

# HANDICAP ET EDUCATION INCLUSIVE AU BURUNDI : CAS DE L'UNIVERSITE DU BURUNDI

**Elias Sentamba**  
**Salomon Nsabimana**  
*Université du Burundi*  
*sentambae@gmail.com*

## Résumé

*Au Burundi, la promotion des droits des personnes handicapées s'inscrit dans les cadres international et régional consacrés par la Convention relative aux droits des personnes handicapées et le Protocole de l'Union africaine en la matière. Au niveau national, cette dynamique se traduit par la ratification des instruments internationaux, la loi de 2018 sur les droits des personnes handicapées et la politique nationale d'éducation inclusive.*

*Après une revue de littérature, cette étude qualitative s'appuie sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'étudiants avec et sans handicap, du personnel académique et administratif, des responsables de l'éducation inclusive au ministère de l'Éducation ainsi que des organisations défendant les droits des personnes handicapées. Elle repose également sur l'observation des pratiques institutionnelles et du vécu quotidien des étudiants en situation de handicap afin d'identifier les obstacles à l'inclusion et les stratégies mises en œuvre par les différentes parties prenantes.*

*Les résultats révèlent de multiples barrières : inaccessibilité des infrastructures, insuffisance des supports pédagogiques et des technologies d'assistance, manque de formation du personnel, etc. Face à ces obstacles, les étudiants en situation de handicap développent des stratégies d'adaptation, tandis que les interactions avec leurs pairs oscillent entre empathie et méconnaissance, renforçant des pratiques parfois excluantes et stigmatisantes.*

*L'article conclut que l'inclusion universitaire ne peut se limiter à de simples ajustements ponctuels : elle exige une transformation structurelle des représentations sociales, des pratiques et des environnements institutionnels pour réaliser une université véritablement inclusive.*

**Mots-clés** : éducation inclusive, handicap, université, Burundi.

## Abstract

*In Burundi, the promotion of disability rights is embedded in international and regional frameworks, notably the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the African Union Protocol. Nationally, this commitment is reflected in the ratification of international instruments, the 2018 disability rights Act, and the National Policy on Inclusive Education.*

*Following a literature review, this qualitative study uses semi-structured interviews with students (with and without disabilities), administrative and academic staff, Ministry officials, and disability rights organisations. It also draws on observations of institutional practices and students' daily experiences. The study identifies barriers to inclusion in higher education. It further examines stakeholders' inclusion strategies.*

*The findings reveal multiple barriers, including inaccessible infrastructure, inadequate pedagogical resources and assistive technologies, and insufficient staff training. In response to these obstacles, students with disabilities develop adaptive strategies, while interactions with their peers fluctuate between empathy and misunderstanding, thereby reinforcing practices that may at times be exclusionary and stigmatising. The article concludes that university inclusion cannot be limited to isolated or occasional adjustments; rather, it requires a structural transformation of social representations, practices, and institutional environments in order to achieve a genuinely inclusive university.*

**Keywords:** *inclusive education, disability, university, Burundi*

## **Introduction**

L'éducation inclusive s'impose aujourd'hui comme un impératif global fondé sur les droits humains, visant non seulement l'accès à l'éducation mais aussi la transformation des environnements pour garantir une participation effective des personnes vivant avec le handicap. Toutefois, la mise en œuvre de ce référentiel demeure inégale, en particulier dans des contextes marqués par des contraintes institutionnelles et socioculturelles.

Le Burundi illustre ce décalage entre normes et pratiques. Malgré un alignement formel sur les standards internationaux, l'appropriation de l'éducation inclusive reste limitée et largement dépendante de dynamiques exogènes. Dans ce cadre, l'université constitue un espace clé pour observer les tensions entre engagements politiques et réalités concrètes : l'inclusion se heurte à des barrières multiples (physiques, pédagogiques, technologiques, etc.) renforcées par une faible sensibilisation au handicap au sein de la communauté universitaire. Ces obstacles entretiennent des formes d'exclusion souvent diffuses.

Face à ces contraintes, les étudiants en situation de handicap (ESH) développent des stratégies d'adaptation qui témoignent à la fois de leur capacité d'agir et des limites du système. Cet article analyse ainsi les écarts entre les ambitions du référentiel des droits humains et les conditions effectives de leur réalisation à l'Université du Burundi.

