

Research paper

Inclusion des enfants en situation de handicap en milieu scolaire marocain : processus et impact de l'approche inclusive à l'école publique de Salé.

Lamia BEZZAZ ¹, [ID](#), Mohamed MELIANI ², [ID](#)

¹ Laboratoire LAIP, CED, Lettres Sciences Humaines, Arts et Sciences de l'Education, FLLA, UIT, Kénitra

² DLLF, Laboratoire LAIP, CED, Lettres Sciences Humaines, Arts et Sciences de l'Education, FLLA, UIT, Kénitra

PAPER INFO

Paper History

Received March 2025

Accepted June 2025

Mots-clés :

enfants en situation de handicap, éducation inclusive, inclusion scolaire, inclusion sociale.

Résumé

Le Maroc a ratifié plusieurs conventions internationales pour assurer un accès à une éducation d'équité, d'égalité et de qualité inclusive. Par ailleurs, la vision stratégique 2015-2030 prend en compte le droit d'accès à l'éducation et à la formation pour toute personne, valide ou en situation de handicap. Par le biais de son Ministère de l'éducation nationale, le Maroc entreprend un grand chantier à travers le programme national de l'éducation inclusive. Le présent travail vise à détecter les difficultés connues par les acteurs pédagogiques et les enfants en situation de handicap (ESH) lors des activités scolaires et lors de leur inclusion dans les écoles publiques, et à relever l'impact de l'inclusion sur tous les acteurs éducatifs et les enfants en situation de handicap. Pour ce faire, nous avons ciblé les apprenants du cycle primaire. Une étude de terrain a été menée pour identifier les ressources et les obstacles à la mise en œuvre des dispositifs inclusifs du point de vue des acteurs impliqués ainsi que les pratiques déclarées par les enseignants des ESH, et pour souligner l'impact de l'inclusion scolaire sur les acteurs éducatifs, les parents des ESH et les enfants eux même. Le recueil des données a été réalisé à l'aide d'observations de classe et d'une enquête par questionnaire pilotées auprès de 36 enseignants et 37 parents dans deux écoles différentes de Salé, grande ville voisine de la capitale Rabat. En revanche, les conceptions révélées par l'étude et l'enquête permettent d'identifier le processus inclusif, ses fondements et ses principes clés, de détecter les compétences professionnelles requises chez les enseignants chargés des classes inclusives et leurs pratiques et de relever l'impact du processus d'inclusion.

Introduction

L'éducation inclusive est un pilier fondamental des sociétés modernes. Elle est définie selon l'UNESCO en tant qu'« une éducation fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité [...] centrée sur les groupes vulnérables. [...] L'objectif ultime et donc de mettre fin à toutes les formes de discrimination et de promouvoir la cohésion sociale »¹. Le Handicap International la définit pareillement : « un système éducatif qui prend en compte dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage des besoins spéciaux de tous les enfants et adolescents en situation de marginalisation et de vulnérabilité, y compris les enfants en situation de handicap. Elle vise à éliminer la marginalisation de tous et à améliorer les conditions d'éducation pour tous. »². Il s'agit d'une éducation qui vise à garantir un accès équitable, égalitaire et de qualité à l'éducation, indépendamment des différences et des capacités motrices, cognitives ou intellectuelles, des apprenants.

Le Maroc, en ratifiant plusieurs conventions internationales, s'est engagé à promouvoir cette vision inclusive dans son système éducatif. La Vision Stratégique 2015-2030 du Maroc³ reconnaît le droit fondamental à l'éducation et à la formation pour tous, y compris les personnes en situation de handicap. Sous l'égide du Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports, le Maroc a lancé un programme national d'éducation inclusive confirmant son engagement à assurer une éducation de qualité pour tous, en particulier pour les enfants en situation de handicap (ESH)⁴. Ce programme ambitieux vise à identifier et à surmonter les obstacles rencontrés par les acteurs pédagogiques et les ESH lors de leur intégration dans les écoles publiques, tout en évaluant l'impact de cette inclusion sur l'ensemble des acteurs, éducateurs et ESH.

Dans le cadre de cette démarche, la loi-cadre 51-17⁵, promulguée le 9 août 2019 par le gouvernement marocain, joue un rôle essentiel. Elle vise à garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants, en mettant en place des mesures concrètes pour favoriser l'inclusion des ESH dans le système éducatif marocain. Elle établit un cadre juridique de rigueur, soutenant ainsi les initiatives visant à promouvoir une éducation inclusive et de qualité pour tous conformément aux normes internationales.

Dans cette optique, notre étude a été menée spécifiquement sur les apprenants du cycle primaire afin d'examiner l'impact de l'inclusion scolaire sur les différents acteurs impliqués, notamment les enseignants, l'ensemble des apprenants, les ESH (la classe inclusive) et leurs parents. De plus, elle a exploré la corrélation entre l'inclusion scolaire des ESH et leur inclusion sociale, soulignant ainsi l'importance cruciale de l'éducation inclusive dans la construction d'une société plus juste et plus égalitaire. Deux questions de recherche ont ponctué le travail, dans une approche de proximité :

- Quel est l'impact du processus inclusif sur les acteurs éducatifs, apprenants et éducateurs ?
- Est-ce que l'approche inclusive influence l'intégration sociale des enfants en situation de handicap ?

Deux hypothèses ont été vérifiées à l'issue d'une investigation de terrain :

- Le processus d'inclusion aurait un impact positif sur les apprenants et les éducateurs spécifiquement sur les enseignants, les parents des ESH, les ESH et la classe inclusive.
- L'approche inclusive influencerait l'intégration des ESH sur le plan social en considérant la classe et l'école comme une microsociété.

Le présent travail commencera par exposer la méthodologie adoptée, en détaillant le terrain de recherche, qui comprend deux écoles situées à Salé, chacune représentative de milieux socioculturels différents. Nous

1 UNESCO, Combattre l'exclusion, In : TESSA, Un guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo, 2015, p. 6.

2 Handicap International (2010) : In : TESSA, Un guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo, 2015, p. 6.

3 La vision stratégique de la Réforme de l'enseignement 2015-2030, élaborée par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, a pour finalité la mise en place d'une école nouvelle dont les fondements sont : l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous, l'application efficiente et adaptée du modèle pédagogique, point nodal de l'action de l'école, en ses diverses composantes, et socle des fonctions qu'elle se voit assigner dans l'éducation, l'enseignement et la formation, dans CSEFRS : *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Vision stratégique de la réforme 2015-2030*, Rabat, 2015. Voir site du Conseil (en arabe et en français) : www.csefrs.ma, [https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr_-Resume.pdf]

4 Selon La loi-cadre n°97.13 relative à la protection et à la promotion des droits des personnes en situation de handicap (Rabat, 27 avril 2016), « est considéré en situation de handicap toute personne souffrant d'une inaptitude ou limitation de ses capacités physiques, mentales, psychiques ou sensorielles, de façon chronique durable, que ce soit stable ou évolutive, dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. »

5 Loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique (9 août 2019).

décrivons également l'échantillonnage, qui a impliqué un questionnaire mené auprès de 36 enseignants et 37 parents, ainsi que les méthodes rigoureuses de collecte de données, notamment l'observation de classe. Ensuite, nous fournirons des informations sur les outils d'analyse sélectionnés, tels que les approches qualitatives pour l'interprétation des observations et des analyses statistiques pour les données des questionnaires. Nous aborderons également les contraintes qui ont pu limiter notre investigation, telles que le nombre restreint de participants et les différences contextuelles entre les établissements. Les résultats de notre étude seront ensuite présentés et commentés de manière structurée, mettant en lumière les défis actuels auxquels l'éducation inclusive fait face au Maroc. Cela inclura une analyse approfondie des perceptions des enseignants et des parents, ainsi qu'une réflexion sur l'impact des troubles spécifiques rencontrés par les élèves. Enfin, nous concluons en formulant des recommandations et des perspectives que nous jugeons appropriées pour améliorer l'éducation inclusive au Maroc, en soulignant l'importance d'une formation continue pour les enseignants, d'une communication renforcée avec les parents et de l'amélioration des ressources pédagogiques.

En somme, cette recherche constitue une contribution à la compréhension des enjeux liés à l'éducation inclusive au cycle primaire au Maroc. En identifiant les défis et en mettant en évidence les opportunités, elle offre des pistes précieuses pour l'amélioration continue des politiques et des pratiques éducatives, dans le but ultime de créer un système éducatif inclusif et équitable pour tous.

1. Cadre méthodologique

Le sujet choisi appréhendé nécessite une étude de terrain. C'est pourquoi nous avons opté pour des méthodes rigoureuses de collecte de données au travers de l'observation de classe et des enquêtes par questionnaire menées auprès d'un échantillon représentatif de 36 enseignants et de 37 parents d'enquêtés dans deux écoles situées dans des milieux socioculturels différents de la ville de Salé. Cette étude offre un aperçu précieux des perceptions et de la réalité du terrain, et met toute la lumière sur l'intérêt de l'approche empirique tant sur le plan éducationnel que sur le plan social : les résultats ont révélé des défis auxquels est confrontée l'éducation inclusive au Maroc.

