Revue Iga (2026), Vol.3 :104-116
https://doi.org/10.71617/975880kptbwu

Pratiques pédagogiques inclusives des enseignants d'élèves déficients visuels en milieu scolaire ordinaire

Sopatra Niyonkuru,
Vincent Hakizimana,
Université du Burundi

Reçu : février 2026 / Accepté : avril 2026 / Publié en ligne : juillet 2026

Résumé

L'inclusion scolaire des élèves déficients visuels (EDV) en milieu ordinaire représente un défi majeur, particulièrement dans les contextes aux ressources limitées. Cette étude qualitative, menée auprès de neuf enseignants d'un lycée burundais (Lycée Kanura de Gihanga) pratiquant l'inclusion, combine entretiens et observations pour analyser les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour l'inclusion des EDV en milieu scolaire ordinaire. Les résultats révèlent que les enseignants déploient des stratégies adaptatives ingénieuses (oralité, toucher, groupes hétérogènes) pour faciliter la participation des EDV. Cependant, le manque de ressources en braille et le temps nécessaire à leur adaptation entravent leurs efforts. Les pratiques d'évaluation, bien que pensées et adaptées, peinent à concilier l'équité et l'excellence des EDV en classe ordinaire. L'étude met en lumière les limites actuelles de l'inclusion scolaire face au manque de ressources et de moyens adaptés.

Mots clés : inclusion scolaire, déficience visuelle, pratiques pédagogiques, adaptation pédagogique, différenciation pédagogique

Inclusive teaching practices of teachers of visually impaired students in mainstream schools

Abstract

The inclusion of visually impaired students (VIS) in mainstream schools in Burundi presents a significant challenge, particularly in resource-constrained contexts. This qualitative study, conducted with nine teachers from a Burundian high school (Lycée Kanura de Gihanga) practicing inclusion, combines interviews and observations to analyze pedagogical practices implemented for the inclusion of VIS in mainstream schools. The findings reveal that teachers employ ingenious adaptive strategies (orality, touch, heterogeneous groups) to facilitate the participation of VIS. However, the lack of Braille resources and the time required for adaptation hinder their efforts. Assessment practices, although carefully considered and adapted, struggle to reconcile equity and excellence for VIS in ordinary classrooms. The study highlights the current limitations of school inclusion in the face of a lack of appropriate resources and means.

Keywords: school inclusion, visual impairment, teaching practices, pedagogical adaptation, differentiated instruction

1. Introduction

Le Burundi a récemment adopté la politique de l'éducation inclusive en 2010, transformant son système éducatif pour scolariser tous les élèves, y compris ceux en situation de handicap, dans des écoles ordinaires. Cette politique marque un tournant significatif, passant d'un modèle ségrégatif centré sur des écoles spécialisées à un modèle intégratif puis inclusif, où l'école doit s'adapter aux besoins de chaque apprenant. C'est ainsi que le pays a ratifié la convention

internationale relative aux droits des personnes handicapées et son protocole en 2014[1].

Dans ce contexte de transformation profonde du système scolaire, certaines institutions se trouvent au cœur de cette transition. C'est le cas d'une école, initialement conçue comme un établissement spécialisé pour les élèves déficients visuels, qui a évolué pour devenir désormais une école inclusive, accueillant à la fois des élèves voyants et non-voyants. Avec cette transition, les enseignants, acteurs centraux du processus enseignement-apprentissage doivent adapter leurs méthodes et pratiques pédagogiques dans une classe ordinaire.

L'inclusion scolaire présente des bénéfices à la fois pour les élèves en situation de handicap et pour ceux sans besoins spécifiques. Elle favorise le développement des compétences sociales, l'acceptation de la diversité, le bien-être émotionnel, l'empathie, la tolérance, la collaboration et l'enrichissement des apprentissages, tout en contribuant à réduire les inégalités, à promouvoir l'équité et à préparer les élèves à évoluer dans une société plus inclusive (Boyle & Anderson, 2020 ; Symeonidou & Meijer, 2020).