### **1. Un référentiel de politique inclusive en faveur du handicap : influence exogène**

Les politiques inclusives du handicap résultent de la diffusion internationale des normes, qui a transformé les cadres d'action publique : du paradigme médical centré sur la déficience au modèle social puis au

référentiel des droits humains consacré par la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). Porté par les Nations Unies et l'Union africaine, ce cadre cognitif influence les politiques nationales, dont celles du Burundi via la CDPH et la loi de 2018. Toutefois, son appropriation reste inégale et dépend fortement des contextes locaux.

### ***1.1. Du paradigme médical au modèle social : redéfinition progressive du handicap***

Jusqu'aux années 1970, le handicap est principalement appréhendé à travers un paradigme médical et caritatif, centré sur la déficience individuelle et ses conséquences fonctionnelles. Dans cette perspective, une personne handicapée est envisagée comme un sujet diminué, dont la condition appelle des réponses fondées sur le soin, l'assistance et la protection. Une telle conception a historiquement légitimé l'élaboration de politiques publiques orientées vers la prise en charge institutionnelle, souvent en marge des dispositifs de droit commun, notamment par le biais d'écoles spécialisées et d'institutions médico-sociales. Cette organisation traduit des politiques paternalistes de séparation, voire de mise à l'écart, fondée sur l'idée que la différence constitue avant tout un problème individuel à corriger (Lawson & Beckett, 2021).

À partir des années 1970–1980, un renversement paradigmatique s'opère toutefois avec l'émergence du modèle social du handicap, impulsé notamment par les mobilisations militantes et les revendications des personnes vivant avec le handicap (Bless, 2019). Dans cette nouvelle perspective, le handicap est dès lors compris comme le résultat d'une interaction entre des limitations fonctionnelles et un environnement physique, social et institutionnel inadapté (Nakray, 2023). L'enjeu réside alors dans la transformation des environnements afin de les rendre accessibles et inclusifs. La suppression des obstacles, qu'ils soient architecturaux, sociaux ou symboliques, devient ainsi une priorité centrale des politiques publiques en matière de handicap. Ce déplacement du regard s'inscrit dans une évolution plus large des cadres analytiques et normatifs qui structurent l'action publique. Il est indissociable de la transformation des représentations sociales du handicap, lesquelles se redéfinissent selon les contextes historiques et contribuent à reconfigurer les politiques publiques, en influençant les normes d'inclusion et de participation sociale.

Bref, le passage du paradigme médical au modèle social ne saurait être réduit à une simple évolution conceptuelle : il constitue une rupture épistémologique et politique majeure. En déplaçant la responsabilité de l'inclusion de l'individu vers la société, il appelle une transformation structurelle des institutions, des normes et des pratiques, dans une perspective d'égalité des droits et de pleine participation des personnes vivant avec le handicap à la vie sociale.

### ***1.2. L'émergence de l'approche par les droits humains : universalisation de l'inclusivité***

À partir des années 2000, un troisième référentiel s'impose : celui des droits humains. Il marque un tournant en universalisant les politiques du handicap. Sa consécration internationale intervient avec la CDPH, qui affirme la nécessité de garantir la dignité, l'égalité des chances et la pleine participation dans tous les domaines de la vie. Ce cadre opère un changement décisif : le handicap n'est plus traité comme une question sectorielle, mais comme une question de droits fondamentaux, universels et opposables. Les politiques publiques s'en trouvent profondément redéfinies, désormais centrées sur l'égalité réelle, l'accès au droit commun et la participation active des personnes vivant avec le handicap.

Dans cette perspective, le modèle des droits humains opère un basculement majeur : le handicap est envisagé non plus comme un déficit individuel, mais comme le produit d'environnements insuffisamment inclusifs, impliquant une responsabilité collective de transformation (Lid *et al.*, 2024). Il promeut ainsi une conception exigeante de l'égalité, entendue comme accès réel aux droits et aux ressources. Toutefois, ce changement ne peut se limiter à une reconnaissance juridique et suppose une reconfiguration des institutions et des politiques publiques, intégrant accessibilité, non-discrimination et pleine participation (Giraud & Perrier, 2022). Sa mise en œuvre reste néanmoins entravée par des inerties institutionnelles et des représentations héritées du modèle médical, particulièrement prégnantes dans l'enseignement supérieur.

En somme, l'approche fondée sur les droits humains consacre l'égalité, la dignité et la participation, mais se heurte à des obstacles structurels. Son effectivité requiert une transformation des représentations, des institutions et des pratiques pour une inclusion durable.

