2022, dans la même école. Ensuite, n'ayant pas trouvé d'études ciblant spécifiquement l'inclusion des élèves déficients visuels en milieux scolaires ordinaires au Burundi, nous avons jugé pertinent de nous intéresser à ce phénomène.

Enfin, nous avons choisi les élèves du quatrième cycle de l'enseignement fondamental pour la simple raison que ces élèves ont passé de l'éducation spéciale pour les trois premiers cycles, depuis sa création **(**en 1989**)** à l'éducation inclusive dès l'année scolaire 2015-2016. Avec cette transition, nous avons voulu explorer les modalités de scolarisation de ces EDV en milieu

scolaire ordinaire. Notre objectif est d'analyser comment ils apprennent aux côtés de leurs pairs dits « normaux » et comment les enseignants gèrent la diversité des élèves. En somme, nous pensons que cette analyse nous permettra de mieux comprendre le phénomène à l'étude.

CHAPITRE I. CADRE DE REFERENCE DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Dans ce chapitre, nous avons d'abord défini les concepts clés de notre étude afin de faciliter la compréhension des lecteurs. Ensuite, nous avons présenté une théorie de l'inclusion qui a guidé notre analyse des données. Enfin, nous avons fourni un aperçu général ainsi qu'un cadre légal de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, à la fois au niveau international et au Burundi.

1.1. Définition des concepts

1.1.1. Concept d'intégration

Historiquement, le terme « intégration » a été utilisé dans un but de démarcation par rapport aux pratiques de « ségrégation » qui consistaient à isoler les élèves avec handicaps ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). En effet, en dépit de l'instauration de l'instruction obligatoire dans tous les pays développés, plusieurs catégories de jeunes en difficulté n'étaient alors pas acceptés à l'école ordinaire, tout particulièrement les enfants présentant un handicap physique ou intellectuel; placés le plus souvent dans des institutions, ou « écoles spéciales » (Doré, 1996).

Les années 1970 marquèrent les débuts de l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Certaines classes spéciales furent alors intégrées à l'intérieur d'écoles du système ordinaire (on parle ici d'intégration physique); dans plusieurs cas, ce premier niveau d'intégration en entraîna un second, soit celui de l'intégration sociale de ces élèves. Enfin, dans de plus rares cas, certains de ces élèves commencèrent à fréquenter les classes ordinaires où ils reçurent une partie voire la totalité de leur programme d'enseignement (intégration pédagogique à temps partiel ou à temps plein) (Vienneau, 2002) .

Progressivement, le terme intégration est abandonné puisqu'il implique que le but est de réinsérer un élève ou un groupe d'élèves dans le cadre normal (mainstream) de l'école et dans la vie communautaire, après qu'il en ait déjà été exclu; l'«inclusion», elle, vise dès le départ à ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire (Stainback & Stainback, 1992).

L'intégration scolaire fait référence au soutien individuel de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire, sans restructuration de l'environnement éducatif (Plaisance et al., 2007) . L'intégration se concentre sur la présence physique de l'EHDAA dans l'école

ordinaire, sans nécessairement transformer l'environnement ni les pratiques pédagogiques pour assurer la pleine participation de cet élève. Qu'en est-il de l'inclusion ?

1.1.2. Concept d'inclusion

C'est bien plus récemment, dans les années 90, que la notion d'inclusion a commencé à être défendue mais les pays font des usages différents, de ce vocabulaire de l'inclusion. Ils discutaient sur les avantages qu'on peut tirer du passage de l'intégration à l'inclusion. Des pays ont aussi, depuis longtemps, développé une politique d'intégration scolaire radicale, supprimant les classes et les écoles spéciales. C'est le cas de l'Italie dès 1977 ; dans ce cas, la notion d'intégration est assimilable à celle de l'inclusion (Plaisance, 2013).

L'inclusion nous vient d'une expression anglaise « *full inclusion,* qu'on définit comme un nouveau paradigme ». La logique inclusive s'appuie dans ce cas sur le principe selon lequel tous les enfants *doivent être inclus* dans la vie sociale et éducative de l'école du quartier : « Le but premier de l'inclusion étant de ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire (Doré, 1996). Le terme d'inclusion apparaît pour la première fois dans les textes législatifs français à partir de 2009.

Mais, dans la tradition orale, c'est depuis les années 2000 qu'il se substitue à celui d'intégration et désigne globalement l'école comme devant accueillir tous les enfants au sein des établissements ordinaires. Dans le domaine scolaire, nous constatons que la dénomination *d'inclusion*, et par extension *l'école inclusive* et *l'inclusion scolaire,* correspond à un glissement sémantique (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015).

Aujourd'hui, les termes « éducation inclusive » ou « école inclusive » sont fréquemment employés comme synonymes de l'inclusion scolaire. Cependant, l'éducation inclusive apparaît comme un concept plus englobant se référant à différentes initiatives dont l'objectif est de lutter contre l'exclusion sociale. Elle renvoie communément au droit de tous les jeunes à recevoir une éducation de qualité, et ce, sans égard aux différences qu'ils peuvent manifester (Rousseau et al., 2013).

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap vise l'éducation de tous les élèves dans les classes et établissements scolaires de quartier, considérés comme les lieux privilégiés de la diversité et de l'apprentissage de l'autre (Stainback & Stainback, 1992). L'inclusion considère l'hétérogénéité non pas comme un problème mais comme une chance de transformer les

attitudes, les représentations et les pratiques (notamment des enseignants) pour mieux répondre à la diversité des élèves, c'est-à-dire certes les élèves atteints de handicap, mais aussi les différences liées au genre, à la nationalité, à la langue maternelle, au niveau socioculturel, au niveau de performances scolaires (Booth & Ainscow, 2002).

En outre, l'inclusion scolaire n'est pas toujours synonyme d'une pédagogie de l'inclusion. Lorsqu'elle est pratiquée sans les transformations pédagogiques nécessaires en classes ordinaires, l'inclusion scolaire n'est pas complète. C'est en effet sa dimension pédagogique qui fait de l'inclusion scolaire une véritable pédagogie de l'inclusion, c'est-à-dire un modèle pédagogique qui permet la gestion des différences tout en répondant aux besoins particuliers de chaque élève. Cette composante pédagogique de l'inclusion fait appel à des pratiques communes, pouvant bénéficier à la fois aux élèves en difficulté et à tous les autres élèves de la classe ordinaire (Vienneau, 2006).

L'auteur ajoute que ces pratiques reposent sur une coopération entre les intervenants scolaires et entre les apprenants, sur la reconnaissance et la prise en compte de l'unicité de chaque apprenant, sur une participation optimale et le développement de l'autonomie et, enfin, sur une pédagogie favorisant la construction et l'intégration des savoirs. Ces pratiques dites actualisantes doivent néanmoins être accompagnées des interventions spécialisées visant à répondre de manière spécifique aux besoins éducatifs particuliers des élèves avec handicaps et des élèves en difficulté.

L'inclusion couvre des réalités plurielles dont le dénominateur commun est le **«** handicap » et, plus globalement la déficience est entendue en termes de « manque » (Plaisance et al., 2007) et le terme « inclusion » reste majoritairement associé au champ du handicap (Perego, 2020) . L'auteur ajoute que l'inclusion est avant tout un droit (soutenu aujourd'hui par tout un arsenal de textes législatifs internationaux et nationaux), celui de l'accès plein et entier pour tous les élèves à la vie scolaire et sociale, et ce, quelles que soient leur origine sociale, géographique, linguistique et leurs compétences scolaires. En effet, en ce qui nous concerne, l'analyse des écrits sur le sujet mentionne l'inclusion des élèves ayant une déficience visuelle au sein d'une école ordinaire. Comme une image vaut mille mots, voici une figure appuyant les définitions des deux concepts ci-haut cités (Vicente-Biosca, 2021) :



Figure 1: Distinction des concepts d'intégration et d'inclusion

De ce qui précède un parallélisme entre l'intégration scolaire et l'inclusion se remarque.

Tableau 1 : Parallélisme entre l'intégration et l'inclusion (Dionne & Rousseau, 2006)

Intégration (mainstreaming)	**Inclusion (inclusive education)**
Débute dans les années 1970 ;	Débute dans les années 1990 ;
limitée aux élèves avec handicaps légers ;	abolit toute forme de rejet (philosophie du rejet zéro) ;
permet l'existence de services ségrégués (système en cascade) ;	un seul placement pour tous les élèves (la classe ordinaire) ;
le placement en classe ordinaire peut se limiter à une intégration physique ;	l'élève est intégré pédagogiquement autant que socialement ;
les services de soutien sont réservés aux EHDAA	les ressources mises à la disposition de la classe ordinaire sont offertes à l'ensemble des élèves.

Les notions d'intégration et d'inclusion scolaires sont souvent utilisées, à tort, de manière synonyme pour évoquer la scolarisation des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire (Benoit et al., 2019). L'intégration se focalise sur l'ajustement de l'élève au cadre scolaire existant tandis que l'inclusion scolaire implique, dans une vision plus large, que l'ensemble du système scolaire s'adapte aux besoins de tous les élèves ajoutent-ils. Elle cherche à adapter le cadre scolaire pour répondre aux besoins de tous les élèves de manière équitable.

1.1.3. Concept de qualité de vie à l'école

Le concept de qualité de vie (QDV) s'avère particulièrement difficile à définir et à délimiter du fait qu'il est utilisé autant par les économistes et les politiques que par les chercheurs en sciences humaines, sociales et médicales. La variété des termes associés à ce concept (bonheur, bien-

être individuel ou d'une société, satisfaction de vie, épanouissement personnel, etc.) témoigne de ce flou conceptuel (Guimard & Florin, 2017). Il apparait que le terme de QDV est plus global que celui de bien-être et qu'il est plutôt associé à des aspects objectifs de la vie des personnes dans leur environnement, alors que le bien-être, subjectif, renvoie aux perceptions et aux affects que la personne éprouve au regard des diverses expériences qu'elle vit dans son environnement.

La seule définition universellement acceptée est celle de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) publiée en 1994 selon laquelle la QDV renvoie à la perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. En dépit de ces difficultés conceptuelles, et comme le suggère la définition de l'OMS, on s'accorde toutefois sur le fait que la QDV est un concept multidimensionnel, englobant à la fois des aspects objectifs et des aspects subjectifs considérés comme complémentaires. D'après Guimard et Florin (2017), des aspects objectifs sont relatifs par exemple aux conditions de scolarisation des élèves, au climat scolaire, etc. tandis que des aspects subjectifs renvoient à la perception que les élèves ont de leurs expériences scolaires et à la valeur émotionnelle qu'ils leur attribuent.

Konu et Rimpela (2002) élaborent un modèle sociologique du bien-être appliqué à l'école, le bien-être étant défini comme un état dans lequel l'individu peut satisfaire trois besoins de base : « having », « loving » et « being ».

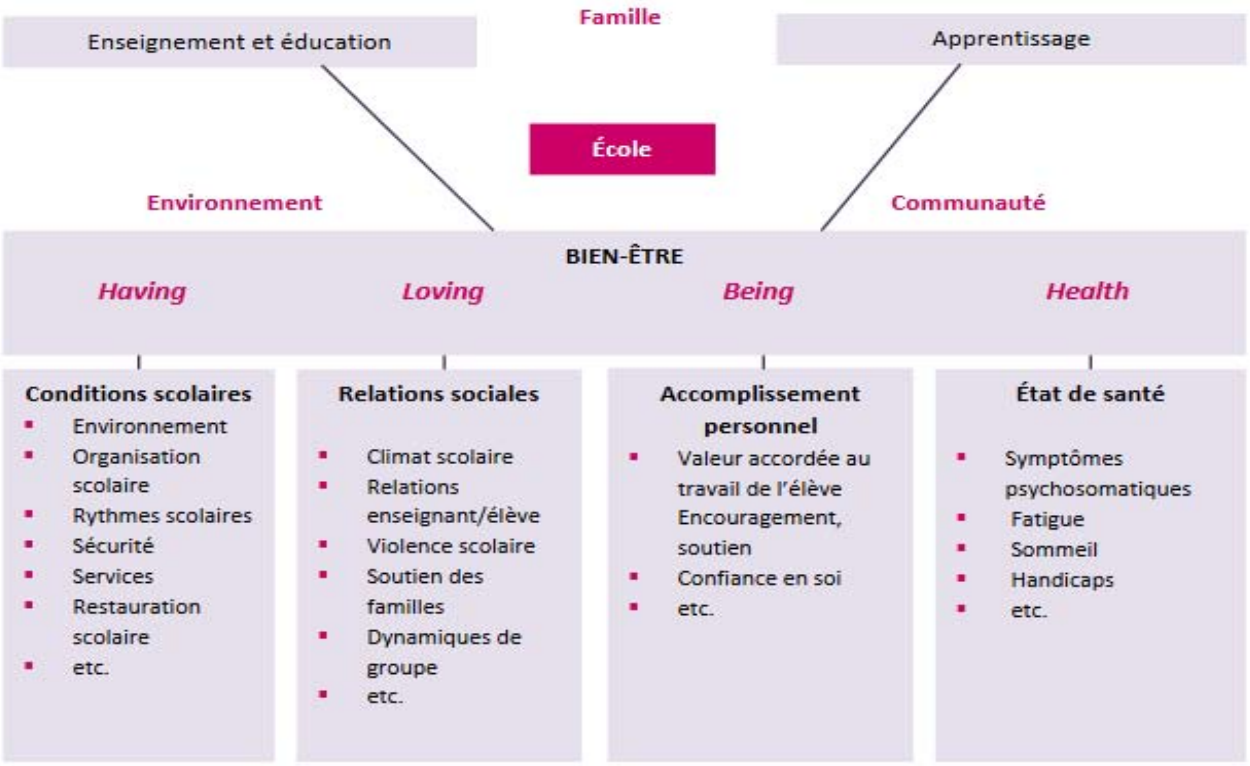


Figure 2 : Modèle du bien -être à l'école de Konu et Rimpela

« Having » se réfère aux conditions matérielles de vie scolaire et englobe l'environnement physique, l'environnement d'apprentissage qu'offre l'établissement, ainsi que les services offerts aux élèves. « Loving » concerne les relations interpersonnelles et sociales et prennent en compte l'environnement social d'apprentissage tel que les relations élèves-enseignants, les relations avec les camarades et la communauté éducative. « Being » est relatif aux besoins de croissance personnelle des élèves qui peuvent être satisfaits à l'aide des dispositifs favorisant sa participation aux prises de décision, ses prises d'initiatives, sa confiance en soi. À ces trois besoins, s'ajoute l'état de santé (« Health », relatif aux symptômes physiques, psychologiques ou somatiques) considéré comme un élément important du bien-être des élèves à l'école (Guimard & Florin, 2017).

La QDV des élèves est encore peu étudiée et surtout peu prise en compte actuellement dans les politiques éducatives (Elmore & Huebner, 2010 ; Christenson & Anderson, 2002). La QDV à l'école est donc pour la recherche en éducation une thématique à travailler en tant que telle, en complément des thématiques plus traditionnelles centrées sur les facteurs explicatifs des résultats scolaires des élèves, ou en interaction avec elles (Guimard & Florin, 2017). Dans cette perspective, la notion de qualité de vie scolaire des élèves à l'école s'inscrit dans une dimension

éducative qui dépasse la seule question de la réussite scolaire pour prendre également en compte l'épanouissement de l'enfant à l'école et son bien-être global (Méens, 2017a). L'auteur ajoute qu'appréhender le bien-être des enfants à l'école permet de mieux comprendre leurs besoins afin d'évaluer et d'améliorer les dispositifs actuels et/ou d'offrir des pistes d'action nouvelles.

Après avoir défini les concepts d'intégration, d'inclusion et de QDV, nous avons décrit une des théories sur l'inclusion scolaire nous aidant à analyser l'inclusion scolaire des EDV dans un environnement scolaire ordinaire.

1.2. Théorie sur l'inclusion scolaire : La théorie de la justice sociale de Fraser

Fondamentalement, le concept d'inclusion scolaire repose sur un principe éthique donnant le droit inconditionnel à tout enfant de fréquenter l'école ordinaire au même titre que les autres (Noël, 2019). Et l'auteure ajoute que dans l'optique inclusive, c'est donc l'école qui se transforme afin de prendre en compte les besoins divers de tous les élève. Le rapport mondial de suivi sur l'éducation « Inclusion et éducation : tous, sans exception » situe ses réflexions dans l'objectif plus large de l'Agenda 2030, soutenu par une volonté de justice sociale (Unesco, 2020). Malgré cette volonté explicite, la théorie de la justice sociale demeure peu mobilisée dans les travaux sur l'inclusion scolaire. De plus, certains pratiques et processus éducatifs, dont le repérage des besoins des élèves (Noël, 2019) et les modèles d'organisation des services peuvent s'éloigner des visées de justice sociale (Noël, 2019 ; Trépanier & Paré, 2010) . C'est en ce sens que certaines pratiques à visée inclusive peuvent être traversées par des processus d'exclusion (Vidal, et al., 2021 ; Noël, 2019) .

Un paradigme inclusif qui ne soutient pas « l'évolution des services aux élèves vers plus de justice sociale et d'équité, pourrait au contraire amener à maintenir le statu quo sous la nouvelle étiquette de l'inclusion » (Prud'Homme et al., 2016). La question de la justice sociale permet d'orienter et de penser les politiques et pratiques éducatives inclusives au regard de la visée d'une société plus juste (Clark, 2006).

L'éducation est au cœur des efforts visant à rendre les sociétés plus justes, en ce sens qu'elle peut être à la fois une cause et une solution aux inégalités (Power, 2012) , dans un contexte où les luttes pour la reconnaissance de groupes subordonnés occupent largement l'espace public. La théorie critique de Fraser présente un intérêt pour analyser les injustices sociales qui s'y déroulent (Vincent, 2019). Il s'agit d'une théorie qui dévoile les mécanismes de production des injustices socioéconomiques, des injustices culturelles et des injustices politiques**.** Pour Fraser

(2011) , le fait d'atteindre la justice sociale est un processus s'attachant à vaincre ces types d'injustice, par l'entremise de politiques de redistribution, de reconnaissance et de représentation. Son paradigme se décline ainsi en trois dimensions interreliées.

D'un part, le paradigme de la redistribution a trait aux luttes qui concernent les injustices socioéconomiques, telles que la marginalisation, l'exploitation et le dénuement (Fraser, 2011). Ces injustices appellent à deux types de « remèdes », soit des remèdes correctifs et des remèdes transformateurs. Les remèdes correctifs constituent avant tout des interventions qui ne s'attaquent pas aux causes profondes des injustices. Remettant peu en question l'ordre social, ils cherchent surtout à atténuer les symptômes de ces injustices, par le biais d'une justice redistributive (programme d'assurance-emploi, aide sociale, allocations).

Les remèdes transformateurs, quant à eux, visent le changement et la déconstruction, plus précisément une réorganisation de la structure socioéconomique et, ultimement, une élimination du statut de subordination des groupes ou des classes.

Par exemple, dans un cadre scolaire, ce paradigme permet d'appréhender les inégalités entre élèves en termes de différences entre classes sociales : les inégalités de réussite reposeraient ainsi sur une mauvaise répartition des ressources en éducation selon l'appartenance sociale des élèves (Power, 2012) . Dans cette perspective, l'inclusion peut être appréhendée à travers la réallocation des ressources selon une perspective compensatoire, voire corrective mais aussi et surtout comme un outil de remise en question des structures scolaires visant à transformer les inégalités scolaires et sociales.

D'autre part, le paradigme de la reconnaissance se rattache aux revendications qui naissent d'injustices culturelles telles que la domination culturelle ou le mépris des identités et des productions culturelles des groupes sociaux subordonnés.

Appliqué dans un cadre scolaire, ce paradigme amène à s'intéresser aux mécanismes de désignation de certains groupes d'élèves, comme les élèves issus de l'immigration, les élèves que l'on nomme « en situation de handicap » ou d'autres que l'on étiquette « à risque », ainsi qu'aux mécanismes de catégorisation leur attribuant des « difficultés » ou des « besoins » particuliers. L'inclusion pourrait prendre la forme d'une déconstruction des catégories, à travers la reconnaissance et la valorisation des identités multiples selon une perspective de transformation sociale.

Pour complexifier son modèle qui se veut initialement dualiste (reconnaissance/redistribution), Fraser (2009) préconise également le recours au concept de représentation politique, qui illustre la manière dont les injustices politiques peuvent compromettre la parité participative dans les arènes[2] (pistes) sociales et politiques où les discours se créent, circulent, se reconstruisent. Pour le dire autrement, les injustices politiques sont celles qui marginalisent ; elles empêchent certains groupes d'avoir une voix dans différentes arènes dont celles où sont prises les décisions quant aux politiques de reconnaissance et de redistribution.

Pour remédier à ces injustices, Fraser (2011) suggère d'opérer une transformation institutionnelle ou structurelle, du local, en passant par le national, jusqu'au transnational afin que les institutions soient érigées en véritables instances démocratiques. On pourrait donc dire que, dans ce cadre, les inégalités scolaires touchent ce qui empêche des élèves (voire leurs parents) de participer à la vie éducative sur le plan politique. Afin de supprimer ces inégalités, une perspective inclusive exige alors d'adopter une approche ascendante et de repenser certains dispositifs mis en place dans l'objectif de favoriser ou maintenir la représentation et la réelle participation de certains groupes d'élèves (et parents) dans les arènes de décisions éducatives (conseil scolaire, implication au conseil d'établissement, etc.).

À la lumière de la théorie de la justice sociale de Fraser, la mise en place de l'inclusion nécessite à la fois redistribution, reconnaissance et représentation : elle implique d'assurer un accès équitable aux ressources, d'accorder une place aux groupes subordonnés, afin d'œuvrer pour que l'école soit le reflet de la diversité de la société dont elle est issue, mais aussi d'être à l'écoute des contre- discours.

Malgré la complexité de l'opérationnalisation de ses exigences, la théorie de la justice sociale de Fraser fournit un cadre solide pour analyser le phénomène de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. En effet, pour se situer dans une perspective de justice sociale, l'inclusion doit tenir compte de la participation de tous les acteurs qu'elle vise, qu'il s'agisse des élèves eux-mêmes, de leurs enseignants ou des autres parties prenantes de l'école. Cette théorie nous permet d'analyser les écarts entre l'idéal de l'inclusion[3] et la réalité scolaire observée pour les élèves déficients visuels dans un environnement ordinaire, en explorant les aspects de reconnaissance, de redistribution et de participation. Chaque aspect aide à mettre en

[2] Ce terme est utilisé de manière métaphorique pour décrire les différents lieux ou instances où se déroulent les débats, les discussions et les prises de décisions concernant l'éducation.
[3] Par exemple, égalité des droits, des chances et de traitements.

lumière non seulement les pratiques inclusives efficaces qui soutiennent l'inclusion, mais aussi les barrières potentielles qui peuvent entraver son efficacité, en identifiant des pistes pour réduire ces écarts vers un cadre réellement inclusif.

1.3. De l'éducation spéciale à l'éducation inclusive dans le monde et au Burundi

L'éducation spéciale a une implantation historique ancienne dans plusieurs pays européens. Elle s'enracine dans les expériences éducatives avec des enfants déficients sensoriels (sourds et aveugles) au XVIII^{ème} siècle, puis avec des enfants « arriérés » au XIX^{ème} siècle (Plaisance, 2010). Cette réalité a encore plus du retard au Burundi. L'auteur poursuit que cette éducation est avant tout une éducation qui s'exerce dans des lieux séparés. La mise à l'écart est la règle, car elle s'appuie sur la représentation d'une différence radicale entre le normal et l'anormal.

Comme dans de nombreux pays, la France a fait le choix d'un enseignement spécialisé au début du XX^{e} siècle pour tous les enfants qui ne rentraient pas dans la norme scolaire, les « anormaux », « arriérés » ou « inadaptés » (Reverdy, 2019). Elle se distingue par un recours équilibré aux trois modes de scolarisation des enfants en situation de handicap : les établissements spécialisés, les classes spécialisées dans les établissements non spécialisés et les classes dites ordinaires ajoute-t-elle.

En France, les premières fissures du spécial apparaissent à la fin des années 1960 et surtout au cours des années 1970. L'obligation éducative à l'égard des enfants handicapés est posée comme un principe par la loi de 1975 dite « d'orientation en faveur des personnes handicapées **»**. Pour les enfants handicapés, ce n'est qu'au début des années 1980 que la politique d'intégration en milieu ordinaire se trouve définie. Contrairement à la politique italienne qui instaure dès 1977 une intégration radicale dans les classes ordinaires (sans classes ni écoles spéciales), elle se décline en France de plusieurs manières : l'intégration dite **« i**ndividuelle », en classe ordinaire, qui est la formule italienne, mais aussi l'intégration dite « collective », qui est en fait le regroupement d'enfants en classes spéciales selon le type de handicap.

Un nouveau basculement est opéré par la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Selon les termes de la loi, le service public est tenu d'assurer « une formation scolaire, supérieure ou professionnelle aux enfants, aux adolescents ou aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ». C'est même l'inscription de l'enfant dans l'établissement scolaire le plus proche du domicile qui devient la règle. On comprend, dans ces conditions, que la mention de **«**

l'éducation spéciale » ne figure plus dans la loi. Les textes officiels du ministère de l'Éducation ont modifié en 2009 la dénomination des classes « d'intégration scolaire » en classes « pour l'inclusion scolaire. Ainsi, la loi de 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 introduit pour la première fois le terme d'« école inclusive » et reconnait que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et veille à « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».