1-1 Observation de classe

Afin de sélectionner les échantillons d'observation les plus pertinents, notre choix s'est orienté vers une classe de 5^e AEP⁶ et une autre de 6^e AEP dans deux écoles A et B. Ces deux niveaux représentent une phase préparatoire pour le cycle collégial et incluent des ESH de deux milieux socioculturels différents qui présentent des troubles de quasi-similaires.

La classe de la 5^e AEP de l'école A (une école primaire du secteur public). C'est une école du milieu urbain, elle se situe au sein de la commune de « Tabriquet » dans la ville de Salé, précisément au quartier « Linbiâat », situé dans une commune recensant de toutes les classes sociales. L'école, lieu de démocratisation de l'accès au savoir, est également un lieu d'inclusion. C'est une institution dirigée par un directeur, une association de parents d'élèves et divers conseils éducatifs. Elle dispose d'une administration, d'une salle informatique, malheureusement inutilisable, et de dix-sept salles de cours. Avec 24 enseignantes et enseignants travaillant en binômes, elle accueille 882 élèves de diverses aptitudes cognitives, dont 15 cas d'ESH (soit 1.7% de l'effectif total).

Quant à la classe de la 6^e AEP, elle est de l'école B située au sein de la commune de « Ahssaine » de la même ville Salé, précisément au centre de Sala El-Jadida reconnu d'un niveau socio-économique moyen. Cet établissement offre une infrastructure d'une architecture similaire à celle du précédent établissement : une administration, seize salles de cours, un terrain de sport et 19 enseignants travaillant en binômes. Il accueille 18 cas d'ESH représentant 3.11% de l'effectif total (579 élèves).

Il est important de souligner que ces deux écoles ne bénéficient d'aucune ressource additionnelle prévisionnelle d'élèves en situation de handicap, bien qu'elles offrent une accessibilité physique adaptée à tous. De plus, la formation des enseignants axée sur l'inclusion scolaire n'est pas généralisée et est légèrement variable de l'école A (10%) à l'école B (20%).

La date et la durée de l'enquête par observation en classe à préciser ? un paragraphe...
ESH.

En outre, pour la collecte des données en plus de l'observation, des questionnaires ont été distribués à 36 enseignants et 37 parents des deux écoles échantillons. Cette démarche vise à recueillir des données complémentaires sur les perceptions et les expériences des principaux acteurs impliqués dans l'éducation des ESH

1-2 Enquêtes par questionnaires

Pour la constitution du corpus, une enquête de terrain a été entreprise au sein des deux écoles A et B, en pilotant des questionnaires auprès d'enseignants chargés des classes inclusives et de parents d'enfants en situation de handicap. Mais vu la sensibilité du sujet traité, il n'a pas été possible d'enquêter directement avec l'intégralité de la population cible. Néanmoins, cela n'a pas grandement affecté la densité de notre échantillon.

Le recueil des données a été précédé par une phase préliminaire qui a consisté à présenter les objectifs de l'enquête (en l'insérant dans le cadre d'un travail universitaire académique), à expliquer les objectifs, les buts et les finalités de la recherche tout en rassurant de l'anonymat des individus ressources.

Après le recueil des données, une analyse a été effectuée pour détecter l'impact de l'inclusion scolaire sur les acteurs éducatifs et le lien entre l'inclusion scolaire et l'inclusion sociale afin de pouvoir proposer des solutions adéquates au sujet traité.

Lors de la réalisation de cette étude, plusieurs défis significatifs ont été identifiés. Tout d'abord, la sensibilité du sujet pour les parents a entraîné une réticence à partager certaines expériences ou opinions. De plus, la crainte de certains enseignants à dévoiler leurs pratiques pouvant être jugées inefficaces par rapport à la démarche inclusive a constitué une difficulté supplémentaire à notre collecte de données exhaustives. Aussi, des difficultés ont été rencontrées dans la collaboration avec certaines associations civiles impliquées, qui ont refusé de participer à la recherche et ont privé le travail de ressources pertinentes davantage. Ces obstacles conjugués soulignent les limites de l'étude et mettent en lumière la complexité de la recherche dans le domaine de l'éducation inclusive.

2. Observation des interactions en classe

2.1. Présentation des deux classes

La salle d'étude réservée à la 5e AEP de l'école A est partagée par quatre groupes : A, B, C et D et deux enseignantes. C'est une salle d'apprentissage dotée de l'ensemble des outils pédagogiques et éducatifs nécessaires : elle est bien aérée et éclairée, elle comprend plusieurs coins pédagogiques labeur des élèves eux-mêmes (« ma bibliothèque », « notre revue murale », « coins de présentations des projets de classe », « Arbre des stars », « coins des sciences », « coins du français, où les élèves présentent des panneaux et des images concernant le thème enseigné de chaque séquence⁷ »). Il faut signaler que l'ESH a son propre coin où il affiche ses projets, ses dessins et ses travaux. L'inclusion, dans ce cas précis, réside dans la prise en compte des besoins spécifiques de cet enfant. Il souhaite que ses travaux restent visibles et accessibles devant lui, car cela lui procure un sentiment de sécurité et de stabilité. Si ses réalisations étaient intégrées avec celles du groupe, elles risqueraient d'être déplacées ou modifiées au fil des leçons, ce qu'il perçoit comme une source de frustration ou d'anxiété. En respectant ce souhait, l'enseignante répond à son besoin particulier, tout en continuant à favoriser son intégration dans d'autres aspects de la vie de classe.

La salle d'étude de la 6e AEP de l'école B est utilisée par deux groupes d'un même enseignant. C'est une salle bien aérée et éclairée, elle comporte deux tableaux, un coin pédagogique réservé aux projets de classe, quelques images illustratives et des cartes en lettres avec des figurines (elle semble moins équipée que la précédente).

2.2. Disposition des élèves dans les deux salles de classe

Les enseignants utilisent trois dispositions tout au long de l'année scolaire :

- Disposition en forme de U pour favoriser les échanges et les interactions lors des séances de communication.
- Des îlots pour le travail en groupe, particulièrement pendant les séances de projet de classe et les séances de consolidation.

⁷La séquence : l'unité pédagogique est définie comme un ensemble d'activités d'apprentissage recouvrant un thème unique et visant à développer une sous-compétence.

- La disposition traditionnelle en lignes, privilégiée lors des contrôles continus pour faciliter la supervision de la classe.

Elève de la 5^e AEP

La classe de la 5^e AEP de l'école A présente un groupe hétérogène à cause de la différence d'âge des élèves (9-14ans). Elle comporte 36 élèves dont un ESH. C'est un garçon de 14ans trisomique⁸, qui souffre de troubles des fonctions cognitives et mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole) et des problèmes cardiologiques. Il ne profite ni d'AESH⁹ ni d'un suivi médical spécifique (séances d'orthophonie, de psychomotricité, de kinésithérapie ou même de pédiatrie). Il issu d'une famille très pauvre et de parents analphabètes.

Elève de la 6^e AEP

La deuxième classe d'observation la classe de la 6^e AEP de l'école B, compte, quant à elle, 32 élèves dont un ESH. L'âge de ces élèves est entre 10 et 13 ans : il s'agit également d'une classe hétérogène.

Cet ESH est un garçon âgé de 13ans, trisomique et des troubles des fonctions motrices. Il ne profite pas d'AESH, mais il bénéficie d'un suivi médical spécial (séances chez l'orthophoniste, le psychomotricien, le kinésithérapeute et le pédiatre du centre Mohamed VI des personnes en situation de handicap à Sala El-Jadida). Il appartient à une famille d'un niveau « favorisé » économiquement et culturellement.

2.3. Enseignants des deux classes

Enseignant de la 5^e AEP

L'enseignante de français qui nous a accueillis dans sa classe, une dame de 36 ans et d'une expérience longue de 15 ans a enseigné à tous les niveaux du primaire avant de prendre en charge la classe de 5^e AEP les trois derniers ans. Bien qu'elle n'ait jamais reçu de formation spécifique en éducation inclusive, elle a dû assurer des classes inclusives pendant quatre ans, enseignant à des enfants autistes avec des AESH, des enfants dyslexiques et des enfants ayant des déficiences visuelles.

Enseignant de la 6^e AEP

L'enseignant qui nous a accueillis dans sa classe, un homme de 42 ans et d'une expérience longue de 20 ans, est un enseignant d'arabe. Il est en charge de la 6^e AEP depuis 18 ans déjà. Il n'a jamais bénéficié d'une formation axée sur l'éducation inclusive ; pourtant il enseigne aux classes inclusives depuis déjà 3 ans et essaie de s'auto-former pour parer aux exigences professionnelles originales.

2.4. Observation de la classe de 5^e AEP

D'après une observation qui a duré 1 mois, nous avons constaté que l'ESH a bien réussi à être inclus dans une classe ordinaire avec des élèves « normaux ». L'enseignante lui réserve un espace privé pour afficher ses travaux et lui offre constamment un temps supplémentaire d'apprentissage. Vu que l'on ne peut rester insensible face à la vulnérabilité de l'innocence, elle l'installe dans une table avec ses paires au centre de la salle en face du tableau. Elle utilise le contact visuel en lui parlant et elle lui préserve un programme adapté à ses compétences. Comme l'école ne possède ni de salle de ressources, ni de suivi spécialisé, ni d'équipement éducatif facilitant l'inclusion de ces élèves, les enseignantes de cet enfant, de français et celle de la langue d'arabe, ainsi que le directeur de l'école, ont fourni tout le matériel pédagogique nécessaire par leurs propres moyens pour faciliter son inclusion scolaire et sociale, et partant son apprentissage, en l'occurrence les livres de lecture, des maths et d'éveil scientifique, les colorants, les cahiers d'écriture, la pâte à modeler, l'argile, le papier, les formes géométriques, quelques objets concrets et figurines, et les jeux d'alphabets et de comptage).