### ***1.3. La diffusion internationale des normes et appropriation limitée au Burundi***

L'évolution des politiques du handicap au Burundi s'inscrit dans une dynamique mêlant influences internationales et facteurs internes. La ratification de la CDPH par la loi n°1/07 du 26 mars 2014 traduit l'alignement du pays sur les principes promus par les Nations Unies et l'Union africaine, notamment les droits humains, l'égalité et l'inclusion sociale. Cette orientation est renforcée par la loi de 2018 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées, par l'article 53 de la Constitution de 2018 garantissant l'égal accès à l'éducation et à la culture, ainsi que par la Stratégie nationale d'éducation inclusive 2023-2027 (République du Burundi, 2023). Ces réformes témoignent d'une volonté d'intégrer progressivement les normes internationales dans les politiques nationales. Toutefois, cette évolution peut également être interprétée à travers la notion de « fenêtre d'opportunité » (Kingdon, 2014), dans un contexte marqué par la crise politique liée au troisième mandat de Pierre Nkurunziza.

À partir de 2017 en effet, les critiques internationales, les sanctions et la suspension de l'aide budgétaire accentuent les pressions exercées sur le gouvernement. Dans ce contexte, l'adoption de la loi de 2018 apparaît moins comme le résultat d'une transformation interne profonde que comme une réponse stratégique destinée à démontrer une certaine conformité aux normes internationales et à répondre partiellement aux revendications des organisations de la société civile que le Gouvernement considérait comme proche de l'opposition. Cependant, cette appropriation demeure limitée et fragile. L'absence de réforme substantielle dans la loi de 2020 sur l'enseignement supérieur illustre le recul de cette dynamique et la fermeture progressive de la « fenêtre d'opportunité » susmentionnée. Face à des critiques devenues récurrentes, les autorités se montrent moins réceptives aux demandes des acteurs défendant les droits des personnes handicapées. Ce contraste met en évidence le caractère essentiellement conjoncturel et politique de l'adoption des normes internationales, davantage motivée par les contraintes du contexte que par une adhésion durable aux principes de l'inclusion.

Plus fondamentalement, la faible appropriation des normes internationales du handicap tient aux limites d'une approche « *top-down* », déconnectée des dynamiques locales. Un problème public n'existe en

réalité que s'il est perçu comme un écart partagé entre le vécu quotidien (*ce qui est*) et le souhaitable/possible (*ce qui devrait/pourrait être*) si les moyens disponibles et/ou mobilisables étaient utilisés autrement (Padioleau, 1982 : 25). Au Burundi, tel n'a pas été le cas : l'éducation inclusive relève davantage d'un agenda exogène que d'une demande sociale interne, d'où un décalage persistant entre normes et réalités, accentué par les représentations du handicap relevant du paradigme traditionnel inhérent à la charité et des contraintes institutionnelles. Ainsi, le problème tient moins à un déficit juridique qu'à un manque de conscientisation des communautés et d'appropriation politique : les droits restent formels faute d'ancrage local.

## **2. L'éducation inclusive à l'Université du Burundi : des barrières multifformes**

À l'Université du Burundi, l'éducation inclusive se heurte à des barrières structurelles et interdépendantes : inaccessibilité des infrastructures, obstacles sensoriels liés à des supports et modes de communication inadaptés et insuffisance des technologies d'assistance. Ces limites révèlent la persistance d'un modèle universitaire peu inclusif et soulignent l'urgence d'une approche systémique fondée sur l'accessibilité universelle pour garantir un minimum d'égalité des chances.

### ***2.1. L'inaccessibilité physique des infrastructures***

L'inaccessibilité physique des infrastructures demeure un obstacle majeur à l'éducation inclusive. Elle ne résulte pas seulement de contraintes techniques ou budgétaires, mais d'une conception historique de l'espace universitaire pensée pour un étudiant valide. Dès lors, l'accessibilité ne peut se limiter à des ajustements ponctuels. Elle exige une transformation systémique de l'environnement bâti intégrant la diversité des besoins des usagers. Le quadruple principe, atteindre, entrer, circuler et utiliser, souligne ainsi l'importance d'une chaîne complète d'accessibilité aux infrastructures et services universitaires (Kleemola *et al*, 2025)

