المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⵏ ⵜⵙⴳⵎⵉ ⴷ ⵜⵙⵎⵙⵓⵔⵉ ⴷ ⵜⵙⵡⵙⵉ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب
نحو تربية دامجة

تقرير موضوعاتي

بشراكة مع اليونيسف

2019

تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب

نحو تربية دامجة

الإيداع القانوني : 2019MO2123
ردمك : 978-9920-785-10-5

المحتويات

- تقديم 3
- الفصل الأول. المداخل المنهجية 5
- الفصل الثاني. صياغة الإطار المفاهيمي : التربية الدامجة كمرجع 7

1. تطور المفاهيم 7
2. التربية الدامجة: مسألة حق 9
3. نموذج التنمية البشرية – مسار إنتاج الإعاقة 9
4. التربية الدامجة: التزام عدة فاعلين 11
5. التربية الدامجة: مقاربة مزدوجة 11
   1.5. المقاربة المتمركزة حول الطفل 12
   2.5. المقاربة المتمركزة حول العوامل المحيطية 12
6. وضع نظام تربوي دامج يشمل الجميع 13

خلاصة 15

- الفصل الثالث. المقارنة الدولية 16

1. الحالة الراهنة لمختلف مقاربات التربية الدامجة وفق البلدان 16
   1.1. من مسار وحيد إلى نموذج في طور البناء 17
   2.1. المقاربة النسقية والمقاربة المحافظة 18
   3.1. بالنظر إلى غايات المدرسة 18
2. التربية الدامجة والتكلفة؟ 19

خلاصة 20

- الفصل الرابع. تحليل تطور السياسات والبرامج المتعلقة بتربية الأطفال في وضعية الإعاقة 21

1. الأسس التشريعية الوطنية للتربية الدامجة 21
   1.1. التوجهات الكبرى لتربية الأطفال في وضعية إعاقة: القوانين الإطار 21
   2.1. النصوص التنظيمية لتربية الأطفال في وضعية إعاقة 22
2. الانتقال من التربية الخاصة إلى التربية الإدماجية، ثم إلى الرؤية الدامجة في المغرب 23
   1.2. التربية الخاصة، تواجد تاريخي قديم في المغرب 23
   2.2. المقاربة الإدماجية كقاعدة عامة 23
   3.2. نحو رؤية دامجة للأطفال في وضعية إعاقة 25
3. تطور تربية الأطفال في وضعية إعاقة: معطيات إحصائية 27
4. برامج مؤسساتية قيد الإعداد لتعزيز التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة 31

خلاصة 34

- الفصل الخامس. تربية الأطفال في وضعية إعاقة: التجارب الميدانية 35

1. التمثلات الاجتماعية وأسس الممارسات 35
   1.1. هيمنة المقاربة الطبية للإعاقة 35
   2.1. استمرار الرؤية الخيرية للإعاقة 36
   3.1. وصم منتشر على نطاق واسع 36
   4.1. بين الحقوق ورفض الولوج 36
   5.1. القصور الحركي يقبل بسهولة أكثر من القصور الذهني 37
   6.1. استعمال العنف 38
2. جودة الفحص والتشخيص 38
   1.2. اختبار التشخيص بالنسبة للآباء 38
   2.2. تشخيصات غير دقيقة 39
   3.2. من التشخيص إلى تقييم وضعية الإعاقة 39
3. عملية التوجيه نحو بنية الاستقبال الملائمة 40
   1.3. لجنة انتقاء متعثرة 40
   2.3. التوجيه عبر السماع 40