Au Burundi, des centres spécialisés ont vu le jour depuis 1965 afin de répondre aux besoins éducatifs des élèves en situation de handicap (Ndikumasabo et al., 2018a). Ces centres ont augmenté du jour au jour et on enregistre aujourd'hui dans tout le pays 16 centres d'enseignement spécialisé[4], d'après les données recueillies au bureau de l'éducation inclusive. Ces centres spécialisés accueilleraient certains types de handicap : les sourds, les sourds-muets, les polyhandicapés et les handicapés physiques.

Selon l'annuaire des statistiques scolaires 2022/2023, au niveau du formel, une éducation spéciale est assurée à l'endroit d'enfants en situation de handicap[5] : au cours de l'année scolaire 2022-2023, sont inscrits 337 élèves au préscolaire, 9330 élèves au fondamental et 1273 élèves au post fondamental. S'agissant de l'éducation inclusive, à part quelques écoles publiques pilotes accueillant plus particulièrement les élèves ayant des déficiences physiques, auditives et visuelles, les établissements qui s'occupent de ce volet appartiennent en général à des organisations privées (MENRS, 2023). L'objectif principal de cette éducation est de dispenser un enseignement et une formation adaptés aux besoins spécifiques des élèves/apprenants en vue de les préparer à un avenir socio professionnel décent.

Aujourd'hui, certains de ces enfants commencent à fréquenter les écoles ordinaires, généralement les plus proches de leur domicile où ils partagent les mêmes contenus d'enseignement que leurs camarades valides dans une perspective d'éducation inclusive. La nouvelle politique d'éducation inclusive vise en grande partie à limiter le rôle des institutions spécialisées. C'est à partir de l'année scolaire 2011-2012 que les élèves malvoyants et malentendants ayant réussi le concours national de 6ème apprenaient ensemble avec leurs pairs « valides ». Ils étaient orientés au Lycée Notre Dame de la Sagesse de Gitega. Cette année a été baptisée « la rentrée scolaire inclusive ». A partir de cette année, d'autres écoles pilotes ont

[4] La liste de ces centres en annexe.

[5] Ces élèves sont soit des handicapés moteurs, soit des infirmes moteurs cérébraux ou déficients mentaux, soit des malvoyants/ aveugles, soit des malentendants/ sourds, soit des muets, soit des sourds muets et autres

vu le jour ainsi que les écoles satellites[6]. Selon le Plan transitoire de l'éducation (PTE) 2018-2020, l'éducation inclusive est l'enseignement des personnes ayant des « besoins spéciaux » par le biais d'une « éducation adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités en vue de les préparer à un avenir socio-professionnel décent ». Le PTE 2018-2020 définit les « enfants à besoins spécifiques », notamment ceux touchés par la grande pauvreté, les orphelins, ceux porteurs de handicaps ainsi que les victimes directes ou indirectes du VIH/SIDA. Mais selon l'article 3 du décret n°1/19 du 10 septembre 2013 sur l'organisation de l'enseignement de base et secondaire, les personnes ayant des « besoins particuliers » sont celles qui se heurtent à des obstacles importants dans leur apprentissage (par exemple, ceux ayant des troubles du langage ou de l'attention, etc.) ou qui ont une limitation motrice ou sensorielle. Les quatre types de déficience suivants sont mentionnés : physique, intellectuelle, auditive et visuelle.

L'expression « éducation inclusive » est de plus en plus employée internationalement, de même que la notion plus succincte d'inclusion. Elle caractérise une politique volontariste d'accueil et d'éducation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires, au lieu de leur placement dans des institutions spéciales (Plaisance, 2010) . Ainsi, l'évolution des conceptions et des pratiques éducatives à l'égard d'enfants en situation de handicap peut être schématisée par le passage de l'éducation spéciale à l'intégration, puis à l'inclusion. Cette dernière orientation vers l'éducation inclusive implique l'adaptation à la diversité des enfants ((Plaisance, 2013).

1.4. Bref aperçu de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi

En 1994, la déclaration de Salamanque réaffirme le droit pour toutes les personnes à l'éducation, tel qu'énoncé dans la déclaration universelle des Droits de l'Homme en 1948 (Unesco, 1994). Elle rappelle que les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins. Par cette déclaration, la volonté de passer d'une éducation *spécialis*ée à une éducation dite *inclusive* est affirmée. En 2006, la convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées qui a été signée par 153 pays insiste en son article 24 sur la nécessité de mettre en place une éducation inclusive et précise que « *les États partis veillent à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants*

[6] La liste de ces écoles se trouve en annexe.

handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ».

Une école inclusive mène donc un combat contre les préjugés et la marginalisation car comme le précise Plaisance (2013), il ne suffit pas de décréter l'inclusion pour qu'elle se traduise en pratiques réellement inclusives et attentives aux particularités de chaque enfant. Pour le dire brutalement, l'inclusion peut se transformer en son contraire, elle n'est pas donnée une fois pour toutes, elle ne relève pas des évidences communes et réclame l'inventivité permanente de chacun. Il s'agit plutôt d'apporter une réponse souple aux problèmes d'apprentissage des élèves handicapés en offrant des conditions d'apprentissage adaptées, et ce, dans le milieu le plus «ordinaire » possible (Ducharme, 2008).

Pour offrir de telles conditions, l'école doit se doter d'un nouveau projet éducatif qui sera également un projet civique visant à créer « [...] une société plus humaine grâce à l'apprentissage en commun de tous les enfants à l'école» (Lambert, 2002; Ducharme, 2008).

Sur le plan pédagogique, il s'agit de permettre à l'enfant, peu importe ses besoins, de trouver dans la classe ordinaire un milieu de vie lui permettra d'être un collaborateur actif et reconnu par ses pairs, une personne qui contribue au développement de la vie intellectuelle et sociale de la classe et qui en retire d'importants bénéfices dans toutes les sphères de son développement : intellectuelle, affective et sociale (Garcia & Alban-Metcalfe, 1998). A ce niveau, des questionnements ne manquent pas : Par exemple y'a-t- il des transformations de l'éducation autrefois nommée « spéciale » ? Existe-t-il des services d'adaptation des contenus pédagogiques indispensables pour faciliter l'inclusion des élèves en milieu scolaire ordinaire ?

En créant une direction de l'Éducation Inclusive au sein du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, le Gouvernement du Burundi a franchi un pas supplémentaire dans la prise en charge de l'enfant en situation de handicap et de tous les autres enfants en situation de marginalisation et de vulnérabilité.

Néanmoins, les résultats d'une étude réalisée visant à identifier les conceptions et les pratiques déclarées par les enseignants accueillant des élèves à besoins spéciaux au cours de leurs interventions dans les classes ordinaires révèlent que leurs conceptions demeurent essentiellement « non inclusives » suite au sentiment d'insatisfaction affiché par rapport à ce qu'ils jugent pertinents pour inclure les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Ndikumasabo et al., 2023) car ce n'est jamais facile de s'occuper d'un enfant, encore moins

d'un enfant avec handicap (Rousselet, 2015). Il ajoute si un enfant est « particulier » pour certains aspects, il est comme les autres sur beaucoup de sujets[7].

Plusieurs enseignants éprouvent des difficultés à identifier et comprendre les besoins de leurs élèves**.** Ils perçoivent plus souvent des problèmes (incapacité à effectuer une tâche, comportement perturbateur...). D'où il faut repenser la formation des enseignants pour mieux répondre à la diversité des élèves car dans une visée inclusive, il s'agira de les inviter à envisager le rôle de leurs représentations dans la prise en compte des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et plus largement de la diversité des élèves ainsi que dans leur cheminement vers l'adoption d'une vision biopsychosociale, collective et évolutive (Fortier et al., 2018).

Dans un atelier sur l'éducation inclusive au Burundi, Adelaïde Nyigina, Représentante Légale de l'UPHB souligne dans le Journal IWACU du 06/08/2021 que les élèves handicapés ont des difficultés liées au manque d'infrastructures non accessibles. Elle ajoute que l'autre défi est celui des enseignants qui ne sont pas bien formés dans la prise en charge des enfants handicapés. Elle évoque aussi le manque de matériel didactique. En plus, déplore-t-elle, beaucoup d'enseignants ne maîtrisent pas l'écriture braille pour les enfants aveugles et la langue des signes pour les sourds et/ou muets.

Les résultats d'une autre étude faite sur l'inclusion des élèves en situation de handicap révèlent quatre obstacles majeurs liés à ce phénomène : (a) les limites des possibilités d'accueil du système éducatif burundais ;(b) l'inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des besoins des élèves en situation de handicap ; (c)les limites de la politique gouvernementale burundaise à mettre en œuvre le droit à l'éducation ; (d) les représentations et croyances stigmatisantes à l'encontre des enfants en situation de handicap dans la société burundaise (Ndikumasabo et al., 2018b)**.**

De ce qui précède, l'inclusion des élèves en situation de handicap en général et des élèves déficients visuels en particulier au Burundi reste une préoccupation. Pour réussir l'inclusion, il est nécessaire de mettre en œuvre les principes suivants : la collaboration, la différenciation et le Projet Pédagogique Individualisé[8] (Guide pour l'éducation inclusive au Burundi, 2021). L'éducation inclusive exige donc que les différents acteurs du système éducatif adoptent des

[7] Comme les autres, il aime jouer, réussir, être encouragé… à titre d'exemple selon le cas
[8] PPI en sigle

pratiques pédagogiques adaptées aux apprenants à besoins spéciaux. Aussi, en rendant accessible le manuel scolaire dans son intégralité, cela permet de rétablir l'équité d'accès aux contenus pédagogiques entre les élèves voyants et non-voyants. L'élève peut consulter, s'il le souhaite, les contenus qu'il juge pertinents sans barrière liée à l'absence d'adaptation. Il pourra, par exemple, aller lire des chapitres non étudiés en classe pour compléter ces cours (Castillan et al., 2019).

L'accessibilité des manuels scolaires numériques serait un atout pour les élèves déficients visuels**.** Ces manuels peuvent leur permettre de gagner du temps car en inclusion avec leurs pairs voyants, ces élèves doivent réaliser leurs exercices dans un temps limité. Bien que ces élèves bénéficient de temps supplémentaire en situation d'évaluation, hors examen en revanche, le cours de l'enseignant se poursuit et l'élève n'a pas d'autre choix que de mobiliser des stratégies pour gagner du temps surtout après les heures de cours pour se rattraper.

Non plus, l'école ne peut et ne doit pas être l'unique référence pour activer les processus d'intégration des élèves avec handicap et les enseignants ne peuvent à eux seuls faire croître la culture de l'inclusion (Anna & Plaisance, 2009) . Le travail en partenariat au sein de l'équipe pédagogique et en liaison avec des experts permet de disposer d'un éventail de solutions qui ne se limite pas à ce que l'enseignant isolé peut mettre en place dans sa classe (Thomazet, 2006). L'inclusion de la personne handicapée visuellement nécessite des transformations de diverses façons : les enseignants doivent être formés en braille pour modifier leurs pratiques enseignantes dans la gestion de la classe et des différences. En effet, la formation continue leur permet de prendre conscience du rôle à jouer et des responsabilités confiées dans l'implantation de l'inclusion, en plus de fournir différentes stratégies d'enseignement.

L'actualisation de leurs connaissances contribue à réduire la peur de l'inconnu (Dionne & Rousseau, 2006). Pour Vienneau, le fait de placer ces enfants avec les autres est une inclusion car lorsqu'on donne la parole aux gens qui ont un handicap, il est plutôt rare que ceux-ci choisissent de fréquenter une école spéciale ou d'être placés dans la classe pour élèves handicapés de leur école publique. Il faut que tous les enfants fréquentent l'école de leur quartier et participent aux activités d'une classe d'élèves du même âge (Vienneau, 2002). Et pour réussir cette inclusion, chaque intervenant a un rôle à jouer. Or, si l'inclusion doit devenir une réalité, il faut s'assurer qu'il y a suffisamment de moyens techniques, humains et financiers alloués (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015) .

L'école accepte donc la responsabilité de s'adapter, de modifier sa structure organisationnelle et pédagogique pour que tout élève puisse participer de manière optimale à toutes les activités d'enseignement/apprentissage du groupe-classe. L'école inclusive doit tendre à placer les élèves dans une position d'interlocuteur au travers d'outils permettant de promouvoir la participation de tous les élèves à la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative, en vue de favoriser la qualité de vie à l'école de tous les enfants (Méens, 2017a).

Essentiellement, l'inclusion scolaire consiste à enseigner aux élèves, y compris ceux ayant un handicap ou d'autres besoins particuliers, dans des salles de classe ordinaires, pleines de camarades de leur âge, dans des écoles communautaires (Porter & Towell, 2017). Elle évite, d'une part, les distinctions entre les élèves exceptionnels, les élèves à besoins particuliers ou les élèves en difficultés et, d'autre part, l'ensemble des élèves sans handicap en préconisant « l'accès de tous les élèves aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à leur développement intégral en tant que personnes » (Vienneau, 2002). L'inclusion, c'est bien accueillir la diversité (Unesco, 2020). L'un des principaux obstacles à la généralisation de l'éducation inclusive au Burundi est l'absence de personnel enseignant formé, de spécialistes accompagnateurs de l'action éducative et l'absence de perspectives d'insertion sociale et professionnelle de ces élèves en situation de handicap est source de démotivation et d'abandon scolaire (MENRS, 2023).

1.5. Bases légales de l'inclusion scolaire

La concrétisation du droit à l'éducation prend des formes différentes selon les pays. Plusieurs textes législatifs internationaux, régionaux et nationaux ont été écrits en matière du droit à l'éducation pour toute personne.

1.5.1. Cadre international

Il existe plusieurs textes structurants au niveau international. Citons quelques-uns d'entre eux.

- La déclaration universelle des droits de l'homme (ONU, 1948). Toute personne a droit à l'éducation (Article 26).
- Le pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (ONU, 1966). Les Etats parties au présent pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation (article 13).

- La convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989). Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances (Article 28)
- La déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, 1990).
- La déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (ONU et UNESCO, 1994a)
- La convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006). Les Etats Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation (article 24).
- Le protocole additionnel à la Convention interaméricaine relative aux droits de l'Homme traitant des droits économiques, sociaux et culturels, 'Protocole de San Salvador', 1988. Toute personne a droit à l'éducation (article 13).
- La charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne, 2000. Toute personne a droit à l'Education, ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue (article 14).
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (Loi française).

1.5.2. Cadre régional

- ✓ La charte africaine des droits de l'Homme et des peuples, 1981. Toute personne a droit à l'éducation (article 17).
- ✓ La charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, 1990. Tout enfant a droit à l'éducation (article 11).
- ✓ La charte africaine de la jeunesse, 2006. Tous les jeunes ont le droit à une éducation de bonne qualité (article 13).

1.5.3. Cadre national

La Constitution de la République du Burundi du 7 juin 2018 reconnait le droit à l'éducation de toute personne en son article 53 qui stipule que : « *Tout citoyen a le droit à l'égal accès à l'instruction, à l'éducation et à la culture* ». L'Etat a le devoir d'organiser l'enseignement public et d'en favoriser l'accès ». Comme le précise la Loi n°1/03 du 10 janvier 2018 portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi en article 5, « toute

personne handicapée bénéficie de tous les droits contenus dans la constitution de la République du Burundi et d'autres instruments régionaux et internationaux dûment ratifiés par la République du Burundi ».

A part cette loi fondamentale, d'autres instruments juridiques sont disponibles. Il s'agit notamment:

- La loi n°1/19 du 10 septembre 2013 portant organisation de l'enseignement de base et secondaire en son article 10 précise que « L'école est ouverte à tous afin de leur donner les mêmes chances de réussite et de promotion sociale. Toute discrimination basée notamment sur le sexe, l'origine sociale, l'ethnie, la religion ou les enfants à besoins spéciaux y est prohibée ».
- La loi n° 1/7 du 26 mars 2014 portant ratification par la République du Burundi de la Convention Internationale relative aux droits des Personnes Handicapées et son protocole facultatif,
- 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 ».
- Décret n°100/090 du 28 octobre 2020 portant Missions, Organisation et Fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, en son article 9, alinéa 8, instaure le bureau de l'éducation inclusive parmi les bureaux et structures spécialisés dépendant directement du Ministre.
- Décret n° 100/218/ du 20 novembre 2023 portant modification du Décret n° 100/090/ du 28 octobre 2020 portant missions, organisation et fonctionnement du ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique, précise en son article 93, les principales missions du bureau de l'éducation inclusive.

Après avoir défini le cadre de référence de l'inclusion scolaire, nous avons formulé la problématique, les objectifs et dégagé la démarche méthodologique de notre recherche faisant objet du chapitre suivant.

CHAPITRE II. PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre explore les bases de notre recherche en précisant la problématique, qui en constitue le point de départ et débouche sur des questions de recherche. Nous définissons ensuite les objectifs de l'étude, qui orientent notre investigation et clarifient les aspects sur lesquels se concentrera notre analyse. Enfin, la démarche méthodologique ayant sous-tendu notre recherche va être décrite.

2.1. Problématique

Le droit de toute personne à l'éducation est reconnu pour la toute première fois par la Déclaration universelle des droits de l'homme (article 26 en son alinéa 2), qui a été adoptée en 1948 par l'Assemblée générale des Nations Unies. D'autres instruments internationaux ont été développés à l'égard du droit à l'éducation à la suite de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Il s'agit notamment de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990), de la déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux (ONU, 1994), le forum mondial de l'éducation de Dakar préconisant l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'Education pour tous (2000) , la Convention internationale sur les droits des personnes handicapées de l'organisation des Nations Unies (2006) qui réaffirme le droit à une éducation inclusive en son article 24 et qui exhorte les gouvernements à « assurer un système d'éducation inclusif à tous les niveaux [...] » (Porter & Towell, 2017) . Cette approche relativement récente a donné lieu, dans les dernières années, à la mise en place de modèles d'organisation de systèmes éducatifs inclusifs dans plusieurs pays (Ducharme, 2022). Certains ont fait office de pionniers en la matière en favorisant le développement du système régulier d'enseignement plutôt que celui des établissements spécialisés et ce, dès le début des années 1970 (Italie), alors que d'autres ont contribué activement à développer des pratiques organisationnelles et pédagogiques probantes qui favorisent l'inclusion scolaire, dès la fin des années 1980 (Norvège, Grande-Bretagne). Dans la même veine, plusieurs pays comme l'Espagne, l'Irlande, la Finlande et le Nouveau-Brunswick ont mis en œuvre des politiques éducatives visant à rendre leur système d'enseignement plus « inclusif ». Cette province canadienne est une référence incontournable sur le plan international en matière d'organisation des services aux élèves en situation de handicap.

Force est de constater qu'il n'y a presque plus personne aujourd'hui qui remet en cause la scolarisation des élèves en situation de handicap (Ducharme, 2022). Cependant, plusieurs questionnent aujourd'hui la place que doivent occuper ces élèves dans les classes ordinaires. Si les outils juridiques internationaux se font de plus en plus précis sur la question de l'inclusion scolaire en tant que moyen à privilégier pour assurer le droit à l'égalité des personnes en situation de handicap, il y a lieu de se questionner sur la situation qui a cours actuellement au Burundi.

Comme déjà souligné plus haut, la politique de l'éducation inclusive au Burundi est récente. Elle est apparue en 2010. En mars 2014, la République du Burundi a ratifié la convention internationale relative aux droits des Personnes Handicapées et son protocole facultatif. En janvier 2018, une loi portant promotion et protection des droits des personnes handicapées au Burundi a été votée et stipule 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 ».*

La présence d'enfants en situation de handicap au Burundi est une réalité. Ainsi, la question des ressources et obstacles à la mise en œuvre de la politique nationale de l'inclusion scolaire devient actuellement l'une des préoccupations de la part des décideurs malgré les défis à relever (Ndikumasabo et al. 2018).

L'école inclusive offre donc la possibilité de mettre en place des dispositifs de réussite scolaire au sens où les enseignements que l'on va leur proposer doivent correspondre à leurs besoins et qu'ils seront capables d'apprendre ce qui leur est enseigné (Prud'Homme et al., 2016).

Pour rappel, l'inclusion scolaire consiste à enseigner aux élèves, y compris ceux ayant un handicap ou d'autres besoins particuliers, dans des salles de classe ordinaires, pleines de camarades de leur âge. Les élèves ayant un handicap fréquentent les mêmes établissements que leurs frères et sœurs, ont le même accès aux mêmes possibilités d'apprentissage que les autres jeunes et participent aux activités scolaires et sociales de l'école. Dans ce processus d'inclusion, il faut être persuadé que l'enfant en question a sa place dans l'école et que l'école a la responsabilité d'accompagner cet enfant (Rousselet, 2015). L'inclusion vise donc la réalisation de certaines valeurs comme le respect et la valorisation de la diversité, du droit à la différence, l'équité, la bienveillance et la bientraitance (Ventoso-Y-Font & Fumey, 2016). Et si la diversité

est considérée comme une valeur pour tous, alors tous les élèves doivent être mis dans les conditions leur permettant d'apprendre ensemble (Perego, 2020).

Avec l'alignement du pays sur l'agenda mondial, l'inclusion scolaire devient une préoccupation légitime. Cette préoccupation fondamentale d'inclure tous les enfants dans le système éducatif burundais s'est matérialisée par (a) l'existence d' un Centre de Référence pour l'Education Inclusive (CREI) construit et équipé grâce aux fonds de l'Unicef et du partenariat mondial pour l'éducation inauguré en juin 2019 qui a comme particularité de promouvoir une éducation inclusive, en accueillant des enfants en situation de handicap ; (b) la création au sein du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique un bureau pour l'éducation inclusive en octobre 2020 et des écoles inclusives augmentent petit à petit en nombre.

En créant cette direction de l'éducation inclusive, le Gouvernement du Burundi a franchi un pas supplémentaire dans la prise en charge de l'enfant en situation de handicap et de tous les autres enfants en situation de marginalisation et de vulnérabilité. Parmi ses missions figure celle de « *développer une politique nationale en matière d'éducation inclusive sur base des dispositifs déjà développés au Burundi et dans d'autres pays et d'élaborer des textes réglementaires d'application conséquents à cette politique* ». A la suite en juin 2021, (c) un guide pour l'éducation inclusive destiné à tous les intervenants du secteur éducatif a été conçu. En juin 2023 , le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique a organisé à l'Hôtel Royal Palace,(d) un atelier de validation de la Stratégie nationale pour l'éducation inclusive et cet atelier a vu la participation du Secrétaire Permanent du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique, le Représentant Pays de l'UNICEF, les hauts cadres et cadres dudit Ministère, les partenaires au développement, les directeurs provinciaux de l'éducation, les représentants des associations des personnes handicapées au Burundi et bien d'autres. Il est à signaler que cette Stratégie nationale de l'éducation inclusive se base sur le Plan National de Développement (PND) 2018-2027 qui fixe « à l'horizon 2027, un système éducatif burundais ouvert à tous les enfants dans leur diversité pour une société holistique inclusive.

Bien qu'on ne puisse nier les progrès qui ont été accomplis pour intégrer les EHDAA aux classes ordinaires, force est de constater que de nombreux obstacles restent encore à lever pour la mise en œuvre effective de l'éducation inclusive au Burundi. Nous citons par exemple les limites des possibilités d'accueil de notre système éducatif ; l'inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des besoins des élèves en situation de handicap; les limites de la

politique gouvernementale burundaise à mettre en œuvre le droit à l'éducation, les représentations et croyances stigmatisantes à l'encontre des enfants en situation de handicap dans notre société, etc.(Ndikumasabo et al. 2018).

De tous ces obstacles, les moyens financiers alloués à ce secteur se révéleraient insuffisants pour assurer une éducation de qualité à tous et à tous les niveaux. De plus, il s'observe, au Burundi, une absence de structures publiques d'accompagnement des enseignants des écoles ordinaires pour la prise en charge des enfants en situation de handicap (Nshimirimana, 2023) et d'une offre éducative adaptée aux besoins spécifiques des EHDAA (MENRS, 2023) . Selon les principes directeurs de l'UNESCO , *« si l'on veut réduire les obstacles à l'inclusion, il importe qu'il existe une collaboration active entre les décideurs, le personnel éducatif et d'autres parties prenantes* » (Unesco, 2006).

L'inclusion scolaire implique donc de nombreux défis pour les acteurs tant sur le plan pédagogique (dans le processus enseignement -apprentissage) que sur les plans personnel et relationnel. La pédagogie inclusive est en soi un défi permanent, impliquant pour les professionnels un développement significatif de leur activité car chaque situation apparaît comme unique et donc nouvelle.

L'éducation inclusive est donc une approche qui consiste à réfléchir aux changements à apporter aux systèmes éducatifs pour qu'ils répondent à la diversité des apprenants. Dans cette logique, les systèmes éducatifs inclusifs, qui sont au cœur du quatrième objectif de développement durable (ODD4)[9] et du programme Education 2030, devraient respecter la diversité des besoins, des capacités et des caractéristiques de tous les enfants et les jeunes.

L'approche d'inclusion totale vise à développer un modèle pédagogique dont le but est de répondre aux besoins particuliers de tous les élèves (Vienneau, 2004). Elle concerne l'intention de s'éloigner de la stigmatisation en préconisant une organisation des services éducatifs aux élèves en tenant compte de leurs besoins plutôt que de leur appartenance à une catégorie ou l'autre de handicap ou de difficulté (Bergeron & St-Vincent, 2011). Les enseignants doivent utiliser divers moyens pour assurer des chances égales de réussite pour tous les élèves or, certains travaux révèlent que les enseignants éprouvent des difficultés à transiger avec une

[9] Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

diversité d'apprenants et ne se sentent pas outillés pour relever ces défis et bon nombre d'études rapportent le manque de préparation des divers acteurs pour l'inclusion scolaire (Moran, 2007).