L'inaccessibilité des infrastructures universitaires traduit une conception structurelle héritée des années 1980, époque où l'accessibilité universelle ne constituait pas la moindre préoccupation. Des améliorations récentes existent bien qu'elles demeurent incomplètes, notamment sur le campus de Mutanga avec des rampes desservant deux amphithéâtres et quatre

salles de cours : si ces rampes sont effectivement utiles, elles restent d'autant plus insuffisantes pour un certain nombre de raisons au moins. D'abord, l'accès aux rampes est déjà un défi puisqu'une rigole infranchissable pour un fauteuil roulant a été paradoxalement mise entre les trottoirs et les rampes pour les deux salles de classe récemment construites près du Centre pour l'Enseignement des Langues au Burundi (CELAB). Ensuite si l'accès à la porte d'entrée est effective pour les deux nouveaux amphithéâtres, l'intérieur de l'auditoire compte des escaliers à chaque palier ; ce qui interdit la circulation à un étudiant en fauteuil roulant. En outre, les tableaux noirs ont conservé le modèle traditionnel et excluent par conséquent les étudiants en fauteuil roulant ou de petite taille. De même, la circulation entre les rangées demeure impossible pour tout étudiant en fauteuil roulant puisque le design traditionnel a été gardé. En substance, la quasi-totalité majorité des bâtiments (anciens et récents) demeure inadaptée aux ESH. La prédominance des escaliers restreint encore l'accès aux espaces essentiels. Ainsi, des infrastructures comme la méga-faculté des sciences excluent *de facto* les étudiants à mobilité réduite, en raison de parcours impraticables.

À ces contraintes s'ajoute un déficit important d'équipements adaptés. L'absence d'ascenseurs, notamment à la bibliothèque centrale où les ressources pédagogiques sont conservées aux premier et deuxième étages, ainsi que l'implantation en sous-sol de la bibliothèque de la Faculté des sciences économiques et de gestion, interdisent l'accès aux ESH en fauteuil roulant. Cette configuration renforce leur dépendance envers les pairs, au détriment de leur autonomie dans la recherche documentaire. Comme l'illustre le proverbe kirundi invoquée par une sage bibliothécaire, «*uramundamukiriḻa ntamara inkumbu* » (i.e. les salutations transmises par un tiers n'étanchent pas la nostalgie), nul ne peut pleinement se substituer à l'autre dans une activité nécessitant appropriation et initiative personnelle comme la recherche. Malgré la priorisation ponctuelle des salles situées au rez-de-chaussée, l'inaccessibilité persistante des sanitaires (sièges sans barres d'appui aux facultés comme aux résidences universitaires), des homes et cafétérias (accessibles via une série d'escaliers), etc. montre que les inégalités relèvent surtout de barrières environnementales, faisant de l'accessibilité une exigence fondamentale de justice sociale (Ruiz-Rodrigo *et al*, 2026).

## **2.2. Les obstacles sensoriels**

Les obstacles sensoriels constituent une dimension moins visible, mais tout aussi déterminante, de l'exclusion des ESH. Ils ne se réduisent pas à l'absence d'équipements spécifiques, mais renvoient plus largement à l'inadaptation des environnements d'apprentissage, des supports pédagogiques et des modes de communication.

L'inaccessibilité des supports d'apprentissage constitue une barrière structurelle majeure pour les ESH ayant une déficience visuelle. Les cours et les évaluations demeurent en effet majoritairement proposés en formats imprimés non adaptés. Une telle organisation pédagogique renforce la dépendance des pairs et réduit indubitablement l'autonomie académique. Le témoignage de Goreth, étudiante malvoyante en Journalisme & Communication, en apporte une illustration concrète. Celle-ci se voit contrainte de solliciter en permanence l'aide de ses camarades pour suivre les enseignements. Lors des évaluations, cette dépendance devient encore plus problématique. Le contenu des copies rédigées en braille doit souvent être restitué oralement à l'enseignant par un étudiant tiers. Bien que maîtrisant le braille, ce dernier peut involontairement introduire des biais d'interprétation. Ces médiations peuvent ainsi influencer la compréhension et l'évaluation, au bénéfice ou au détriment de l'ESH. Par ailleurs, la rareté des formats accessibles (braille, audio ou numérique) accentue ces difficultés. Les retards de production viennent également perturber la continuité des études. Le report de plus d'un mois des examens qu'ont connu deux facultés l'année académique dernière (2024-2025) en constitue un exemple révélateur. Ces obstacles relèvent avant tout d'une inadaptation institutionnelle. Ils mettent en évidence un déficit de formation, de communication et de dispositifs de soutien appropriés. Plus largement, ils traduisent des choix pédagogiques peu inclusifs, fondés sur une norme d'étudiant « standard » qui marginalise forcément les diversités sensorielles (Dogbe & Ankui, 2024).