3.3. اختيارات اضطرارية في غياب حلول أخرى 41
4.3. من القسم المختص إلى القسم العادي: حدود تحت المراقبة 41
5.3. بين القسم المختص والعادي: تفضيل متناقض 42
4. التفاعل بين الأطفال في وضعية إعاقة والأطفال الآخرين 42
1.4. من الخوف إلى السخرية المؤكدة 42
2.4. خلق شروط الاختلاط 42
3.4. البحث عن التكافؤ في التبادل 43
5. التعلمات المدرسية الأساسية (القراءة والكتابة والحساب) 43
1.5. تأثير ضعيف في التعلمات المدرسية الأساسية 43
2.5. من متابعة الدروس إلى الحصول على شهادة 44
3.5. أعمال المجتمع المدني غير موجهة بما فيه الكفاية نحو هذا النوع من التعلمات 44
6. التعلمات السوسيو-تربوية (الاستقلالية، التنشئة، المواطنة، الخ.) 44
1.6. بين الأنشطة الترفيهية، وإعادة التأهيل، واكتساب الاستقلالية 44
2.6. بين التحسيس والتكوين 45
3.6. أنواع الأدوات وطرق المرافقة 46
4.6. تكييف المراقبة المستمرة والامتحانات، والحصول على دبلوم 48
5.6. توجيه بعد البنية 50
6.6. أخذ السياق الأسري بعين الاعتبار (الموارد المالية، مسافة السكن، المعيش، الطلبات، الخ.) 51
7. مصادر التمويل والاستدامة 52
1.7. تمويلات تكميلية 52
2.7. تمويل الدولة: بواسطة التعاون الوطني ووزارة التربية الوطنية والتكوين المهني 52
3.7. غياب التمويل تعوضه مساهمة الآباء 52
4.7. تمويلات التعاون الدولي 53
8. توزيع الأدوار بين الفاعلين 53
9. الكوابح والرافعات لتربية دامجة للأطفال في وضعية إعاقة 54
خلاصة 56
■ **الفصل السادس. أي نموذج لتربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب؟ 57**
1. نمذجة الاتجاهات في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة 57
1.1. تربية متخصصة وتمييزية تتمركز حول تعلمات ذات هندسة متنوعة 57
2.1. إدماج مع تنشئة وتعلمات مشروطة 58
3.1. تربية دامجة تروم التنشئة الاجتماعية وتركز على التعلمات المدرسية 58
2. تقدير التطور بالنظر إلى النموذج الدامج 58
1.2. استراتيجيات تؤدي إلى إعادة تشكيل دور الفاعلين 59
2.2. تربية دامجة كمرجع في خطابات الفاعلين المؤسساتيين 60
3.2. تجارب في هيكلة المسار والتنسيق بين الفاعلين 60
4.2. تسهيل التفاعلات 61
5.2. تكييف بيداغوجي غير مدعم بما فيه الكفاية 62
3. أية تحديات ؟ 63
1.3. حكامة ملائمة للتربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة 64
2.3. الجودة 64
3.3. التغيير الثقافي 64
4.3. الولوجية 64
5.3. العرض التربوي 64
6.3. التمويل 64
7.3. تقييم منظومة التربية 65
■ **خلاصة عامة 66**
■ **المراجع 68**
■ **الملحقات 79**

كلمة شكر

لم يكن لهذا التقييم أن ينجز ويرى النور لولا المساهمة القيمة لعدة أشخاص ومؤسسات.

وبهذه المناسبة، نتوجه بخالص شكرنا، أولا للسيدة جيوفانا برباريس، ممثلة منظمة اليونيسيف بالمغرب ولكل مساعديها، ونخص بالذكر، السيدة مريم سكيكة والسيد خالد الشنكيطي، على المساعدة والدعم التقني لهذا التقييم.

ونتوجه بالشكر والامتنان للسيدة ساندرين اماري، المديرة التربوية ل(Collège Coopératif) اوفرن غون-ألب بفرنسا، ولفريقها السيدة ماريان فارلان والسيد فيصل شنافا على تفانيهم ومهنيتهم في قيادة البحث الميداني والمساهمة في تحليل الفصل الخامس من هذا التقرير، وكذا للسيد سعد الله برحيلي من الهيئة الوطنية للتقييم لمساهمته في البحث الميداني.

ونتوجه بصادق الشكر للسيد فؤاد شفيقي، مدير المناهج والسيد عبد الحق الحياني، مدير الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط بقطاع التربية الوطنية وكذا للسيد أنوار البوكيلي، رئيس مصلحة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة على تزويد الهيئة بالمعطيات والإحصائيات المتوفرة والمتعلقة بتربية الاطفال في وضعية إعاقة.

كما نتوجه بخالص شكرنا لكل السادة مديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين للجهات الأربع التي شملها البحث الميداني: الجهة الشرقية، طنجة تطوان الحسيمة، الرباط سلا القنيطرة وسوس ماسة، و كذا السادة نقط الارتكاز الجهوية والإقليمية لبرنامج التعاون بين وزارة التربية الوطنية واليونيسيف، والسيدات والسادة المنسقات والمنسقين الجهويين والإقليميين للإدماج المدرسي، والأستاذات والأساتذة ومديرات ومديري المؤسسات التعليمية بالأكاديميات السالفة الذكر الذين تقاسموا معنا بكل سخاء تجاربهم وآراءهم حول تربية الأطفال في وضعية إعاقة وساهموا أيضا في إنجاح تنظيم البحث الميداني.

وامتناننا موجه أيضا للسيد أحمد آيت براهيم، رئيس قسم الإدماج الاجتماعي للأشخاص ذوي إعاقة بوزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية، ولكل مساعديه على تقاسمهم لنا معطيات البحث الوطني للإعاقة والدعم الاجتماعي للأطفال في وضعية إعاقة.

كما نتوجه بالشكر لكل المسؤولين والمهنيين عن المراكز المختصة بتربية الأطفال في وضعية إعاقة، وممثلي منظمات الأشخاص في وضعية إعاقة والتعاون الدولي لدعمهم وتزويدنا بالمعلومات، وكذا الآباء والأطفال لصدقهم خلال البحث رغم صعوبة الموقف.

كما نتقدم بالشكر الخالص لكل أعضاء المجلس الذين ساهموا في إغناء هذا التقييم من خلال نقاشاتهم وتعليقاتهم وتوصياتهم خلال اجتماعات المكتب وخلال الدورة العامة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لينابر 2019.