Néanmoins, dans les pays à faibles revenus comme le Burundi, elle fait face à de nombreux défis, notamment celui de l'accessibilité. Les obstacles majeurs incluent le manque de financement, l'insuffisance des infrastructures adaptées, la pénurie de ressources pédagogiques, et l'absence de formation spécialisée pour les enseignants (Mendoza and Heymann, 2022 ; Sijuola & Davidova, 2022 ; Ndikumasabo, Evin et Saury, 2018). L'inadéquation des programmes scolaires et l'absence de technologies éducatives adaptées limitent fortement la participation des élèves ayant des besoins spécifiques (Khoiriyah, Karwanto, Setyowati, Nursalim and Khamidi, 2024 ; Kushariyadi, Mustofa, Permatasari Fitriani and Faridah, 2024).

Les attitudes sociétales négatives envers les personnes en situation de handicap et la faible sensibilisation des familles et des communautés aggravent également l'exclusion (Sijuola and Davidova, 2022). De plus, l'adoption de politiques inclusives inspirées de pays développés, sans adaptation au contexte local, complique leur mise en œuvre effective (Khoiriyah, Karwanto, Setyowati, Nursalim and Khamidi, 2024). Malgré la reconnaissance du droit à l'éducation inclusive, la réalité sur le terrain montre que ces défis freinent l'atteinte de l'égalité des chances et nécessitent des efforts concertés des gouvernements, des enseignants, des familles et des partenaires internationaux pour progresser vers une inclusion véritable (Zickafoose, Ilesanmi, Díaz-Manríquez, Adeyemi, Walumbe, Strong, Wingenbach, Rodriguez and Dooley, 2024).

La gestion des classes hétérogènes comprenant des élèves avec ou sans déficience visuelle pose des défis spécifiques, tant pour l'enseignant que pour l'organisation pédagogique. Les enseignants font face à des difficultés telles que la gestion de la classe, l'adaptation des contenus, la surcharge de travail, le manque de formation spécialisée, et la difficulté à engager tous les élèves, notamment ceux avec une déficience visuelle (Baraily, 2023, 2024 ; Miyauchi, 2020). Les élèves avec déficience visuelle peuvent être exclus de certaines activités ou avoir un accès limité à l'information si les supports pédagogiques et technologiques adaptés ne sont pas disponibles ou maîtrisés (Tuttle and Carter, 2023). Il est crucial d'adopter une approche pédagogique différenciée et de promouvoir une culture de l'inclusion pour répondre aux besoins variés de tous les élèves (Cárdenas and Inga, 2021 ; Miyauchi, 2020).

[1] 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.

Ainsi, cet article vise à explorer les pratiques pédagogiques inclusives mises en œuvre par les enseignants d'élèves déficients visuels en milieu scolaire ordinaire. Nos objectifs spécifiques sont : (1) Identifier les stratégies de gestion de l'hétérogénéité des élèves, (2) Cerner les pratiques de différenciation pédagogique dans une classe inclusive, (3) Examiner les pratiques évaluatives

2. Méthodologie

La présente étude s'inscrit dans une approche qualitative. La collecte des données a été réalisée auprès de neuf enseignants du quatrième cycle de l'école fondamentale au Lycée Kanura de Gihanga, un établissement initialement spécialisé dans l'accueil des élèves aveugles au cycle primaire et qui pratique désormais l'inclusion d'élèves aveugles aux côtés des élèves voyants de la septième année jusqu'à la fin des études post-fondamentales en section des langues. Les données ont été recueillies sur une période d'un mois, au moyen d'entretiens semi-directifs d'une durée moyenne comprise entre 30 et 50 minutes, ainsi que d'observations non-participantes. Chaque enseignant a fait l'objet de trois à quatre séances d'observation, permettant de recueillir des données contextualisées sur les pratiques effectives en situation de classe.

Le guide d'entretien a été structuré autour de trois axes thématiques : les stratégies de gestion de l'hétérogénéité des élèves, les pratiques de différenciation pédagogique et les pratiques évaluatives. Quant à la grille d'observation, elle a permis de relever les interactions enseignant-élèves, l'adaptation des supports et consignes, ainsi que les modalités d'évaluation mises en œuvre. L'analyse des données a suivi une méthode d'analyse de contenu thématique. Dans un premier temps, des unités de sens ont été extraites des verbatim, puis interprétées à l'aide de significations scientifiques appropriées. Sur le plan éthique, l'anonymat des participants a été garanti et leur consentement libre et éclairé a été obtenu préalablement à la collecte des données.