## **2.3. L'insuffisance de la technologie d'assistance**

La technologie d'assistance désigne l'ensemble des dispositifs, produits et services destinés à compenser les limitations fonctionnelles des personnes en situation de handicap et à favoriser leur inclusion sociale, éducative et professionnelle (Kivuti *et al.*, 2026). Elle ne se limite pas aux seuls équipements matériels, mais englobe également des stratégies

d'usage, des adaptations pédagogiques et des ajustements individualisés fondés sur l'évaluation des besoins de l'utilisateur et de son environnement, constituant ainsi un pilier essentiel de l'éducation inclusive (French *et al.*, 2024).

L'insuffisance de ces technologies constitue un obstacle structurel majeur. Elle se traduit d'abord par la faiblesse des équipements disponibles et leur inadéquation avec les exigences universitaires. Bien que certaines initiatives, notamment celles du Centre national d'appareillage et de rééducation (CNAR) de Gitega, produisent des tricycles manuels ou prothèses, ces dispositifs demeurent rudimentaires, peu adaptés à la vie académique et insuffisamment intégrés à l'environnement universitaire. Les barrières architecturales (absence de rampes, portes étroites, salles inaccessibles) aggravent encore la situation, contraignant les étudiants à laisser leurs équipements tels les tricycles manuels à l'extérieur des salles, ce qui limite fortement leur autonomie et leur participation (Anicet).

S'ajoute à cela la quasi-absence de technologies d'assistance avancées dans l'enseignement supérieur, malgré leur importance pour l'inclusion des ESH. Selon nos enquêtes et la consultation de l'intelligence artificielle, des outils comme les tablettes braille (3 500 à 8 000 USD), les ordinateurs avec lecteurs d'écran (500 à 900 USD), les tricycles adaptés (environ 200 USD) ou les cannes blanches (25 à 50 USD) restent largement inaccessibles pour les ESH ordinaires. Lorsqu'ils existent, ils sont rarement renouvelés, ce qui limite l'autonomie des étudiants et accentue les inégalités d'accès aux ressources pédagogiques. Par ailleurs, leur efficacité est réduite par le manque de formation des personnels enseignants et administratifs, ainsi que par leur faible intégration dans les pratiques pédagogiques. À cela s'ajoute le coût élevé de ces dispositifs, alors que la prêt-bourse universitaire (16,7 USD au baccalauréat et 25 USD au master, en tablant sur le taux de change sur le marché parallèle à Bujumbura) ne couvre même pas les besoins essentiels des étudiants. Le problème est que les ESH n'ont rien comme dispositions légales à opposer aux autorités rectorales/ministérielles pour exiger les technologies d'assistance avancées étant donné le mutisme de la loi de 2020 susmentionnée par rapport au handicap.

En définitive, l'insuffisance des technologies d'assistance reflète un problème structurel plus large, commun à de nombreux pays en développement en général et dans les pays africains comme le Burundi

en particulier, avec les conditions socio-économiques et institutionnelles déficientes (Manase, 2023).

### **3. Une faible sensibilité au handicap et incidence sur la vie quotidienne des ESH**

La faible sensibilité au handicap façonne fortement le quotidien des ESH, en affectant leur apprentissage, leurs relations sociales et leur parcours académique. Elle se traduit par des pratiques et interactions peu inclusives, tant entre étudiants qu'avec le personnel administratif et académique. Les ESH évoluent alors entre exclusion diffuse et stratégies d'adaptation et de résilience.

#### ***3.1. Les ESH : entre capacités d'adaptation et dépendance sociale***

Au cours de l'année académique 2025–2026, les ESH sont au nombre de 25, dont 20 inscrits au baccalauréat et 5 au master. Ils comprennent 15 étudiants à mobilité réduite, 9 à déficience visuelle et 1 sourd-muet (ALUPH). Cette diversité de profils et de niveaux de formation met en évidence des besoins différenciés, mais aussi une expérience commune marquée par une tension entre une certaine autonomie difficilement conquise et une dépendance encore structurelle. Leur parcours universitaire dépasse le simple accès aux études supérieures et s'inscrit dans un processus d'ajustement continu. Évoluant dans un environnement encore peu inclusif, ils mobilisent à la fois des capacités d'adaptation et des formes de soutien social indispensables.