En ce qui concerne l'ESH, il semble heureux, à l'aise et sociable. Il est ponctuel, participe aux activités en et hors classe, communique et rigole avec ces camarades de classe. Bien qu'il ait des difficultés à assimiler un programme adapté par l'enseignante, il fournit un énorme effort pour apprendre et suivre les consignes : il apprécie particulièrement les travaux manuels et participe activement aux activités artistiques, à la dramatisation des dialogues de la communication et des actes de langage et aux jeux proposés dans le cadre

⁸ La trisomie souligne l'anomalie génétique avec 3 chromosomes – tri – au lieu de deux sur le chromosome 21, d'où l'appellation trisomie 21. La trisomie 21 est la première cause diagnostiquée de déficience intellectuelle d'origine génétique.

⁹ AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap.

des ADCV¹⁰. Quant aux autres élèves de la classe, ils aiment tous leur camarade en dépit de sa différence et laissent ressentir la grande estime qu'ils lui portent. Ils l'aident pour accomplir ses tâches éducatives, le font participer à toutes les activités de classe et valorisent son travail. Ils l'acceptent comme il est, respectent son originalité et le considèrent comme ami et camarade de classe typiquement « ordinaire ». Ils semblent le considérer l'âme fétiche du groupe.

2.5. Observation de la classe de 6^e AEP

L'observation de cette classe a duré 15 jours, ce qui nous a permis de remarquer que l'ESH a été bien accepté par l'ensemble de la classe. L'enseignant a établi une relation émotionnelle avec cet enfant, il essaie de lui accorder un temps auxiliaire. L'enfant est installé autour d'une table avec ses camarades au centre de la salle et en face du tableau, ce qui facilite le recours au contact visuel lors des interactions. Etant donné que l'école ne possède ni de salle de ressources ni de suivi par des spécialistes, les enseignants essaient de valoriser le travail et l'effort fournis par cet apprenant original en lui offrant de petits cadeaux ou en l'encourageant par des compliments. Quant à l'enfant, il semble heureux et spontané. Il est ponctuel, participe de manière engagée aux activités en classe, communique aisément avec ses pairs, fournit un énorme effort pour apprendre, suivre les consignes et le programme d'apprentissage. Il aime beaucoup les travaux manuels. (Comme il ne peut pas apprendre de la même manière que les autres, il opte pour l'apprentissage par le toucher comme méthode afin d'explorer et comprendre le monde qui l'entoure.)

Concernant les élèves de la classe, ils manifestent tous un profond attachement envers cet enfant. Ils lui apportent leur soutien dans l'accomplissement de ses tâches éducatives et valorisent son travail régulièrement. Ils l'acceptent tel qu'il est et semblent le considérer comme le petit frère de leur grande famille.

En somme, les deux ESH ressources ont dépassé leurs déficiences et ont réussi leur inclusion sociale en classe, mais ils n'arrivent pas encore à progresser correctement dans leur apprentissage. Ils ont constamment besoin de l'aide des AESH, du suivi médical, et surtout des salles d'études adaptées au sein de leurs écoles inclusives.

3. Identification de la population cible

L'échantillon de cette étude se compose de 36 enseignants et de 37 parents. Il offre une perspective diversifiée des acteurs clés impliqués dans le processus d'inclusion scolaire.

3.1. Enseignants

Tableau 1

Genre	F	30	86,11 %
	M	6	16,66 %
Age	Moins de 30	8	22,22 %
	Entre 31 et 35	10	27,77 %
	Entre 36 et 40	15	41,66 %
	Plus de 40	3	8,33 %
Ancienneté (ans)	Moins de 5	5	13,88 %
	Entre 5 et 10	6	16,66 %
	Entre 11 et 15	2	5,55 %
	Entre 16 et 20	6	16,66 %
	Plus de 20 ans	17	47,22 %
Diplômes	Bac	10	27,77 %
	License	21	58,33 %
	Master	2	5,55 %
	Diplômes de CFI ¹¹ / CRMEF ¹²	23	63,88 %

¹⁰ Activités de Développement des compétences de vie

¹¹ Centres de Formation des Instituteurs et des Institutrices.

¹² Centres Régional des Métiers de l'Education et de la Formation.

Niveau enseigné	1AEP	5	13,88 %
	2AEP	7	19,44 %
	3AEP	2	5,55 %
	4AEP	8	22,22 %
	5AEP	7	19,44 %
	6AEP	7	19,44 %
L'effectif des élèves des classes	Moins de 30	8	22,22 %
	Entre 31 et 35	10	27,77 %
	Entre 36 et 40	15	41,66 %
	Plus de 40	3	8,33 %

D'après ces données tabulées, 83,33% des enquêtés (36 sujets) sont des institutrices, tandis que 16,66% sont des instituteurs, avec un âge qui varie entre 20 et plus de 50 ans. Remarquons la diversité de leurs diplômes, de leurs formations et des niveaux d'études qui leur sont confiés. Ils sont tous chargés du primaire et ont tous de longues expériences dans l'enseignement, dépassant à 47% les 21 ans, pouvant les aider à faire face au grand nombre d'élève par classe : environ 41,7 % d'entre eux ont des classes dépassant les 36 élèves, 27,8% ont des groupes entre 31 et 35 élèves, 22,2% gèrent des classes de moins de 30 élèves, tandis que 8,3% ont des groupes de plus de 40 élèves. L'effectif des classes et l'expérience professionnelle jouent un rôle primordial dans la réussite de l'inclusion des ESH dans une classe ordinaire.

3.2. Parents

Les tableaux suivants présentent les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des parents enquêtés, ayant des ESH inclus dans des classes ordinaires, ces données nous permettent d'explorer leur diversité en termes de genre, d'âge, de niveau scolaire et de professions.

Tableau 2

Genre		Age (ans)				Niveau scolaire				
F	M	Entre 20-30	Entre 31-40	Entre 41-50	Plus de 51	Sans	Primaire	Collège	Secondaire	Universitaire
29	8	4	13	18	2	2	7	2	7	19
Totaux		37				37				

Tableau 3

Professions et occupations des parents												
Femmes au foyer	Femmes de Colporteurs	Commerçants	Professeurs	Enseignants	Techniciens	Ouvriers	Retraités	Militaires	Entrepren	Ingénieur		
6	4	5	4	3	2	4	3	2	1	2	1	
16.2	10.8	13.5	10.8	8.1	5.4	10.8	8.1	5.4	2.7	5.4	2.7	

Les parents ayant participé à l'enquête sont en majorité des femmes (78,4%) ; 21,6% uniquement sont des hommes : Un déséquilibre qui peut trouver son explication dans plusieurs facteurs : les mères, souvent plus impliquées dans le quotidien éducatif et scolaire des enfants, semblent plus enclines ou disponibles à participer à ce type d'enquête. Par ailleurs, les obligations professionnelles ou d'autres responsabilités des pères peuvent limiter leur participation. De même, certaines normes sociales et culturelles, associant davantage les rôles éducatifs aux mères, pourraient également contribuer à cette surreprésentation féminine. Ces répondants sont de diverses catégories d'âges : 10,8% entre 20 et 30 ans, 35,1% entre 31 et 40 ans, 48,6% entre 41 et 50 ans et 5,4% âgés de plus de 51 ans. Leur niveau scolaire est également varié, avec 5,4% n'ayant jamais fréquenté l'école, 18,9% ayant un niveau primaire, 5,4% un niveau collégial, 18,9% un

niveau secondaire et 51,4% un niveau universitaire. Cette diversité se manifeste également à travers une variété de métiers exercés, comprenant 16,2 % de femmes au foyer (6 répondants), 10,8 % de femmes de ménage (4 répondants), 13,5 % de colporteurs (5 répondants), 10,8 % de commerçants (4 répondants), 8,1 % de professeurs (3 répondants), 5,4 % d'enseignants (2 répondants), 10,8 % de techniciens (4 répondants), 8,1 % d'ouvriers qualifiés (3 répondants), 5,4 % de retraités (2 répondants), 2,7 % de militaires (1 répondant), 5,4 % d'entrepreneurs (2 répondants) et 2,7 % d'ingénieurs (1 répondant).

Cette variété socio-économique, occupationnelle et culturelle des parents influence directement la réussite de l'inclusion scolaire et sociale des enfants en situation de handicap. Tous ces parents ont, au moins, un enfant en situation de handicap inclus dans une classe ordinaire. Ils apportent avec eux une richesse d'expériences et de perspectives, ce qui peut contribuer à des approches éducatives plus inclusives et adaptées aux besoins diversifiés de leurs enfants.