3. Résultats

Les résultats de l'étude mettent en lumière trois thématiques principales relatives aux pratiques pédagogiques inclusives mises en œuvre par les enseignants : la gestion de l'hétérogénéité, la différenciation pédagogique et l'équité dans l'évaluation. Chacune de ces dimensions est présentée successivement.

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

Les enseignants utilisent 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.

Toutefois, il est important de reconnaître que la gestion de la classe hétérogène est loin d'être simple et qu'il n'existe pas une méthode unique qui soit supérieure aux autres. Cette complexité rejoint l'observation d'Archambault et Chouinard (2009, p.10) selon laquelle « gérer une classe est un travail qui n'est jamais terminé, un art qui n'est jamais entièrement maîtrisé ».

L'enseignant en sciences humaines mobilise plusieurs stratégies pour favoriser la

participation et vérifier l'atteinte des objectifs : il se place devant pour être entendu des élèves déficients visuels (EDV), circule dans les rangées, les interpelle nommément et pose des questions pour évaluer leur compréhension. Face aux perturbations des élèves de septième, il recourt à des sanctions physiques légères, estimant que le calme absolu est nécessaire à l'apprentissage des EDV.

Pour certains enseignants, les dérangements en classe représentent un réel défi de gestion de classe. L'enseignant du kirundi (E1) 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.

Concernant l'enseignement des mathématiques et Sciences et technologie, le manque de manuels complets et d'exercices adaptés complique le suivi des cours par les élèves déficients visuels (EDV), qui doivent fournir un effort de concentration supplémentaire. Certains, comme leurs camarades voyants, manifestent peu d'intérêt pour ces matières et peuvent même s'endormir en classe. Toutefois, cela ne signifie pas nécessairement que ces EDV ne suivent pas. Il incombe donc aux enseignants de tout mettre en œuvre pour motiver ces élèves et susciter leur goût pour ces disciplines. Dans cette optique, l'enseignant de mathématiques (E2) s'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* ».

Cependant, le rythme d'apprentissage des EDV est souvent plus lent en raison du temps et de l'énergie considérables requis pour résoudre les exercices. Le temps limité des cours ne permet pas un accompagnement individualisé, conduisant parfois l'enseignant à avancer dans le programme et à proposer un soutien complémentaire l'après-midi. Pour compenser ces écarts, les EDV bénéficient de l'aide de camarades « guides », qui les assistent en réexpliquant les cours, en partageant leurs notes ou même en prenant des notes en braille pour eux.

Dans les cours littéraires comme l'anglais, le kiswahili, le kirundi et le français, les EDV se montrent plus motivés, surtout s'ils disposent de manuels en braille qui leur permettent de lire au même titre que leurs camarades voyants. Un enseignant de français (E3) explique ainsi sa méthode : « *Dans une leçon de lecture, par exemple, nous demandons d'abord une lecture silencieuse, puis un élève voyant lit un paragraphe, suivi d'un EDV qui en lit un autre, et ainsi de suite, afin de maintenir l'attention de tous et vérifier leur suivi, en évitant tout favoritisme* ». Toutefois, pour les leçons de grammaire, les difficultés persistent en l'absence de matériel didactique adapté ; les EDV doivent alors compter sur une écoute attentive et leur mémoire, capacités souvent plus développées chez eux, même si cela ne garantit pas une compréhension totale des informations.

Afin d'encourager la coopération, les enseignants forment des groupes de travail hétérogènes où les élèves, voyants et déficients visuels collaborent étroitement en se répartissant les rôles sans discrimination. L'enseignant du cours d'entrepreneuriat (E4) précise : « *Pendant la restitution, nous interrogeons n'importe quel membre pour vérifier la participation de tous, et la collaboration entre eux* ». Cependant, la charge des enseignants est considérable ; elle nécessite des préparations distinctes et de l'apprentissage du braille pour évaluer le travail des EDV.