رحمة بورقية

مديرة الهيئة الوطنية للتقييم

تقديم

يعتبر المغرب أحد بلدان شمال إفريقيا التي أدركت بسرعة ضرورة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة. فبمصادقته على اتفاقية الأمم المتحدة (ONU) المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي إعاقة في شهر أبريل من سنة 2009، انخرط المغرب في عملية الارتقاء بحقوق هذه الفئة، وتعهد بالعمل على حمايتها وضمان ممارستها. وعلى هذا الأساس، اعترف المغرب بحقوق الأطفال في وضعية إعاقة في التربية؛ والتزم، تبعا لذلك، بإعداد آليات وبنيات تربوية دامجة تسهل مشاركتهم الكاملة والمتساوية في النظام التعليمي، وبشكل أوسع، في حياة المجتمع.

ويضع دستور المملكة لفاتح يوليوز 2011 مسألة الإعاقة في قلب موضوعات الحقوق والحريات الفردية، ويوضح مسؤولية الحكومة في إدراج الإعاقة في سياساتها العمومية المختلفة.

ومن ناحية أخرى، انطلاقا من إرادة إصلاح المدرسة، وضع المغرب الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 التي تصب توجيهاتها في اتجاه بناء مدرسة منصفة وذات جودة؛ مدرسة تساعد على الارتقاء بالفرد والمجتمع. وهذا ما يعبر عن طموح قوي لتوفير تعليم جيد للجميع من خلال سن العديد من القوانين، وتبني الاستراتيجيات، والتصديق على معاهدات دولية.

والملاحظ أن هذه الالتزامات القوية تتماشى مع عملية تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب التي تقوم بها الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وذلك في إطار مخطط عملها برسم سنتي 2017-2018، وفي إطار برنامج التعاون الذي يربطها بصندوق الأمم المتحدة للطفولة في المغرب (اليونيسف).

ويستند هذا التقييم إلى مرجعيات التربية الدامجة، كما يندرج في إطار مقاربة التربية الدامجة، وهي مقاربة تروم ضمان الإنصاف في الحق في مجال التربية لجميع الأطفال. ويهدف هذا التقييم، كذلك، إلى تقاسم رؤية واضحة ومشتركة لهذه التربية (أي للتربية الدامجة) التي من شأنها أن تفضي إلى رصد الممارسة التربوية في المغرب وتحليلها، وتؤدي، تبعا لذلك، إلى بلورة استراتيجية حقيقية لتربية دامجة للأطفال في وضعية إعاقة.

وبعبارة أخرى، يقوم هذا التقييم، انطلاقا من «أسئلة أساسية»، بتشخيصات لأوضاع تربية الأطفال في وضعية إعاقة عبر مساءلة النصوص التشريعية، وتحليل العمل الميداني، وتأثير التجارب المنجزة، حتى يتسنى له تقديم مساهمة يمكن أن تسترشد بها السياسات العمومية في التربية. وتنبغي الإشارة، هنا، إلى أن الانخراط في عملية التربية الدامجة يتجاوز مجرد إجراء تعديلات على النظام الموجود حاليا، وإنما يقتضي طرح أسئلة أساسية بصدد هيكلة هذا النظام، وإحداث تغيير حقيقي عليه.

ماذا نقصد بالتمدرس والتربية في هذا التقييم لنموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة؟

يثير مفهوم التربية مناقشات عديدة. ونقترح هنا التنصيص بإيجاز على التعريف الذي سنأخذ به في هذا التقييم.

لا تهتم التربية فقط بالتعليم والديداكتيك والطريقة التي يدرس بها التلامذة مقررات الدراسة، بل إنها مفهوم أوسع وأشمل بكثير من مفهوم التمدرس أو التعلم. فالتربية تبدأ مع الولادة، وتستمر طيلة حياة الراشد. فهي تشمل مجموعة من المبادرات الرسمية بدرجات متفاوتة، والتي يمكن التمييز بينها وفق ثلاثة مستويات:

- مستوى التعليم الذي يجري في المؤسسات التعليمية المعترف بها (التربية النظامية وغير النظامية، والإعداديات، والثانويات، والتعليم العالي، والتكوين المهني) بغاية الحصول على دبلوم أو شهادة معترف بهما؛
- مستوى الأنشطة التربوية التي تتم خارج المدرسة، أو الأنشطة ما قبل المدرسية؛
- مستوى كل أنواع التعلم التي يتلقاها الفرد طيلة حياته داخل الأسرة، ومع الأصدقاء، وفي المجتمع؛ وهي تعلمات أقل تنظيما من تعلمات المستويين الأولين.

وفي إطار هذا التقييم، سيتمحور التحليل حول المستوى الأول وسيتطرق جزئيا للمستوى الثاني، مع الأخذ بعين الاعتبار للتعددية والاختلاف الكبير بين مؤسسات وخدمات الدعم الخاصة بتربية الأطفال في وضعية إعاقة.