La problématique liée à l'inclusion scolaire des élèves porteurs de handicap est actuellement une des préoccupations majeures des politiques éducatives (Dugas & Rollin, 2014) . Ainsi, nous intéressant à l'analyse de l'inclusion scolaire des élèves ayant une déficience visuelle en milieux scolaires ordinaires, nous aimerions découvrir comment se déroule leur inclusion dans les faits et dans les actes ? Ayant dépourvus de la vue, comment peuvent-ils apprendre ensemble avec leurs camarades voyants ? Comment parviennent-ils à prendre soin d'eux-mêmes, aussi bien en classe qu'en dehors ?

Le fait d'être dans la classe n'exclut pas donc de bénéficier d'enseignements adaptés et est, pédagogiquement, particulièrement bénéfique. Cette scolarisation au sein de l'école ou de l'établissement permet aussi aux autres élèves d'acquérir un regard positif sur la différence (Zaffran, 2015) car l'école représente « le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes et de bâtir une société inclusive visant l'éducation pour tous » (Unesco, 1994).

Décréter l'école inclusive, c'est considérer « les différences individuelles non comme des problèmes à résoudre, mais comme des possibilités d'enrichissement de l'apprentissage (Unesco, 2009) et affirmer une école inclusive, c'est prétendre que le système scolaire doit s'adapter aux besoins des élèves, de tous les élèves, sans distinction, quelles que soient leurs compétences, leurs difficultés et leurs différences (Perego, 2020).

Cependant, la scolarisation d'un enfant déficient visuel ne se limite pas strictement aux seuls apprentissages scolaires mais se conçoit dans une approche globale, incluant le développement des sens de compensation comme l'ouïe, le toucher et l'odorat, le travail sur les représentations mentales, l'optimisation du potentiel visuel, le travail sur l'autonomie du déplacement et des actes du quotidien, l'apprentissage du braille et l'utilisation des aides techniques et des nouvelles technologies, etc. L'éducation inclusive implique-t-elle une double transformation : des écoles pour qu'elles deviennent des « communautés » ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité » (Armstrong, 2001).

Ainsi, notre recherche a pour objectif de découvrir comment se réalise l'inclusion scolaire des EDV dans une classe ordinaire. A cet effet, nous nous posons des questions suivantes : À quels besoins une école réellement inclusive pour les EDV devrait-elle prioritairement répondre ?

Quel type d'accompagnement envisagé pour eux ? Quelles sont les meilleures pratiques d'inclusion scolaire pour les EDV ? Quels sont les défis auxquels sont confrontés les EDV dans les écoles inclusives ?

A ce niveau, une question problématique générale se pose : Comment les EDV apprennent-ils avec leurs camarades dits « normaux » dans une même classe ?

De cette question problématique générale découlent les questions spécifiques suivantes :

- ✓ Quels sont les dispositifs institutionnels mis en œuvre pour l'éducation des EDV?
- ✓ Quelles sont les pratiques pédagogiques et inclusives mises en œuvre par les enseignants d'EDV dans une classe ordinaire ?
- ✓ Quel est le vécu quotidien des EDV à l'école inclusive ?

De ces questions, nous avons formulé des objectifs de recherche dont l'objectif général d'une part et les objectifs spécifiques d'autre part.

2.2. Objectifs de recherche

2.2.1. Objectif général

Notre objectif général est d'analyser l'inclusion des élèves déficients visuels en milieu scolaire ordinaire.

2.2.2. Objectifs spécifiques

- Découvrir les pratiques institutionnelles pour l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels ;
- Découvrir les pratiques pédagogiques et inclusives des enseignants d'élèves déficients visuels dans une classe ordinaire ;
- Cerner la qualité de vie des élèves déficients visuels à l'école.

2.3. Méthode de recherche et techniques de collecte des données

Les techniques représentent des procédés limités, mettant en jeu des éléments pratiques, concrets, adaptés à un but précis et défini, alors que la méthode est une démarche intellectuelle générale coordonnant un ensemble d'opérations techniques dans un but plus large, à savoir connaître et expliquer les phénomènes sociaux. Les techniques apparaissent donc comme des

outils de recherche mis en œuvre en fonction d'une stratégie générale définie par la méthode (Loubet del Bayle, 2000). Comme notre étude se veut exploratoire, nous avons privilégié la méthode qualitative et récolté les données à l'aide des observations et des interviews.

2.3.1. Méthode qualitative

La recherche qualitative en sciences humaines et sociales a comme but premier de comprendre des phénomènes sociaux (des groupes d'individus, des situations sociales, des représentations…). Comprendre, c'est en produire les sens (N'DA, 2015). Si l'on parle de recherche « qualitative », c'est principalement parce que le chercheur « qualitatif » veut saisir l'essentiel de la réalité sociale étudiée et que pour atteindre cet objectif, il doit être en mesure de comprendre la réalité en question (Poisson, 2011). La recherche qualitative suppose que l'on voie les acteurs penser, parler, agir et interagir, coopérer et s'affronter. Elle repose sur une visée compréhensive cherchant à répondre aux questions « pourquoi » et « comment » et analyse des actions et interactions en tenant compte des intentions des acteurs (Dumez, 2011). Cette approche vise à saisir le sens que les acteurs mettent dans leurs actions et interactions, dans leur expérience, c'est-à-dire comment ils construisent leur expérience, la ressentent et la vivent. Nous connaissons la réalité à partir de nos sens.

Dans notre recherche, la démarche inductive a été privilégiée. Cette dernière consiste à induire des énoncés généraux (des vérités) à partir d'expériences particulières rigoureuses et systématiques**.** L'expérience de la réalité est celle fournie par les cinq sens ou renvoie à une manipulation et à une observation de la réalité pour vérifier des hypothèses (N'DA, 2015). Le choix de cette démarche est guidé par le fait que nous partons, dans cette recherche, de l'observation d'un fait social de la scolarisation des élèves en situation de handicap en général et celle des EDV en particulier en milieu scolaire ordinaire. Comme le précise N'DA, en sciences humaines et sociales, la démarche inductive est souvent utilisée avec des techniques de collecte des données comme l'observation, l'entretien, etc.

2.3.2. Techniques de collecte des données

Dans notre recherche, deux techniques principales de collecte des données ont été privilégiées : l'observation non participante et l'entretien semi-directif.

2. 3.2.1. Observation non participante

Contrairement à l'observation participante consistant à étudier un groupe ou une communauté durant une période relativement longue, en participant à la vie collective, l'observation non participante quant à elle présente des profils différents, leur seul point commun est que le chercheur ne participe pas à la vie du groupe, qu'il observe donc « de l'extérieur ». L'observation peut être longue ou de courte durée, faite à l'insu ou avec l'accord des personnes concernées ou encore réalisée sans ou avec l'aide des grilles d'observation détaillées (Campenhoudt et al., 2017). Ainsi, notre travail consiste à analyser le phénomène de l'inclusion des EDV en milieu scolaire ordinaire. L'observation a été faite pendant la période qui était dédiée en même temps au stage et à la collecte des données, soit un mois et ce que nous avons vu et entendu a une signification pour notre recherche (Deslauriers, 1991). Cette technique a été utilisée pour observer les comportements des élèves et des enseignants pendant le processus d'enseignement/ apprentissage et comprendre le phénomène à l'étude. Les grilles d'observation reprennent de manière sélective les différentes catégories de phénomènes ou de pratiques à observer (Campenhoudt et al., 2017). Comme la prise des notes au moment même n'est pas toujours possible ni souhaitable, nous avons transcrit les comportements observés immédiatement après l'observation. Ce « journal de bord » comportait le compte rendu, des réactions des enseignants et des élèves en classe et en dehors de la classe, des difficultés rencontrées et de nos propres questionnements. Des données de l'observation permettant d'analyser les pratiques de classe, il s'impose donc une grille d'observation[10] permettant la systématisation grâce aux indicateurs élaborés à cet effet. La technique de l'entretien a été utilisée en parallèle avec celle d'observation pour effectuer un travail d'investigation en profondeur.

2.3.2.2. Entretien semi-directif

L'entretien d'enquête n'est pas une situation de bavardage à bâtons rompus entre amis ni une simple discussion de palier avec ses voisins. Ce n'est pas non plus un échange d'arguments pour convaincre ou pour controverser, ni un interrogatoire policier (Berthier, 2023) . L'entretien semi-directif est le plus utilisé en recherches sociales (Loubet del Bayle, 2000). Il consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci s'y laisse guider par le flux de l'entrevue sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux

[10] Cette grille se trouve en annexe

sur lesquels il souhaite entendre le répondant » (Blanchet et al., 1985). En effet, l'entretien est toujours demandé par le chercheur pour obtenir de l'information sur un thème, c'est lui qui est concerné et qui « conduit » l'entretien et non par l'interlocuteur (Berthier, 2023). Il porte plus ou moins directement sur le thème imposé par le chercheur et non sur ce dont son interlocuteur désire parler (Campenhoudt et al., 2017). L'entretien semi-directif est le type de relation interpersonnelle que le chercheur organise avec les personnes dont il attend des informations en rapport avec le phénomène qu'il étudie. D'une autre manière, c'est la situation au cours de laquelle un chercheur, l'enquêteur, essaie d'obtenir d'un sujet, l'enquêté, des informations détenues par ce dernier, que ces informations résultent d'une connaissance, d'une expérience ou qu'elles soient la manifestation d'une opinion (Loubet del Bayle, 2000).

Comme déjà signalé, cet entretien se prête mieux à notre recherche qui se veut exploratoire. A travers cet entretien, nous aurons à comprendre le sens, la signification que nos acteurs donnent à leurs actions. Son objectif est lié aux objectifs de la recherche et non au développement personnel de la personne interviewée.

2.4. Terrain et population d'enquête

Le Lycée Kanura de Gihanga a été notre terrain d'enquête. Nous nous sommes focalisée spécifiquement sur le cycle IV du fondamental. Ce choix s'explique par le fait que l'inclusion des EDV débute à ce niveau et se poursuit jusqu'au cycle post fondamental qui comprend une unique section des langues. Ces élèves qui passent de l'école spécialisée (jusqu'au troisième cycle du fondamental) à l'école inclusive (à partir du cycle IV du fondamental), vivent leur toute première expérience d'apprentissage ensemble avec leurs camarades voyants. Notre étude vise à analyser leur inclusion au sein d'une classe ordinaire, à travers les pratiques institutionnelles et pédagogiques ainsi que la qualité de vie de ces élèves à l'école. Cette analyse fournirait un éclairage sur le phénomène de l'inclusion de ces élèves dans un environnement scolaire ordinaire. Ainsi, notre population d'enquête a été constituée par le directeur de l'école, les enseignants prestant au quatrième cycle du fondamental ainsi que les EDV de ce cycle.

En effet, en raison de leur nombre réduit (14), nous avons jugé bon de nous entretenir avec tous les 14 EDV pour qu'ils nous partagent leurs expériences personnelles quant à leur inclusion dans une classe ordinaire. Quant au choix des enseignants qui ont participé à notre enquête, comme ils sont au nombre de dix (10) au niveau de tout le cycle IV, toutes classes confondues, nous avons décidé de nous entretenir avec toute cette population étant donné que chaque

enseignant a ses propres pratiques pédagogiques qu'il développe pour atteindre ses objectifs d'apprentissage.

2.5. Déroulement des observations et des entretiens

Dans le cadre de notre recherche, le stage, effectué en date du 20 mai au 20 juin 2024, a offert une précieuse opportunité pour collecter des données directement sur le terrain. Ce mois d'immersion nous a permis d'observer les pratiques inclusives en classe ordinaire. Nous avons également mené des entretiens approfondis avec les enseignants, les EDV du quatrième cycle, et le directeur de l'établissement.

L'objectif des observations de classe était d'analyser les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants pour réussir l'inclusion des EDV dans un environnement scolaire ordinaire et les interactions en classe inclusive. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons mené une observation systématique et méthodique visant à recueillir des informations sur le plus grand nombre d'aspects du phénomène à l'étude . Selon Loubet del Bayle (2000), l'observation peut être définie comme une considération attentive des faits visant à mieux les connaître et à collecter des informations à leur propos. En effet, nos observations se sont focalisées sur les aspects suivants **:** (a) la gestion de l'hétérogénéité **;** (b) l'utilisation de supports adaptés ; (c) les différentes stratégies mises en œuvre pour favoriser la participation de tous les élèves ; (d) les méthodes d'enseignement ; (e) l'équité dans l'évaluation des apprentissages ; (f) Le temps de passation ;(g) les interactions des élèves en classe et en dehors de la classe, etc.

Pour diversifier nos observations et recueillir un maximum d'informations, nous avons circulé d'une classe à l'autre, particulièrement en classe de 7ème année et de 8ème année afin de suivre différentes leçons dans diverses disciplines, tout en respectant scrupuleusement l'emploi du temps[11]. Les leçons de tous les cours ont été observés plus d'une fois. Comme notre stage s'est déroulé vers la fin de l'année scolaire, en classe de 9ème année, les enseignants avaient déjà terminé leurs programmes et se consacraient aux révisions et tests d'entrainement, ce qui limitait la variété des enseignements à y observer. Dans tous les cas, nous devrions faire preuve de neutralité tout en restant attentive aux comportements observés en classe chez les enseignants comme chez tous les élèves en général et les EDV en particulier.

[11] L'horaire des cours

En ce qui concerne le déroulement des entretiens, nous avons commencé par interroger les enseignants, car ils étaient un peu plus disponibles que les autres participants. C'était la période des examens, et nous ne voulions pas risquer d'empêcher les EDV de se concentrer sur leurs révisions. Ainsi, leurs entretiens ont été réalisés après la fin des examens. Quant au directeur, il était très occupé, supervisant à la fois les examens internes et externes, notamment le concours national des élèves de 9ème année. L'entretien avec lui s'est donc déroulé en dernier, au mois de juillet 2024.

Mais avant de débuter l'enquête proprement dite, nous avons testé notre guide d'entretien avec deux enseignants (2) et un EDV (1) afin d'identifier d'éventuelles ambiguïtés ou problèmes de compréhension. Concernant le guide destiné aux enseignants, nous avons apporté de légères modifications, en supprimant certaines questions pour les regrouper et les rendre plus concises. En outre, le guide d'entretien destiné aux EDV, initialement rédigé en français, a nécessité une adaptation linguistique. Ainsi, l'EDV rencontrant des difficultés pour s'exprimer en français, nous avons jugé bon de nous entretenir en kirundi pour recueillir des informations plus complètes et fiables mais leurs propos ont été traduits en français lors de la transcription.

Lorsqu'un enseignant acceptait de participer à l'entretien, une rencontre était fixée, de préférence les jours où il n'était pas programmé pour la surveillance. Nous lui précisions de la durée approximative de l'entretien afin d'éviter les interruptions imprévues, comme les appels téléphoniques et de ne pas précipiter l'échange par manque de temps. Chaque entretien individuel durait en moyenne entre 30 et 45 minutes. Les participants étaient reçus un à un, selon la disponibilité de chacun.

Avant chaque entretien, nous présentions l'objectif de notre étude, ainsi que les raisons pour lesquelles la personne a été choisie parmi les autres. Nous expliquions en quoi sa contribution était précieuse et précisions l'utilisation qui serait faite des résultats de la recherche et encouragions chaque participant à s'exprimer librement sur ses propres expériences.

Au cours de cet entretien, nous avons échangé avec nos interviewés afin qu'ils puissent s'exprimer librement sur leurs expériences et nous nous étions munie d'un guide d'entretien[12]contenant différents thèmes et items à poser à nos interviewés. Ce guide servait essentiellement d'aide-mémoire pour l'interviewer, permettant ainsi de vérifier de temps à autre quels sont les points qui restent à aborder (Albarello et al. , 1995). Nous n'avons pas non plus

[12] Détail en annexe

suivi un ordre strict des questions car une question pouvait en amener une autre, l'essentiel était de recueillir des informations sur toutes les questions formulées à l'avance.

Nous avons également veillé à ce que nos interlocuteurs ne s'étendent pas longuement sur des sujets qui n'étaient pas en lien avec le thème initial en adoptant une attitude aussi peu directive que possible. Cette approche rejoint celle de Berthier, qui explique que l'entretien semi-directif combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance. La nécessité d'assurer à la fois la réexpression compréhensive au niveau de chaque séquence et la souplesse des transitions pour introduire les thèmes demande un entraînement solide et une bonne connaissance du guide d'entretien (Berthier, 2023b).

Nous avons essayé de recentrer l'entretien sur nos objectifs en faisant des relances ou en incitant l'interviewé à approfondir certains aspects particulièrement importants du thème abordé (Campenhoudt et al., 2017). Les questions ouvertes facilitaient l'expression, et si besoin il y avait, nous ajoutions des questions de clarification. Les entretiens se sont déroulés dans une salle très calme pour éviter des interférences et ils étaient enregistrés à l'aide d'un appareil enregistreur sous l'autorisation préalable de l'interviewé. Cette autorisation nous a été accordée sans réticences par l'ensemble de nos interviewés. Les objectifs de l'entretien étaient présentés clairement dès le départ et nous expliquions l'usage qui serait fait de l'enregistrement. En créant un climat de confiance, et en garantissant l'anonymat des interviewés, nous avons encouragé leur participation. En définitive, nous nous sommes entretenue avec huit enseignants[13], treize EDV (dont 5 de la classe de 7ème, 6 de la 8ème et 2 de la 9ème) et un directeur.

2.6. Méthode d'analyse des données

Après avoir collecté les données sur terrain, nous avons procédé à la retranscription intégrale des entretiens. Cette retranscription a occupé des dizaines de pages qui constituent l'ensemble des propos. La retranscription intégrale permet d'éviter d'écarter trop vite de l'analyse des parties de l'entretien qui seraient jugées a priori inintéressantes, ce qui pourrait se révéler inexact au fil de l'analyse (Campenhoudt et al., 2017).

Cette étape jugée importante a été suivie par l'analyse des données issues des entretiens et des observations et à l'interprétation des résultats. Étant donné que les données recueillies sur

[13] La liste de ces enseignants se trouve en annexe.

terrain étaient brutes, nous avions procédé à une analyse de contenu qui, d'après Campenhoudt et ses collaborateurs consiste à soumettre les informations recueillies à un traitement méthodique, par exemple : les regrouper par thèmes pertinents selon les hypothèses, les comparer les unes aux autres et les mettre en relation, ou encore les organiser selon une structure qui leur donne sens (……).

L'analyse de contenu occupe une grande place dans la recherche en sciences sociales, notamment parce qu'elle offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité, par exemple les rapports d'entretiens semi-directifs. Comme nous avions recueilli un corpus d'informations concernant l'objet d'étude, nous avions fouillé son contenu en organisant les données par thèmes, raison pour laquelle dans notre recherche, nous avions privilégié l'analyse thématique. Cette analyse a été étayée par des appuis théoriques lors de l'interprétation des résultats.

CHAPITRE III : APPROPRIATION INSTITUTIONNELLE DE L'INCLUSION SCOLAIRE DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS

Ce chapitre explore les pratiques institutionnelles mises en œuvre par l'école pour favoriser l'inclusion EDV en milieu scolaire ordinaire. Il aborde d'abord la formation et la sensibilisation du personnel (1), puis les adaptations pédagogiques nécessaires (2). Il examine ensuite la collaboration avec les partenaires et parties prenantes du système éducatif (3) et, enfin, la prise en charge des besoins extra-scolaires des EDV (4).

3.1. Formation et sensibilisation du personnel

L'École Kanura pour les aveugles de Gihanga est créée en 1989 par la Communauté des Églises Emmanuel, avec le soutien technique et financier de l'ONG allemande CBM (Mission Chrétienne pour les Aveugles). Elle est la première école pour les aveugles au Burundi. Initialement, l'école dispensait un enseignement aux enfants non-voyants et malvoyants de la première à la sixième année primaire suivant les programmes publics du Burundi traduits en braille.

En 2015, après avoir suivi une formation de deux ans en éducation inclusive en Ouganda, le directeur de l'école a pris l'initiative de promouvoir l'inclusion scolaire en s'inspirant de l'expérience ougandaise. Dans cette perspective, les élèves en situation de handicap sont intégrés dans des classes ordinaires. Le Représentant Légal de l'école a ainsi obtenu en date du 9 septembre 2015 l'autorisation du Ministère de l'Éducation d'ouvrir, dès l'année scolaire 2015-2016, un quatrième cycle inclusif. Les élèves voyants des écoles primaires voisines ont été orientés dès lors à l'école Kanura pour étudier ensemble avec les élèves déficients visuels.

Interrogé sur la mise en œuvre de cette politique d'inclusion, le directeur a déclaré : « *C'était mon initiative, née de ma formation en Ouganda, et c'était mon rêve* ». Cependant, il reconnaît que cette inclusion présente des défis, notamment le fait que les deux groupes d'élèves utilisent des systèmes d'écriture différents : le braille pour les EDV et l'écriture noire pour les voyants.

Pour répondre aux besoins des EDV, le directeur mène une sensibilisation régulière auprès des enseignants et des élèves voyants, en particulier ceux qui découvrent pour la première fois une classe inclusive. Cette sensibilisation se fait à chaque début de l'année scolaire car il y a toujours des nouveaux élèves et enseignants chaque année. Il leur explique comment vivre ensemble et encourage à aider, comprendre et respecter les élèves ayant des besoins spécifiques. « *Cette sensibilisation concerne tout le personnel de l'école y compris le staff. Elle est organisée en*

sessions de trois ou quatre fois par trimestre, le tout visant la réalisation du slogan : « Inclure les exclus » » déclare le Directeur.

L'inclusion exige que le système évolue pour s'adapter à l'enfant mais cela se fait rarement, en partie en raison des contraintes de ressources, de mentalités et d'une interprétation divergente du concept d'inclusion. Améliorer le processus d'inclusion scolaire de chaque apprenant exige d'être en mesure de problématiser la façon dont l'école est pensée et construite, afin de surmonter la situation d'exclusion dont souffre un grand nombre d'élèves (Akkari & Barry, 2018).

Dans le but d'améliorer leurs pratiques pédagogiques inclusives, le directeur sensibilise les enseignants sur la manière d'accueillir la diversité car auparavant c'était un enseignement spécialisé où les enseignants étaient spécialisés en écriture braille. Il leur précise qu'« *il faut savoir le public auquel ils s'adressent, qu'ils doivent tenir compte de la diversité des élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage. Par exemple, faire asseoir les EDV dans les places de devant, en face du tableau noir, adapter l'enseignement selon les objectifs de la leçon, privilégier l'oral plus que l'écrit, etc*. ». Ces enseignants bénéficient également des formations en écriture braille. Au départ, le directeur de l'école a signifié qu'on invitait l'ONG Belge qui a initié l'éducation inclusive au Burundi, il y a deux ans pour venir former le personnel enseignant pendant une durée d'une semaine. Mais lors de notre recherche, le directeur a signifié que ces formations sont organisées en interne et sont assurées par lui-même, expert en la matière.

Il exhorte les enseignants qui avaient l'habitude d'enseigner les élèves dits « normaux » de prendre tous les élèves au même pied d'égalité ; ce qui signifie ici que le terme d'égalité n'est pas interprété comme «égal, identique» mais « de valeur égale » (Ralser, 2018) et ce n'est pas d'égalité qu'il faut parler, mais d'équité (Gillig, 2006)**.**

Dans le respect du principe de l'égalité des chances en éducation, toute personne, quelles que soient sa situation et ses aptitudes, a le droit d'être scolarisée et de prendre part au système éducatif. Certains tenants de l'inclusion expliquent qu'avoir les mêmes chances que les autres en matière de scolarité est un droit fondamental de tous les enfants en situation de handicap (Serpell & Nabuzoka, 2023). L'inclusion scolaire supposerait donc un changement

paradigmatique de l'école et l'école inclusive [14]doit répondre aux besoins de chaque élève (Thomazet, 2006). La sensibilisation et la formation continue des enseignants s'avéreraient indispensables pour accueillir la diversité à l'école inclusive initialement spécialisée.