3.2. Pratiques de différenciation pédagogique dans une classe inclusive

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

À l'école Kanura, la différenciation pédagogique se heurte à des obstacles matériels persistants. Comme le rapporte E3, « *le simple fait de demander à un EDV de retrouver une page indiquée dans son manuel, prend un temps considérable, nécessitant une patience constante de la part de l'enseignant* ». La rareté des manuels adaptés est un défi pédagogique considérable dans le processus enseignement-apprentissage : contrairement aux autres élèves qui peuvent partager un manuel, les EDV ne le peuvent pas, ce qui rend l'accès au contenu fondamentalement inéquitable. E4 souligne amèrement que « *même le travail en binôme ne compense pas l'absence de supports individualisés* ».

Ainsi, à Kanura, le manque de ressources en braille adaptées et en nombre suffisant sape concrètement l'idée même de différenciation, privant les EDV des bases nécessaires pour suivre et réviser au même rythme que leurs camarades. Sans manuel individuel, leur capacité à suivre les cours et à réviser en autonomie est considérablement réduite, creusant ainsi une inégalité fondamentale avec leurs camarades voyants. Les enseignants interrogés soulignent l'urgence de produire et de distribuer des supports adaptés comme un préalable essentiel à toute inclusion réelle. Dans l'entre-temps, ils déploient des stratégies pour tenter de maintenir ces élèves à un rythme similaire, par la préparation de leçons différenciées et l'organisation de séances de rattrapage.

Cependant, comme le souligne un enseignant de mathématiques (E2), « *cet effort a ses limites, notamment dans les disciplines scientifiques où les concepts abstraits ou visuels posent d'immenses défis* ». Il adapte ses consignes, tolère certaines imprécisions surtout en géométrie, et allège les tâches, mais reconnaît le manque de ressources spécifiques pour un enseignement véritablement efficace. De même, en sciences et technologie (E5), un enseignant constate que « *la manipulation éphémère d'un objet, comme les pièces d'une automobile, ne suffit pas à compenser l'impossibilité de la visualisation permanente, essentielle à la compréhension* ».

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

Les enseignants s'accordent sur l'usage des méthodes explicative, active et interrogative, bien que leurs applications varient. Cependant, face à des EDV, ces approches rencontrent des obstacles sensoriels majeurs. Un professeur de kiswahili (E6) constate que « *les EDV éprouvent des difficultés à répondre aux questions, n'ayant pas saisi intégralement les explications orales ni visualisé le tableau, et nécessitent plus de temps pour traiter l'information* ». Un enseignant de sciences et technologie (E5) quant à lui souligne que « *la résolution d'exercices, comme l'application de formules mathématiques, devient très difficile sans support visuel, car l'auditif seul ne peut pas consolider durablement les connaissances* ».

Malgré la diversité des méthodes pédagogiques, les enseignants éprouvent des difficultés récurrentes, notamment en raison de l'insuffisance des manuels scolaires. En effet, l'idéal serait que chaque élève, et plus particulièrement chaque EDV, dispose de son propre exemplaire, d'autant plus que les exercices d'application y sont contenus et sont essentiels à l'apprentissage. Toutefois, la contrainte du temps imparti à chaque séance rend impossible la réalisation intégrale de ces exercices en classe. Comme l'illustre le témoignage d'un professeur d'anglais (E7), « *une pratique partagée par de nombreux enseignants, surtout en langues, le travail s'effectue à partir d'une page spécifique du*

manuel : les EDV lisent l'énoncé avant de résoudre les exercices tandis que l'enseignant suit leur progression, pour finalement ne corriger que deux ou trois d'entre eux ». Par conséquent, de par nos observations, nous avons constaté que, même avec des manuels adaptés, les EDV s'adaptent difficilement au rythme du groupe et qu'un suivi individualisé dans le temps imparti s'avère quasi impossible. Face à ces défis, certains enseignants organisent des séances de renforcement pour consolider les acquis, tandis que d'autres s'appuient sur une demande d'entraide entre pairs. L'exemple plus parlant concerne la pratique sportive des EDV où l'enseignant d'éducation physique et sportive (E8) explique qu' « *ils participent pleinement grâce à des guides formés qui les assistent et sécurisent leur environnement. En suivant les instructions orales, ils pratiquent les mêmes activités autant que leurs pairs* ».