ويتكون هذا التقرير حول ستة فصول:

▪ يتناول الفصل الأول المداخل المنهجية لمختلف الأنشطة التي قمنا بها لإنجاز هذا التقرير؛

▪ يضع الفصل الثاني الإطار المفاهيمي لتعريف التربية الدامجة حيث يشرح تطور مفاهيم تربية الأطفال في وضعية إعاقة، ويعرض أسس نظام التربية الدامجة؛

▪ يقدم الفصل الثالث مقارنة دولية في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة، ويعرض المقاربات المختلفة للتربية الدامجة في مختلف البلدان. ويعالج، كذلك، مسألة تكلفة هذه التربية؛

▪ يحلل الفصل الرابع تطور السياسات والبرامج المتعلقة بتربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب، وأسس التربية الدامجة على الصعيد الوطني، ويفسر الانتقال نحو هذه المقاربة في بلادنا؛

▪ يسلط الفصل الخامس الضوء على التجارب الميدانية لتربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب، ويعرض أيضا الكوابح والرافعات لتربية الأطفال في وضعية إعاقة؛

▪ أخيراً يعرض الفصل السادس نمذجة الاتجاهات في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة بالمغرب، كما يقترح بعض الآفاق التي تحتاج لتفكير وتطوير في إطار رأي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في أفق تعزيز التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة.

الفصل الأول.
المداخل المنهجية[1]

يجمع هذا التقييم بين دراسة وثائقية واستكشاف ميداني.

وقد ألف بين ثلاثة مستويات جوهرية للتحليل هي:

- مستوى دولي: تحليل مقارن انطلاقا من بعض التجارب التي أنجزت في دول أجنبية (الممارسات، والنماذج، والبرامج، ومصادر التمويل في مجال تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة)، وكذا الأفكار التي تغذيها؛

- مستوى وطني: تحليل الوثائق المتعلقة بالتربية الدامجة في المملكة. ويهدف إلى تقدير تطور السياسة العمومية في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب، ومقارنتها بالتجارب الدولية التي تم استكشافها؛

- مستوى جهوي: وهو تحليل عرضاني للتجارب الميدانية التي أنجزت في أربع جهات من جهات المملكة (جهة طنجة تطوان الحسيمة، جهة سوس ماسة، الجهة الشرقية وجهة الرباط سلا القنيطرة).

وقد أدت مستويات التحليل المختلفة هذه إلى تقييم من شأنه أن يوجه السياسات العمومية المتعلقة بالدمج المدرسي للأطفال في وضعية إعاقة. وبهذا تجمع المقاربة المقترحة بين تحليل تاريخي يسترجع البرامج التي أنجزت، وتحليل استشرافي على شكل عرض للتجارب والمعايير الدولية، وتقديم للتحديات من أجل عملية الدمج تقي من اللجوء الدائم إلى معيارية حاملة للتهميش.

وقد اعتمد هذا التقييم عدة طرق لمقاربة وتحليل الأبعاد المختلفة لتربية الأطفال في وضعية إعاقة، والتي من شأنها أن تساعد على وضع توجهات نحو استراتيجيات أفضل لتربية هؤلاء الأطفال بالمغرب.

1. صياغة إطار مفاهيمي: التربية الدامجة كمرجع

بالعودة إلى الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع، يصف هذا الإطار المفاهيمي تطور مفهوم الدمج، وهو مفهوم يقع في صلب أحدث السياسات المتعلقة بتربية الأطفال في وضعية إعاقة، ويسلط الضوء على الشروط الأساسية لنجاح عملية دمج هؤلاء الأطفال، كما تحددها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (1995)، واتفاقية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة (2006)، والرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030:

من أجل مدرسة الإنصاف، والجودة، والارتقاء.

من الضروري في إطار هذا التحليل الذي يهدف، من جملة ما يهدف إليه، إلى مساعدة الفاعلين على فهم أفضل لمسألة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، بناء إطار مرجعي مشترك يمكن من توفير:

- شبكة تحليل مشتركة لمسألة التربية الدامجة؛

- مصطلحات ولغة مشتركة لوصف هذه المسألة، وتحليلها قصد تفادي الخلط والغموض الذي يحيط المفاهيم التي يتعين استعمالها، والتداخل بينها، وهو ما سيمكن من الوقوف على الأبعاد المتعددة لمسألة التربية، وخاصة تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب؛

- مرجعية سياسية واستراتيجية مشتركة تمكن من تحديد مشترك لما يجب عمله، وأيضا، من عرض وتحليل ما يتم القيام به اليوم في إطار تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب.

2. المقارنة الدولية في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة

يساعد اللجوء إلى المقارنة الدولية في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة على تحديد موقع المغرب بالنسبة إلى التجارب الدولية، وذلك بتوفير عناصر المقارنة الدولية المتعلقة بالمعطيات حول التمدرس، وأنماط المرافقة، وتكوين المهنيين في مجال التكفل بالأطفال في وضعية إعاقة في الوسط المدرسي، إلخ. وهو يرمي، انطلاقا من هذا، إلى تحديد الآفاق الاستراتيجية التي يتعين إعطاؤها الأولوية حتى يستمر دمج التلامذة في وضعية إعاقة بالمغرب، آخذا بالاعتبار خصائص المنظومة التربوية المغربية وإكراهاتها.