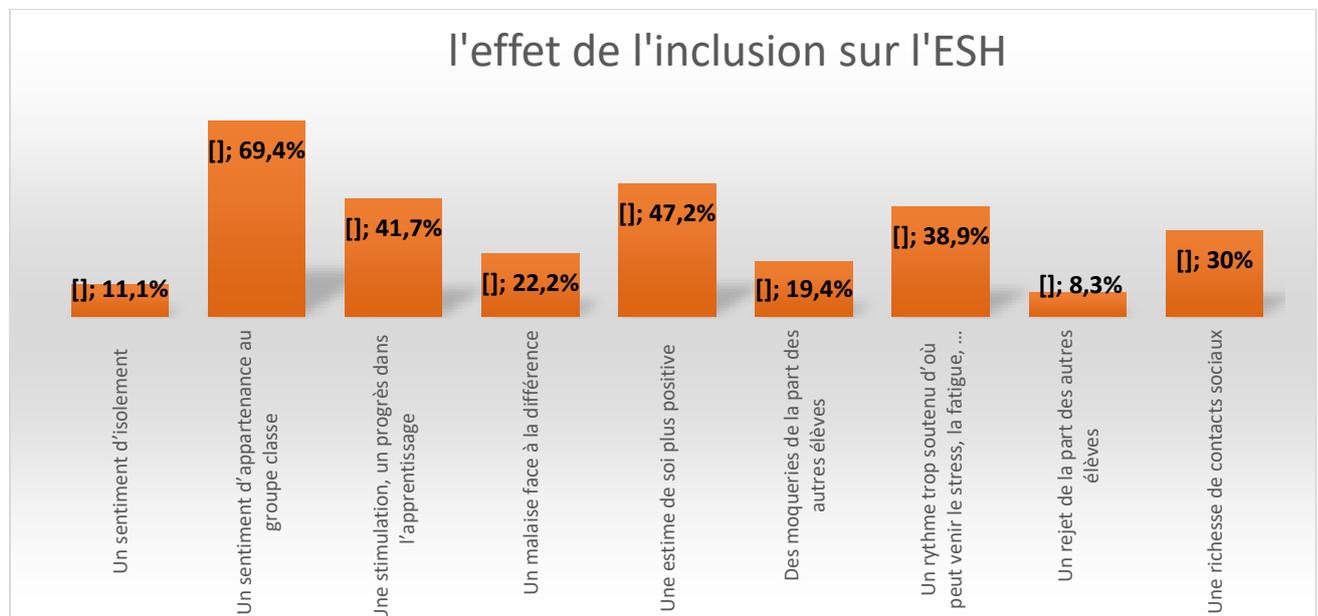
Cette variété socio-économique, occupationnelle et culturelle des parents influence directement la réussite de l'inclusion scolaire et sociale des enfants en situation de handicap. Tous ces parents ont, au moins, un enfant en situation de handicap inclus dans une classe ordinaire.

L'âge des enfants sujets d'enquête varie entre 7 et 15 ans, et 51 % de ces enfants sont inscrits d'entre eux sont inscrits à la première année d'enseignement primaire. Cela démontre que plus de la moitié des enfants en situation de handicap inclus dans l'enquête commencent leur parcours éducatif tôt, ce qui reflète la conscience des parents concernant l'importance de la scolarisation de leurs enfants dès un jeune âge. Ces parents s'engagent activement à surmonter les obstacles associés aux déficiences pour garantir une éducation adéquate.

4. Impact de l'inclusion scolaire sur les ESH et les acteurs éducatifs

L'inclusion scolaire représente bien plus qu'une simple pratique éducative : elle incarne un engagement profond envers l'égalité des chances et la diversité au sein du système éducatif. Lorsque nous examinons l'impact de l'inclusion scolaire, il est crucial de considérer ses répercussions sur l'ensemble des acteurs éducatifs impliqués dans le processus.

Figure 1

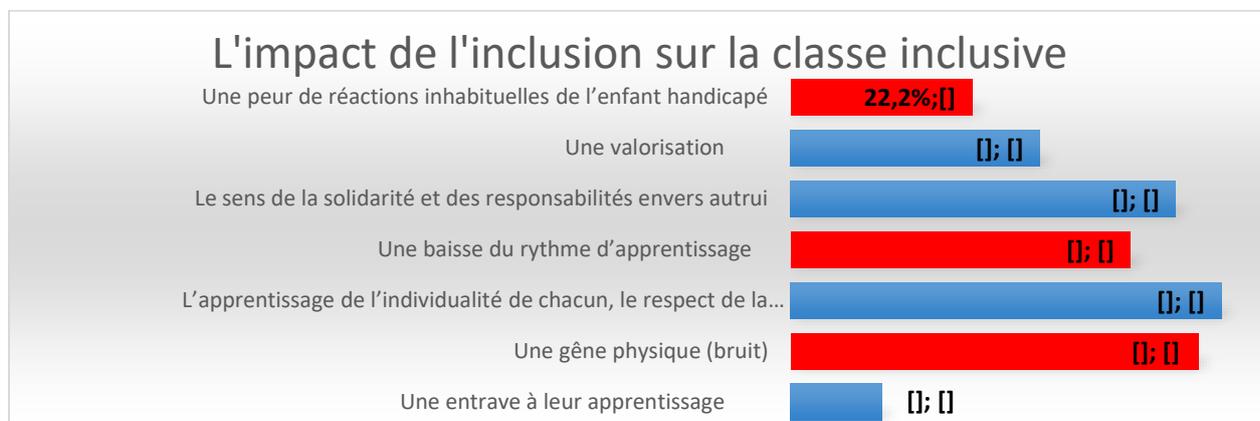


Dans ce graphel, il est souligné que l'inclusion scolaire peut généralement amener les ESH à ressentir un sentiment d'appartenance au groupe de classe (69,4 %), à stimuler leur progression dans l'apprentissage (41,7 %), à favoriser une estime de soi plus positive (47,2 %) et à enrichir leurs contacts sociaux (30 %).

Cependant, l'inclusion peut également engendrer un stress permanent chez ces enfants vu le rythme soutenu des apprentissages (38,9 %). Ainsi, les moqueries (19,4 %), l'isolement (11,1 %), le malaise face à la différence (22,2 %) et le sentiment du rejet (8,3 %) demeurent des sentiments négatifs présents, bien que les taux y afférant soient relativement faibles.

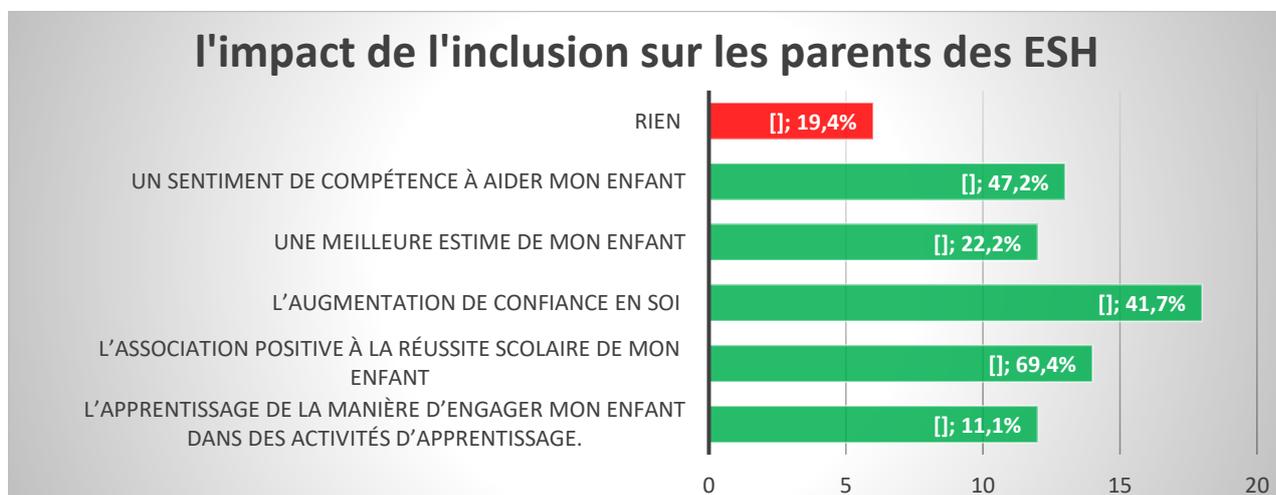
En résumé, l'éducation inclusive a un impact profond sur les élèves en situation de handicap (ESH) ; Elle favorise leur intégration sociale, renforce leur estime de soi et leur offre des opportunités éducatives équitables.

Figure 2



Selon les résultats du graphique 2, la majorité des répondants, soit 52%, reconnaissent que l'éducation inclusive favorise et l'appréciation de l'individualité et promeut le respect de la diversité. De plus, 47% estiment qu'elle renforce le sens de la solidarité et de la responsabilité envers autrui. En revanche, 30% soulignent qu'elle contribue à valoriser la dynamique de la classe. En revanche, la moitié des praticiens, soit 50%, rapportent que l'inclusion scolaire entraîne des inconforts dus aux bruits et aux réactions inattendues de la part des élèves en situation de handicap, et 41% observent une diminution du rythme d'apprentissage dans l'ensemble, ce qui laisse planer désenchantement mais qui au final ne doit pas du reste être décourageant.