En classe, les enseignants déploient des méthodes actives où les élèves construisent leurs savoirs. L'enseignant d'anglais (E7) 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.

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.

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

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 (E1) 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 et nous leur fournissons les questionnaires traduits en braille. Pour les élèves voyants, nous écrivons cette interrogation au tableau noir et pour les EDV.

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 l'équité dans l'évaluation, les enseignants interrogés indiquent qu'ils s'efforcent d'adapter les questionnaires aux besoins spécifiques des élèves. Comme le souligne un enseignant de français (E3), « *ils gardent généralement les mêmes questions mais procèdent à des ajustements, notamment en reformulant les consignes lorsque cela est nécessaire pour tenir compte de la diversité des apprenants* ». Un professeur de mathématiques (E2) illustre cette adaptation en précisant ceci : « *J'évite de demander aux EDV des tâches graphiques, comme le tracé de droites parallèles, pour privilégier une évaluation par des définitions* ». De même, en sciences humaines (E9), plutôt que de requérir un soulignement ou un encerclement, inaccessibles sans vision, l'enseignant demande aux EDV d'écrire la lettre correspondant à la bonne réponse. Il ressort de ces pratiques que les enseignants cherchent à fournir des épreuves adaptées en évitant les questions reposant sur des supports purement visuels, tout en maintenant une exigence d'équité dans la mesure des compétences.

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 (E3). Il est important de souligner que le nombre d'EDV au sein d'une classe influence significativement les pratiques évaluatives des enseignants. Comme l'exprime un enseignant des sciences et technologie (E5), « *la nécessité de concevoir des évaluations plus courtes s'impose en raison du temps considérable exigé par leur correction* ». Ce processus implique en effet de transcrire les réponses en écriture normale, de procéder à la correction, puis de réécrire les réponses correctes sur leurs copies afin d'en faciliter la relecture et les recours, éventuellement avec l'aide de pairs voyants.

Afin de renforcer l'équité, tous les enseignants interrogés accordent systématiquement un temps supplémentaire aux EDV lors des évaluations, qu'elles soient formatives ou sommatives. Un enseignant de sciences et technologie justifie cette pratique en précisant que la lecture et l'écriture en braille demandent une concentration accrue et une durée plus longue. Ainsi, cet aménagement temporel vise à compenser les contraintes techniques et à offrir à ces élèves des conditions équitables leur donnant la chance de pouvoir répondre à toutes les questions posées. Lors des examens, comme ils enchaînent souvent deux épreuves consécutives, ils restent seuls en salle, sous la surveillance des enseignants qui doivent les attendre. Cette contrainte, combinée à la nécessité de corriger un volume élevé de copies, incite les enseignants à concevoir des évaluations avec moins de questions afin de rendre la correction plus rapide et réalisable.

En raison du nombre élevé d'élèves, les enseignants procèdent à la répartition des élèves en groupe. Les EDV sont intégrés au premier groupe, aux côtés d'élèves voyants, et bénéficient de la possibilité de poursuivre leur épreuve au-delà du temps réglementaire. Les autres élèves doivent, quant à eux, respecter le temps imparti afin de libérer la salle pour le groupe suivant qui attend son tour.

Durant les évaluations, une attention particulière est portée aux besoins des EDV. Ils reçoivent les questionnaires en premier, et les enseignants veillent scrupuleusement à ce qu'ils disposent suffisamment de supports en braille, ceux-ci étant souvent plus volumineux en raison de la nature des questions. Cette vigilance permet d'anticiper toute pénurie de matériel susceptible de compromettre leur participation équitable. Afin de garantir les principes d'inclusion et d'équité dans l'évaluation, les enseignants soulignent l'importance de remettre les copies de l'ensemble de la classe, y compris celles des EDV, simultanément pour éviter toute forme d'exclusion. De plus, la proclamation publique des résultats, en débutant par les meilleures performances, est systématiquement pratiquée. Cette annonce s'accompagne d'encouragements et de félicitations adressés spécifiquement aux EDV ayant obtenu de bons résultats, afin de renforcer leur motivation et leur esprit de compétitivité.