3. تحليل تطور السياسات العمومية والبرامج المتعلقة بتربية الأطفال في وضعية إعاقة

بالرجوع إلى النصوص التشريعية والاتفاقيات الدولية التي صادق عليها المغرب، يرسم هذا التقرير تاريخ السياسات الخاصة بتربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب. ويتناول هذا التحليل الأسس القانونية للتربية الدامجة على الصعيدين الدولي والوطني، كما يلقى نظرة نقدية

1. يوجد تفصيل الطريقة في الملحق 2.

على السياسات والبرامج التي وضعها المغرب من أجل النهوض بتربية الأطفال، وعلى الطريقة التي نفذت بها تلك السياسات والبرامج، وعلى النتائج المحصل عليها.

إن السياسة التربوية الوطنية هي مجموعة من العناصر المترابطة والمتداخلة. إذ إنها تتكون انطلاقا من مرجعية معينة، كالاتفاقيات الدولية؛ كما تتألف من استراتيجيات قطاعية، ترافقها برامج وميزانيات خاصة بها.

4. تربية الأطفال في وضعية إعاقة: التجارب الميدانية

قام المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية الدولية، بتعاون مع فاعلين مؤسساتيين بمجموعة من التجارب الرامية إلى تجريب نموذج التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة في المغرب. والهدف من التقييم الذي نقدمه هنا هو التعرف على تلك التجارب، وتقدير أثرها على تطور السياسة العمومية بالمغرب.

قام مكتب الدراسة الدولية «Collège coopératif Auvergne Rhône Alpe» وأطر الهيئة الوطنية للتقييم بدعم من منظمة اليونيسف، بدراسة ميدانية استكشافية تخص:

- إنتاج خريطة مفصلة للممارسات، والبرامج، والاستراتيجيات على المستوى اللامركزي يشمل:
  - التجارب الخاصة بتربية الأطفال في وضعية إعاقة الموجودة في الميدان؛
  - تدخلات التعاون الدولي والمجتمع الدولي في هذه التربية؛
- تحليلا مقارنا لـ :
  - مصادر التمويل العمومية والخاصة لتربية الأطفال في وضعية إعاقة؛
  - مبادرات واستراتيجيات جهوية لتربية الأطفال في وضعية إعاقة.
- التعرف على:
  - الاتجاهات الموجودة في المغرب وتحليلها من حيث العوامل المعيقة والمسهلة لحصول هؤلاء الأطفال على تربية ذات جودة، وتقدير تطورها بالنظر إلى النموذج الدامج.
  - التجارب الناجحة على الصعيد الدولي فيما يخص تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، واستفادتهم من تعليم ذي جودة، وتحديد الآفاق.

رغم أن الأنشطة والمشاريع المتعلقة بتربية الأطفال في وضعية إعاقة يمكن أن تغطي كل تراب المملكة. إلا أن هذه الدراسة الميدانية اقتصرت على أربع جهات فقط من جهات المملكة، وهي جهة الرباط-سلا-القنيطرة؛ وجهة طنجة-تطوان-الحسيمة؛ وجهة سوس-ماسة؛ والجهة الشرقية. وقد اختيرت هذه الجهات على أساس التمثيلية الجهوية من الناحية الجغرافية: الشمال، والمركز، والغرب، والشرق والجنوب. وقد ضمن هذا الاختيار ولوج الميدان، والتعرف على مجموعة متنوعة من التجارب بالنظر إلى انخراط المجتمع المدني، وإلى التعاون الدولي في هذه العملية.

أما منهجية التحليل المعتمدة في هذه الدراسة فإنها منهجية تقاطعية (يتقاطع فيها تحليل الوثائق والبحث الميداني)، مع بعد تشاركي قوي؛ مما مكن مختلف الفاعلين والأطراف المعنية بتربية الأطفال في وضعية إعاقة من تملك نتائجها. وتركز المقاربة المستعملة على الحقوق، مع إشراك الأطفال والمجتمع، علاوة على أنها أنجزت في احترام تام للمعايير الأخلاقية المطلوبة.

5. أي نموذج لتربية الأطفال في وضعية إعاقة؟

يسمح التحليل الموضوعاتي للتجارب الميدانية بتفسير النتائج على مستويين: أولا، نمذجة الاتجاهات التربوية الموجودة في تربية الأطفال في وضعية إعاقة، ثم تقدير تطور المغرب في ما يتعلق بالسياسة الدامجة.

ولا يمكن أن تكون لهذا التقييم مشروعية وقيمة في مجال التربية الدامجة إلا إذا تمكن من رصد التحديات التي من شأنها توجيه السياسات العمومية نحو تعزيز وتحسين ولوج الأطفال في وضعية إعاقة للتربية، مع احترام التزامات المغرب الدولية والوطنية، وخاصة منها الاتفاقية الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي إعاقة ومادتها 24.

وفي النهاية، يطمح هذا التقرير إلى إغناء التفكير في الطرق التي يتعين إعطاؤها الأسبقية لتحسين النظام التربوي في المغرب. كما يسعى لتمكين كل المهتمين بقضايا تربية الأطفال في وضعية إعاقة وبحقوقهم، من الاستفادة منه.