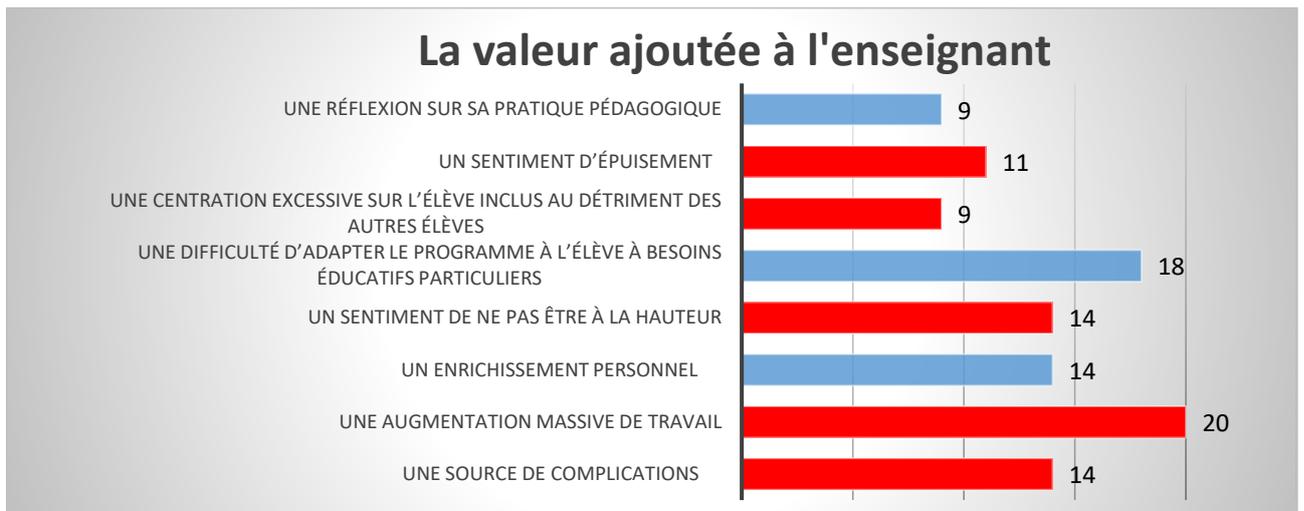
Figure 3



Ce graphique 3 se représente les valeurs ajoutées par l'éducation inclusive aux parents des ESH. 69,4% des participants soutiennent que l'inclusion établit une association positive à la réussite scolaire de leurs enfants. 47,2% parmi eux déclarent qu'elle développe chez eux le sentiment de compétence requis pour pouvoir vraiment aider leurs enfants à s'intégrer dans la société et partant cesser de vivre le handicap de leurs enfants comme étant le leur. 41% des parents affirment que l'inclusion scolaire de leurs enfants handicapés leur rehausse le moral et leur niveau de confiance en l'avenir et le devenir de leurs protégés. 22,2% eux affirment qu'elle développe une meilleure estime de leurs enfants chez eux.

Pour 11,1% de ces enquêtés, L'éducation inclusive facilite l'apprentissage de la manière d'inciter leurs enfants à prendre part aux activités éducatives. Cependant, 19,4% des participants attestent que l'éducation inclusive ne leur a rien ajouté. En somme, les témoignages des parents mettent en évidence une appréciation positive des effets de l'éducation inclusive sur eux comme sur leurs enfants.

Figure 4



En bref, les enseignants ont des perceptions mitigées de l'impact de l'inclusion. Son effet, la plupart des participants se le représente à la fois augmentation massive des tâches professorales (55,55%), source de complication de leur mission éducative (38,88 %), source de difficultés de l'adaptation du programme (50 %) et mission épuisante (30,55 %). Or, 38,88 % des enseignants sentent la peur de ne pas être à la hauteur et remettent constamment en question leurs pratiques pédagogiques : ils prennent l'expérience inédite de l'inclusion en classe à cœur et la considèrent enrichissement personnel.

5. Impact de l'éducation inclusive sur les pratiques professorales

L'éducation inclusive entraîne une réévaluation des fonctions et des responsabilités des enseignants. Elle nécessite une adaptation continue des méthodes pédagogiques et des pratiques professorales pour répondre à la diversité des élèves et de leurs besoins.

Afin de mesurer la maîtrise du sujet de l'inclusion éducative sur le plan théorique ainsi que les connaissances générales des principes de l'inclusion chez les enseignants chargés des classes inclusives, une question sur la définition de l'éducation inclusive et quelques principes de l'inclusion ont été soumise à l'enquête. Les résultats ont été comme suit :

5-1 Représentation de l'inclusion éducative chez les enseignants.

Figure 5

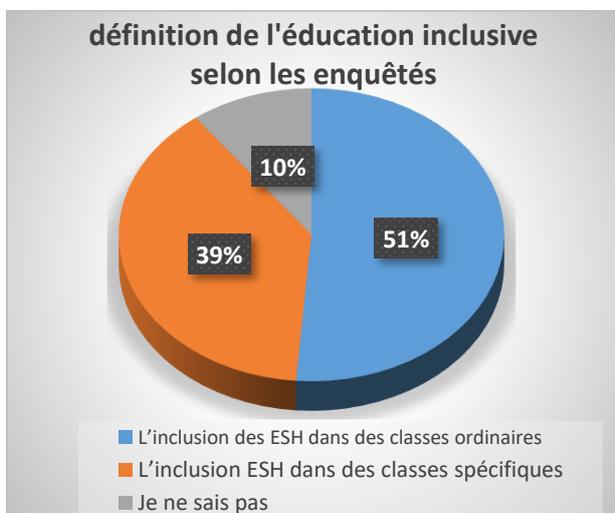
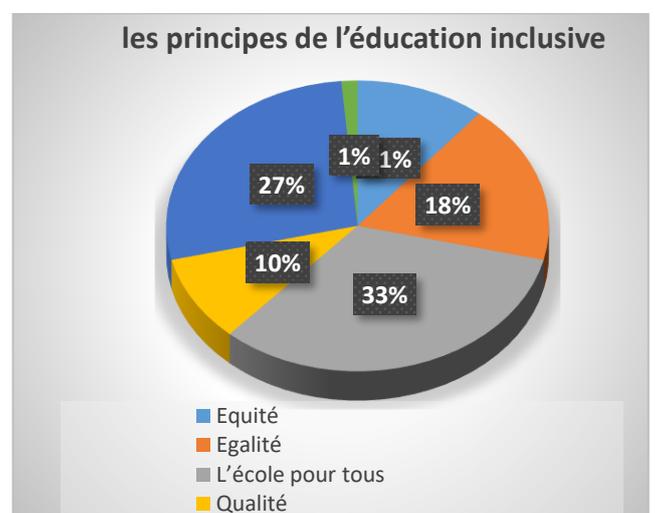


Figure 6



Il ressort de ces graphes 5 et 6 qu'une majorité de 51 % des répondants associent l'éducation inclusive à l'intégration des élèves en situation de handicap (ESH) au sein des classes ordinaires. Cette tendance souligne une compréhension qui s'aligne avec les définitions contemporaines de l'inclusion, lesquelles visent à intégrer

tous les élèves, indépendamment de leurs besoins spécifiques, dans des environnements d'apprentissage inclusifs. Parallèlement, 39 % des participants considèrent l'inclusion comme étant liée à l'intégration des ESH dans des classes spécialement adaptées ou spécialisées. Ce constat pourrait indiquer une confusion entre les notions d'éducation inclusive et d'éducation spécialisée, ou une conviction que les besoins des ESH sont plus adéquatement satisfaits dans des contextes spécialisés. Enfin, un faible pourcentage de 10 % des répondants exprime une incertitude quant à la signification de l'éducation inclusive, signalant ainsi un besoin potentiel de sensibilisation et de clarification sur ce concept et ses implications.

33% des enquêtés reconnaissent que l'éducation inclusive repose sur le principe de l'école pour tous, avec une importance accordée à l'égalité (18%), à l'équité (11%) et à la qualité (10%). Cependant, 28% d'entre eux admettent que l'adaptation de l'apprenant, et non pas de l'éducation, est l'un des principes de l'inclusion. En revanche, l'éducation inclusive est fondée sur la création d'un projet pédagogique individualisé visant à permettre à chaque enfant de s'épanouir et de se développer à son propre rythme d'apprentissage, ce qui implique une adaptation de l'éducation et non pas de l'apprenant.

Cette étude dévoile de grandes défaillances théoriques et des connaissances autour de l'éducation inclusive chez les acteurs pédagogiques chargés des classes inclusives. Cela risque d'impacter négativement leurs pratiques en classe.

5-2 La formation des enseignants enquêtés

Tableau 4

Formation initiale		Formation continue		Qualité de la formation continue (pour les gens qui ont profité de la formation)		
Oui	Non	Oui	Non	Adéquates	Très peu adéquates	Inadéquates
6	30	10	26	3	0	7
17 %	83 %	27,77 %	72,22 %	30 %	0 %	70 %
36		36		10		

Seuls 17% des enquêtés ont bénéficié d'une formation initiale axée sur la gestion des classes inclusives, tandis que la majorité des enseignants du primaire n'ont pas suivi de formation initiale en matière d'inclusion des élèves en situation de handicap. En outre, 27,77% des enseignants interrogés ont suivi des formations continues spécialisées dans ce type d'éducation. Cependant, 70% d'entre eux estiment que les ressources de ces formations ont été inadéquates pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap, ce qui peut entraîner plusieurs problèmes méthodologiques et didactiques dans la gestion des classes.