3.2. Adaptations pédagogiques et accessibilité

Étant donné que l'enseignement inclusif a commencé avec le quatrième cycle, l'adaptation à ce cycle n'était pas facile surtout au plan pédagogique. Avant qu'ils ne transitent au cycle IV reconnu comme inclusif, ces EDV avaient des supports adaptés au cycle précédent mais à ce cycle, le problème des livres traduits en braille se fait sentir surtout au début de l'année scolaire. A la question de savoir si l'école dispose des supports d'apprentissage adaptés aux besoins des EDV au début de chaque année scolaire tels que des livres en braille, tablettes, poinçons, cubarithmes, etc, le directeur déclare que *« le problème se trouve du côté des livres mais pour d'autres supports, pas de problème ».*

Il ajoute que *« comme le nombre d'EDV augmente en nombre chaque année scolaire, il peut arriver qu'au début de l'année scolaire, chaque EDV ne dispose pas son manuel traduit en braille ; et cela cause un problème sérieux car partager un manuel pour les EDV est tellement difficile étant donné qu'ils utilisent leurs doigts pour lire. Ce n'est pas comme les voyants qui jettent le coup d'œil ».* C'est ainsi qu'il nous a précisé que pour combler cette lacune, *l'école essaie de traduire les livres pour qu'au début de la rentrée scolaire chaque EDV puisse avoir son manuel ».* Cette traduction est faite par le personnel enseignant de l'école. En effet, les enseignants saisissent leurs matières en écriture noire pour être adaptées en écriture braille grâce à des machines spécialisées. Il explique : *« C'est un travail fatiguant mais nous pouvons dire qu'aujourd'hui ça va un peu. Nous avons des machines embosseuses qui font la traduction mais auparavant, c'étaient des traducteurs qui le faisaient à main*. Il ajoute : « *Avec ces machines, aujourd'hui, nous reconnaissons qu'il y a une avancée en matière d'adaptation matérielle et pédagogique pour favoriser l'inclusion des EDV ».*

Soulignons qu'à l'école, le directeur joue un rôle prépondérant dans la réussite de chaque élève. Ce dernier nous a signalé que quand le temps le lui permet, il fait des visites de classe pour voir comment ces EDV apprennent en classe. S'il se manifeste un problème quelconque dans tel ou tel cours par exemple un malentendu entre EDV et son enseignant, dans ce cas, il approche

[14] un milieu où tous ont un sentiment d'appartenance, tous sont acceptés, soutenus et est soutenu par ses pairs et d'autres membres de la communauté scolaire pour leur permettre d'avoir accès à une éducation qui rencontre ses besoins ».(S. B. Stainback et al., 1989)

l'enseignant concerné pour voir ensemble comment il peut améliorer sa façon d'enseigner et par après, ce dernier peut changer ses pratiques pédagogiques. Dans le meilleur des cas, l'école devrait s'adapter pour accueillir les différents types de handicaps autant que faire se peut[15].

En effet, les EDV doivent se déplacer facilement et en toute sécurité à l'école. Ces derniers devraient bénéficier d'une formation à l'orientation et à la mobilité. Ici, l'orientation consiste à savoir où ils sont, en sachant quel itinéraire prendre et où ils veulent se rendre. La mobilité quant à elle consiste à arriver à l'endroit voulu. L'orientation et la mobilité aideront donc les EDV à se déplacer d'un endroit à l'autre, soit avec d'autres personnes, soit de manière indépendante. A ce sujet, le directeur précise que *« Dès leur arrivée, les EDV bénéficient d'une formation dans le cours de « mobilité et orientation » juste pour leur montrer l'environnement de l'école et par la suite le maitriser. Ils doivent connaitre tous les coins/ endroits qui composent l'école pour qu'ils puissent s'orienter et se déplacer en autonomie dans les enceintes de l'école. Nous faisons le tout possible pour que ces EDV puissent être autonomes à 90% au moins ».* Il continue en disant que « *Si vous venez ici pour la première fois, vous pouvez dire que tout le monde voit.* ». Lors de nos observations, nous avons vu comment ces élèves se déplacent en autonomie sans problème : du dortoir vers la classe et vice-versa, du dortoir vers le réfectoire et vice-versa, du dortoir vers les toilettes, etc.

Nous dirions que l'environnement de l'école est accessible pour tous les EDV. *« Les sentiers de la cour intérieure sont cimentés et ces derniers leur facilitent le déplacement, ce qui signifie qu'ils ont des repères et s'il y a changement, il faut qu'ils soient avertis/ informés afin qu'ils s'adaptent à ce changement* » souligne le directeur. Cette façon d'aménager les lieux pour les rendre accessibles constituerait une bonne pratique et permettrait aux EDV de s'adapter convenablement à l'environnement scolaire. Comme le précisent Corriveau et Tousignant (1996), l'intégration des EHDAA dans un contexte ordinaire demande aux milieux scolaires d'apporter des changements dans leurs pratiques quotidiennes en vue de les adapter aux besoins des élèves qui leur sont confiés (Corriveau & Tousignant, 1996). Zaffran (2015) pour sa part, précise que l'inclusion scolaire brise les évidences institutionnelles et oblige l'enfant handicapé à faire sa place parmi les autres. La direction de l'école devrait intervenir auprès de ces élèves en leur apportant des manuels scolaires adaptés. Sans un équipement adapté, les enfants ayant une déficience visuelle ne peuvent pas être intégrés au sein de l'école.

[15] Cette affirmation est tirée du guide pour l'éducation inclusive au Burundi, p.27.

3.3. Collaboration avec les professionnels spécialisés, les partenaires et les parties prenantes du système éducatif

À l'école Kanura, les élèves en situation de handicap visuel viennent de diverses régions du pays et sont tous internes. Dans ce contexte, l'école doit répondre à leurs besoins, mais elle ne peut le faire seule sans l'intervention de tiers. Par conséquent, la prise en charge à l'internat nécessite parfois la collaboration de plusieurs personnes pour garantir leur bien-être. Le Directeur déclare : « *Lorsqu'ils tombent malades et que la maladie n'est pas grave, l'école assure les soins primaires. Cependant, en cas de complication, nous sollicitons les parents pour un transfert* ».

En effet, l'école contacte les parents par téléphone, et certains répondent favorablement à l'appel, tandis que d'autres ne le font pas. Cela indique que certains parents ont confié leurs enfants à l'école, quelles que soient les conditions. En cas de problèmes supplémentaires à la cécité des élèves, l'école collabore avec des spécialistes. Ceci dit, certains élèves éprouvant des difficultés importantes peuvent recevoir des services spécialisés en dehors de la classe lorsque cette forme de soutien est jugée nécessaire. Pour d'autres services tels que l'alimentation, le logement, etc., l'école reçoit des aides du Ministère de la Solidarité, du programme alimentaire mondial (PAM), des missionnaires protestants et d'autres bienfaiteurs, qui rendent parfois visite l'école.

Le MENRS affecte les enseignants à notre école, tandis que le bureau de l'éducation inclusive organise des formations pour les responsables d'écoles inclusives et les encourage à ne pas laisser de côté les élèves handicapés. La Mission Evangélique Braille, basée en Suisse intervient pour soutenir l'école, notamment dans la construction de locaux et la fourniture de supports adaptés tels que les tablettes, les poinçons, les imprimantes braille, les cubarithmes, etc. Ainsi, l'accessibilité à des ressources humaines et matérielles est une caractéristique indispensable des écoles inclusives (Mitchell, 2008).

La collaboration interne est solide, comme le souligne le directeur : « *Les EDV à l'internat ont leurs encadreurs. En cas de problèmes, ils s'adressent directement à eux. Si les encadreurs estiment que le problème dépasse leur compétence, ils viennent me consulter pour trouver une solution ensemble. Ces encadreurs jouent un rôle parental pour ces enfants, cette collaboration est essentielle pour le succès de l'inclusion*. »

Le guide pour l'éducation inclusive au Burundi (2021) souligne que pour réussir l'inclusion, il est crucial de mettre en œuvre les principes de collaboration, de différenciation et de Projet Pédagogique Individualisé (PPI). Bien que l'école Kanura essaie de respecter les deux premiers principes, elle admet ne pas avoir mis en place de PPI. En réponse à la question sur l'existence d'un PPI à l'école, le directeur a précisé que « *Ce plan n'existe pas, mais il devrait être établi car chaque élève devrait disposer d'un plan adapté à ses besoins spécifiques.* »

En conclusion, la collaboration entre les différents acteurs de l'inclusion est cruciale pour le succès d'une école inclusive efficace (Méens, 2017b ; Rousseau et al., 2013) et le directeur de cette école doit avoir un leadership solide et offrir à son personnel les conditions pour soutenir la création d'une culture collaborative (Rousseau et al., 2013). Ceci dit, la collaboration avec les divers partenaires permettrait de répondre aux divers besoins des EDV à l'école.

3.4. Prise en charge des besoins extra-scolaires des élèves déficients visuels

La scolarisation des enfants en situation de handicap doit être « normalisée » et non « banalisée ». L'école inclusive ne doit pas se limiter à l'intégration de tous les enfants dans une classe ordinaire. En effet, la scolarisation à temps partagé (entre classe ordinaire et milieu spécialisé) aide l'enfant à se reconnaître comme semblable à autrui, à vivre son handicap sous le regard des autres et à construire son identité d'enfant handicapé (Méens, 2017a).

A Kanura, l'école organise des activités inclusives favorisant la participation sociale de tous les élèves, y compris les élèves déficients visuels (EDV). Ils sont également engagés dans divers clubs, tels que le club de langues et le club de poésie, ce qui justifie la présence d'une section des langues. À ce sujet, le directeur déclare : « *Certaines conditions d'apprentissage peuvent faire obstacle à la poursuite d'une section ou d'une autre. Par exemple, la section des sciences doit également avoir sa place dans l'établissement, car il est essentiel de laisser le libre choix aux EDV* ».

Du point de vue émotionnel et social, ces EDV bénéficient du soutien de tout le personnel de l'école. Nos observations ont montré que l'environnement scolaire était positif. Même lorsqu'ils croisent d'autres personnes dans les couloirs, le fait qu'on les appelle par leur nom leur procure un sentiment de confort. Ils sont capables de reconnaître la personne avec qui ils interagissent grâce à la voix ou au toucher. Comme nous l'avons déjà signalé dans les pages précédentes, leurs sens de l'audition et du toucher sont plus développés, ce qui leur confère une grande sensibilité. Chaque membre du personnel est tenu de connaître le nom de ces EDV, ce qui les

rassure et leur montre que l'on prend soin d'eux. « *Et si des visiteurs viennent les rendre visite, ils expriment leur joie en jouant, en chantant et en dansant, ce qui témoigne de l'amour et de la compréhension de leur handicap »* souligne le directeur.

De manière générale, les relations au sein de l'école sont positives. Cela se manifeste également dans leurs interactions en classe et pendant la récréation, où ils jouent ensemble et se soutiennent mutuellement sans discrimination, formant ainsi des amitiés. Il est crucial que l'école veille à ce que l'EDV soit aimé et compris par la communauté éducative ; sinon, elle risque d'échouer, même si l'élève réussit ses apprentissages scolaires car comme le souligne Zaffran (2015), un élève handicapé peut réussir académiquement tout en vivant sa scolarité comme une expérience douloureuse.

L'auteur ajoute que le véritable enjeu de l'inclusion scolaire est de permettre aux personnes handicapées de participer pleinement à toutes les sphères de la vie sociale (scolaire, professionnelle, culturelle, etc.) et, ce faisant, de contribuer au même titre que les personnes valides à la structuration de la société. De plus, le soutien de la direction d'école, par ses gestes et ses paroles, sert de modèle et favorise une atmosphère de soutien auprès de tous les acteurs de l'inclusion (Bélanger & Duchesne, 2010; Vienneau, 2010).

Le directeur est en quelque sorte un maillon essentiel de la chaîne, puisque c'est lui qui crée un climat et une culture favorable à l'inclusion scolaire. Il doit croire aux bienfaits de l'inclusion, avoir un leadership ouvert et solliciter la participation active du personnel. En ce sens, il doit écouter et être ouvert aux critiques de son personnel enseignant et accepter l'expression de leurs réserves, tout en sachant construire à partir de celles-ci (Rousseau & Bélanger, 2004).

La qualité des relations sociales revêt une importance prépondérante dans l'école inclusive (Rousseau et al., 2013) et les attitudes positives apparaissent comme une condition essentielle à l'amorce d'un projet d'inclusion et au succès de l'inclusion (Rousseau et al., 2006). Soutenir l'EDV à l'école socialement et moralement lui confère un sentiment reconnaissance et d'amour, ce qui pourrait témoigner son bien - être.

Après avoir montré certaines pratiques mises en œuvre par le directeur de l'école inclusive, voyons maintenant celles développées par les enseignants dans une classe ordinaire.

CHAPITRE IV : ENSEIGNANTS FACE A L'INCLUSION DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS AU LYCEE KANURA

Ce chapitre met en lumière les pratiques et stratégies pédagogiques adoptées par les enseignants pour favoriser l'apprentissage des EDV et leur participation active en classe inclusive. Leurs témoignages apportent un éclairage précieux pour mieux comprendre leurs pratiques pédagogiques inclusives.

4.1. Gestion de l'hétérogénéité des élèves en classe ordinaire

La gestion de la classe, telle que définie par Perrenoud (1999), consiste pour l'enseignant, à organiser le fonctionnement de la classe et à établir des conditions favorables à l'apprentissage en appliquant des règles négociées et des stratégies adaptées. Cela vise à créer un contexte propice pour que l'enseignant et les élèves participent ensemble au processus d'apprentissage. Cependant, cette tâche est loin d'être facile, comme en témoignent les propos des enseignants interviewés lors de notre enquête.

Nous avons remarqué que les enseignants utilisaient plusieurs stratégies pour maintenir un climat de classe dynamique. Parmi celles-ci, nous citons : l'utilisation d'une voix audible, la priorité donnée à l'oral plutôt qu'à l'écrit, le recours au toucher, et à la mobilité pour maintenir l'ordre et gérer les comportements perturbateurs. Les enseignants sont attentifs aux besoins de tous leurs élèves, en particulier à ceux des EDV. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre un EDV dire : *« Monsieur, la question numéro 1 est mal écrite », ou « je veux une autre feuille, je n'ai pas compris la résolution de cet exercice, etc.* ». Dans ces cas, l'enseignant intervient rapidement. Cela montre que la valorisation de l'élève et la création d'un climat de classe positif jouent un rôle crucial dans la gestion de la classe.

Vivre dans un climat de classe agréable est avantageux aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant. Ensemble, ils forment une communauté d'apprentissage où chacun a un rôle à jouer, contribue de manière productive, et offre une aide réciproque. Toutefois, il est important de reconnaître que cet exercice est loin d'être simple et qu'il n'existe pas une méthode unique qui soit supérieure aux autres. Comme l'ont souligné Archambault et Chouinard (2009), « *gérer une classe est un travail qui n'est jamais terminé, un art qui n'est jamais entièrement maîtrisé* ».

L'enseignant des sciences humaines précise que *« pour favoriser la participation de toute la classe, j'ai des astuces me permettant de vérifier l'atteinte de mes objectifs, d'abord, en*

expliquant la leçon, je me mets devant pour que les EDV puissent entendre clairement ma voix, ce qui n'exclut pas que je circule dans les rangées pour vérifier que tout le monde me suit ; plus spécifiquement, j'appelle l'EDV par son nom pour m'assurer qu'il est en train de me suivre malgré la distance. Ensuite, je prépare des questions à poser en rapport avec la leçon pour tester le degré de compréhension de tous mes élèves. Enfin, dans certains cas, je punis les élèves qui dérangent en classe à l'aide d'un petit bâton pour garantir un environnement propice à l'apprentissage.

L'exemple plus frappant est celui des élèves de la septième, qui sont trop jeunes, ces derniers sont distraits, paresseux, turbulents, etc. et pour essayer de les mettre en bonne direction, je les sanctionne pour qu'ils puissent respecter le travail des autres et surtout celui de leurs camarades non-voyants chez qui, leurs yeux sont des oreilles. S'ils dérangent, ces derniers ne peuvent pas capter comme il faut les informations données, il leur est difficile d'écouter/ entendre les explications de l'enseignant. Ils leur empêchent de se concentrer alors que ces EDV ne dérangent pas. Ils ont toujours de quoi à faire et nous incitons les autres élèves de les prendre comme modèles ».

Pour certains enseignants, ces comportements représentent un réel défi de gestion de classe et leur causent beaucoup de stress qui peut mener à l'épuisement professionnel (Gaudreau, 2011). Gérer l'hétérogénéité des élèves dans une classe ordinaire est particulièrement difficile, surtout lorsque le nombre d'élèves est élevé. Un des enseignants le déclare en ces termes : « *Dans le processus enseignement-apprentissage, nous conjuguons beaucoup d'efforts et nous essayons de faire recours à une combinaison de méthodes soit explicatives, actives et interrogatives pour répondre aux besoins de tous les élèves même si souvent, c'est difficile compte tenu du nombre d'élèves dans une classe* ». (Propos de l'enseignant de kirundi)

Des observations ont révélé que les EDV sont souvent oubliés par certains enseignants surtout ceux relevant du domaine des sciences comme les mathématiques et sciences et technologie. Ceci s'est remarqué surtout pendant la résolution des exercices.

Comme les manuels ne sont pas suffisants et que tous les exercices ne figurent pas dans ces manuels, ils ont des difficultés à suivre ces cours et à résoudre différents exercices proposés. Ça leur demande plus de concentration et certains d'entre eux au même titre que leurs camarades dits « normaux » n'aiment pas les mathématiques ou les autres disciplines similaires. Ils préfèrent à ce moment ne pas suivre les cours et souvent, ils dorment sur leurs bancs.

Toutefois, quand les EDV dorment en classe, ce n'est pas à dire que forcément, ils ne suivent pas le cours. Dans ce cas, les titulaires de ces cours doivent faire tout leur possible pour motiver et encourager leurs élèves à aimer ces cours. L'enseignant de mathématiques l'exprime ainsi : « *Je multiplie les exercices d'application et je les invite à être très courageux et d'éviter la paresse. Ceci pour une meilleure compréhension de tous les élèves et en classe, je surveille si tous sont en train de faire les exercices proposés* ».

Bien évidemment, les EDV ne peuvent pas résoudre tous les exercices proposés à cause de leur lenteur, ils se concentrent beaucoup et par conséquent, se sentent fatigués car la résolution nécessite un temps relativement long par rapport aux autres élèves et ce temps matériel reste insuffisant du côté des enseignants pour suivre la progression de tout élève étape par étape compte tenu du temps imparti à une leçon. L'enseignant concerné préfère avancer dans sa matière et revenir dans l'après-midi pour aider ces derniers à approfondir leurs leçons. Ainsi, comme le précisent Toullec-Théry et Brissiaud (2012), la singularité de l'élève en situation de handicap est moins prise en compte que la différence de cet élève par rapport aux autres et le sens donné à l'inclusion et aux pratiques inclusives varie d'une école à l'autre, voire d'un intervenant à l'autre au sein d'une même école.

Comme ces EDV ne peuvent pas apprendre et comprendre au même rythme que leurs camarades voyants, ils ont souvent besoin de rattraper les cours, avec l'aide des camarades voyants appelés « guides[16] », qui les assistent en leur expliquant ce qu'ils n'ont pas compris en classe. En ce qui concerne la prise de notes[17], ils se font aider par ces mêmes camarades qui leur lisent ces notes à haute voix, soit pendant les temps libres ou les après-midi. Mais également, ces élèves voyants peuvent prendre ces notes à leur place car certains d'entre eux maitrisent déjà l'écriture braille.

Dans les cours littéraires comme l'anglais, le Kiswahili, le kirundi et le français, les EDV sont plus motivés dans l'apprentissage. S'ils disposent des manuels traduits en braille, ils sont capables de lire au même titre que leurs camarades voyants. Ceci est témoigné par un des enseignants de ces cours : « *Dans une leçon de lecture par exemple, nous demandons d'abord à toute la classe de faire une lecture silencieuse du texte proposé et ensuite nous nommons un élève voyant de lire le premier paragraphe et puis à l'EDV pour continuer le paragraphe*

[16] Choisis par eux-mêmes et parfois ce sont leurs amis
[17] Surtout les corrigés d'exercices

suivant et ainsi de suite pour susciter leur attention particulière et de voir s'ils sont tous en train de suivre le cours. Nous nous adressons à toutes les deux catégories d'élèves pour ne pas tomber dans le favoritisme ». (Propos d'un enseignant de français). Pour une leçon de grammaire, là, les choses ne sont pas faciles ajoute - il : « *Nous rencontrons des difficultés quand nous dispensons une leçon de grammaire, car il n'y a pas de matériels didactiques appropriés. L'EDV est appelé à écouter les explications de l'enseignant pour capter le maximum d'informations. Heureusement, que leur audition est plus développée et ils ont une grande capacité de mémorisation. Mais ceci ne signifie pas qu'ils captent toutes les informations ».*

Ainsi, pour encourager la coopération et l'interaction entre les EDV et leurs camarades voyants, les enseignants constituent des groupes de travail où tous les élèves devraient participer. Un des enseignants l'explique en ces termes : « *comme nous sommes dans la nouvelle approche pédagogique, nous constituons des groupes de travail hétérogènes et les élèves se choisissent le président et le secrétaire dans un premier temps et se donnent des rôles en second temps sans distinction aucune et ils tiennent compte de la diversité des idées. En dernier temps, pendant la restitution, nous posons une question à n'importe quel membre du groupe pour vérifier si tout le monde a participé au travail demandé. Pas de problème de coopération, ils collaborent bien. Un EDV peut donner le rapport du groupe mais souvent, c'est l'élève voyant qui rapporte et écrit au tableau noir les réponses du groupe après un consensus de tous les membres* ». (Propos de l'enseignant d'entrepreneuriat).

Nos observations ont révélé une bonne coopération entre les élèves, ainsi qu'entre les enseignants. Ce faisant, la qualité de l'enseignement et de l'encadrement permet de prévenir l'apparition de problèmes de comportement en classe et de diminuer leur fréquence et leur intensité (Hamre & Pianta, 2005).

Tous les enseignants interviewés ont également signalé que la charge qui leur incombe est énorme soit pendant la dispense de la leçon, soit pendant les évaluations et les corrections car chaque fois, ils font des préparations en deux temps : dans un premier temps, pour les EDV et dans un second temps pour les élèves voyants. De plus, ils doivent s'efforcer à apprendre l'écriture braille pour accomplir efficacement toutes les activités dont ils ont la charge. Par exemple, si l'enseignant ne connait pas le braille, il ne peut pas lire ce que l'EDV a écrit. Pour les enseignants nouveaux ; ils se font aidés par leurs collègues expérimentés ou par les traducteurs spécialisés.

La qualité de l'enseignement est un élément fondamental pour garantir une inclusion scolaire efficace. Cependant, il est difficile de généraliser les pratiques inclusives à grande échelle (Beaulieu et al., 2022). Nombreux sont ceux qui doutent que la classe ordinaire soit plus apte à répondre aux besoins spécifiques des élèves ayant des besoins particuliers et, par conséquent, à contribuer à « leurs apprentissages et épanouissement personnels » et les écoles inclusives misent d'ailleurs sur la formation continue (Rouse & Florian, 1996). Néanmoins, une bonne gestion de classe permet de réduire les écarts de conduite[18] et d'établir un environnement d'apprentissage propice à tous les élèves, y compris ceux présentant des difficultés comportementales (Gaudreau, 2011). Il a été évident que la gestion d'une classe hétérogène et nombreuse reste un problème pour l'enseignant appelé à y intervenir et le risque est grand d'oublier certains élèves surtout ceux ayant des besoins spécifiques.

4.2. Pratiques de différenciation pédagogique dans une classe inclusive

Dans cette section, nous avons essayé de décrire les pratiques de différenciation quotidiennes des enseignants interviewés au cours de notre enquête. Leurs pratiques et le sens qu'ils accordent à ces dernières sont présentés en trois catégories : 1) la différenciation au niveau de l'enseignement du contenu ; 2) la différenciation au niveau des méthodes d'enseignement et 3) la différenciation au niveau de l'évaluation.

4.2.1. Différenciation de l'enseignement en milieu scolaire ordinaire pour les élèves déficients visuels

En éducation, la différenciation est vue comme l'action d'investir non pas les mêmes moyens pour tous, mais des moyens proportionnés aux obstacles. [...] les élèves n'ont ni les mêmes besoins ni les mêmes moyens d'apprendre (Perrenoud, 2003). Différencier signifie adopter des approches organisées, souples et proactives dans le but d'adapter l'enseignement auprès de tous les élèves (Tomlinson, 2014).

En différenciation pédagogique, on s'intéresse à la diversité des élèves du point de vue des différents modes d'accès à l'apprentissage. On prend en compte les besoins et les difficultés des élèves, leurs préférences et intérêts, leurs styles d'apprentissage ainsi que leurs rythmes d'apprentissage (Benayed & Verreman, 2011).

[18] A titre d'exemple: non-respect des droits de parole, devoirs non faits, impolitesse, etc.

Ainsi, à Kanura, l'enseignant est en face des élèves qui présentent des différences et il doit donc savoir comment il doit accompagner chacun dans son unicité surtout pour les EDV. En effet, lorsque des enseignants reconnaissent que les élèves n'ont pas tous les mêmes connaissances au départ, que chacun a ses spécificités et ses différences, que chacun va à son propre rythme d'apprentissage et que tout le monde a droit à sa chance, ils doivent différencier exactement leurs enseignements.

A ce sujet, les enseignants interviewés révèlent leurs pratiques. L'enseignant de français est plus explicite : « *Dans la plupart de cas , lorsque nous enseignons une leçon par exemple s'il s'agit d'un texte à lire ou des exercices à faire, nous indiquons la page où se trouve(nt) ce texte ou ces exercices, et nous attendons que l'EDV retrouve la page indiquée et si ce n'est pas paginé, nous indiquons le titre de la leçon ; et tout cela lui prend un temps relativement long par rapport à l'élève voyant car il lit à l'aide de ses doigts. Mais nous devons être patients* ». Il a souligné que cela est possible lorsque tous les EDV disposent des manuels scolaires ; dans le cas contraire, chaque enseignant doit se charger de trouver les notes adaptées, c'est-à-dire traduites en écriture braille et nos observations ont montré que souvent ces manuels ne sont pas en nombre suffisant et il est difficile pour chaque enseignant d'avoir toutes les notes de ces élèves. Nous avons constaté que c'est un problème majeur car contrairement aux autres élèves qui peuvent partager un livre à trois ou à quatre ; il est pratiquement impossible pour ces derniers de se partager un livre raison pour laquelle l'assimilation de la matière reste difficile. Cet enseignant d'entrepreneuriat le précise en ces termes : *« même s'ils assoient en binôme*[19] *en classe, il est difficile d'assimiler la matière enseignée sans supports pédagogiques adaptés »*. Le manque de ressources adaptées constitue un défi majeur, limitant l'accès des élèves à un matériel pédagogique approprié. L'adaptation des manuels est urgente pour les rendre accessibles à tous les EDV. Si chaque EDV disposait de son manuel, il lui serait facile de suivre les cours au même titre que les autres et par conséquent réviser les notes à tout moment autant qu'il le veut.