«إن حصرية المعيار هي لا أحد، والتنوع هو جميع الناس»[2].

2. Gardou, C. (2012). La société inclusive parlons-en. Il n'y a pas de vie minuscule, Ed. Eres

الفصل الثاني.
صياغة الإطار المفاهيمي : التربية الدامجة كمرجع

فرض مفهوم «الدمج» نفسه بالتدريج في التداول العام وفي اللغة العلمية والسياسية مكان مفهوم الإدماج، وأصبح يشكل، في بضع سنوات، مرجع السياسات العمومية الرامية إلى صيانة حقوق الأطفال والأشخاص في وضعية إعاقة. لهذا يتعين دراسة التطور الذي عرفته المفاهيم، وتوضيح لماذا تعتبر التربية الدامجة المقاربة الأصلح في تربية الأطفال في وضعية إعاقة.

1. تطور المفاهيم

نُتابع، منذ بضع سنوات، تطورا دلاليا تحل بمقتضاه أحيانا كثيرة كلمة الدمج (inclusion) محل كلمة الإدماج (intégration). ومما يُؤاخذ على هذه الكلمة الأخيرة أنها تقلل من المكانة التي تخصصها للأشخاص في وضعية إعاقة في المجتمع. وحتى وإن كان مفهوم الدمج لا يستعمل بشكل صريح في القوانين والاستراتيجيات المتعلقة بهذا الموضوع، فإن المبادئ وقيم العمل التي يستحضرها تحيل إلى فلسفة مجتمع دامج، وإلى فلسفة حقوق الإنسان.

وإذا كان هناك تحول تدريجي من هذا المصطلح إلى ذاك، فإن ذلك يتم، أحيانا كثيرة، من أجل التعبير عن نفس الوقائع. إن بعض التغيرات الاصطلاحية التي نستطيع ملاحظتها في النصوص التنظيمية، لا تغير بشكل أساسي المنظمات، ولا الممارسات، ولا التمثلات. وفي هذا السياق الذي يتميز بعدم الدقة المفاهيمية، نظن عادة أن الدمج (inclusion) هو مجرد تطور للإدماج، وأنه يعني مزيدا من الإدماج، أو الإدماج بشكل أفضل[1].

ولدت الحركة من أجل الإدماج في اسكندينافيا في بداية السبعينيات من القرن الماضي، ثم انتشرت بسرعة، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. ومع مرور السنين، عرف مفهوم الإدماج عدة تعاريف مختلفة. ففي الأدبيات العلمية، اتخذ هذا المفهوم، بشكل عام، معنيين أساسيين: معنى الإدماج «mainstreaming»، ومعنى الإدماج «inclusion». الإدماج بالمعنى الأول هو الوسيلة المفضلة لتطبيق مبدإ التطبيع. وفي الميدان التربوي، يفيد الإدماج، بهذا المعنى، أن التلامذة في وضعية إعاقة، يجب أن يُعطَوْا تكويناً يستجيب لحاجاتهم، ولكن في وسط يكون طبيعيا قدر الإمكان.

عمليا، يترجم هذا المفهوم بمجموعة متنوعة من الخدمات تتراوح بين القسم الدراسي العادي، والمركز الاستشفائي؛ لذلك يمكن اعتبار بعض الممارسات التمييزية ملائمة للهدف المطلوب.

للإدماج (mainstreaming) وجهان رئيسيان: الإدماج الجسدي، ويعني تواجد التلامذة في وضعية إعاقة وباقي التلامذة في نفس الأماكن، والإدماج الاجتماعي، يعني أن التلامذة في وضعية إعاقة يشاركون في نفس التفاعلات التي يشارك فيها التلامذة الآخرون. وقد أدى هذا المفهوم إلى إصدار تشريعات، وسن سياسات، وتطبيقات جد متباينة من بلد لآخر، كما أسفر عن ظهور قطاع التربية الخاصة (l'éducation spéciale)، وهو قطاع جد متميز عن قطاع التعليم النظامي[2].

وبعد خمس عشرة سنة من التجريب، لوحظ أن التربية الخاصة لم تحقق النتائج المتوخاة منها، وأنها تنتقص من قيمة العديد من التلامذة الذين التحقوا بها، والذين وجدوا أنفسهم يعاملون معاملة المرضى. ولمعالجة هذا الوضع، يقترح البعض، القيام بتجارب متحكم فيها بشكل أكبر، وتحسين نجاعة النظام وفعاليته. ويضع آخرون موضع تساؤل ليس فقط تطور التربية الخاصة باعتبارها قطاعا تربويا متميزا فحسب، وإنما، أيضا، مفهوم «mainstreaming» الذي اعتبر غامضا. وحينئذ، بدأ مفهوم الإدماج يتخذ معنى جديدا، أي معنى الدمج؛ وهو معنى أكثر جذرية من المعنى السابق، لأنه يحيل إلى تربية جميع التلامذة في الأقسام والمدارس العادية، بينما يعني «mainstreaming» إمكانية إقصاء بعضهم أو جلهم من تلك المدارس في وقت معين. إن الدمج، يعني عدم إقصاء أي شخص منذ البداية، ويفترض انصهارا بين التربية الخاصة والتعليم النظامي.