5-3 Le suivi, l'encadrement, l'aide d'une AESH, le travail collectif et la participation des familles dans le processus éducatif de la classe

Tableau 5

	Oui		Non		Fréquemment		Rarement	
Soutien et encadrement de l'enseignant	1	2,77 %	33	91,66 %	0	0 %	2	5,55 %
Aide de l'AESH à l'Enfant dans la Classe	9	25 %	26	72,22 %	0	0 %	1	2,77 %
Collaboration et partage	12	33 %	9	25 %	8	22 %	7	20 %

d'expérience au sein de l'école								
Participation des familles dans le processus éducatif	6	17 %	9	25 %	12	33 %	9	25 %

Ce tableau montre que le taux d'enfants bénéficiant de l'aide d'une AESH en classe ne dépasse pas les 25%, ce qui complique le travail des enseignants et influence le rythme d'inclusion scolaire de ces élèves.

De plus, les enseignants ne bénéficient pas d'un encadrement professionnel ou d'un soutien quelconque d'associations civiles d'enfants en situation de handicap, et cela accentue leur appréhension face au défi de l'inclusion scolaire. Aussi, l'implication de l'équipe pédagogique dans le partage d'expériences et la collaboration au sein des écoles publiques primaires ne dépasse pas les 33%, ce qui influence le processus éducatif des classes inclusives.

La participation active des familles d'élèves en situation de handicap (ESH) dans le processus éducatif est irrégulière : 17 % des familles participent fréquemment, 25 % y participent régulièrement, 33 % y adhèrent rarement et 25 % ne contribuent plus aux activités éducatives. Aussi, la présence de la famille au sein de la vie scolaire de l'enfant a un rôle primordial dans le succès de son apprentissage inclusif.

Plusieurs défis et lacunes ont été identifiés dans le processus d'inclusion scolaire des (ESH). Bien que certains enfants bénéficient de l'aide d'une AESH en classe et d'un suivi médical approprié, leur taux reste faible, ce qui peut entraver leur intégration efficace dans l'environnement scolaire. De plus, le manque de soutien professionnel et associatif pour les enseignants accroît leurs préoccupations et peut compromettre leur capacité à répondre aux divers besoins pédagogiques des élèves.

L'engagement limité de l'équipe pédagogique dans le partage d'expériences et le travail collectif réduit les opportunités d'amélioration des pratiques inclusives au sein des écoles primaires publiques. De même, l'irrégularité de la participation des familles dans le processus éducatif souligne l'importance cruciale de leur implication quant au succès de l'inclusion scolaire de leurs enfants aux besoins spécifiques.

5-4 Planification de l'enseignement, des unités didactiques et des projets de travail

Tableau 6

	Oui		Non		Fréquemment		Rarement	
Planification de l'enseignement tient compte des besoins de tous les élèves.	7	20 %	17	47 %	7	19 %	5	14 %
Conception des unités didactiques et des projets de classe.	12	33 %	11	13 %	7	19 %	6	17 %
L'adaptation des pratiques pédagogiques pour des ESH	32	88.88 %	2	55.55 %	2	55.55 %	0	0

47 % des participants soulignent que la planification des enseignements ne tient pas compte des besoins de l'ensemble des élèves, ce qui complique l'accès et l'adaptation des curricula. De même, les unités didactiques et les projets de travail doivent être conçus pour encourager la participation de tous les élèves dans le processus d'enseignement/apprentissage. Or, seulement 33 % des praticiens confirment cette théorie.

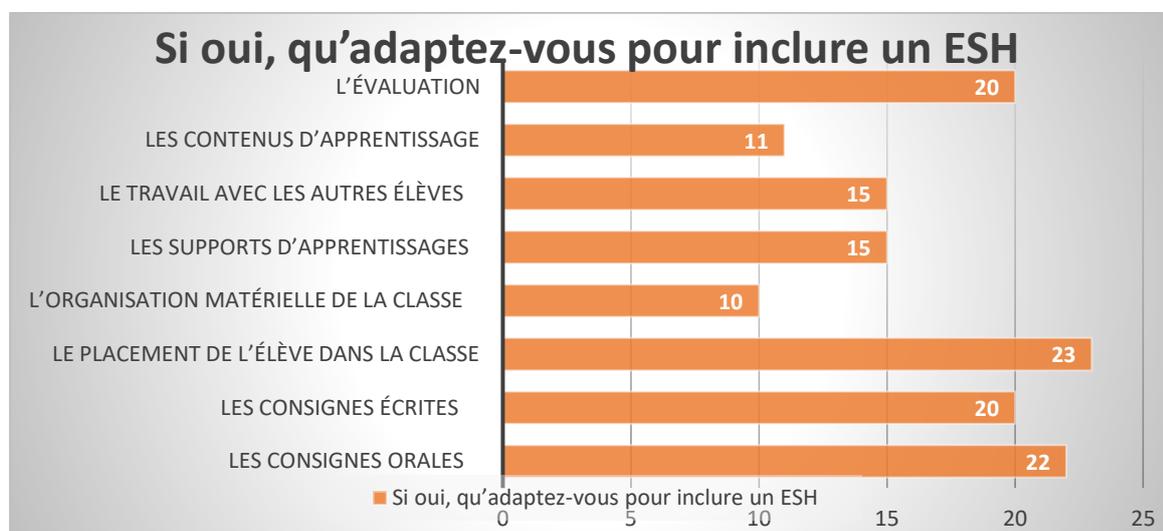
5-5 L'adaptation des pratiques pédagogiques pour des ESH

Selon les données recueillies, 88.88 % des enseignants enquêtés adaptent leurs pratiques pédagogiques en tenant compte des compétences et des besoins spécifiques, ESH inclus, en respectant l'hétérogénéité de leur classe. Cependant, 5.55 % parmi eux ne procèdent pas à cette démarche parce qu'ils considèrent leur classe un groupe homogène tous azimuts.

5-6 Les pratiques pédagogiques adaptées par les enseignants.

Une longue liste des pratiques pédagogiques adaptées par les enseignants pour faciliter l'inclusion de tous les élèves est relevée somme toute. En particulier, les praticiens recourent à l'adaptation des consignes orales et écrites, du placement de l'élève dans la classe, des supports d'apprentissage et surtout du procédé d'évaluation :

Figure 7



En somme, il est essentiel de souligner le rôle crucial des formations initiales et continues des enseignants dans le domaine de l'éducation inclusive. Ces formations rétablissent des connaissances théoriques et des pratiques nécessaires pour mettre en œuvre les principes de l'inclusion. De plus, elles aident à développer des compétences en planification, en adaptation et en différenciation pédagogique indispensables pour répondre aux différents besoins des élèves en situation de handicap.

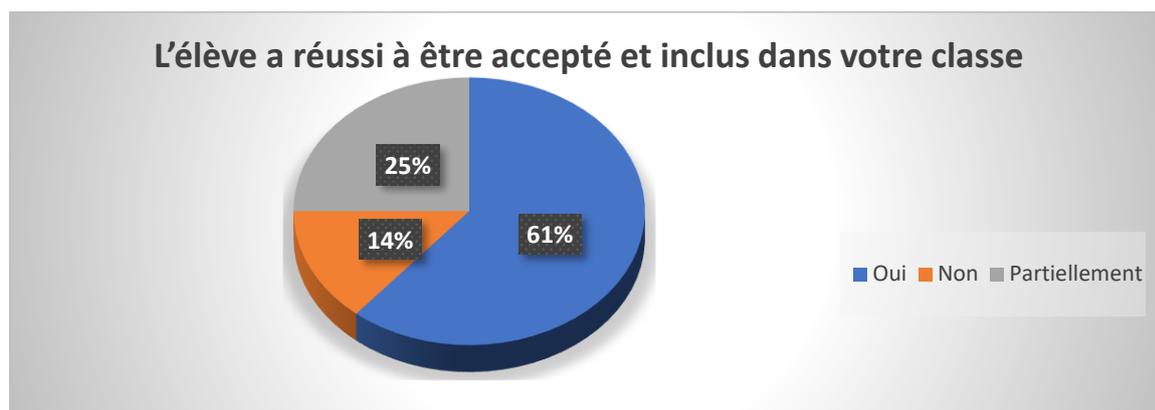
Par conséquent, l'éducation inclusive a un impact significatif sur les pratiques professorales, en les transformant pour mieux répondre à la diversité des besoins des élèves. En encourageant la collaboration, la créativité et l'adaptabilité, elle stimule l'innovation dans la planification des cours et l'adaptation des méthodes d'enseignement. Les enseignants apprennent à reconnaître et à valoriser la diversité des élèves, ce qui crée un environnement d'apprentissage inclusif où chaque élève a l'opportunité de s'épanouir et de progresser.

6. Du Scolaire au Social : Comprendre la Relation entre Inclusion Scolaire et Inclusion Sociale

La relation entre l'inclusion scolaire et l'inclusion sociale est un sujet multifacette. L'inclusion scolaire garantit à tous les élèves, handicapés compris l'accès à une éducation de qualité au sein d'un environnement intégratif. Elle vise à éliminer les obstacles et les défis qui pourraient entraver la participation et le succès des élèves dans le système éducatif. D'autre part, l'inclusion sociale englobe un processus plus large visant à intégrer les individus dans tous les aspects de la vie en société, en reconnaissant et valorisant la diversité humaine.