D'une part, les ESH développent une résilience issue de parcours souvent jalonnés d'obstacles. L'accessibilité limitée des infrastructures et les stéréotypes persistants constituent des contraintes majeures. À cela s'ajoutent des décisions institutionnelles parfois contraignantes. Ces expériences renforcent leur capacité à contourner les difficultés. Elles favorisent également une persévérance dans des contextes peu favorables. Le cas de Thérance illustre cette dynamique de résistance. Orienté à la Faculté d'Économie et de Gestion, le décanat l'a réorienté vers une faculté jugée plus spécialisée pour les ESH : la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation. Avec sa ferme détermination cependant, il a su faire valoir son choix, avec l'aide de certains enseignants sensibles au handicap. Aussi a-t-il passé son baccalauréat

avec brio et a entamé le cycle de master. Par ailleurs, les ESH développent une conscience accrue de leurs droits : les mobilisations aussi subtiles que déterminées pour l'obtention de supports en braille en sont une illustration. Et ce faisant, ils participent ainsi activement à l'évolution des pratiques universitaires.

D'autre part, l'autonomie des ESH reste limitée par une dépendance quotidienne, accentuée par l'insuffisance des dispositifs institutionnels. Ils développent ainsi des stratégies relationnelles reposant sur la mobilisation de pairs, notamment maîtrisant le braille ou la langue des signes par exemple. Cette solidarité répond à des besoins concrets (déplacements, lecture, transcription, communication, etc.) et s'appuie sur la confiance et la réciprocité, compensant par-là les faiblesses structurelles de l'université. Par ailleurs, les ESH adoptent souvent un surinvestissement académique visant à surmonter les contraintes et à affirmer leur légitimité. Ce double engagement explique en grande partie leurs performances académiques globalement satisfaisantes.

Il convient de souligner que certains mécanismes institutionnels apportent un soutien partiel aux ESH. Chaque début d'année, la collaboration entre l'Association des Leaders Universitaires pour les Personnes Handicapées (ALUPH) et le Service social de l'Université permet leur identification et leur priorisation dans l'attribution des chambres au sein des résidences universitaires. Cette mesure atténue certaines contraintes liées au handicap et favorise une meilleure intégration. Toutefois, ces dispositifs restent insuffisants face aux réalités du quotidien. Si la solidarité des pairs constitue un appui fort important, elle tend à s'effriter en période de forte pression académique, où prévaut souvent une logique de « *chacun pour soi* », selon Jean, un ESH. Par ailleurs, l'absence de services de restauration sur les campus oblige les ESH à parcourir parfois de longues distances pour se nourrir. Cette situation renforce la fatigue, la dépendance logistique et, *in fine*, les inégalités d'accès aux conditions d'étude.

Bref, les ESH vivent une réalité ambivalente, entre contraintes d'un environnement peu inclusif et fortes capacités d'adaptation. Leur parcours révèle à la fois les limites institutionnelles et leur aptitude à transformer les obstacles en ressources. Ainsi, ils ne sont pas de simples bénéficiaires, mais des acteurs clés de leur inclusion et de l'évolution de l'université, comme l'ont souligné Maria-Helena Martin et Anabel Moriña sous d'autres cieux (Martín & Moriña, 2022).

### ***3.2. Les étudiants sans handicap : entre ignorance et pratiques excluantes***

Au sein de la communauté universitaire, les étudiants sans handicap occupent une place déterminante dans les dynamiques d'inclusion ou d'exclusion des ESH. Pourtant, leur rapport au handicap demeure ambivalent, oscillant entre sensibilisation ponctuelle et ignorance structurelle. Dans un contexte où les dispositifs institutionnels sont limités et où la culture inclusive reste peu ancrée, cette ambivalence contribue à façonner un environnement socio-académique encore largement peu inclusif.