4. Discussion

Les résultats obtenus sont ici mis en perspective avec la littérature scientifique. Trois thématiques structurent cette discussion : la gestion de l'hétérogénéité, les contraintes de la différenciation pédagogique et les enjeux de l'évaluation inclusive.

4.1. Gestion de l'hétérogénéité et surcharge enseignante

Nos observations indiquent que, pour maintenir un climat de classe dynamique, les enseignants déploient diverses stratégies pragmatiques comme la voix audible, l'oralisation des contenus et le recours au toucher. Cette adaptabilité rejoint les conclusions d'études soulignant l'importance d'adapter les méthodes pédagogiques (Cain & Fanshawe, 2020 ; Cárdenas & Inga, 2021). Toutefois, notre étude nuance ces résultats : si l'adaptation est reconnue comme nécessaire (Moussé, 1982), sa mise en œuvre se heurte à des contraintes structurelles.

La difficulté de cette adaptation est exacerbée par deux facteurs majeurs : le nombre élevé d'élèves et les comportements perturbateurs. Nos données corroborent partiellement les travaux portant sur la surcharge de travail des enseignants (Baraily, 2023, 2024 ; Lamichhane, 2017), mais suggèrent que celle-ci découle moins du nombre d'élèves que de l'hétérogénéité des profils au sein du groupe-classe. Si la réduction de la taille des classes est envisagée comme une solution (Bouguen, Grenet & Gurgand, 2017), nos résultats indiquent que cette mesure restera insuffisante sans une formation adaptée à la gestion de l'hétérogénéité.

Si les contraintes liées à l'hétérogénéité et à la surcharge enseignante appellent avant tout à une réflexion sur les effectifs et la formation, d'autres obstacles, tout aussi décisifs, révèlent cette fois des conditions matérielles concrètes de mise en œuvre de la différenciation.

4.2. Les limites pratiques de la différenciation pédagogique

Notre étude révèle un décalage plus parlant entre l'adhésion théorique à la différenciation et sa mise en pratique effective, notamment matérialisé par un "manque criant de ressources en braille". Ce constat d'un obstacle matériel vient conforter les doutes soulevés par Rouse and Florian (1996) quant à la capacité de la classe ordinaire à accueillir la diversité sans moyens dédiés.

Les mesures d'adaptation proposées aux élèves, comme leur donner un temps additionnel ou reformuler les consignes, sont conformes aux théories de la différenciation pédagogique de Tomlinson (2014) et Perrenoud (2003). Toutefois, leur application au cas par cas, sans véritable cadre officiel, révèle que le système est trop limité pour les intégrer de façon efficace et généralisée. Le fait que les EDV peinent à traiter l'information purement auditive met en lumière l'écart entre les adaptations improvisées, souvent insuffisantes, et les

besoins réels. Cette observation remet en cause l'efficacité des stratégies purement pédagogiques dépourvues de supports spécialisés.

La charge temporelle liée à l'adaptation des supports apparaît comme le facteur déterminant expliquant pourquoi, comme le notaient Prud'homme, Folbec, Brodeur, Presseau et Martineau (2005, p.3), « *les enseignants différencient peu* » malgré leur conscience des besoins. Cette réalité invalide partiellement l'approche proactive défendue par Tomlinson et al. (2003) dans des contextes sous-dotés.

La collaboration avec des spécialistes apparaît dès lors moins comme une option que comme une condition nécessaire à toute inclusion effective. Notre analyse révèle la nécessité cruciale de la formation continue, tout en soulignant que celle-ci doit intégrer une dimension pragmatique souvent absente des curricula.

4.3. La quête d'objectivité dans l'évaluation

Notre étude révèle que les enseignants sont profondément conscientisés aux enjeux d'équité. Pour y répondre, ils mettent en place des adaptations telles que la suppression des tâches visuelles, l'octroi de temps supplémentaire ou l'annonce des résultats à la classe avec des encouragements. 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. Les enseignants interrogés soulignent qu'ils essaient de tenir compte des besoins spécifiques de leurs élèves comme le stipule le postulat de Burns (1973, pp.25-26),

> 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.