Dans l'entre-temps, l'enseignant concerné se donne des stratégies pour que ces derniers puissent avancer au même rythme que les autres soit en essayant de trouver leurs notes soit en organisant des séances de renforcement. Il doit donc préparer sa leçon en conséquence en tenant compte de la diversité de ses élèves. En outre, les contenus pour certaines disciplines surtout

[19] Ils s'assoient forcément avec les élèves voyants.

dans le domaine des sciences ne sont pas adaptés. Les enseignants reconnaissent les limites de leurs pratiques pour dispenser leurs cours et ils essaient d'ajuster leur enseignement compte tenu du public auquel ils s'adressent. Voici les propos de cet enseignant de mathématiques: « *Je fais de mon mieux pour inclure les élèves déficients visuels, mais en mathématiques, c'est plus complexe ; souvent j'allège la tâche tant en algèbre qu'en géométrie, des fois je tolère les petites erreurs commises par exemple ils ne peuvent pas graduer comme il faut une droite en respectant la longueur qui sépare les points. Il me manque parfois de ressources spécifiques pour les aider à suivre les leçons convenablement* ». Ceci dit, ils doivent aussi être flexibles surtout dans l'enseignement de ces cours. Il ajoute : « *En maths, je ne dois pas exiger une trop grande précision de mesures et des tracés géométriques en raison de leur déficience visuelle* ».

L'enseignant des sciences et technologie quant à lui déclare : « *C'est un peu difficile d'enseigner le cours de Technologie à l'EDV par exemple quand je suis en train d'enseigner la notion de l'automobile, il peut toucher ses différentes parties mais il ne peut pas les localiser par après car le matériel n'est pas à sa disposition en permanence* ». Aussi, cet EDV n'est pas capable de visualiser ces parties raison pour laquelle l'assimilation de la matière peut lui paraître difficile contrairement à ses camarades voyants pouvant utiliser l'autre sens de la vue facilitant leur compréhension.

Pour ce faire, l'enseignant doit d'abord connaitre tous ses élèves et répondre à leurs besoins, ensuite connaitre la (les) matière(s) à enseigner et la façon de les enseigner et enfin créer un milieu d'apprentissage propice offrant un accès équitable à l'éducation**.** Il s'agirait de s'adapter à la diversité des apprenants et donc d'identifier au préalable les différences ou les particularités des élèves pour pouvoir répondre aux besoins de chacun. Ainsi, l'enseignant doit faire preuve d'un regard critique sur les objets d'apprentissage afin que tous les élèves, indépendamment de leurs particularités, puissent les explorer et se les approprier (Prud'Homme et al., 2016). Certaines recherches ont montré que bien que les enseignants soient conscients de la diversité des élèves, peu d'entre eux différencient vraiment leur pédagogie (Prud'homme et al., 2005) car mettre en place une gestion de classe efficace qui permet de différencier l'enseignement et l'apprentissage n'est pas simple (Girouard-Gagné & Paré, 2015).

L'école inclusive s'adresserait donc à toutes les catégories d'élèves et le handicap deviendrait une différence parmi les autres (Moussi & Luczak, 2020). Comme tout enseignant dans une classe doit avoir le courage et la patience pour accomplir efficacement sa fonction, il se donne corps et âme pour atteindre ses objectifs et par conséquent encourager la réussite de tous les

élèves. A ce niveau, l'on pourrait se poser cette question : Quelles méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants pouvant favoriser la participation de tous les élèves en classe ordinaire ? Le point suivant va apporter quelques éléments de réponses à cette question.

4.2.2. Différenciation des méthodes d'enseignement dans un contexte inclusif

La différenciation dans une perspective inclusive renvoie à des pratiques d'enseignement provenant de différentes approches théoriques pour aider les élèves à se connaître, à reconnaître leurs pairs et à tirer parti du potentiel de chacun et des différentes situations qui se produisent en classe (Prud'Homme et al., 2016).

Interrogés sur les différentes méthodes utilisées pour répondre aux besoins de tous les élèves en général et des EDV en particulier, les enseignants interviewés disent qu'ils privilégient les méthodes explicatives, actives et interrogatives mais la manière de le faire diffère d'un enseignant à l'autre. Les propos de cet enseignant de kiswahili sont plus parlants : Certains enseignants s'expriment à ce sujet : « *En dispensant la matière, nous expliquons les notions relatives à la leçon du jour et par après, nous posons des questions se rapportant à la matière enseignée. Pour les EDV, il leur est difficile d'y répondre correctement du fait qu'ils n'ont pas pu capter toutes les explications et visualiser ce qui est écrit au tableau noir. Il leur doit un temps pour réfléchir sur ce qu'ils ont entendu* ». L'enseignant des sciences et technologie quant à lui précise que *: « Par exemple, leur demander de résoudre un exercice nécessitant d'intégrer les formules déjà enseignées, n'est pas facile pour eux car ils peuvent les entendre et les oublier aussitôt comparativement à leurs pairs voyants qui peuvent les visualiser et essayer de les appliquer dans l'immédiat* ».

Malgré la diversité de ces méthodes, les enseignants éprouvent des difficultés pour dispenser leurs cours surtout lorsque les manuels ne sont pas si suffisants. L'idéal serait que chaque élève en général détient son manuel et en particulier l'EDV. Etant donné que les exercices d'application sont contenus dans ces manuels, chaque élève normalement est appelé à les faire pendant et après les cours. Cependant, tous les exercices ne peuvent être effectués en classe en raison du temps imparti pour chaque séance. L'enseignant d'anglais le déclare ainsi : « *Comme les exercices d'application sont conçus dans leurs manuels, s'ils en disposent, nous demandons à toute la classe de faire les exercices à la page indiquée et les EDV commencent d'abord à lire l'énoncé de ces exercices et ensuite à les résoudre et nous suivons leur progression. Après, nous corrigeons ensemble deux ou trois exercices seulement faute du temps matériel. Dans ce*

cas, les réponses sont données soit par un EDV soit par un élève voyant ». Cette pratique est partagée par la majorité de nos interviewés surtout ceux du domaine des langues[20]. Au cours de nos observations, nous avons constaté que, dans le processus d'enseignement-apprentissage des cours littéraires, lors de certaines leçons, EDV s'efforcent de s'adapter au rythme des autres, à condition que des manuels adaptés soient disponibles. Mais, nous avons remarqué qu'il est pratiquement impossible de suivre la progression de chaque élève en respectant le temps imparti à chaque leçon. S'ils voient que la leçon n'est pas bien comprise, certains enseignants organisent des séances de renforcement où ils vont leur assurer un enseignement individualisé pour consolider leurs acquis. Toutefois, certains EDV peuvent demander des explications directement en classe lorsqu'ils rencontrent une incompréhension quelconque et/ ou peuvent s'expliquer les choses entre eux.

Cependant, la différenciation n'est pas un enseignement individualisé qui se limite aux élèves en difficulté, elle n'est pas non plus une prise en compte des différences qui s'ajoute à la tâche actuelle de l'enseignant, et n'est pas une méthode ou une stratégie d'enseignement à laquelle l'enseignant recourt de temps à l'autre (Tomlinson et al., 2003).

D'aucuns pourraient se demander si l'EDV fait du sport à l'école comme ses pairs voyants. A ce sujet, l'enseignant d'éducation physique et sport (EPS) s'exprime en ces termes : *« Comme ils ne peuvent pas maitriser tout l'environnement de l'école, ils ont des guides qui ont été formés[21] à cet effet, ils les aident en tenant leurs mains pour qu'ils puissent les suivre et ne pas tomber. Ces guides vérifient l'état du terrain[22]. Au terrain, ils suivent mes instructions données à haute voix. Ils font donc du sport comme les autres et ils l'aiment beaucoup »*. Ainsi, l'enseignant qui différencie dans un contexte inclusif trouvera différents moyens pour soutenir et encourager l'expression de la diversité ainsi que la contribution que ces différences peuvent apporter dans les processus d'enseignement-apprentissage (Prud'Homme et al., 2016).

Ces méthodes dites actives sont accompagnées des travaux en groupe permettant ainsi à tous les élèves d'interagir ensemble afin de construire leurs savoirs. Nous avons observé que dans ces travaux, les élèves échangent les informations, discutent leurs choix et réorganisent les informations et ils arrivent mieux à s'exprimer après discussion dans le groupe. L'enseignant

[20] Français, kirundi et kiswahili.
[21] Ils doivent exécuter cette tâche avec bienveillance en reconnaissant leur déficience et en respectant leur différence.
[22] Voir s'il n'y a pas de boue, d'eau stagnante et/ ou des fossés, etc.

joue un rôle d'un guide, d'un accompagnateur. Il les conseille sur l'organisation du travail en groupe. En effet, l'accompagnement par les pairs, guidé par l'enseignant, facilite l'étayage et les ajustements du savoir au cours du déroulement des tâches d'apprentissage. L'interactivité s'élabore sur le modèle du dialogue maître-élève, entre les élèves plus experts et les autres (Benayed & Verreman, 2011). Ces auteurs ajoutent que le travail collaboratif favorise l'esprit d'initiative, l'engagement dans les activités et l'entraide entre les élèves. De plus, les activités interactives dans d'apprentissage seraient bénéfiques dans la mesure où elles suscitent l'engagement des élèves , l'adoption de comportements positifs en classe de même qu'elles favorisent l'apprentissage (Smitta Dibapile, 2012). La différenciation peut ainsi permettre aux élèves de « découvrir » les différences (apprendre à les reconnaître) et d'en saisir la valeur et la richesse pour le groupe (apprendre à les valoriser et à en tirer parti) (Prud'Homme et al., 2016). Selon le postulat de Burns (1973) , *il n'y a pas deux apprenants qui apprennent à la même vitesse, au même moment, en utilisant les mêmes techniques d'étude, résolvant les problèmes de la même manière, possédant le même répertoire de comportements, ayant le même profil d'intérêts et étant motivés par les mêmes buts* . La pratique inclusive prend en compte la diversité des besoins des élèves pour ainsi maximiser leur participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté (Booth & Ainscow, 2002). La différenciation des méthodes pédagogiques permet donc de répondre aux besoins, aux rythmes et aux styles d'apprentissage variés des élèves. En valorisant la diversité, l'enseignant, promeut un environnement de classe respectueux et accueillant pour tous les élèves, y compris ceux ayant des handicaps ou des difficultés d'apprentissage. Ainsi, les EDV se sentent acceptés et reconnus, ce qui réduit même le risque d'abandon ou de décrochage scolaire, et favorisant ainsi leur bien-être à l'école.

4.2.3. Inclusion et équité dans l'évaluation en classe ordinaire

Précédemment, l'analyse a montré que les enseignants ont fait une différenciation au niveau des contenus et de méthodes et maintenant voyons comment ils ont fait une différenciation dans la démarche de l'évaluation.

Pendant très longtemps, l'évaluation est restée établie dans la classe et dans l'établissement scolaire. Il s'agissait alors d'évaluer les savoirs des élèves, ou plus précisément l'écart entre les savoirs enseignés et les savoirs effectivement appris par les élèves, cet écart étant exprimé à travers la notation (Jorro & Droyer, 2019). L'évaluation ne peut pas constituer un élément indépendant de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle fait partie intégrante du processus

d'apprentissage. Ainsi, la planification globale de l'apprentissage et de l'évaluation doit pouvoir s'adapter aux situations vécues en classe pour que celles-ci deviennent une source d'apprentissage (Durand & Chouinard, 2012).

Concernant l'évaluation, les enseignants interviewés ont indiqué qu'ils planifient des évaluations formatives et sommatives. Pour les évaluations formatives, ils préparent en même temps, les interrogations averties et celles non averties pour vérifier si la matière qui vient d'être enseignée a été comprise ou non mais ces dernières sont en nombre très réduit. Le constat a été que certains enseignants préparent à l'avance l'interrogation non avertie pour les EDV, car ils n'ont pas le temps de transcrire les questions en braille pendant la dispense de la leçon. Pour les élèves voyants, les questions sont écrites au tableau noir. Dans ce cas, les EDV pourraient bénéficier du temps supplémentaire pour terminer.

D'autres enseignants dictent les questions à toute la classe en respectant le rythme de chacun et les répètent deux ou trois fois. Lorsque tous les élèves ont noté les questions, ils commencent à y répondre, et le temps imparti est le même pour tous. Généralement, ces enseignants posaient des questions de type vrai ou faux. S'agissant des interrogations averties, tous les enseignants les préparent en deux temps. Ceci est témoigné par cet enseignant de kirundi quand il précise : « *nous préparons d'abord les questions auxquelles se rapporte l'interrogation et nous les écrivons dans nos cahiers d'évaluation, ensuite, nous les rédigeons soit en braille, soit en format Word pour être imprimées en braille. Pour les élèves voyants, nous écrivons cette interrogation au tableau noir et pour les EDV, nous leur fournissons les questionnaires traduits en braille* ».

Nous avons constaté que lorsqu'un enseignant ne maîtrise pas encore l'écriture braille, il est assisté par un traducteur spécialisé de l'école pour élaborer les questionnaires d'évaluations (soit formatives, soit sommatives) et traduire les réponses des EDV.

L'évaluation formative est fortement favorisée dans l'approche inclusive. Elle permet de suivre de manière continue les progrès des EDV en mettant en avant leurs efforts et leurs stratégies d'apprentissage plutôt que de se focaliser uniquement sur les résultats finaux. Cela encourage une évaluation bienveillante et adaptée aux rythmes d'apprentissage variés.

En réponse à la question de savoir si nos interviewés tiennent compte de l'équité en évaluant, ils précisent qu'ils essaient d'adapter les questionnaires. Les propos de cet enseignant de français en sont révélateurs : « *Nous choisissons les mêmes questions, simplement nous faisons*

quelques ajustements si nécessaire de certaines questions. En évaluant, nous tenons compte de la diversité de nos élèves et *par conséquent nous reformulons les consignes si besoin il y a ».*

L'enseignant de mathématiques quant à lui déclare : *« En évaluant, nous ne pouvons pas demander par exemple aux EDV de dessiner, de schématiser deux droites parallèles ou perpendiculaires au même titre que leurs pairs voyants, nous leur demandons plutôt de les définir* ». L'enseignant des sciences humaines lui, précise : « *Si pour les élèves voyants, je leur demande de souligner ou d'encercler la bonne réponse, les EDV à leur tour sont appelés à écrire seulement la lettre correspondante à la bonne réponse* ». Il ressort de ces propos que les enseignants s'efforcent de fournir des questionnaires adaptés et évitent de poser des questions portant sur des dessins, images ou figures, tout en veillant à assurer l'équité.

Les enseignants interviewés s'accordent à dire que pour atteindre une véritable équité, l'évaluation doit prendre en compte les capacités des EDV sans les pénaliser en raison de leurs limitations visuelles. *"Notre objectif est d'offrir à tous les élèves les mêmes chances de réussir, ce qui implique l'adaptation des modalités d'évaluation »* témoigne l'enseignant de français. L'équité vise à réduire les inégalités et à garantir un traitement équitable pour tous, indépendamment des différences individuelles (Demeuse & Baye, 2007). Ces auteurs ajoutent que l'équité en éducation reconnaît que les individus peuvent avoir des besoins différents et nécessiter des soutiens supplémentaires pour atteindre l'égalité des chances.

Il est important de souligner que le nombre d'EDV dans une classe peut influencer la manière dont les enseignants procèdent à l'évaluation. Un des enseignants interviewés l'exprime ainsi : « *Nous sommes contraints de préparer des évaluations courtes car la correction nous prend beaucoup de temps. Nous devons d'abord traduire leurs réponses en écriture normale, puis corriger, et ensuite écrire les bonnes réponses sur leurs copies afin de faciliter leur relecture avec l'aide de leurs camarades voyants s'ils font par exemple recours. D'où, les questions doivent être réduites en nombre sinon nous ne pouvons pas en sortir vraiment* » (propos d'un enseignant d'entrepreneuriat).

Pour renforcer l'équité, ces enseignants accordent aux EDV un temps supplémentaire lors des évaluations, qu'elles soient formatives ou sommatives, afin leur de donner la chance de traiter toutes les questions. Les propos de cet enseignant des sciences et technologie sont plus éloquents : « *Nous octroyons fréquemment du temps additionnel aux EDV, car la lecture et l'écriture en braille requièrent plus de concentration et de temps et pour terminer ; ils ont*

besoin de beaucoup de temps par rapport aux autres élèves». Cette idée est partagée par tous les enseignants interviewés.

En effet, en raison du nombre élevé d'élèves dans les classes, lors des évaluations formatives, les enseignants divisent les élèves en deux groupes : les EDV travaillent dans le premier groupe aux côtés des élèves voyants et poursuivent leur épreuve jusqu'à ce qu'ils aient terminé. Les élèves voyants, quant à eux, doivent respecter le temps imparti pour l'évaluation afin de céder la place aux élèves du second groupe qui attendent dehors pour passer la même interrogation.

Lors des examens, ils bénéficient également d'un temps supplémentaire, mais ils se fatiguent énormément car ils passent souvent deux épreuves à la suite, comme les autres élèves. Une fois que les autres ont quitté la salle, les EDV restent pour terminer leurs examens. Ceci dit, les surveillants du jour devraient les attendre jusqu'à ce qu'ils terminent leurs épreuves.

L'évaluation des apprentissages comporte des biais qui ont trait aux choix faits par l'enseignant quant aux situations d'évaluation, aux critères de corrections ou encore, à l'interprétation de ces critères. En fait, dans le domaine de l'évaluation des apprentissages dit-il, « l'objectivité absolue est impossible », mais elle peut être rehaussée par un encadrement systématique de la démarche d'évaluation (Romainville, 2011). Néanmoins, les principes de transparence, de rigueur et de cohérence encadrent l'évaluation afin d'en limiter la subjectivité et de maximiser son objectivité (Fontaine & Loye, 2017) .

Pour garantir l'inclusion et l'équité dans l'évaluation, tous les enseignants nous ont révélée qu'ils devraient amener les copies d'interrogations et d'examens de toute la classe y compris celles des EDV au même moment afin d'éviter toute forme d'exclusion. Bien plus, ils devraient proclamer chaque fois les résultats de tous les élèves en commençant par ceux qui ont obtenu de bonnes notes. Ils encouragent et félicitent ceux qui ont bien travaillé plus spécialement les EDV pour les motiver à apprendre. C'est dans cette volonté de répondre à l'hétérogénéité des élèves que la différenciation pédagogique prend sens (Durand & Chouinard, 2012). Ces auteurs ajoutent que la différenciation serait une solution pour favoriser la réussite de tous. Au- delà de cette finalité, trois raisons justifient l'importance de différencier : (1) rendre accessible la tâche, l'apprentissage à l'élève ; (2) permettre l'atteinte d'objectifs cognitifs, méthodologiques ou comportementaux et (3) motiver l'élève à apprendre.

Pendant les évaluations, qu'elles soient formatives ou sommatives, les besoins des EDV sont pris en compte : ils sont les premiers à recevoir les questionnaires et les enseignants veillent attentivement sur eux. Ils s'assurent, par exemple, que ces élèves disposent des papiers en braille

en quantité suffisante car ils en consomment souvent plus d'un, en fonction du nombre et de la forme des questions. Autrement dit, ils veillent à ce qu'ils n'en manquent pas.

Après avoir exploré en profondeur les différentes pratiques inclusives développées par les enseignants au sein de la classe ordinaire, il est important de reconnaître que la qualité de vie des EDV à l'école est un élément fondamental à considérer dans le cadre d'un environnement scolaire inclusif et équitable.

CHAPITRE V. QUALITE DE VIE DES ELEVES DEFICIENTS VISUELS AU LYCEE KANURA

L'inclusion des élèves déficients visuels en milieu scolaire ordinaire ne se limite pas à leur simple présence dans la classe. Il est crucial d'analyser comment ces élèves vivent leur quotidien à l'école, car leur bien-être affecte directement leur apprentissage et leur développement global. Ce chapitre explore différentes dimensions de la qualité de vie de ces élèves dans le cadre scolaire : (a) leurs conditions de vie; (b) leur dynamique relationnelle en classe et en dehors de la classe et (c) leur accomplissement.

5.1. Conditions de vie de l'élève déficient visuel à l'école

Les conditions de vie des EDV à l'école sont examinées ici pour offrir une compréhension plus approfondie de leur qualité de vie en milieu scolaire. Cette analyse vise à mettre en évidence les aménagements et ressources nécessaires à leur épanouissement et leur pleine intégration.

5.1.1. Inclusion scolaire et accessibilité

Les EDV mentionnés ici sont au quatrième cycle inclusif, après avoir suivi les trois premiers cycles en enseignement spécialisé au sein de la même école. Certains pourraient se demander comment ces élèves se sont adaptés à apprendre avec d'autres élèves dits "normaux" dans une classe ordinaire. Les élèves eux-mêmes se sont posés cette question. Ils avaient initialement peur d'apprendre avec leurs camarades voyants, mais qu'au fil du temps, cette peur s'est estompée. Un des EDV raconte : *« À l'école primaire, nous étions tous aveugles, nous avions presque les mêmes problèmes. Arrivé en 7ème, je me demandais comment je pourrais apprendre avec les élèves dits « normaux ». Je pensais que j'étais au centre de leurs discussions quotidiennes, que je n'oserais pas les approcher pour leur demander quelque chose, par exemple. Petit à petit, je me suis adapté, et l'école a fait tout son mieux pour sensibiliser les élèves voyants à notre prise en charge, y compris le personnel enseignant. Par la suite, nous sommes devenus amis et la peur a été dissipée. Même si nous n'apprenons pas dans les mêmes conditions, il est possible pour un EDV d'apprendre avec les autres élèves dits normaux* ».

Cela montre que l'adaptation à ce nouveau cycle n'a pas été facile pour ces élèves. Ils étaient habitués à apprendre avec leurs pairs ayant les mêmes difficultés visuelles et se sont retrouvés à partager la classe avec des élèves voyants. Cela implique que leur inclusion en classe ordinaire nécessitait un temps d'adaptation, tant pour les élèves que pour le personnel enseignant. À ce sujet, un autre EDV témoigne : « *À l'école primaire, nous étions tous aveugles et nos*

enseignants connaissaient tous l'écriture braille. Pendant les leçons, ils apportaient des supports didactiques adaptés que nous pouvions toucher. En arrivant en 7ème, il a été difficile de trouver ces supports et de s'adapter au rythme d'apprentissage : il y avait beaucoup de cours et chaque matière avait son propre enseignant. L'un partait, un autre arrivait, et certains d'entre eux ne maitrisaient pas l'écriture braille, ce qui compliquait la prise de notes pendant les cours ».

Un autre EDV ajoute : « *En enseignement spécialisé, en 6ème, l'enseignement individualisé était possible. Nous étions peu nombreux, nous avions un seul enseignant spécialisé qui connaissait les forces et les faiblesses de chacun d'entre nous. Mais en 7ème, les choses ont changé : les effectifs étaient plus nombreux, et les enseignants ne pouvaient pas suivre tous les élèves en général, et nous, les EDV, en particulier. Il nous manquait du temps pour leur poser des questions et demander des explications. Ils avaient du mal à s'adapter pleinement à notre rythme* ». En effet, les élèves scolarisés dans des classes à effectifs réduits (moins de 20 élèves par classe) sont généralement plus satisfaits de l'école que ceux qui sont dans des classes plus nombreuses (Randolph et al., 2010).

L'adaptation à l'enseignement inclusif a été difficile pour tous nos interviewés. Toutefois, avec le temps, ils se sont habitués au nouveau cycle, même si cela nécessitait des efforts supplémentaires de la part des élèves, des enseignants, et de l'école. Bien sûr, des problèmes subsistaient. Un EDV l'explique clairement : « *Au fur et à mesure, nous nous sommes adaptés. Les enseignants ainsi que nos camarades nous ont bien accueillis, mais le problème que nous avons rencontré concernait l'adaptation aux modes d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignant exposait la matière oralement, nous écoutions ses explications, mais nous ne pouvions pas tout retenir, contrairement aux autres élèves qui utilisaient à la fois l'ouïe et la vue. Eux, ils pouvaient même faire des exercices au tableau noir, voir si la réponse est correcte ou non, et revoir les bonnes réponses, comme l'orthographe des mots ou les raisonnements en mathématiques. Pour nous, il était pratiquement impossible de visualiser toutes ces notions, raison pour laquelle nous sollicitions des séances de rattrapage, notamment pendant les temps libres et les après-midis.* »

Malgré tout, ces EDV étaient encouragés par leurs aînés, leurs enseignants, ainsi que l'école dans leur processus d'apprentissage. De cette manière, ils se sentaient bien inclus et étaient fiers d'être avec leurs camarades voyants, devenant même amis. Un EDV l'exprime ainsi : « *Nous avons finalement conclu que cet enseignement inclusif nous valorisait en quelque sorte. Il nous*

a montré que nous sommes comme les autres, et capables de réaliser ce que les élèves voyants ne peuvent pas faire, par exemple, obtenir de meilleures notes dans certaines matières plus qu'eux ». Ainsi, la scolarisation des élèves handicapés, malgré les défis et les peurs qu'elle peut engendrer, est une opportunité pour l'école de se confronter à la différence. De plus, c'est aussi une occasion pour les autres élèves et la société de s'ouvrir à la différence. Enfin, c'est pour l'enfant handicapé l'opportunité d'accepter sa différence dans un cadre non ségrégatif. Comme le dit Louis (2006), la scolarisation des personnes handicapées est une chance pour l'école de s'humaniser.