Une minorité d'étudiants se distingue toutefois par une certaine familiarité avec le handicap. Ayant été scolarisés dans des établissements où la présence d'élèves vivant avec le handicap était intégrée, comme à Gitega, Makamba, Gihanga, Kanyinya, etc., ces étudiants ont développé des compétences relationnelles spécifiques et une plus grande aisance dans l'interaction avec les ESH. Leur capacité à communiquer en braille ou en langue des signes ainsi que leur disposition à adopter des attitudes empathiques favorisent des relations plus naturelles et inclusives (Nshimirimana, 2023). Cette socialisation précoce permet de déconstruire les préjugés et de normaliser la diversité des situations. Les ESH tendent alors à privilégier ces condisciples-là dans leurs interactions socio-académiques, y trouvant un environnement davantage compréhensif et sécurisant. Ces étudiants jouent ainsi un rôle de « médiateurs informels », contribuant de manière invisible à atténuer les insuffisances du cadre institutionnel.

À l'inverse, la majorité des étudiants n'a pas bénéficié d'une telle exposition. Issus de systèmes éducatifs où le handicap était peu présent ou invisibilisé, ils arrivent à l'université sans repères pour interagir avec les ESH. Cette absence de familiarité engendre des attitudes de distance, marquées par la gêne, l'incertitude, l'évitement, etc. La cohabitation dans les mêmes espaces d'apprentissage ne suffit pas à créer des relations significatives : certains partagent les cours sans véritable interaction, tandis que d'autres restent totalement étrangers à ces réalités. Souvent involontaire, cette ignorance produit néanmoins des effets concrets tels que l'isolement des ESH, la faible collaboration socio-académique et la persistance de stéréotypes implicites. Ainsi, l'université apparaît comme un espace de co-présence sans réelle inclusion, pour faire nôtre le

concept d' « absente présence du handicap » de George Koutsouris et ses co-auteurs (Koutsouris *et al.*, 2025).

### ***3.3. Personnels administratifs et académiques : absence de formation sur le handicap***

L'absence de formation des personnels administratifs et académiques à l'inclusion des ESH limite fortement la prise en compte du handicap, avec des effets directs sur les conditions de vie socio-académique des ESH. Il entretient une vision caritative du handicap, où l'accompagnement est perçu comme une faveur plutôt que comme un droit et conduit à des pratiques peu adaptées. Les ESH doivent alors recourir à leurs pairs pour accéder à certains services, notamment le braille ou la langue des signes. Si cette entraide pallie certaines difficultés, elle révèle cependant une faiblesse institutionnelle, où l'accessibilité repose davantage sur la solidarité étudiante que sur des dispositifs formalisés.

Dans le champ académique, cette insuffisance est encore plus visible. La majorité des enseignants n'a pas été formée aux principes de l'éducation inclusive, leur socialisation universitaire s'étant déroulée dans un contexte où les ESH étaient pratiquement absents. Les pratiques pédagogiques restent alors fondées sur une norme unique, laissant aux ESH la responsabilité de s'adapter aux exigences existantes plutôt que d'adapter l'enseignement à leurs besoins spécifiques (Ebersold, 2021). Les retards dans la production de supports accessibles, comme les syllabus en braille, ou l'absence d'aménagements pour les étudiants malentendants contraints de dépendre de pairs maîtrisant la langue des signes par exemple, illustrent cette logique d'exclusion structurelle.

Au-delà de la technique, le déficit de formation des personnels académiques et administratifs traduit un problème de justice éducative. Comme nous l'ont reporté plusieurs étudiants avec et sans handicap, le manque de sensibilisation au handicap n'expliquerait pas moins des pratiques stigmatisantes. Tel est par exemple le cas pour un professeur interpellant un étudiant malvoyant en pleine classe par « *toi, l'aveugle* », ce qui révélait une méconnaissance des enjeux du handicap. Aussi est-il impérieux de former les différentes parties prenantes pour passer d'une logique d'assistance paternaliste à une logique de droits et de responsabilité institutionnelle. L'inclusion exige en réalité une transformation profonde des pratiques et des représentations sociales

vis-à-vis du handicap, faute de quoi l'université est encline à reproduire, sous des formes ordinaires, les exclusions qu'elle est censée corriger.