1. L'inclusion n'est pas un plus d'intégration: l'exemple des jeunes sourds ; Jean-Yves Le Capitaine, éditeur ERES, 2013

2. Avis du Conseil Supérieur de l'éducation du Québec «l'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté» août 1996

إن المدارس الدامجة (écoles inclusives) لا تحاول مساعدة التلامذة في وضعية إعاقة بشكل خاص، وإنما تحاول، عوضا عن ذلك، أن تأخذ بالاعتبار حاجات جميع التلامذة، وأن تكيف التعليم تبعا لذلك. وحينئذ، نتحدث، في كثير من الأحيان، عن تمدرس الجزء الأكبر من التلامذة في الأقسام والمدارس العادية، باستثناء التلامذة الذين يعانون من إعاقات حادة. وهناك من يذهب إلى حد القيام بالدمج الكامل (Full inclusion) أي الدمج الكلي لجميع الأطفال في المدارس والأقسام العادية، وإغلاق المدارس المتخصصة. وهذه الممارسات نجدها بالأخص في إيطاليا، ونجدها أيضا في كندا، والولايات المتحدة الأمريكية، وفي بلدان أخرى عديدة[3].

على العموم، اعتمدت الأنظمة التعليمية قبل ظهور المقاربة الدامجة إحدى الاستراتيجيات الثلاث المطبقة على الأشخاص في وضعية إعاقة وهي: الإقصاء، أو الفصل، أو الإدماج.

يوجد إقصاء عندما يُبعد التلميذ عن المدرسة بسبب إعاقته، دون وجود إمكانية أخرى لتمدرسه في شروط وظروف متكافئة ومتساوية مع التلامذة الآخرين. وفي إطار هذه المقاربة، يُقصى التلميذ في وضعية إعاقة من النظام التربوي على أساس سنه، أو مستوى نموه، أو تشخيص وضعه، ويوضع في مؤسسة اجتماعية أو طبية دون أن يلج التربية.

ويتعلق الأمر بالفصل التمييزي (ségrégation) عندما يُرسل هذا التلميذ إلى مدرسة خاصة لكي تتكلف وتعتني بإعاقته. يتم ذلك عادة في نظام مدرسي وتربوي متخصص.

وأخيرا، نتحدث عن الإدماج عندما يتمدرس تلميذ في وضعية إعاقة في مدرسة عادية، شريطة أن يتمكن من التكيف مع المقتضيات الموحدة للمدرسة. وتهدف استراتيجية الإدماج إلى الزيادة في قدرة التلميذ على احترام المعايير القائمة.

ويمكن للبلد الواحد أن يعتمد بشكل متوازٍ استراتيجيات الإقصاء والفصل والإدماج على أساس الإعاقة الموجودة. ويمكن أن تكون لتلك الاستراتيجيات انعكاسات على أشخاص آخرين غير الأشخاص في وضعية إعاقة[4].

ويظهر أن الاستراتيجية الدامجة هي الحل لهذه المقاربات التمييزية الثلاث. وقد رافق التطور نحو هذه المقاربة تطور مفاهيمي مع الانتقال من مقاربة بيولوجية-طبية وفردية لوضعية الأشخاص في وضعية إعاقة، حيث يسود العجز بوصفه السبب المفسر للإعاقة، إلى مقاربة اجتماعية أساسها الحق؛ مقاربة تسائل الطريقة التي يتصور بها المجتمع ومختلف مؤسساته الإعاقة، وتعطي للأشخاص في وضعية إعاقة المكانة التي هم جديرون بها.

جاء مفهوم الدمج ليتوج هذه المقاربات بإعطائه الحقوق الكاملة لكل الأشخاص كيفما كانت خصائصهم ووضعيتهم في المجتمع وفي المنظمات. ويؤكد هذا المفهوم أن لكل فرد مكانته في الحياة الاجتماعية، وأن هذه المكانة لا يمكن التنازل عنها أو إخضاعها لأية شروط.

إن تكريس مفهوم الدمج يتجاوز بكثير مسألة الإعاقة وتمدرس الأشخاص في وضعية إعاقة. فإذا كان هذا المفهوم يدل أصلا على إرادة تمدرس هؤلاء الأشخاص في وسط عادي، فإنه يشير، إلى علاقة جديدة مع التنوع[5].