En ce qui concerne l'accessibilité des manuels, l'école ne disposait pas d'un nombre suffisant de manuels traduits en braille au début de l'année scolaire car le nombre d'EDV augmentait d'années en années, ce qui entravait le bon déroulement du processus d'enseignement-apprentissage pour ces élèves. Lors de nos observations, nous avons constaté une insuffisance généralisée de manuels scolaires, particulièrement pour les EDV. Cette situation engendrait plusieurs difficultés. À ce propos, Un EDV déclare : « *Le manque criant de livres entrave nos apprentissages. Cela est dû au manque de traducteurs des manuels en braille, et par conséquent, nous échouons aux évaluations tant internes qu'externes. Contrairement aux élèves voyants qui peuvent se partager un livre à trois ou à quatre, pour nous, c'est pratiquement impossible car nous lisons avec nos doigts, et vous comprenez bien que lire à plusieurs doigts sur une même page est impossible. De ce fait, nous devrions consulter le livre à tour de rôle, et le temps pour réviser devient de plus en plus limité. Nous ne pouvons pas parcourir toutes les notes, et certaines notions risquent d'être oubliées par manque de répétition et de consolidation des acquis* ».

L'indisponibilité des manuels en temps voulu conduit à l'échec pour les EDV. Un des EDV l'exprime en ces termes : « *De plus, par manque de notes complètes, lors des évaluations, nous rencontrons des difficultés à répondre correctement aux questions* ». Ces élèves souhaiteraient avoir des manuels scolaires adaptés répondant à leurs conditions d'apprentissage.

Pour remédier à cette situation, ces élèves aimeraient avoir chacun un manuel adapté pour chaque cours, afin d'être dans les mêmes conditions que leurs pairs voyants. Ils souhaiteraient également disposer d'appareils enregistreurs afin de capter toutes les informations données pendant le processus d'enseignement-apprentissage, ce qui faciliterait la révision et la mémorisation des leçons apprises en classe.

Concernant l'accessibilité de certains lieux[23] au sein de l'école, ces EDV maîtrisaient parfaitement l'environnement scolaire et se déplaçaient en toute autonomie. Ils ne rencontraient pas de problèmes particuliers de mobilité au sein de l'école. Tous les EDV ont affirmé que l'environnement scolaire leur est familier et accessible. Cet EDV le témoigne ainsi : « *Dès notre arrivée ici, l'école nous a montré certains lieux et nous avons eu un cours de mobilité qui nous a beaucoup aidés. Aujourd'hui, nous maîtrisons tout l'environnement scolaire* ». Ce que nous avons pu constater, c'est que ces EDV avaient développé une grande sensibilité, et l'école avait réalisé les aménagements nécessaires en fonction de leurs besoins.

Ainsi, le passage d'un environnement spécialisé à un cadre d'apprentissage inclusif a posé des défis à la fois émotionnels et pratiques pour ces élèves. La transition de l'école primaire spécialisée vers une école secondaire ordinaire pour ces EDV s'accompagnait de changements structurels et sociaux, susceptibles de provoquer chez eux des sentiments de peur et d'isolement.

La capacité à se faire de nouveaux amis, le nombre de camarades et la qualité des relations établies avec eux, le soutien des pairs, l'appréciation de l'école, le sentiment d'appartenance et de sécurité au sein de l'établissement sont des facteurs protecteurs, aidant à éviter les difficultés liées à cette période de transition (Waters et al., 2014). Ceci dit, pour les EDV, l'inclusion en classe ordinaire est perçue comme une opportunité de découvrir et d'interagir avec des personnes différentes d'eux.

5.1.2. Services et ressources d'accompagnement des élèves déficients visuels

La notion de qualité de vie scolaire des élèves à l'école s'inscrit dans une dimension éducative qui dépasse la seule question de la réussite scolaire pour prendre également en compte l'épanouissement de l'enfant à l'école et son bien-être global (Guimard et al., 2015). Les EDV vivant à l'internat bénéficient des services qui couvriraient leurs besoins fondamentaux : l'alimentation, le logement, l'habillement et les soins de santé. Les propos de cet EDV sont révélateurs : « *Ici à l'école, nous bénéficions de beaucoup de choses : l'école nous loge, nous nourrit et nous soigne lorsque nous tombons malades* ».

L'école s'efforce d'assurer un équilibre entre le social et le scolaire en veillant à ce que ces élèves soient autonomes dans leurs activités quotidiennes et satisfaits de leur vie quotidienne.

[23] Au dortoir, en classe, au réfectoire, à la toilette, etc.

Elle joue un rôle très important dans sa capacité à satisfaire les besoins fondamentaux des élèves (Laguardia & Ryan, 2000).

Bien plus, pour favoriser leur inclusion, l'école essaie de mettre en œuvre le nécessaire pour que ces élèves puissent apprendre dans de bonnes conditions. Les propos de cet EDV en témoignent : « *Les matériels scolaires adaptés que nous utilisons coûtent énormément cher à tel point que nos parents ne peuvent pas nous les acheter, mais l'école les met à notre disposition : les tablettes, les poinçons, les cubarithmes, les livres, papiers en braille, etc. En tout cas, l'école fait beaucoup pour nous prendre en charge. Même les uniformes que nous portons, c'est l'école qui les a achetés* ». Tous nos interviewés saluaient cette initiative. Il ajoute que : *« Même le minerval que nous payons (15mille francs burundais) ne couvre pas tous nos besoins* ».

Bien évidemment, l'école essaie de répondre à la plupart de leurs besoins, même si des plaintes existent notamment concernant leur restauration. Un des interviewés précise : **«** *L'alimentation que nous prenons n'est pas équilibrée et elle est insuffisante. Cette situation pourrait être la cause de nos échecs car comme on dit en kirundi: « Hakora mu nda »,* ce qui signifie littéralement, *« ventre affamé n'a point d'oreille»».* Ces EDV trouvent que la nourriture est en quantité insuffisante et doutent de sa qualité.

Ainsi, la restauration scolaire occupe une place essentielle dans le quotidien des enfants. Elle s'inscrit dans la continuité éducative des temps de l'enfant et participe activement à la santé, à la baisse des inégalités sociales, à l'éducation au goût des élèves et au vivre ensemble (Guimard & Florin, 2017) . Il a été démontré que des repas scolaires équilibrés améliorent la concentration en classe et permettent aux enfants d'obtenir de meilleurs résultats scolaires et d'être moins souvent malades (Storey et al., 2011). En effet, à l'école, une alimentation équilibrée contribuerait au bien-être global des EDV et à leur réussite scolaire.

En ce qui concerne leur état de santé, lorsqu'un EDV tombe malade[24], il s'adresse directement à son encadreur qui en informe le directeur pour le conduire chez un médecin. Si la maladie se complique et que l'école ne peut pas assurer les soins nécessaires, le directeur appelle immédiatement ses parents pour qu'ils viennent récupérer leur enfant pour aller le faire soigner ailleurs. Comme le soulignent Guimard et Florin (2017) l'état de santé des élèves est une

[24]S'il a de la grippe, paludisme, maux de tête, etc.

composante majeure de leur bien-être et l'école joue un rôle déterminant dans l'adoption par les jeunes de comportements favorables à la santé.

Sur le plan émotionnel, ces EDV bénéficiaient également du soutien de bienfaiteurs leur apportant des dons ainsi que de celui de l'école lors de l'organisation de certains événements. Un EDV le déclare ainsi : « *Quand nous organisons par exemple une louange, ici à l'école, nous invitons des gens, surtout ceux de la localité pour qu'ils viennent découvrir nos talents : nous chantons, nous dansons et nous nous réjouissons ensemble. Dans ces moments, nous nous sentons à l'aise et l'école fait tout pour promouvoir nos activités* ».

Ces EDV doivent être encouragés et accompagnés de la meilleure façon possible. En retour, ils doivent également fournir des efforts pour répondre aux attentes de l'école, tout comme leurs camarades dits « normaux » ; sinon, ils risquent de devenir des « exclus de l'intérieur » (Zaffran, 2015). L'école inclusive n'est pas tant préoccupée par ce qui distingue ou catégorise les apprenants entre eux, mais plutôt par ce qui les rassemble. Ainsi, l'accent n'est pas mis sur les différences entre les élèves handicapés et les élèves sans handicap, mais plutôt sur le potentiel, la capacité de communiquer et d'apprendre de l'un et de l'autre (Hick et al, 2009). Les expériences qu'ils vivent dans ce cadre de vie sont susceptibles de jouer un rôle dans leur qualité de vie globale et leur développement personnel (Danielsen et al., 2009).

5.2. Dynamique relationnelle de l'élève déficient visuel en classe et en dehors de la classe

La dynamique relationnelle au sein d'un environnement scolaire inclusif joue un rôle déterminant dans l'intégration et le bien-être des EDV. Les interactions qu'ils entretiennent avec leurs enseignants, leurs pairs et l'ensemble de la communauté éducative influencent non seulement leur intégration sociale, mais aussi leur épanouissement émotionnel et cognitif.

5.2.1. Relations enseignants-élèves

Au niveau de la classe, le bien-être des élèves est favorisé lorsque les enseignants ont confiance en leur rôle de « promoteurs » du bien-être, lorsqu'ils favorisent la coopération entre les élèves et établissent avec eux des relations fortes et positives (Guimard & Florin, 2017). L'inclusion offre des occasions d'apprendre à connaître les différences individuelles et a une influence positive sur les élèves, la famille et la communauté (Sheehan et al., 1993). Cette compréhension des différences est essentielle, entre autres, à la socialisation des élèves ayant des besoins particuliers (Romano & Chambliss, 2000). Toutefois, elle nous demande de réfléchir sur nos croyances, nos valeurs et nos attitudes en ce qui a trait aux différences et à la

diversité afin de pouvoir affermir notre engagement envers ce modèle social (Stainback & Stainback, 1996).

La dimension pédagogique est au cœur du projet de l'inclusion scolaire et l'enseignant a un rôle au plan de l'intégration sociale de l'élève dans la classe (Dionne & Rousseau, 2006). Le titulaire de la classe doit élaborer des stratégies en vue d'assurer la participation de tous les élèves pour qu'ils soient acceptés dans le groupe. Cependant, les EDV déplorent la pédagogie de certains enseignants. Un des EDV l'explique en ces termes : *« Certains enseignants en dispensant leurs cours, ne tiennent pas en compte de notre déficience, souvent, ils nous oublient, ils s'adressent beaucoup aux élèves voyants surtout pendant les périodes de résolution d'exercices d'application* ». Cette idée est partagée par tous nos interviewés. Là, ils faisaient allusion aux enseignants des cours relevant du domaine des sciences comme les mathématiques surtout. Cet EDV l'exprime ainsi : *« Naturellement, mathématiques est un cours qui est difficile, qui demande des efforts supplémentaires pour les comprendre. Pour nous, résoudre les exercices proposés dans les manuels n'est pas si facile, ça nous demande beaucoup de réflexion car nous ne pouvons pas retenir par cœur toutes les formules par exemple contrairement à nos camarades voyants qui peuvent se retrouver facilement lorsqu'ils jettent un coup d'œil dans leurs cahiers de notes* ». Toutefois, conscients qu'ils ne peuvent apprendre de la même manière, ces élèves déclarent avoir de bonnes relations avec leurs enseignants. Cet EDV le témoigne: « *Si nous avons besoin d'aide supplémentaire, nos enseignants nous l'apporteront »*. Ainsi, ces EDV devraient bénéficier des mesures compensatoires relevant de la discrimination positive car ne pas discriminer positivement les personnes handicapées, c'est être indifférent à leur différence (Gillig, 2006).

L'inclusion scolaire n'efface ni les handicaps ni les difficultés des élèves, pas plus qu'elle ne fait disparaître les besoins éducatifs particuliers de ceux-ci; cependant, elle permet à de nombreux jeunes et enfants de participer et de contribuer à la vie d'une communauté d'apprenants, dont ils auraient autrement été exclus (Dionne & Rousseau, 2006).

Ainsi, nous avons observé que dans leurs différentes pratiques, les enseignants intègrent des stratégies pédagogiques favorisant les relations interpersonnelles comme l'apprentissage coopératif et le tutorat. Ils organisent des travaux en groupes en constituant des groupes de travail hétérogènes pour encourager la participation de tous les élèves car l'enseignant doit mettre en place des occasions d'apprentissage pour ses élèves. Il devient un animateur et un guide plutôt qu'un dispensateur des connaissances (Rousseau & Bélanger, 2004).

L'apprentissage coopératif peut favoriser l'apprentissage et le développement social, à la fois des élèves en difficulté et des élèves sans difficulté, lorsque ceux-ci sont réunis au sein d'équipes hétérogènes pour travailler ensemble à l'atteinte d'objectifs communs, mais également pour s'entraider dans la poursuite de résultats d'apprentissage propres à certains élèves (Johnson & Johnson, 1986) . L'accompagnement par les pairs, guidé par l'enseignant, facilite l'étayage et les ajustements du savoir au cours du déroulement des tâches d'apprentissage (Benayed & Verreman, 2011).

L'apprentissage coopératif se présente comme la meilleure stratégie pour encourager la participation de tous les élèves, y compris les EDV. Cette approche permet non seulement de favoriser l'inclusion des élèves ayant des besoins spécifiques, mais aussi de renforcer la cohésion au sein du groupe classe. Et pour être efficace, le processus d'inclusion doit favoriser de plus en plus la participation de chacun et la coopération est au cœur de la pédagogie de l'inclusion (Dionne & Rousseau, 2006). Ainsi, plus la collaboration entre les enseignants et les EDV est bonne, plus ces derniers se sentent biens inclus au sein d'une classe ordinaire.

5.2.2. Relations avec les pairs

Le but de l'école est de permettre à l'enfant handicapé de participer à la vie sociale et à la citoyenneté : cela passe par l'acquisition du savoir (Louis, 2006). Comme mentionné précédemment, les travaux en groupe jouent un rôle essentiel dans le processus d'enseignement-apprentissage. Au sein de ces groupes, les élèves échangent des informations, discutent de leurs choix et réorganisent les idées pour parvenir à un consensus. Les compétences de chacun se trouvent ainsi valorisées dans le travail de groupe.

Nous avons observé en classe plusieurs situations où les enseignants demandent aux élèves normaux d'expliquer des notions à leurs camarades déficients visuels, en particulier à ceux qui s'assoient ensemble en classe et même en dehors des heures de cours. Ils continuent de s'entraider et s'expliquent mutuellement les matières non comprises en classe. Cette solidarité est un véritable moteur d'apprentissage pour les EDV. Par ailleurs, comme les élèves réunis dans une classe présentent une grande diversité de compétences, les EDV rencontrent souvent des difficultés en mathématiques, mais se montrent parfois plus performants dans les cours littéraires, que leurs camarades voyants.

Dans ce cas, ces EDV bénéficient de l'aide de leurs pairs et vice-versa. Un des EDV l'exprime ainsi : « *Les mathématiques sont compliquées, elles sont difficiles à apprendre, elles nous*

demandent beaucoup d'efforts de réflexion en ce qui concerne par exemple les symboles et signes et beaucoup d'étapes pour arriver à la réponse finale. En plus, la matière n'est pas adaptée à nous surtout en géométrie ».

Dans ces situations, les EDV sollicitent leurs camarades « normaux » pour leur expliquer la matière et prendre notes de certains cours et / ou corrigés d'exercices. Les propos de cet EDV sont plus parlants : *« Nous sommes devenus des amis, ils nous soutiennent en cas de besoin, s'inquiètent pour nous et cherchent des solutions à nos problèmes. Quant à nous, nous les aidons dans certaines matières surtout dans les sciences humaines* ». Leurs interactions sont très positives, ils ont confiance l'un en l'autre, ils coopèrent bien et partagent les connaissances. Un autre EDV ajoute : *« Nous aussi, nous leur apprenons certaines choses : l'écriture braille, les jeux à la guitare, etc.* ».

Même en dehors de classe, leurs relations sont étroites. Nous l'avons remarqué pendant les pauses, dans la cour de récréation, où les EDV et leurs camarades voyants se retrouvent ensemble, se lancent des blagues et échangent sur des sujets d'actualité ou autres et sont contents d'entendre une voix d'une personne étrange. Que ce soit en classe, dans la cour, ou dans les couloirs, tous les élèves sont ensemble et se sentent à l'aise. Ces EDV affirment qu'apprendre avec les élèves voyants est bénéfique car ces derniers les aident dans beaucoup de choses. Cependant, certains EDV déplorent certains de leurs comportements. Cet EDV l'exprime en ces termes : *« Parfois, les élèves voyants nous refusent certaines séances de prise de notes et/ ou des explications dans certains cours en nous disant qu'ils n'ont pas du temps pour cela. Nous devenons frustrés et nous faisons appel à nos encadreurs qui nous aident beaucoup* ». De plus, ces EDV ne supportent pas les dérangements en classe car ils perturbent leur concentration. Dans ce moment-là, ils peuvent se chamailler mais ces réactions restent passagères, précisent-ils.

Les camarades de classe sont des acteurs importants dans la réussite de l'inclusion. Leur acceptation de l'élève intégré est d'ailleurs la principale condition de réussite, reconnue depuis longtemps (Dunn, 1968). C'est la raison pour laquelle il importe de ne pas négliger leur contribution. L'un des rôles qui leur est normalement attribué est celui de modèle pour l'élève avec des besoins spéciaux (Rousseau & Bélanger, 2004). Développer le " vivre ensemble " à l'échelle de l'école renvoie donc à une approche large de l'éducation à la santé et à la citoyenneté qui prend en compte à la fois les activités de classe, le climat d'école et la relation école-famille dans l'intention générale de promouvoir la santé à l'école. La réussite des élèves

ne se réduit pas à leurs performances académiques, mais elle renvoie aussi à leur bien-être dans leurs contextes de vie, à l'école en particulier (Mérini et al., 2011). Comme l'inclusion scolaire est un processus qui devrait engager tout le personnel de l'école, ce dernier se doit d'accueillir les élèves intégrés et d'être ouvert à la différence. L'implication de tous y compris les élèves voyants et non voyants contribuerait à leur bien - être.

5.3. Accomplissement de l'élève déficient à l'école

L'accomplissement des EDV à l'école englobe non seulement leurs réussites scolaires, mais également leur épanouissement dans l'ensemble de la vie scolaire. Il se manifeste notamment à travers leur engagement dans des activités extra-scolaires et leur motivation dans l'apprentissage.

5.3.1. Participation dans des activités scolaires et parascolaires

L'école doit être un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous, y compris pour les élèves handicapés (Sentenac et al., 2016). Le personnel scolaire, et particulièrement les encadreurs, joue un rôle essentiel dans leur vie quotidienne. Un des EDV le précise en ces termes : « *Nos encadreurs nous apprennent comment nous pouvons faire les choses en autonomie : faire la toilette, nettoyer le corps, torchonner, balayer, utiliser une cuillère, un gobelet, bref, tout ce qui concerne notre quotidien à l'école* ». Les encadreurs sont toujours à leurs côtés et tous sont fiers de la mission qui leur est confiée.

Dès leur arrivée à l'école, les EDV sont donc responsabilisés afin d'acquérir une autonomie dans leurs activités quotidiennes. Puisqu'ils sont internes, ils doivent organiser leur emploi du temps de manière rigoureuse. Un EDV le témoigne *: « Chaque jour sauf en cas de maladie, je me lève très tôt pour d'abord faire l'étude matinale, ensuite prendre le petit déjeuner (de la bouillie) et enfin suivre les cours*». Bien que ces élèves soient aveugles, ils parviennent à organiser leurs activités de façon autonome. Ils en témoignent eux-mêmes, ainsi que le personnel de l'école, confirmant que les EDV accomplissent leurs tâches quotidiennes sans assistance, telles que la vaisselle, la propreté ou la toilette, etc. Un autre élève confie *: « Je planifie mes activités pour toute la journée, parfois même pour la semaine. Par exemple, je fais la lessive, surtout les jeudis ».*

Ces EDV possèdent des compétences en motricité fine et une sensibilité tactile très poussée. Comme l'explique le directeur *: « Ils utilisent souvent l'odorat et le toucher pour accomplir certaines tâches, comme détecter leurs vêtements après les avoir lavés et séchés* ». Il souligne

que leurs sens sont plus développés *: « Depuis 2000, je travaille avec les aveugles, mais je ne peux pas lire le braille avec les mains comme eux »*. Toutefois, ces élèves ne sont pas totalement indépendants précise-t-il : « *En classe, ils n'apprennent pas au même rythme que leurs pairs voyants. Pour se rattraper, ils nécessitent parfois un temps supplémentaire surtout lors des évaluations, ce qui ne signifie pas qu'ils sont moins performants. Nous les encourageons à prouver qu'ils peuvent réussir tout autant, voire mieux, que leurs camarades voyants »*. Un exemple frappant est celui d'une élève aveugle qui, depuis sa première année jusqu'en troisième langue, est toujours classée la première de sa classe, ajoute-t-il.

En dehors des cours, les EDV participent également à des activités parascolaires. Ils s'intègrent facilement et tous sont membres du groupe biblique de l'école, par conséquent sont des choristes et font des répétitions aux côtés de leurs pairs voyants. Un EDV le laisse entendre : « *Pendant les répétitions, nous sommes à l'aise avec les personnes voyantes mais nous ne sommes pas toujours d'accord à cause de leurs dérangements* ». Nous avons constaté que parmi eux, certains sont de bons musiciens et enseignent même la musique à leurs pairs voyants. Ils animent les cultes inclusifs de dimanche et ils en sont très fiers.

Comme déjà signalé plus haut, ces EDV enseignent également à leurs camarades voyants l'écriture braille. Certains d'entre eux sont aussi actifs dans des associations regroupant les personnes voyantes comme le témoigne un des EDV interviewés : « *Je suis membre d'une association dénommée « Amerekero meza » et je suis la seule personne avec une déficience visuelle. Je me sens à l'aise car les membres de ladite association me valorisent et parfois j'oublie que je suis aveugle »*. Ces élèves participent aussi dans des clubs variés comme le club de journalisme, de langues, de danses traditionnelles sans toutefois oublier celui du volleyball où ils ont remporté des prix lors de compétitions déjà organisées. Ces témoignages démontrent que les EDV peuvent se réaliser pleinement car ils ont des compétences exceptionnelles dans certains domaines. On ne doit pas systématiquement les considérer comme des individus dépendants dont il faut nécessairement prendre soin, se préoccuper, se soucier (Delassus, 2012), mais plutôt de les aider à manifester leurs compétences (Midelet, 2015). Cependant, comme ces EDV n'ont pas tous les mêmes compétences en apprentissage, comment s'organisent-ils pour se rattraper et réussir dans leur parcours scolaire ?

5.3.2. Motivation et plaisir d'apprendre

Comme souligné précédemment, tous les élèves n'apprennent pas de la même manière, et leurs motivations varient considérablement. Certains sont fortement motivés pour certaines matières, tandis que d'autres le sont beaucoup moins (Reeve, 2017). Ainsi, la majorité de nos interviewés expriment un désintérêt pour les mathématiques, préférant les langues qu'ils trouvent moins complexes. Cet EDV le déclare en ces termes : « *Le cours de mathématiques est très exigeant et fatiguant et nos enseignants ne tiennent pas compte de nos besoins lors de la dispense de ce cours. Des fois, nous dormons car nous ne sommes pas motivés surtout lorsqu'il s'agit des leçons se rapportant à la géométrie. Il nous est pratiquement impossible de dessiner une figure ou de représenter graphiquement une fonction par exemple ».*

Cependant, un autre EDV affirme qu'il est intéressé à apprendre ce cours : « *j'aime bien apprendre les maths et quand je trouve quelqu'un qui peut m'aider, vraiment ; j'obtiens de bons résultats et je pense être parmi les premiers de la classe dans ce cours »*. Toutefois, cet EDV ajoute qu'il aime aussi les langues[25] mais qu'il a des problèmes de mémorisation. Il le dit en ces termes : « *J'ai une faiblesse pour mémoriser certains cours notamment en sciences humaines. Il faut que je répète plusieurs fois la matière pour bien la retenir, et quelque fois le temps me manque surtout pendant les examens* ». Par contre, un autre EDV est intéressé par les mathématiques mais malheureusement, il éprouve des difficultés à apprendre ce cours. Il le témoigne en ces termes : « *j'aime les maths, mais je suis faible et j'ai un échec dans ce cours »*.

D'une manière générale, les EDV n'aiment pas les matières scientifiques comme les mathématiques et celles qui relèvent du domaine des sciences et technologie[26]. Il est évident que ces EDV de même que ceux qui sont normaux ne peuvent pas avoir les mêmes motivations dans l'apprentissage. Ces différences de motivation, comme le souligne Reeve (2017), sont normales dans tout processus d'apprentissage car il faut reconnaitre que les individus diffèrent dans ce qui les motive, et une personne peut montrer un engagement intense dans une situation donnée, tandis qu'une autre n'en montre pas. Un EDV le témoigne dans ces termes : « *Si on ne réussit pas un cours, forcément, ce cours ne peut être pas intéressant et vice –versa* ». De là, nous déduisions que le (s) cours qui intéresse(nt) tel EDV peut (vent) ne pas intéresser l'autre EDV.

[25] Kirundi, Anglais, Kiswahili et Français
[26] Chimie, Physique, Biologie et TIC.