## **Conclusion**

Consacrée au handicap et à l'éducation inclusive au sein de l'enseignement supérieur au Burundi en prenant pour cas d'étude l'Université du Burundi, cette étude met en évidence un écart persistant entre l'adhésion formelle aux normes internationales et leur mise en œuvre effective. Malgré l'existence d'un cadre juridique inspiré du référentiel des droits humains, les conditions concrètes d'apprentissage des ESH restent fortement contraintes par des barrières structurelles multiples : inaccessibilité des infrastructures, insuffisance des supports pédagogiques adaptés, faiblesse des dispositifs d'accompagnement, etc. Au-delà des aspects matériels, l'analyse révèle également des limites institutionnelles et organisationnelles profondes, notamment le déficit de formation des personnels, la faible sensibilisation au handicap au sein de la communauté universitaire et la persistance de représentations sociales encore marquées par une approche aussi caritative que paternaliste. Dans ce contexte, les ESH développent des stratégies d'adaptation, de solidarité et de résilience qui compensent partiellement les insuffisances du système, sans toutefois en corriger les déséquilibres fondamentaux. L'université du Burundi apparaît ainsi davantage comme un espace de cohabitation que comme un véritable espace d'inclusion.

Enfin, la question des technologies d'assistance illustre de manière particulièrement significative ces contraintes structurelles. Leur rareté, leur coût élevé et leur faible intégration dans les pratiques pédagogiques traduisent un problème plus large, commun à de nombreux pays en développement. Ces limites sont étroitement liées à la pauvreté, au déficit d'infrastructures et à l'absence de services adaptés. Dès lors, la construction d'une université véritablement inclusive au Burundi suppose une approche globale articulant investissements durables, renforcement des capacités afin de transformer l'inclusion d'un principe normatif en une réalité effective.

## Bibliographie

**BESS Williamson**, 2019, *Accessible America: A History of Disability and Design*, New York University Press, New York

**DOGBE. S. Q. Daniel et ANKUI K. Francias**, 2024, « Prospects and challenges of educating a deaf-blind student in a university in Ghana », *European Journal of Education Studies*, 11/1/2024, pp. 118-133.

**FRENCH Jennifer**, « Inclusive rehabilitation and assistive technologies development », *Journal of Rehabilitation and Assistive Technologies Engineering*, 11/ 1/ 2024, pp.1-3

**GIRAUD Olivier et PERRIER Gwenaëlle**, 2022, *Politiques sociales : l'état des savoirs*, Editions La Découverte, Paris.

**INGER Marie-Lid et al.**, 2024, *Rethinking Disability and Human Rights Participation, Equality and Citizenship*, , Routledge, New York

**KEYSER-VERREAULT, A., Brière, et al.** , 2023. *Équité, diversité et inclusion dans les organisations sportives*. Presses de l'Université Laval., Laval

**KINGDON W. John**, 2014, *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, 2<sup>nd</sup> Edition, Pearson International Edition, Edinburgh Gate

**KIVUTI Hilda et al.** , 2026, « Assistive Technologies and Inclusivity in Access to Information by the Visually Impaired in Selected University Libraries in Kenya », *East African Journal of Information Technology*, 9/1/ pp.15-27.

**KLEEMOLA Katri, et al.,** 2025, « Struggling for equal access and success: disability in European higher education », *Comparative Education*, 61/4/2025, pp.606-626

**KOUTSOURIS George et al.,** 2025, « The absent presence of disability in British higher education », *British Educational Research Journal*, pp 340-359.

**LAWSON Anna et BECKETT E Angharad.**, « The social and human rights models of disability: towards a complementarity thesis », *The International Journal of Human Rights*, 25/2/2021, pp.348-379

**MANASE Ndakaitei**, « Self-devised assistive techniques by university students with learning disabilities », *African Journal of Disability*, 12/3/2023, pp.1-10

**MARTIN María-Helena Martín et MORIÑA Anabel**, *Resilience Factors in Students With Disabilities at a Portuguese State University* », in *Pedagogika / Pedagogy* 146/2/2022, pp. 110-128

**NAKRAY Keerty**, Disability policies, transnationalism and policy diffusion: 'Asocial' models of inclusion for children and youth in low and middle-income countries (LMICs), *Irish Journal of Sociology* 31/1/2023, pp.254-270

**NSHIMIRIMANA Révérien**, 2023, Représentations sociales de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le milieu éducatif burundais : De la parole des décideurs de la politique éducative et des acteurs enseignants, thèse, Université de Bordeaux, Bordeaux.

**PADIOLEAU Jean-Gustave**, 1982, *L'Etat au concret*, PUF, Paris

**REPUBLIQUE DU BURUNDI**, 2023, Stratégie Nationale d'Education inclusive au Burundi 2023-2027, Bujumbura.

**RUIZ-RODRIGO Alicia**, « Beyond the Ramp: Occupational Therapists' Perspectives on Universal Accessibility » *Canadian Journal of Occupational Therapy*, Sage 2026, pp.1-11