6-1 La réussite de l'inclusion de l'élève

Figure 8



Comme le montre ce 8^e graphe, 61 % des ESH ont réussi parfaitement à être acceptés dans les classes ordinaires, 25 % ont réussi partiellement leur inclusion, et 14 % ne sont pas arrivés à être acceptés dans ces classes. L'exclusion s'explique par le manque d'AESH et la gravité de certaines situations ou perturbations des cours provoquées par les crises d'hystérie que vivent souvent les ESH en classe. Ces instants malheureux rendent par moments difficile leur inclusion dans un environnement scolaire ordinaire.

6-2 Les activités de l'élève en situation de handicap

L'inclusion des ESH dans des classes ordinaires constitue un enjeu majeur pour promouvoir la réussite d'une éducation véritablement inclusive. Cette intégration offre des opportunités significatives, tant sur le plan pédagogique que social, favorisant leur participation active au sein de la communauté scolaire. Le tableau 7 suivant illustre les résultats de l'analyse statistique mettant en lumière différents aspects de leur participation et de leur insertion au sein des classes ordinaires.

Tableau 7

	Oui		Non		Fréquemment		Rarement	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Poursuite des apprentissages scolaires régulièrement	4	11,11 %	10	27,77 %	9	25 %	13	36,11 %
Poursuite du programme scolaire	6	16,66%	14	38,88 %	6	16,66 %	10	27,8 %
Participation aux activités de classe	10	27,8%	1	2,77 %	13	36,11 %	12	33,33 %
Participation aux activités hors classe	19	52,77%	5	13,88 %	11	30,55 %	1	2,77 %

11,11 % des ESH suivent les apprentissages scolaires de manière régulière, 16,66% d'entre eux arrivent à suivre le programme scolaire, 27,8% de ces élèves participent aux activités de classe et 52,77% contribuent aux activités hors classe. Ces enfants ont réussi une inclusion scolaire dans des classes ordinaires bien qu'ils n'arrivent pas vraiment à suivre leurs apprentissages ou à réussir brillamment leur parcours scolaire.

6-3 Le côté émotionnel de l'enfant inclus

L'émotionnel joue un rôle central dans la réussite de l'intégration de l'ESH au sein des classes ordinaires. Il influence non seulement son bien-être et sa motivation, mais également son aptitude à interagir avec ses pairs et s'épanouir dans un environnement scolaire inclusif.

Figure 9

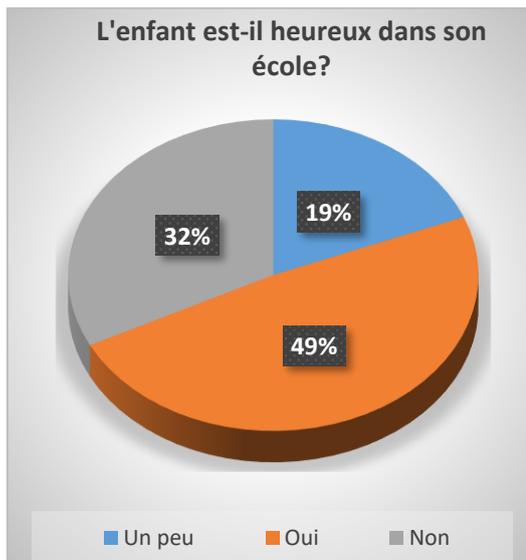
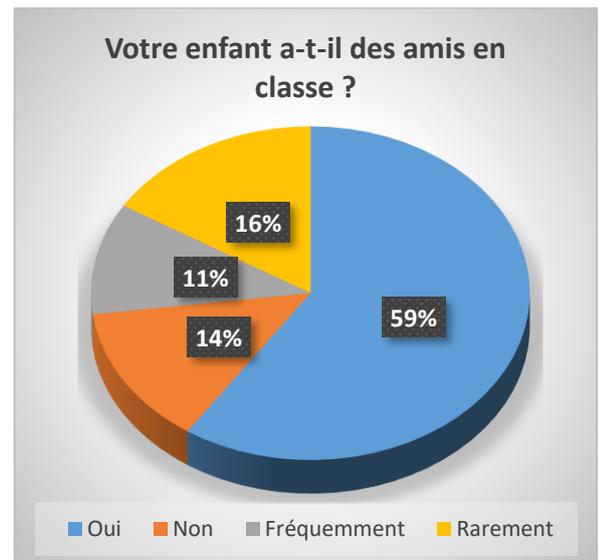


Figure 10



Un grand nombre de participants (49%) annonce que leurs enfants semblent très heureux dans leurs écoles. Néanmoins, 32 % déclarent que leurs enfants n'y sont pas heureux, et cela peut aboutir à l'échec de leur inclusion scolaire. En effet, des enfants ont réussi à tisser des liens d'amitié avec leurs camarades de classe, et cela est reconnu à hauteur de 68 %. Et 16 % des parents déclarent que leurs enfants n'arrivent pas à établir des relations d'amitié avec leurs camarades de classe.

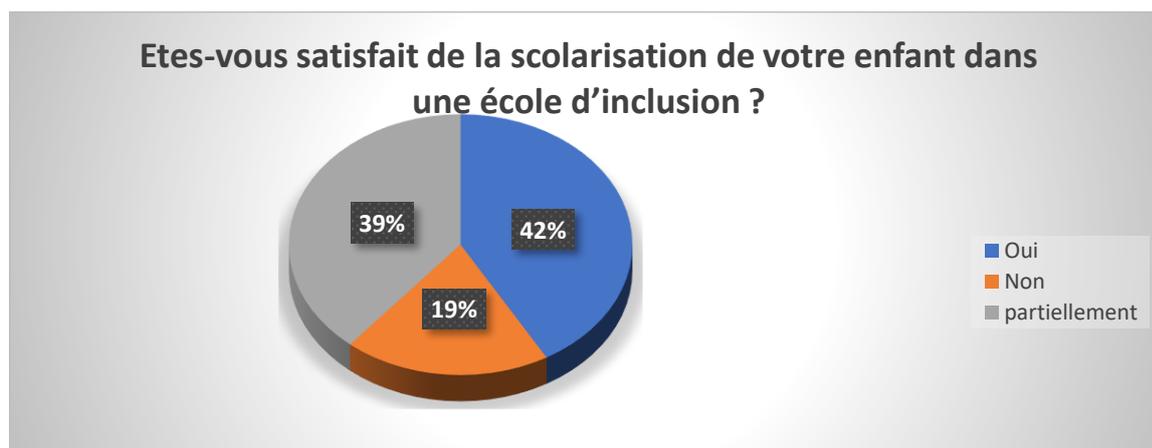
Ce chiffre de 16 % représente un groupe d'enfants en situation de handicap qui rencontrent des obstacles spécifiques à la formation d'amitiés dans un cadre scolaire ordinaire. Parmi ces obstacles, on trouve : des « difficultés sociales et communicationnelles » liées à leur handicap (TSA comme exemple), qui peuvent rendre l'interaction avec leurs pairs plus complexe. De plus, un « environnement scolaire non inclusif », où il y a un manque de sensibilisation aux besoins des ESH, peut contribuer à des malentendus et à des comportements d'exclusion.

Les « comportements des pairs », tels que l'intimidation ou le rejet, ainsi qu'un « manque d'opportunités d'interaction » dans des activités adaptées, amplifient également l'isolement. Enfin, des « facteurs personnels », comme une personnalité plus réservée ou le soutien familial limité, peuvent freiner ces enfants dans leur quête de relations amicales.

Comprendre ces défis est essentiel pour développer des stratégies qui facilitent non seulement l'intégration scolaire, mais aussi l'établissement de relations amicales positives et la réussite de l'inclusion sociale de ces enfants. Cela souligne l'importance d'une action proactive, comme des initiatives de sensibilisation, la promotion d'interactions positives entre élèves, et l'adaptation des environnements d'apprentissage.

6-4 Taux de satisfaction des parents de à la scolarisation de leurs enfants dans l'école inclusive.

Figure 11



En ce qui concerne le taux de satisfaction des parents par rapport à la scolarisation de leurs enfants au sein de l'école publique inclusive, 42% des enquêtés sont satisfaits, 39% sont peu satisfaits et ceux qui ne le sont pas du tout représentent 19% des participants.

L'analyse du taux de satisfaction des parents concernant la scolarisation de leurs enfants au sein de l'école publique inclusive, sur un échantillon de 37 participants, révèle une dynamique nuancée. En effet, 42 % des parents se déclarent satisfaits, ce qui indique une reconnaissance de certains aspects positifs de l'inclusion, tels qu'un soutien adapté et un environnement scolaire bienveillant. Cependant, 39 % des parents expriment une satisfaction limitée, suggérant des préoccupations importantes relatives aux ressources et à l'efficacité des pratiques inclusives mises en œuvre. De plus, près de 19 % des parents ne sont pas du tout satisfaits, ce qui met en lumière des expériences négatives potentielles, telles que le manque de soutien pour les besoins spécifiques de leurs enfants et des problèmes d'exclusion sociale. Ces résultats soulignent la nécessité d'une évaluation continue des programmes d'inclusion afin de répondre aux inquiétudes des familles, ainsi qu'une communication renforcée entre les établissements et les parents. Pour améliorer la satisfaction et l'inclusion, il est impératif d'investir dans des ressources adéquates, de former le personnel éducatif, et de promouvoir une sensibilisation au sein de la communauté scolaire. En somme, cette étude met en exergue l'urgence d'adapter les pratiques éducatives pour garantir une inclusion sociale véritable et efficace des enfants en situation de handicap.