Ainsi, ceux qui sont intéressés par les langues expliquent que les mathématiques sont plus exigeantes. Un des EDV le déclare : « *Les langues ne sont pas exigeantes comme les maths. Il suffit de comprendre la matière et l'apprendre par cœur* ». Malgré cela, ces EDV développent des stratégies d'apprentissage pour qu'ils puissent progresser et réussir. Un EDV le fait entendre : « *Pendant la dispense des leçons, nous essayons d'écouter attentivement les explications des enseignants et prendre notes par après* ».

Nous avions observé que ces élèves ne peuvent pas prendre notes et / ou corrigés d'exercices immédiatement au même titre que leurs camarades voyants. Ils s'organisent pour copier ces notes pendant les temps libres ou dans les après-midis avec l'aide de personnes voyantes et se programment pour les révisions en vue de préparer leurs évaluations. Bien qu'ils rencontrent des difficultés, ils sont encouragés par leurs pairs voyants ainsi que leurs enseignants dans leur parcours scolaire car la motivation donne à la personne l'énergie nécessaire pour s'engager dans l'environnement et y faire face d'une façon précise, adaptative et orientée (Reeve, 2017).

Nous avons constaté que les EDV ne gaspillent pas leur temps pendant les apprentissages, ils sont animés d'un esprit de travailler assidûment, connaissant leurs limites. Les propos suivants en sont révélateurs : *« Comme nous ne voyons pas et que nous avons beaucoup de matières à apprendre, nous devrons maximiser notre temps de révision pour obtenir de meilleures notes même si souvent nous échouons dans certains cours* » précise l'EDV. Bien plus, parmi eux, il y en a ceux qui ont des problèmes avec l'écriture braille (lire et écrire en braille), ce qui fait que ces derniers devraient fournir beaucoup d'efforts et consacrer beaucoup de temps pour réviser et réussir.

Malgré ces obstacles, ils manifestent une autodétermination remarquable et aspirent tous à poursuivre leur scolarité au-delà du cycle fondamental[27] si les conditions le leur permettront précisent-ils. A ce niveau, ils déplorent le fait de les contraindre à suivre la seule section des langues au post fondamental. Un des EDV déclare : *« Il faut qu'on respecte les choix personnels lors de l'orientation sans aucune condition. La seule section ne suffit pas pour nous, Nous devrions avoir les mêmes opportunités que nos camarades voyants quant à l'orientation. Cela pourrait nous motiver et nous valoriser sur le plan socio-professionnel et nous contraindre de choisir la seule section soi-disant que nous n'aurons pas des gens qui peuvent nous suivre, nous accompagner dans notre scolarité, n'est- ce pas l'exclusion ? ».* Il s'agit pour l'élève

[27] L'enseignement post fondamental et même supérieur.

d'acquérir, tout au long de sa scolarité, une autonomie dans son travail, un engagement dans des projets, dont celui de sa propre orientation, de manière à se donner les moyens de sa réussite et à s'adapter aux évolutions de sa vie personnelle, sociale et professionnelle (Midelet, 2015).

La qualité de vie des EDV dans le contexte scolaire ordinaire reconnait que leur inclusion ne se résume pas à leur présence physique en classe, mais doit prendre globalement en compte de leurs besoins éducatifs, sociaux, émotionnels et physiques.

CONCLUSION GENERALE

Cette étude, intitulée *"Analyse de l'inclusion des élèves déficients visuels en milieu scolaire ordinaire",* visait à explorer les pratiques institutionnelles et pédagogiques en faveur de l'inclusion de ces élèves, tout en cherchant à cerner leur qualité de vie à l'école. Dans cette perspective exploratoire, nous avons adopté une approche qualitative, privilégiant l'observation non participante et les entretiens semi-directifs. Cette étude a été menée au Lycée Kanura de Gihanga et les informateurs étaient constitués du directeur de l'établissement, d'enseignants et d'EDV du quatrième cycle fondamental afin de récolter des données riches et variées.

Après la collecte des données sur le terrain, nous avons retranscrit intégralement ces données qui constituent un corpus d'informations et nous avions fouillé son contenu en organisant l'analyse autour des thèmes correspondant aux objectifs de recherche. Ce choix d'analyse thématique a facilité une exploration approfondie des informations recueillies, aboutissant aux conclusions suivantes :

Pour le premier objectif visant à *découvrir les pratiques institutionnelles mises en place pour l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels,* les résultats nous ont révélé que le directeur mène une sensibilisation régulière en début de l'années scolaire auprès de l'ensemble du personnel de l'école pour la promotion de la culture inclusive. Il explique pendant cette séance comment accueillir la diversité, aider, comprendre et respecter ces EDV. Parmi les autres initiatives institutionnelles, on trouve la formation des enseignants en écriture braille, l'adaptation des supports pédagogiques et aménagements physiques et la collaboration entre différents partenaires ainsi que le soutien social et émotionnel des élèves déficients visuels. A leur arrivée, les EDV bénéficient aussi d'un cours de « mobilité et orientation » pour leur permettre de maîtriser l'environnement scolaire. Cependant, ces initiatives restent souvent insuffisantes en raison du manque de ressources matérielles, humaines et financières. La formation en braille et l'adaptation des supports pédagogiques, bien que cruciales, demeurent limitées.

Concernant le deuxième objectif consistant à *découvrir les pratiques pédagogiques inclusives des enseignants d'élèves déficients visuels dans une classe ordinaire,* nous avons découvert que les enseignants mettent en œuvre des stratégies pour gérer la diversité de leurs classes, telles que l'utilisation d'une voix audible, l'oralisation du contenu, le recours au toucher et la différenciation pédagogique. L'apprentissage coopératif est également encouragé pour favoriser

l'inclusion de tous les élèves. Cependant, la gestion de l'hétérogénéité en classe, surtout dans un contexte de surcharge d'élèves, pose des défis. Les enseignants ont une charge énorme quant à la préparation des cours, aux évaluations et aux corrections. Ils ont besoin de différencier les contenus à enseigner, les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Ils rencontrent des difficultés à répondre aux besoins de tous, et certains EDV se retrouvent parfois oubliés dans des matières comme les mathématiques où les contenus sont moins accessibles. De plus, le manque de ressources adaptées comme les supports en braille, les outils technologiques et la formation suffisante en braille pour certains enseignants, reste un obstacle majeur.

S'agissant du troisième objectif visant à *cerner la qualité de vie des élèves déficients visuels à l'école,* les résultats nous ont révélé que l'adaptation des EDV à l'enseignement inclusif a été progressive et difficile, notamment en raison du passage d'un enseignement spécialisé où ils recevaient une attention individualisée, à un enseignement inclusif plus général. Ils étaient en nombre réduit, ce qui signifie que l'enseignement individualisé était possible. Néanmoins, au fil du temps, les élèves se sont habitués au nouvel environnement, soutenus par leurs pairs, leurs enseignants et l'école. Ils sont fiers d'être avec leurs camarades voyants, devenant même amis. A l'internat, ces EDV bénéficient des services qui couvrent leurs besoins fondamentaux à savoir l'alimentation, le logement, l'habillement et les soins de santé. Ils s'organisent eux-mêmes quant à l'accomplissement des tâches quotidiennes. Ainsi, nous avons constaté que la dynamique relationnelle au sein d'un environnement scolaire inclusif joue un rôle déterminant dans l'intégration et le bien-être des EDV. Les interactions qu'ils entretiennent avec leurs enseignants, leurs pairs et l'ensemble de la communauté éducative influencent non seulement leur intégration sociale, mais aussi leur épanouissement émotionnel et cognitif. En dehors des cours, ces EDV participent à des activités parascolaires au même titre que les personnes voyantes. Ils sont tous membres du groupe biblique de l'école et par conséquent sont des choristes et font des répétitions aux côtés de leurs pairs voyants. Ils sont également membres de différents clubs de l'école.

Toutefois, ces EDV rencontrent des difficultés d'apprentissage dans certaines matières et pour se rattraper, nécessitent d'un temps supplémentaire. Ils manifestent un intérêt pour les cours à caractère littéraire et un désintérêt surtout pour les mathématiques à cause de leur caractère exigeant. Le manque criant de livres traduits en braille en temps réel reste cependant un frein à leur apprentissage notamment en mathématiques, étant donné que les mathématiques ne sont pas traduites par la machine embosseuse en raison de leur caractère (chiffre et symbole).

Cependant, leur forte autodétermination et leur désir de poursuivre leurs études au-delà du cycle fondamental témoignent de leur motivation.

Ces conclusions nous ont permis de mieux comprendre comment les EDV interagissent et apprennent aux côtés de leurs camarades voyants. En réponse à notre objectif général qui consistait *à analyser l'inclusion des EDV en milieu scolaire ordinaire*, les résultats ont mis en lumière les pratiques institutionnelles et pédagogiques qui favorisent leur inclusion. Par ailleurs, l'étude de leur qualité de vie scolaire révèle des dimensions variées influençant leur bien-être et leur apprentissage.

Bien que l'inclusion des EDV soit possible et partiellement effective, elle pourrait être encore améliorée. Des adaptations supplémentaires sont nécessaires pour surmonter les limites des pratiques inclusives actuelles.

- **Limites de l'étude**

Cette recherche qualitative vise avant tout une compréhension approfondie des pratiques inclusives dans leur contexte spécifique et relève d'une généralisation analytique, plutôt que statistique (Dumez, 2011). De ce fait, bien que significatifs, nos résultats ne sont applicables qu'aux EDV de l'école Kanura et ne peuvent être généralisés à l'ensemble du territoire burundais. En raison de contraintes de temps et de moyens, notre étude s'est concentrée sur cette seule école. Il serait pertinent de réaliser cette recherche sur un échantillon plus large comprenant des élèves déficients visuels de diverses écoles inclusives.

Une autre limite est liée à notre technique d'observation non participante. En effet, après avoir passé un mois sur le terrain à observer les pratiques de classe, il est probable que notre présence ait modifié certains comportements, notamment ceux des enseignants et des élèves voyants, ce qui pourrait ne pas refléter exactement la réalité quotidienne en classe. Ces limites restreignent la portée de notre recherche et ouvrent des pistes pour des études ultérieures.

Il serait également intéressant d'analyser les représentations des parents d'EDV sur l'inclusion de leurs enfants en milieu scolaire. Enfin, des recherches sur l'inclusion des étudiants aveugles dans les établissements d'enseignement supérieur permettraient d'avoir une vue plus globale de l'inclusion scolaire des EDV au Burundi.

En conclusion, cette recherche met en lumière les avancées et les limites des pratiques d'inclusion scolaire des EDV, tout en proposant des pistes d'amélioration pour garantir une meilleure inclusion dans les milieux scolaires ordinaires.

❖ **Propositions**

Nos interviewés toute catégorie confondue ont émis toute une série de propositions pour une meilleure inclusion scolaire. Ceci dit, cette liste n'est pas exhaustive. Ainsi, ils proposent ce qui suit :

➢ **Au MENRS :**

- Instaurer des visites de supervision par les autorités éducatives, telles que la DCE et les inspecteurs, pour soutenir et suivre efficacement les pratiques inclusives en classe, et offrir des conseils pratiques aux enseignants ;
- apporter un soutien financier régulier à l'école, qui reste souvent dépendante de l'aide extérieure, afin qu'elle puisse acquérir le matériel pédagogique et les ressources nécessaires pour accueillir les EDV dans de bonnes conditions ;
- recruter le personnel suffisant et qualifié et encourager également le personnel actuel par des formations spécifiques et des primes ;
- assurer la formation continue des enseignants ;
- Etc.

➢ **Au directeur de l'école :**

- Renforcer la collaboration entre enseignants en instaurant des réunions régulières pour partager les bonnes pratiques inclusives et échanger sur les stratégies pédagogiques adaptées aux EDV, afin de créer un environnement éducatif inclusif en classe ;
- doter l'école de manuels scolaires adaptés et en quantité suffisante, comme des livres en braille et des appareils enregistreurs, pour répondre aux besoins spécifiques des EDV ;
- organiser des sessions de formation pour tout le personnel de l'école afin de renforcer la culture d'inclusion, en abordant les aspects pédagogiques et sociaux de l'accompagnement des élèves déficients visuels ;

- améliorer la qualité de vie des EDV à l'internat par une alimentation équilibrée et une couverture médicale pour répondre aux besoins de santé de ces élèves ;
- etc.

❖ **Perspectives pour améliorer l'inclusion des élèves déficients visuels à l'école**

Vu les difficultés auxquelles se heurte l'école en matière d'inclusion des EDV en milieu scolaire ordinaire, l'école préconise les actions suivantes :

- Sensibiliser l'ensemble de la communauté scolaire à l'inclusion et aux spécificités des élèves déficients visuels, afin de promouvoir un climat scolaire positif et solidaire envers les EDV ;
- établir des partenariats avec des spécialistes externes pour proposer des formations continues au personnel de l'école, et les tenir informés des pratiques actuelles et des innovations en matière d'inclusion.
- mettre en place des activités génératrices de revenus pour l'école, afin de renforcer la capacité de l'établissement à financer les projets d'inclusion des EDV, tout en réduisant sa dépendance vis-à-vis des fonds extérieurs.

En tant que chercheur, de ce qui précède, nous proposons de mettre en place un programme d'accompagnement psychosocial pour les élèves déficients visuels, en collaboration avec un conseiller scolaire ou un psychologue scolaire, afin de favoriser leur bien-être à l'école. Par ailleurs, nous suggérons d'établir un système de suivi et d'évaluation des pratiques inclusives, avec des bilans réguliers pour ajuster les interventions en fonction des besoins des EDV et des enseignants et d'élaborer une offre éducative adaptée à ces EDV.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A. Ouvrages généraux et articles

Akkari, A., & Barry, V. (2018). *Pour une école inclusive : Des intentions aux réalisations.* Revue internationale d'éducation de Sèvres, *78*, Article 78. https://doi.org/10.4000/ries.6394

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & De Saint-Georges, P. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:79979.

Anna, L. de, & Plaisance, É. (2009). *Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés*.Recherche et formation, *61*, Article 61. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.512.

Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Gaétan Morin: Chenelière Education. http://archive.org/details/isbn_9782896320226.

Armstrong, F. (2001). *Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas.* Revue française de pédagogie, 87-96.

Beaulieu, C., Larose, S., Heilporn, G., Bureau, J. S., Cellard, C., Janosz, M., & Châteauvert, G. B. (2022). D*oes Inclusive Teaching Impact College Adjustment and Performance for Students with and without Disabilities?* Journal of Postsecondary Education and Disability, *35*(3), 229-246.

Bélanger, N., & Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école.* Ottawa, Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa. Revue des sciences de l'éducation, *38*(2), 425-427. https://doi.org/10.7202/1019615ar.

Benayed, M., & Verreman, A. (2011). *ENT, apprentissage collaboratif et différenciation pédagogique : Une possible symbiose ?* https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2011-3-page-191.htm?try_download=1.

Benoit, V., Bonvin, P., & Angelucci, V. (2019). *Expériences positives de l'intégration scolaire en Suisse francophone : Points de vue d'enseignant·e·s sur les facilitateurs et obstacles.* Revue des sciences de l'éducation, *45*(1), 3-26. https://doi.org/10.7202/1064604ar.

Bergeron, G., & St-Vincent, L.-A. (2011). *L'intégration scolaire au Québec : Regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire.* Éducation et francophonie, *39*(2), 272-295. https://doi.org/10.7202/1007738ar.

Berthier, N. (2023a). *Les techniques d'enquête en sciences sociales—4e éd.. Méthodes et exercices corrigés*. https://doi.org/10.3917/arco.berth.2023.01.

Blanchet, A., Giami, A., Bézille, H., Florand, M.-F., & Pagès, M. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales : L'écoute, la parole et le sens*. Dunod,.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion : Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.

Burns, R. W. (1973). *Methods for Individualizing Instruction*. In *Individualized Instruction-programs and Materials : Selected Readings and Bibliography*.

Campenhoudt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. 4e édition entièrement revue et augmentée. *Psycho Sup*, *5*, 17-35.

Castillan, L., Lemarié, J., & Mojahid, M. (2019). *L'accessibilité des manuels scolaires numériques : L'exemple suédois, entre édition adaptée et édition inclusive.* La nouvelle revue - Education et société inclusives, *87*(3), 149-163. https://doi.org/10.3917/nresi.087.0149.

Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). *Commentary : The Centrality of the Learning Context for Students' Academic Enabler Skills*. School Psychology Review, *31*(3), 378-393. https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086162.

Clark, J. A. (2006). *Social justice, éducation, and schooling : Some philosophical issues*. British Journal of Educational Studies. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8527.2006.00352.x.

Corriveau, L., & Tousignant, J.-L. (1996). *Intégration scolaire et résistance au changement : Comprendre pour mieux intervenir: School integration and resistance to change*: *understanding to better intervene.* Revue francophone de la déficience intellectuelle, *7*(1), Article 1.

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). *School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction*. The Journal of Educational Research. https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320.

Delassus, E. (2012). *L'éthique du care. Vulnérabilité, autonomie et justice*. https://hal.science/hal-00701247.

Demeuse, M., & Baye, A. (2007). L*a Commission européenne face à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs européens*. Éducation et sociétés, *20*(2), 105-119. https://doi.org/10.3917/es.020.0105.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill. http://archive.org/details/recherchequalita0000desl.

Dionne, C., & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire* (Vol. 23). PUQ.

Doré, R. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : La déficience intellectuelle*. Montréal : Éditions Logiques. http://archive.org/details/reussirlintegrat0000dore.

Ducharme, D. (2008). *Inclusion en Classe Ordinaire des élèves à Besoins éducatifs Particuliers*. Editions Marcel Didier.

Ducharme, D. (2022). *Du principe à l'application : Comment mettre en oeuvre une école inclusiveet en faire la norme au Québec?* Développement Humain, Handicap et Changement Social, *20*(1), 7-12. https://doi.org/10.7202/1086763ar.

Dugas, É., & Rollin, Z. (2014). *Handicap et école : La formation des enseignants en question*. La revue de santé scolaire et universitaire, *5*(29), 29-32. https://doi.org/10.1016/j.revssu.2014.08.009.

Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* Le Libellio d'AEGIS, *7*(4-Hiver), 47-58.

Dunn, L. M. (1968). *Special education for the mildly retarded is much of it justifiable*? Exceptional Children. https://doi.org/10.1177/001440296803500101.

Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à l'évaluation des résultats*. Éditions MD.

Dyson, L. L. (2005). *Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities*. Topics in Early Childhood Special Education, *25*(2), 95-105. https://doi.org/10.1177/02711214050250020601

Ebersold, S. (2015). *Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : Considérations conceptuelles et méthodologiques*. *Alter, 9*(1), 22-33. https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.06.001.

Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). *Adolescents' satisfaction with school experiences : Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior.* Psychology in the Schools, *47*(6), 525-537. https://doi.org/10.1002/pits.20488.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). *SEN Inclusion and Pupil Achievement in English Schools.* Journal of Research in Special Educational Needs, *7*(3), 172-178. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00094.x.

Fontaine, S., & Loye, N. (2017). *L'évaluation des apprentissages : Une démarche rigoureuse.* Pédagogie Médicale, *18*(4), Article 4. https://doi.org/10.1051/pmed/2018013.

Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). *Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : De la formation initiale à la communauté éducative.* Revue des sciences de l'éducation, *44*(1), 12-39. https://doi.org/10.7202/1054156ar.

Fraser, N. (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. https://journals.openedition.org/lectures/4910.

Galasso-Chaudet, N., & Chaudet, V. (2015). *L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes.* Vie sociale, *11*(3), 127-145. https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0127.

Garcia, S. M. Y., & Alban-Metcalfe, J. (1998). *Integrated or inclusive education versus interactive education : The need for a new model.* European Journal of Special Needs Education. https://doi.org/10.1080/0885625980130203.

Gaudreau, N. (2011). *La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : Pratiques efficaces.* Éducation et francophonie, *39*(2), 122-144.

Gillig, J.-M. (2006). *L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel.* La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, *36*(4), 119-126.

Girouard-Gagné, M., & Paré, M. (2015). *Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : Une question de compétence en gestion de classe* ? Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, *999*(999), Article 999.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. T. (2015). *Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. É*ducation & formations, *88-89*, 163.

Guimard, P., & Florin, A. (2017). *La qualité de vie à l'école. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien -être des élèves?*

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). *Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure*? *C*hild Development, *76*(5), 949-967. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Hick, P., Kershner, R., & Farrell, P. (2009). *Psychology for Inclusive Education : New* Directions in Theory and Practice. Taylor & Francis.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1986). *Mainstreaming and Cooperative Learning Strategies.* Exceptional Children, *52*(6), 530-561. https://doi.org/10.1177/001440298605200608

Jorro, A., & Droyer, N. (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. De Boeck Superieur.

Katz, J., & Mirenda, P. (2002). I*ncluding students with developmental disabilities in general education classrooms : Educational benefits.* International Journal of Special Education, *7*, 14-24.

Laguardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). *Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien—Être : Théorie de l'autodétermination et applications*.

Loubet del Bayle, J.-L. (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*.

Louis, J.-M. (2006). *L'accueil des élèves handicapés : Une chance pour l'École tout entière*. Reliance, *22*(4), 28. https://doi.org/10.3917/reli.022.0028

Magiati, I., Dockrell, J. E., & Logotheti, A.-E. (2002). *Young children's understanding of disabilities : The influence of development, context, and cognition.* Journal of Applied Developmental Psychology, *23*(4), 409-430.

Méens, C. (2017a). *Inclusion et qualité de vie scolaire des enfants en situation de handicap*. VST - Vie sociale et traitements, *135*(3), 39-41.

MENRS. (2023). *Stratégie Nationale pour l'Education Inclusive.*

Mérini, C., Victor, P., & Jourdan, D. (2011, mai). " *Apprendre à mieux vivre ensemble " Une approche de l'éducation à la santé en milieu scolaire. XXIIIème colloque ASCOMED : "Santé des élèves, Santé des personnels. Quels liens ? Pour quelle prévention ?"*.

Midelet, J. (2015). *Construire son projet personnel et professionnel avec le dispositif des unités localisées pour l'inclusion scolaire* (ULIS):*Une exigence paradoxale*. Agora débats/jeunesses, *71*(3), 83-97.

Mitchell, D. (2008). *What really Works in Special and Inclusive Education : Using evidence-based teaching strategies : International Journal of Disability, Development and Education : Vol 56 , No 3—Get Access*. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10349120903102361

Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education, 30*(2), 119-134. https://doi.org/10.1080/02619760701275578

Moussi, D., & Luczak, C. (2020). La gestion de l'hétérogénéité des élèves par des enseignants débutants. Quand la recherche devient professionnalisante…. *Spirale - Revue de recherches en éducation, 65-2*(2), 25-38. https://doi.org/10.3917/spir.652.0025

N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*.

Ndikumasabo, J., Evin, A., & Saury, J. (2018a). *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*, Article 31.

Ndikumasabo, J., Ntwari, I., & Bizimana, J. B. (2023). *L'inclusion scolaire au Burundi : Quelles conceptions et pratiques des enseignants au regard de leur formation* ? Revue Internationale du Chercheur, *4*(2), Article 2.

Noël, I. (2010). *A qui profite l'intégration? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap: perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe*. Formation et pratiques d'enseignement en questions, *9*, 177-195.

Noël, I. (2019). *Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système?* McGill Journal of Education, *54*(2), 226-244.

Nshimirimana, R. (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* [Phdthesis, Université de Bordeaux].

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2006). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Perego, C. (2020). *L'inclusion scolaire des élèves allophones*. Rhizome, *78*(4), 14-14.

Perrenoud, P. (1999). *De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. R*evue des sciences de l'éducation, *25*(3), 533-570.

Perrenoud, P. (2003). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Enfances & Psy, *24*(4), 9-17.

Plaisance, E. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français*. Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF): Université de Genève.

Plaisance, E. (2013). *De l'éducation spéciale à l'éducation inclusive. Avec un aperçu européen sur l'éducation inclusive dès la petite enfance.* Réflexions sur l'intégration scolaire.

Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion? : Éléments pour contribuer au débat. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 37*, 159-164. https://doi.org/10.3917/nras.037.0159

Ployé, A. (2018). L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 78*, Article 78. https://doi.org/10.4000/ries.6618

Poisson, Y. (2011). *La recherche qualitative en éducation*. PUQ.

Porter, Gordon. L., & Towell, D. (2017). *Promouvoir l'inclusion scolaire. Les clés du changement transformationnel dans les systèmes publics d'éducation*.

Power, S. (2012). *Redistribution, reconnaissance et représentation : Parcours de la lutte contre l'injustice sociale et des changements de politique éducative.* Éducation et Sociétés, *29*(1), 27-44. https://doi.org/10.3917/es.029.0027

Prengel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Éds.), *Unterschiedlich verschieden : Differenz in der Erziehungswissenschaft* (p. 93-107). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_5

Prud'Homme, L., Duchesne, H., & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques.* De Boeck Supérieur.

Prud'homme, L., Folbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). *La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique*. https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/16953

Ralser, E. (2018). *De quelques règles de preuve en matière de nationalité*. Revue critique de droit international privé, *4*(4), 801-809. https://doi.org/10.3917/rcdip.184.0801

Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). P*redictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling*. Journal of Happiness Studies, *11*(2), 193-204. https://doi.org/10.1007/s10902-008-9131-4

Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*. De Boeck Superieur.

Reverdy, C. (2019). *D'où vient l'école inclusive?* Dossier de veille de l'IFÉ • n° 127 • Janvier 2019.