Néanmoins, une tension majeure émerge : la réduction du nombre de questions, imposée par les contraintes de transcription braille, soulève une question fondamentale sur la validité de l'évaluation. Nous nous interrogeons : évalue-t-on la même compétence lorsque l'épreuve est substantiellement allégée ? Ce dilemme pratique illustre de façon criante les "biais" dans le choix des situations d'évaluation théorisées par Romainville (2011). L'évaluation comporte inévitablement des biais liés aux choix pédagogiques et à l'interprétation des critères. Toutefois, des principes de transparence, de rigueur et de cohérence permettent d'encadrer cette pratique pour en maximiser l'objectivité (Fontaine & Loye, 2017).

Face à cette impossibilité d'une objectivité parfaite, une conclusion que partagent à la fois les participants à notre étude et les auteurs comme Romainville (2011), les enseignants déploient des efforts notables de transparence. La remise simultanée des copies à toute la classe en est un exemple frappant. Ces gestes sont une réponse pragmatique et éthique, une incarnation concrète du concept d'équité de Demeuse et Baye (2007) qui vise un traitement juste et proportionné aux besoins.

Au bout de cette discussion, nous notons que nos résultats vont au-delà du simple constat des difficultés. Ils mettent en lumière une contradiction centrale : les enseignants croient aux principes de l'éducation inclusive (Tomlinson, 2014 ; Demeuse et Baye, 2007), mais se heurtent à des réalités de terrain contraignantes. Notre étude montre ainsi que gérer une classe hétérogène, est cet "*art qui n'est jamais entièrement maîtrisé*" (Archambault et Chouinard, 2009). Elle consiste essentiellement en un compromis quotidien entre les idéaux pédagogiques et ce qui est réellement possible à mettre en œuvre. Ainsi, nos résultats mettent en lumière une contradiction centrale dans le

contexte burundais : les enseignants adhèrent aux principes de l'éducation inclusive, mais se heurtent à des réalités de terrain contraignantes.

Conclusion

Cette étude apporte un éclairage original sur les pratiques inclusives auprès des élèves déficients visuels dans un contexte burundais de l'école fondamentale, encore peu documenté. Trois résultats structurent nos analyses. D'abord, la gestion de l'hétérogénéité constitue une charge enseignante souvent sous-estimée : la difficulté ne réside pas tant dans l'effectif que dans la diversité des profils à gérer simultanément, en l'absence de formation spécifique. Ensuite, les pratiques de différenciation pédagogique, bien que créatives (oralisation, recours au toucher), se heurtent à des limites matérielles et institutionnelles, notamment l'absence criante de ressources en braille. Enfin, l'évaluation des EDV révèle un vide normatif : faute d'aménagements officiels, les enseignants improvisent des ajustements qui demeurent fragiles et inégalement appliqués. Ensemble, ces résultats mettent en lumière une contradiction centrale entre l'adhésion des enseignants aux idéaux inclusifs et la réalité d'un système qui n'offre ni les ressources, ni les cadres institutionnels, ni les formations nécessaires pour les concrétiser au Burundi.

Pour remédier à ces difficultés, trois actions concrètes sont prioritaires. Premièrement, produire et mettre à disposition des manuels scolaires en braille et des supports didactiques adaptés. Deuxièmement, former les enseignants à la gestion de l'hétérogénéité, aux stratégies de différenciation pédagogique et à l'évaluation inclusive. Troisièmement, élaborer un cadre officiel définissant les aménagements évaluatifs pour les élèves déficients visuels afin de garantir l'équité dans l'évaluation.

Cette recherche comporte quelques limites. Elle se limite à un seul établissement, le Lycée Kanura de Gihanga, dont le passé d'école spécialisée ne permet pas une généralisation des résultats. Elle n'a recueilli que la parole des enseignants, sans inclure le point de vue des élèves déficients visuels, des élèves voyants ni des parents. Enfin, la durée de collecte d'un mois n'a pas permis d'observer l'évolution des pratiques dans le temps. Des recherches futures devraient élargir l'échantillon à plusieurs établissements, intégrer l'ensemble des acteurs et développer des recherches-actions participatives pour co-construire des solutions adaptées au contexte burundais.