6-5 La relation entre l'inclusion scolaire et l'inclusion sociale

L'interaction complexe entre l'inclusion scolaire et l'inclusion sociale met en évidence la nécessité d'une approche cohérente et interconnectée pour assurer le bien-être des ESH. Tableau 8 ci-après illustre le point de vue des enseignants et des parents d'ESH concernant relation.

Tableau 8

L'inclusion scolaire des ESH garantit-elle leur intégration sociale au sein de la communauté ?	Réponses des enseignants	Complètement d'accord		D'accord		Très peu d'accord	
		2	5 %	19	53 %	15	42 %
	Réponses des parents	Oui		Un peu		Non	
		16	43 %	15	41 %	6	16 %

On peut souligner qu'une bonne partie des praticiens éducatifs (53%) affirme que l'inclusion scolaire peut aboutir à une inclusion sociale en considérant la classe comme une société miniature. Alors, pour faire réussir l'inclusion sociale de ces enfants, il est nécessaire de réussir leur inclusion scolaire en premier.

43 % des parents affirment que l'inclusion de leurs enfants dans une école primaire publique a permis leur inclusion dans leurs entourages et dans la société en général : 41% parmi eux sont un peu d'accord et 16 % ne le sont pas du tout. En effet, la majorité des parents disent qu'ils cherchent toujours à améliorer les conditions d'inclusion de leurs enfants dans les écoles publiques afin de leur assurer une meilleure inclusion sociale.

L'exploration des différentes dimensions de l'inclusion scolaire met en lumière l'importance cruciale de ce modèle éducatif quant à la favorisation non seulement de la réussite scolaire des élèves en situation de handicap, mais aussi de leur participation active dans les activités scolaires et de leur bien-être émotionnel. En outre, l'articulation entre l'inclusion scolaire et l'inclusion sociale, tel qu'elle est perçue par les enseignants et confirmées par les parents, souligne la nécessité d'une approche holistique visant à créer des environnements éducatifs inclusifs et équitables pour tous les élèves.

Conclusion

L'éducation inclusive se présente comme un modèle essentiel qui vise à satisfaire les besoins spécifiques de chaque élève, qu'il soit en situation de handicap ou non. Ce modèle repose sur l'adaptation des pratiques pédagogiques et des politiques éducatives, garantissant ainsi l'égalité et l'équité dans le processus d'apprentissage. Les recherches montrent que l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap engendre des bénéfices significatifs, non seulement pour ces élèves, mais également pour leurs parents et enseignants, favorisant un climat de solidarité et de responsabilité au sein des classes.

Cependant, des défis subsistent, notamment la surcharge de travail pour les enseignants, la nécessité d'adapter les programmes scolaires et la gestion des effectifs en classe. Ces obstacles soulignent l'importance d'un soutien accru, notamment par le biais de formations continues et de ressources pédagogiques adaptées. L'intégration des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) peut également enrichir les pratiques éducatives, facilitant un apprentissage personnalisé et accessible.

Pour garantir une inclusion effective, plusieurs mesures peuvent être envisagées, telles que la réduction des effectifs en classe, le soutien par des accompagnateurs, et l'adaptation des programmes scolaires. La mise à disposition de matériels pédagogiques variés et adaptés, ainsi que l'encouragement à la participation des parents et de la communauté, sont également cruciaux. Les mécanismes d'évaluation doivent être flexibles afin de préserver l'intérêt de tous les élèves, et le suivi médical des enfants en situation de handicap est essentiel pour leur intégration scolaire et sociale.

Les observations en classe confirment que l'inclusion a des effets positifs sur le sentiment d'appartenance, l'estime de soi et les relations sociales des élèves. Elle constitue un levier pour la réussite scolaire, tant pour les élèves en situation de handicap que pour leurs camarades. L'éducation inclusive valorise la diversité et favorise une culture de respect et d'entraide, enrichissant ainsi l'expérience d'apprentissage collective.

Pour assurer le succès de l'inclusion scolaire au Maroc, un investissement significatif dans l'éducation primaire est nécessaire. Cela inclut non seulement la réduction des effectifs et l'équipement des écoles, mais également des programmes adaptés aux besoins de chaque élève. La formation des enseignants et l'engagement des familles et de la société civile sont également des éléments clés de cette transformation.

En conclusion, l'éducation inclusive doit être envisagée comme un engagement partagé pour créer un système éducatif où chaque enfant est valorisé et respecté. En unissant les efforts de tous les acteurs — institutions, enseignants, parents et communauté — il est possible de bâtir une école véritablement inclusive, permettant à chacun de s'épanouir et de contribuer positivement à la société.

Bibliographie

- CURY, Carlos Roberto Jamil, (2009), *Réflexions sur les principes juridiques de l'éducation inclusive au Brésil légalité, droit à la différence, équité*, Recherche et formation, juin 2013, [<https://journals.openedition.org/rechercheformation/486>], (28/ 03/ 2024), 15p, 159 Ko, PDF.
- Bien enseigner, (2021), « Classe inclusive : définition, principes, convictions et stratégies », In Bien enseigner, 29 août 2021, [<https://www.bienenseigner.com/classe-inclusive-definition-principes-convictions-et-strategies/>], 4 septembre 2021, (20/ 04/2022).
- Deane, M., & Komlan Amivi-Cra, M. (2015). « Boîte à outils pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo », dans TESSA, <http://www.tessafrica.net>, (20/05 2022).
- Eredics, N. (2018). *Inclusion in action: Practical strategies to modify your curriculum*. Brookes Publishing. Disponible sur : [<https://doi.org/https://products.brookespublishing.com/Inclusion-in-Action-P1050.aspx>.] (le 18/ 12/ 2024).
- Handicap International. (2014). *Outils et ressources pour l'éducation inclusive* . Handicapé [[https : //www.u.org/Maroc/média/1/fil/Guide %20E%20VF .pdf](https://www.u.org/Maroc/média/1/fil/Guide%20E%20VF.pdf)] (24/04/2022)
- Le Comité national Coordination Action Handicap, « Les différents types de handicap », in CCAH, sd, [<https://www.ccah.fr/CCAHA/Articles/Les-differents-types-de-handicap>], (05/04/2022)

- Ministère de L'éducation Nationale de L'enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, (2004), *Aperçu Sur Le Système Educatif Marocain*, Préparé et diffusé à l'occasion de la 47^{ème} session de la Conférence Internationale de l'Education, Genève : 8-11 septembre 2004.
- Ministère de l'Education Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, (2019), *L'Education Inclusive au Profit des Enfants en Situation de Handicap. Guide pour les Parents*, in unicef.org, Juin 2019, [<https://www.unicef.org/morocco/media/1486/file/Guide%20Enseignants%20VF.pdf>], (18/02/2023), 96p, 1,51Mo, PDF.
- Ministère de L'éducation Nationale, de L'enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Direction Des Curricula. (2019), *Mise en Place du Programme National de l'Education Inclusive au Profit des Enfants en Situation de Handicap, le Memento pour les Directeurs Régionaux et Provinciaux d'Education et de Formation*, in unicef.org, Juin 2019, [<https://www.unicef.org/morocco/media/1496/file/Memento%20VF.pdf>], (30/04/2022), 17p, 574 Ko, PDF.
- MOHAMED, Laâbi, 2019, « L'éducation inclusive et les élèves en situation de handicap », dans LEBRIEF.MA, [<https://www.lebrief.ma/4013-leducation-inclusive-et-les-eleves-en-situation-de-handicap/?amp>], (05/05/2022)
- Moreno, Grecia ,(2017), « Les éléments de la Théorie Socioculturelle de Vygotsky et l'acquisition des langues », in Hypothèse, juin 2017, [<https://arlap.hypotheses.org/9712>], (10/03/2022).
- Région Académique Provence-Alpes-Côte d'Azur, (2022), *Les élèves à besoins éducatifs particuliers*, dans, Pédagogie.ac, Janvier 2022, [https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2022-02/vm_solariser_les_ebep-janv_2022.pdf], (9/03/2022), 14,9 Mo, 70p,
- Royaume du Maroc, (1999), *Charte Nationale d'Education et de Formation*, Imprimerie Officielle, [<https://www.mcinet.gov.ma/sites/default/files/documentation%20iscae%20rabat%202018.pdf>], (10/02/2023), 157p, 1574 ko, PDF.
- Services Ontario, (2014), « Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario », in, Lignes Directrices pour l'Elaboration et la Mise en Œuvre de Politiques, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2014, [<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>], (28/03/2022).
- UNESCO, (2012), *Combattre l'exclusion dans l'éducation : guide d'évaluation des systèmes éducatifs pour des sociétés plus inclusives et plus justes*, Paris, juin 2012, in UNESDOC.ORG, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_fre], (20/ 03/ 2024), 27p, PDF.