Romainville, M. (2011). *Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants.* Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, *27*(2), Article 2. https://doi.org/10.4000/ripes.499

Romano, K., & Chambliss, C. (2000). *K-12 Teachers' and Administrators' Attitudes toward Inclusive Educational Practices*. https://eric.ed.gov/?id=ED443215.

Rouse, M., & Florian, L. (1996). Effective Inclusive Schools : *A study in two countries*. *Cambridge Journal of Education*. https://doi.org/10.1080/0305764960260106

Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. PUQ.

Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). *L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces.* Revue suisse des sciences de l'éducation, *35*, 71-90. https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902

Rousseau, N., Dionne, C., & Balboni, G. (Éds.). (2006). *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec ; Distribution de livres Univers S.E.N.C.

Rousselet, J. (2015). Intégration à l'école de 2005 à 2015. *Témoignage d'un chef d'établissement. Contraste*, *42*(2), 63-76. https://doi.org/10.3917/cont.042.0063

Sahli Lozano, C., Vetterli, R., & Wyss, A. (2021). *Sur la voie de l'inclusion scolaire. Fondements théoriques et exemples issus de la pratique*.

Sentenac, M., Pacoricona, D., & Godeau, E. (2016). *Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège ?: Un climat scolaire inclusif pour une école plus inclusive*. Agora débats/jeunesses, *4*, 79-94. https://doi.org/10.3917/agora.hs01.0079

Serpell, R., & Nabuzoka, D. (2023). *Pratiques et perspectives de l'éducation inclusive en Zambie* (H. Bréant, Trad.). Revue internationale d'éducation de Sèvres, *92*, Article 92. https://doi.org/10.4000/ries.13905

Sheehan, R. J., Galant, K., & Hanline, M. F. (1993). *Reviews of Research : Parental Attitudes toward Mainstreaming Young Children with Disabilities*. *Childhood Education*. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.1993.10520963

Smitta Dibapile, W. T. (2012). *A review of literature on teacher efficacy and classroom management*. Educational Psychology & Counseling.

Stainback, S. B., & Stainback, W. C. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms : Facilitating Learning for All Students*. P.H. Brookes Publishing Company.

Stainback, S. B., Stainback, W. C., & Forest, M. (1989). *Educating All Students in the Mainstream of Regular Education*. P.H. Brookes Publishing Company.

Stainback, W., & Stainback, S. (1996). *Learning Together in Inclusive Classrooms : What about the Curriculum?* https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005999602800303

Storey, H. C., Pearce, J., Ashfield-Watt, P. a. L., Wood, L., Baines, E., & Nelson, M. (2011). *A randomized controlled trial of the effect of school food and dining room modifications on classroom behaviour in secondary school children.* European Journal of Clinical Nutrition, 65(1), 32-38.

Thomazet, S. (2006). *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences*. Le français aujourd'hui, *152*(1), 19-27.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom : Responding to the needs of all learners,* 2nd Edition. ASCD.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). *Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms* : *A Review of Literature. Journal for the Education of the Gifted*. https://doi.org/10.1177/016235320302700203.

Toullec-Théry, M., & Brissiaud, M. (2012). *Scolarisation d'un élève en situation de handicap : Le cas d'un accompagnement délicat effectué par un Auxiliaire de vie scolaire* (AVS). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, *57*(1), 139-153. https://doi.org/10.3917/nras.057.0139.

Trépanier, N. S., & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: PUQ.

Unesco. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs sociaux*.

Unesco. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à" l'éducation pour tous»*.

Unesco. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020 : Inclusion et éducation : Tous, sans exception—UNESCO Bibliothèque Numérique*.

Ventoso-Y-Font, A., & Fumey, J. (2016). *Comprendre l'inclusion scolaire*. https://www.reseau-canope.fr/notice/comprendre-linclusion-scolaire_23250.html

Vicente-Biosca, A. (2021). *Quelle est la différence entre intégration et inclusion* ? *Blog Hop'Toys*. https://www.bloghoptoys.fr/difference-inclusion-integration.

Vidal, M., e Boisvert, M., Murahara, F., Borri-Anadon, C., & Beauregard, F. (2021). *Les angles morts des travaux sur l'inclusion scolaire à la lumière de la théorie de la justice sociale de Nancy Fraser*. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10908/.

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

Vienneau, R. (2006). *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion*. In *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2004). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin.

Vincent, C. (2019). *Nancy Fraser, Social Justice and Education*. Abingdon: Routledge.

Waters, S., Lester, L., & Cross, D. (2014). *How Does Support From Peers Compare With Support From Adults as Students Transition to Secondary School? Journal of Adolescent Health, 54*(5), 543-549. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.10.012.

Zaffran, J. (2015). *Être élève handicapé à l'école ordinaire : L'épreuve biographique de l'inclusion scolaire.* Le sujet dans la cité, 6(2), 71-80. https://doi.org/10.3917/lsdlc.006.0071.

B. Autres documents

MENRS. (2021). *Guide pour l'éducation inclusive au Burundi*. Bujumbura : Bureau de l'éducation inclusive.

MENRS. (2022). *Annuaire statistique, édition 2023*. Bujumbura : Bureau de la planification et des statistiques de l'éducation.

MENRS. (2023). *Stratégie Nationale pour l'Education Inclusive.*

République du Burundi (2018). *Plan Transitoire de l'Education au Burundi 2018-2020.* Bujumbura.

ANNEXES

Annexe I : Présentation

Bonjour. Je m'appelle NIYONKURU Sopatra et je suis en deuxième année de Master Recherche en Sciences de l'Éducation. Dans le cadre de mon mémoire, je mène une étude visant à analyser l'inclusion des élèves déficients visuels en milieux scolaires ordinaires. Je souhaiterais m'entretenir avec toi pour mieux comprendre comment l'inclusion est mise en œuvre ici, à l'école. Je t'ai choisi(e) pour cet entretien car je pense que tu es la personne la mieux indiquée pour répondre à mes questions.

Sois à l'aise et libre dans tes réponses ; il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Toutes tes réponses me seront d'une grande importance. N'aie pas peur, sois ouvert(e), tes réponses ne feront l'objet d'aucun jugement et resteront anonymes. Afin de recueillir un maximum d'informations, je me suis munie d'un appareil enregistreur pour ne rien omettre comme information. Cet enregistrement sera utilisé uniquement dans le cadre de ma recherche et sera conservé de manière strictement confidentielle. Je vous remercie d'avance pour votre participation.

Annexe II : Umwidondoro

Mwaramutse. Nitwa NIYONKURU Sopatra, ndi mu mwaka wa kabiri w' igice ca kabiri c'amashure ya kaminuza mu bushakashatsi mu vyigwa vy'indero. Ndiko nkora igikorwa co kurangiza ivyigwa vy'ico gice nkaba ndiko nkora ubushakashatsi bwiga ukuntu abanyeshure bafise ubumuga bwo kutabona bashobora kwigana na bagenzi babo babona mu mashure asanzwe. Nipfuje ko tuganira na we kugira menye ingene uko kuba hamwe mw'ishure bishirwa mu ngiro hano kw'ishure. . Naguhisemwo kugira tuganire kuko mbona ko ari wewe ufise ubumenyi buhagije kandi ushobora nokunyishura ku bibazo nza kukubaza.

Wisanzure mu kunyishura, nta nyishu mbi canke nziza irimwo, inyishu zose uza kumpa zizongirira akamaro kanini cane. Ntutinye, unyugurukire, inyishu uza kumpa nt a nkurikizi n'imwe zizogira kandi nta nuwuzomenya n'uwazitanze. Kugira ngo ntihagire na kimwe ntakaza mu vyo tuzoba twayaze, naje nibangikanije kano kuma gafata amajwi. Ivyo tuzoba twayaze bizokoreshwa muri kino gikorwa gusa kandi nzobishingura ahantu hazwi na nyene gusa. Uko gukorana neza bizokoreshwa gusa mu bushakashatsi bwanje kandi bizogumaho mu mabanga akomeye. Ndagushimiye cane mbere na mbere kuba wemeye kwitaba iki kiganiro.

Annexe III : Guide d'entretien pour le directeur

1. Informations générales

- Etes-vous formés en éducation inclusive ? Si oui qui vous a formé ? Pendant combien de temps ?
- Est- ce que le personnel enseignant de votre école est-il formé à l'écriture braille pour répondre aux besoins spécifiques des élèves déficients visuels ? Y a-t-il des formations spécifiques sur les stratégies pédagogiques adaptées ?
- Quelles sont vos sources de financement vous permettant de prendre en charge les élèves déficients visuels à l'internat ?
- Avez-vous des partenaires externes vous appuyant dans la prise en charge de ces élèves déficients visuels à l'école ? (concernant le logement, l'alimentation, la santé, la production des manuels scolaires adaptés, etc.)
- Existe-t-il à l'école des programmes spécifiques développant des compétences d'autonomie et d'orientation des élèves déficients visuels ?
- Disposez-vous des supports d'apprentissage adaptés aux besoins des élèves déficients visuels au début de chaque année scolaire , tels que des livres en braille, tablettes, poinçons, cubarithmes, cubes, etc ?
- Existe-t-il à l'école un plan pédagogique individualisé pour le suivi des progrès des élèves déficients visuels ?

2. Pratiques mises en œuvre pour la réussite de l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels

- En quoi l'école accompagne-t-elle les élèves déficients visuels?
- Organisez- vous des séances de sensibilisation pour les élèves, le personnel enseignant et administratif pour promouvoir une culture scolaire qui valorise la diversité et l'inclusion ?
- Organisez- vous des activités inclusives qui favorisent la participation sociale des élèves déficients visuels ?
- Quels sont les mécanismes de soutien social et émotionnel mis en place pour les élèves déficients visuels dans votre école ?
- Existe-t-il des initiatives spécifiques pour promouvoir l'inclusion des élèves déficients visuels dans la vie scolaire et sociale ?
- Quelles stratégies avez-vous adopté pour réussir l'inclusion scolaire desdits élèves ?
- Quels sont les moyens utilisés pour adapter les ressources pédagogiques ? (comme la conversion de textes en braille ou l'utilisation de technologies d'assistance)

- Comment collaborez-vous avec les parents, les élèves et les professionnels spécialisés ici à l'école?

3. Difficultés et perspectives

- Quelles difficultés particulières avez-vous rencontré dans le processus d'inclusion scolaire des élèves déficients visuels dans votre école ?
- Quelles sont les mesures /actions que vous envisagez de prendre pour améliorer davantage l'inclusion des élèves déficients visuels ?
- Qu'est- ce qui devrait être fait pour une meilleure inclusion scolaire des élèves déficients visuels?

Annexe IV: Guide d'entretien pour les enseignants

1. **Informations générales**

- Comment as-tu accueilli les élèves déficients visuels dans ta classe ? As-tu reçu une formation spécifique pour accueillir et soutenir l'inclusion des élèves déficients visuels ? Si oui, estimes-tu que cette formation a influencé tes pratiques en matière d'inclusion ?

2. **Pratiques pédagogiques et inclusives**

- En dispensant ton cours, quels mécanismes utilises-tu pour que les élèves déficients visuels apprennent au même rythme que leurs camarades voyants?
- Quelles pratiques pédagogiques mets-tu en place pour favoriser la participation et l'engagement actif de tous les élèves en général et des élèves déficients visuels en particulier dans le processus d'enseignement- apprentissage ?
- Quelles stratégies utilises-tu pour encourager la coopération et l'interaction entre les élèves aveugles et leurs camarades voyants ?
- Quelles méthodes d'enseignement utilises-tu pour répondre aux besoins de tous les élèves en général et des élèves déficients visuels en particulier ?
- Quelles stratégies utilises-tu pour motiver les élèves déficients visuels à apprendre ensemble avec les camarades voyants?
- Y a-t-il des adaptations spécifiques que tu apportes aux matériels pédagogiques ou aux manuels scolaires pour les rendre accessibles aux élèves aveugles ? Si oui, pourrais-tu décrire comment tu procèdes pour ces adaptations ?
- Prends-tu en compte les besoins spécifiques des élèves déficients visuels en évaluant ? Le choix des questions tient-il compte de leurs besoins ? Et le temps de passation est-il le même ?
- Comment soutiens-tu les élèves aveugles sur le plan social et émotionnel pour favoriser leur bien-être et leur intégration dans la classe ?

3. **Difficultés et perspectives**

- Quelles sont les principales difficultés que tu as rencontrées dans l'enseignement, l'évaluation et la correction des copies dans ta classe ordinaire?
- Quelles mesures penses-tu que l'école pourrait prendre pour améliorer davantage l'inclusion des élèves déficients visuels ?
- Qu'est- ce qui devrait être fait pour une meilleure inclusion scolaire des élèves déficients visuels?

Annexe V : Guide d'entretien pour les élèves déficients visuels (en français)

1. **Accueil et intégration**

- Raconte-moi comment es-tu accueilli dans les premiers jours en classe ordinaire par tes enseignants ? Par tes camarades voyants ? comment es-tu adapté alors au quatrième cycle du fondamental ?
- Comment procèdes-tu pour te déplacer vers la classe ?, vers le dortoir ?, vers le réfectoire, vers les toilettes, etc?

2. **Qualité de vie à l'école**

- Comment l'école t'accompagne- t-elle en ce qui concerne de frais de scolarité ou de matériels scolaires ?
- L'école t'offre-t-elle quels services au quotidien ?
- Comment programmes-tu tes activités de tous les jours?
- Comment t'occupes-tu en dehors des heures de cours ? Comment utilises-tu ton temps ?
- Participes-tu à toutes les activités organisées à l'école au même titre que tes camarades voyants?
- Es-tu dans une association quelconque, club / groupe de prière ou mouvement regroupant les personnes voyantes ici à l'école ou ailleurs? Si oui, comment te sens-tu ?
- Si tu as-tu des problèmes de la vie ici à l'école (maladie, ou autres problèmes), à qui t'adresses- tu en premier lieu ? Quel soutenu bénéficies-tu de leur part pour ton bien-être ?
- Disposes-tu tous les manuels scolaires dès le début de l'année scolaire ? (livres, papier braille, pinceau, tablette, cubaritmes, etc). Si non, quels inconvénients y trouves-tu ?
- Trouves-tu à l'école des outils, des technologies ou des ressources adaptés pouvant faciliter tes apprentissages ?
- Apprendre ensemble avec tes camarades voyants, est-ce qu'une bonne chose ? Comment te sens-tu? Quels bénéfices y tires-tu ? Y trouves-tu des inconvénients ? Si oui, lesquels ?
- Quels sont les cours qui t'intéressent le plus dans ton parcours scolaire ? Pourquoi ?
- Quels sont les cours qui ne t'intéressent pas le plus dans ton parcours scolaire ? Pourquoi ?
- Comment apprends-tu les matières qui nécessitent des illustrations/ schémas ou des représentations / images comme les mathématiques ?

- En dispensant les cours et en évaluant, est-ce que tes enseignants tiennent compte de ta déficience ? Te considèrent-ils au même titre que tes camarades voyants ? Comment procèdent-ils ?
- Lorsque les enseignants corrigent tes travaux, leur arrive-t-il de faire des erreurs ? Si oui, fais-tu des réclamations ? Sinon, qui le fait-il à ta place ?
- Quelles stratégies utilises-tu pour prendre et réviser tes notes au quotidien ?
- Pendant la récréation, aimes-tu jouer ensemble avec tes camarades déficients visuels ou ceux voyants ? Quels types de jeux aimes-tu ?
- Dans les travaux organisés en groupe, participes-tu à au même titre que tes camarades voyants ? Tes camarades voyants tiennent-ils compte de tes idées ?
- T'arrive –t-il de tisser des relations d'amitié avec tes camarades dits »normaux » surtout ceux de l'autre sexe? Si oui, quels sont tes critères de choix ?
- T'arrive –t-il d'être en conflits avec la direction de l'école, tes enseignants, tes camarades de classe voyants et non voyants et avec tout autre personne de l'école ? Quels remèdes ?
- Souhaiterais-tu poursuivre l'enseignement post-fondamental ?

4. Difficultés et perspectives

- Quelles sont les principales difficultés que tu as rencontrées dans le processus enseignement-apprentissage et pendant les évaluations ?
- Qu'est- ce qui devrait être fait pour une meilleure inclusion scolaire ?

Annexe VI : Guide d'entretien pour les élèves déficients visuels (en kirundi)

0. Ukwakirwa n'ugushikishwa

- Wonyiganira ingene abigisha bawe bakwakiriye mw'ishure ririmwo n'abanyeshure babona mu misi ya mbere ? Abanyeshure bagenzawe babona bo bakwakiriye gute ? Woba wamenyereye gute ico gice ca kane c'amashure shingiro ?
- Ubigenza gute kugirango ushobore kwiyunguruza uja mw'ishure, mu buraro, mu buriro, mu bwiherero ndetse n'ahandi ?

1. Ubuzima bwo kw'ishure

- Ishure rigufasha gute ku bijanye n'amahera y'ishure canke ibikoresho vy'ishure ?
- Mu buzima bwawe bwa misi ishure rigufasha mu biki ?
- Ibikorwa vyawe vya misi yose ubitunganya gute ?
- Inyuma y'amasaha y'ivyigwa ni ibihe bikorwa bigufatira ? Umwanya wawe uwukoresha gute ?
- Ibikorwa vyose ishure ritunganya uravyitaba vyose ku rugero rumwe n'abagenzi bawe babona ?
- Woba uri mw'ishirahamwe, mu mugwi w'ubutumwa canke umuhari kanaka uhurikiyemwo abantu babona n'abatabona aha kw'ishure canke ahandi ? ? Nimba uwo murwi uwurimwo, wiyumva gute ?
- Iyo ufise ikibazo c'ubuzima ngaha kw'ishure, indwara canke ikindi kibazo, umuntu witura ubwa mbere yoba ari nde ? Ni iki akugirira kuvyerekeye ukubaho neza kwawe ?
- Mu ntango y'umwaka w'ishure, uba ufise ibikoresho vy'ishure bikwiye ? Iyo bidakwiye, intambamyi ubibonamwo ni izihe ?
- Aha kw'ishure hariho ibikoresho bijanye n'ubuhinga bigufasha kwiga neza ?
- Kwigana na bagenzawe babona, ubibonamwo iciza ? Inyungu ukuramwo ni izihe ? Hoba harimwo intambamyi ? Nizaba zihari, ni izihe ?
- Ni ibihe vyigwa ukunda kurusha ibindi ? Kubera iki ?
- Wiga gute ivyigwa bisaba gushushanya nk'icigwa c'ibiharuro?
- Mu kwigisha canke mu kubaza, abigisha bawe baramenya ko ufise ubumuga bwo kutabona ? Bagufata co kimwe na bagenzawe babona ? Babigenza gute ?
- Iyo abigisha bariko barakosora ibikowa uba wakoze, birashika bakihenda ? Iyo bihenze, uraheza ukabaza uko vyagenze ? Atari wewe, ni nde abigufashamwo ?
- Ni ubuhe buhinga ukoresha kugirango wimure ivyo baba bakwigishije imisi yose wongere uvyige ?

- Mu gihe c'ukuruhuka uvuye mw'ishure, ukunda gukina na bagenzawe batabona canke babona ? Ukunda inkino izihe ?
- Mu bikorwa vyo mu mirwi biba bitegekanijwe, uvyitaba co kimwe na bagenzawe babona ? Baraguha umwanya wo guserura ivyiyumviro vyawe ? Ivyiyumviro vyawe baravyubahiriza **?**
- Biramaze gushika mukagiriranira ubucuti/ ubugenzi na mu (ba) genzawe a (ba) bona cane cane awo (bo) mudasangiye igitsina ? Ni vyaba bimaze gushika, wamu (ba) toye gute ?
- Biramaze gushika mu gashwana n'umuyobozi w'ishure, abarezi bawe , bagenzawe babona n'abatabona ndetse n'umuntu uwari we wese wo ngaha kw'ishure ? Ni vyaba bimaze gushika, vyagenze gute ?
- Woba wipfuza kubandanya amashure y'inyuma y'ishingiro?

2. Ingorane n'ivyipfuzo vya kazoza

- Ni izihe ngorane nyamukuru mwahuye mu vyerekeye ivyigwa wagiye uronka no mu bibazo wakoze canke ukora ?
- Ubona hokorwa iki kugira ngo ushobore kwigana neza n'ababona ata ntambamyi zibonekeje ?

Annexe VII : Grille d'observation

Dimensions	**Comportements observables**	**Indicateurs**
Pratiques pédagogiques et adaptations	Inclusion dans les activités de groupe	EDV participe activement aux groupes de travail
	Adaptations pédagogiques	Matériel adapté ; exercices spécifiques (ex. : éviter les questions visuelles)
	Disponibilité des manuels	Manuels disponibles pour les EDV et adaptés
	Prise de notes	Prise de notes simultanée ou différée par les EDV et autres élèves
	Oralisation	Enseignant privilégie l'oral pour donner des instructions et décrire le contenu visuel
Interactions et relations sociales	Interactions avec l'enseignant et les pairs	Interactions sont positives, l'enseignant favorise l'inclusion
	Collaboration en classe et en dehors de la classe	Existence de groupes de travail mixtes (EDV et non-EDV), jeux d'ensemble pendant la récréation
Bien-être émotionnel et motivation	Support émotionnel	Enseignant montre de l'empathie et encourage les élèves à exprimer leurs idées

	Motivation dans les apprentissages	Motivation forte/faible selon les matières : forte pour les langues et faible pour les mathématiques en général
Environnement et accessibilité	Accessibilité des locaux	Environnement scolaire maîtrisé par l'EDV (classe, dortoirs, réfectoires, etc.)
Évaluation des apprentissages	Adaptations des évaluations	Temps additionnel pour les examens, questionnaires adaptés pour les EDV
Gestion des conflits	Gestion des comportements inappropriés	Réactions adaptées pour gérer les comportements perturbateurs
Climat scolaire	Relations positives avec le personnel	EDV et le personnel entretiennent des relations saines, le climat scolaire est positif
Gestion de l'hétérogénéité	Prise en compte de la diversité	L'enseignant s'adresse à tous, y compris aux EDV ; évite d'ignorer certains élèves pendant la résolution des exercices
Equité	Traitement équitable de tous les élèves, sans favoritisme ni discrimination	Tous les élèves, y compris les EDV, bénéficient des mêmes ressources et sont traités de manière juste
	Participation de tous les élèves	Tous les élèves participent de manière égale aux activités d'apprentissage, sans exclusion des EDV

Annexe VIII. Liste des enseignants interviewés

Enseignants	**Cours enseigné(s)**	**Classe enseignée(s)**
Enseignant 1	Anglais	8ème et 9ème
Enseignant 2	Sciences et technologie	7ème et 9ème
Enseignant 3	Sciences humaines Kirundi	7ème, et 9ème 8ème et 9ème
Enseignant 4	Français	9ème
Enseignant 5	Mathématiques Arts	7ème et 8ème 7ème
Enseignant 6	Sciences et technologie mathématiques	8ème 9ème
Enseignant 7	Français et entrepreneuriat kiswahili	7ème 7ème et 8ème
Enseignant 8	Entrepreneuriat Sciences humaines EPS	8ème 9ème 7ème, 8ème et 9ème

Annexe IX. Les centres spécialisés existant au Burundi

Localisation	Nom du centre
Bujumbura Mairie	Saint Kizito
	Centre Akamuri
	Centre Talita Koum Autisme Burundi
	Ephphatha
DPE Bujumbura	Fondation Uwiragiye
DPE Gitega	Centre d'éducation spécialisée pour les déficients auditifs (CSDA)
	Institut Médico- Pédagogique Mutwenzi (IMP)
	Centre Rumuri
	Centre étoile du matin de Mushasha
DPE Makamba	Centre de réadaptation et d'appareillage des enfants handicapés : centre saint Bernard
DPE Muyinga	Centre des handicapés Don Bosco
DPE Kirundo	Centre des handicapés de Kanyinya
DPE Muramvya	Centres des handicapés de Kiganda
DPE Ngozi	Centre des handicapés Jehokuki de Vyegwa
DPE Ruyigi	Ephphatha de Gisuru
DPE Rutana	Centre des handicapés de Gakwende

Annexe X : Liste des écoles pilotes et satellites pour l'éducation inclusive au Burundi

DPE	Ecoles pilotes		Ecoles satellites	
	Ecofo	Ecofo et Ecoles post-fondamentale	Ecofo	Ecofo et ecoles post fondamentales
Bujumbura Mairie	Kanyosha III		Ruziba I	Lycée Reine de la Paix
	Foreami		Jabe	Lycée municipal de kamenge
	Mirango I		Kamenge I	
	Centre de Référence de l'éducation inclusive de Kigobe		Kamenge II	
			Gasenyi I	
			Gasenyi II	
			Nyabagere	
Bujumbura				Ecole technique de Gestion de Mutumba (ETG)
Gitega	Giheta I	Lycée Notre dame de la sagesse	Giheta II	
	Christ Roi		Gisura	
	Mugutu		Rwamvura	
	Makebuko II		Nyamugari	
			Mutobo	
			Mushasha I	
			Mushasha II	
			Ntobwe I	
			Marie Notre Reine	
			Rukundo I	

			Comibu	
			Ecole de la paix	
			Kwibuka	
			Makebuko I	
			Nyamagandika	
			Maramvya	
			Jimbi	
			Buhunja	
Makamba	Makamba II		Makamba I	
Muyinga	Muyinga II		MUYINGA III	Lycée communal Muyinga
				Lycée Mukoni
BUBANZA		Lycée Kanura de Gihanga		
CIBITOKE		Lycée Karurama		
KIRUNDO	Kanyinya			Lycée kanyinya
RUTANA	Gakwende			
KARUSI	Ruhata			