Références bibliographiques

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects, 49*, 123–134.

Archambault, J., et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Gaétan Morin; Chenelière Éducation.

Baraily, K. (2023). Including children with visual impairment in general class: Teacher's lived experience. *Siddhajyoti Interdisciplinary Journal, 4*(1), 57-69

Baraily, K. (2024). Unveiling the prospects of general teacher while teaching students with visual impairment. *Asian Journal of Education and Social Studies, 50*(7), 144–153.

Boyle, C., and Anderson, J. (2020). The justification for inclusive education in Australia. *Prospects, 49*, 203–217.

Burns, R. W. (1973). Methods for individualizing instruction. In *Individualized instruction-programs and materials: Selected readings and bibliography*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications

Cárdenas, J., and Inga, E. (2021). Methodological experience in the teaching-learning of the English language for students with visual impairment. *Education Sciences, 11*(9), 515-259.

Demeuse, M., et Baye, A. (2007). La Commission européenne face à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs européens. *Éducation et sociétés, 20*(2), 105–119.

Fontaine, S., et Loye, N. (2017). L'évaluation des apprentissages : Une démarche rigoureuse. *Pédagogie Médicale, 18*(4), 237–248.

Jardinez, M., and Natividad, L. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education, 12*(2), 14–22.

Kefallinou, A., Symeonidou, S., and Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects, 49*, 135–152.

Khoiriyah, U., Karwanto, K., Setyowati, S., Nursalim, M., and Khamidi, A. (2024). Analysis of inclusive education policy implementation in developing countries. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran, 5*(1), 1071–1080.

Kushariyadi, K., Mustofa, M., Permatasari, A., Fitriani, A., and Faridah, L. (2024). The role of technology in inclusive education: Challenges and opportunities in developing countries. *International Journal of Educational Research Excellence, 3*(2), 512–523.

Mendoza, M., and Heymann, J. (2022). Implementation of inclusive education: A systematic review of studies of inclusive education interventions in low- and lower-middle-income countries. *International Journal of Disability, Development and Education, 71*(2), 299–316.

Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences, 10*(11), 346., 1-15

Ndikumasabo, J., Evin, A., et Saury, J. (2018). L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : Ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif. *Recherches en éducation, n°31*, 109-123.

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

Prud'homme, L., Folbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 3*(1), 1–32.

Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 27*(2). 1-9

Rouse, M., and Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: A study in two countries. *Cambridge Journal of Education, 26*(1), 71–85.

Sijuola, R., and Davidova, J. (2022). Challenges of implementing inclusive education: Evidence from selected developing countries. In *Rural Environment. Education. Personality* (pp. 177–186). Latvia: University of Life Sciences and Technologies.

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

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., and 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, 27*(2–3), 119–145.

Tuttle, M., and Carter, E. W. (2023). Assistive technology use among students with visual

impairments in academic classes. *Journal of Special Education Technology, 39*(3), 468–480.

Zickafoose, A., Ilesanmi, O., Díaz-Manríquez, M., Adeyemi, A., Walumbe, B., Strong, R., Wingenbach, G., Rodriguez, M., and Dooley, K. (2024). Barriers and challenges affecting quality education in Sub-Saharan Africa by 2030. *Sustainability, 16*(7), 2657. 1-16

Responsabilités rédactionnelles

L'idée première est venue de Sopatra Niyonkuru et après l'avoir partagée à Vincent Hakizimana, toutes les autres étapes ont été menées conjointement.

Courte bibliographie

Sopatra Niyonkuru est Enseignante - chercheure attachée à la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education de l'université du Burundi. Affiliée au Centre de Recherche et d'Intervention pour le Développement Individuel, communautaire et Social (CRIDIS), ses centres d'intérêt sont constitués par l'environnement scolaire et pratiques de classe et l'inclusion scolaire.

Vincent Hakizimana est enseignant- chercheur attaché à la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education de l'université du Burundi. Affilié au Centre de Recherche et d'Intervention pour le Développement Individuel, communautaire et Social (CRIDIS), ses centres d'intérêt sont constitués par l'éducation et société et la psychologie de famille.