ويشكل هذا التطور لمفهوم الدمج تحديا للسياسيين والممارسين والباحثين في الوقت نفسه، لأنه يتطلب إعادة تحديد المنهاج الدراسي، وتغيير المقررات الدراسية، وتكييف التعليم، وإعادة النظر في أدوار كل فاعل، وتكوينه تبعا لذلك. ويتطلب كذلك تغيير العلاقات الموجودة بين المدرسة والمجتمع الذي تخدمه وفقا للمعايير التقنية المعترف بها والمشمولة في جميع الإعلانات المرجعية الدولية في هذا المجال. ويتألف نظام التربية الدامجة عموما من ثلاثة أنواع من الآليات التكميلية:

- المؤسسات التعليمية العادية: وهي الفاعل الرئيسي في التربية الدامجة، ويجب أن تستوعب غالبية الأطفال في وضعية إعاقة. كما يجب على هذه المؤسسات أن تقدم التيسيرات المعقولة والدعم الفردي المتمركز حول المتعلم لتسهيل دمجه وتعلماته. ويجب توعية جميع المدرسين والأطر التربوية، وتكوينهم على استقبال الأطفال في وضعية إعاقة وتعليمهم؛
- أقسام الإدماج: هي من حيث المبدإ، أقسام منفصلة تقع في المدارس العادية، حيث يتم تدريس الأطفال بالحد الأقصى من التواصل مع الأطفال الآخرين في

3 . Ibid.

4. Rapport du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme : Étude thématique sur le droit des personnes handicapées à l'éducation ; décembre 2013.

5. CNESCO & CIEP, 2016 « Conférence de comparaisons internationales, Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap - accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels, Rapport scientifique ».

المدرسة، من خلال الأنشطة المشتركة وفترة الاستراحة والأنشطة الترفيهية. وبنفس الطريقة، يجب أن ينظر إلى هذه الأقسام على أنها أماكن للمرور المؤقت، مما يسمح بالتدريس بشكل جيد في الوسط العادي، ويمكن أيضا أن تكون مكملة للأقسام العادية. حيث يقسم الطفل وقته بين قسم الإدماج والقسم العادي؛

▪ المؤسسات المتخصصة: هي بنية تستوعب حصريا الأطفال في وضعية إعاقة، وتهتم عادة بنوع من أنواع الإعاقة، وغالبا ما تدار من قبل الجمعيات. في النظام الدامج يجب على هذه المؤسسات تعزيز الانتقال إلى المدرسة. وفي بعض الأحيان، يمكن أن تلعب دورا كمركز موارد للمدارس العادية، من خلال توفير خبرتها أو بعض المهنيين لمساعدة المدارس في استقبال الأطفال. كما يمكن أن تكون مكملة للأقسام العادية، مع تقسيم وقت الطفل بين المدرسة والمؤسسة المتخصصة. ويتم تنظيم هذه الجسور والآليات المرافقة والتتبع من قبل المتخصصين في المشاريع من خلال المشروع التربوي الفردي للطفل.

2. التربية الدامجة: مسألة حق

اعترفت المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بالحق في التربية باعتباره حقا أساسيا من حقوق الإنسان. وقد كرسته بعد ذلك مختلف الأدوات التشريعية ووسعت مداه، ووضحت واجبات الدولة في هذا الشأن. وقد أدت هذه العملية إلى الاعتراف في الاتفاقية المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي إعاقة بأن التربية الدامجة، هي أفضل وسيلة لضمان هذا الحق للجميع.

إن الاتفاقية الخاصة بمحاربة التمييز في مجال التعليم، والاتفاقية الدولية حول القضاء على كل أشكال التمييز العنصري، والمعاهدة الدولية الخاصة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والاتفاقية المتعلقة بحقوق الطفل، كل هذه المعاهدات والاتفاقيات شكلت خطوة إلى الأمام في هذه الطريق.

تعلن المادة 24 من الاتفاقية المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي إعاقة عن العناصر الأساسية التي يتعين إرساؤها لضمان الحصول على الحق في تربية ذات جودة داخل المجتمع. فهي تسرد بوضوح النقط الخمس التي تحيل إلى المساواة وعدم التمييز في فرص التكوين المستمر، والتقدم الاجتماعي، والمشاركة داخل المجتمع بالنسبة للمتعلمين في وضعية إعاقة. وهو ما تلتزم به الحكومات التي وقعت هذه المعاهدة وصادقت عليها.

مؤطر 1. إطارات الدمج 1948-2015

2015: أهداف 2016-2030 للتنمية المستدامة مع التركيز على التربية الدامجة ذات الجودة.

2006: الاتفاقية المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي إعاقة: النهوض بحقوق هؤلاء الأشخاص ودمج الإعاقة في التنمية.

2001: برنامج رائد التربية للجميع المخصص لحق الأطفال في وضعية إعاقة في التربية: نحو الدمج.

2000: إطار عمل الملتقى الدولي حول التربية، داكار: أهداف التربية للجميع، وأهداف الألفية للتنمية، العمل من أجل ولوج جميع الأطفال التعليم الابتدائي حتى نهايته، مجانا وبشكل إلزامي. التركيز على الفئات المهمشة وعلى الفتيات.

1994: إعلان سالامانك وإطار العمل حول الحاجات الخاصة للتربية.

1993: قواعد الأمم المتحدة الكونية: تكافؤ فرص الأشخاص في وضعية إعاقة حيث تعلن القاعدة 6 ليس فقط مساواة الحقوق في التربية لكل الأطفال، ولكل الأشخاص في وضعية إعاقة، شباب وراشدين، وإنما تصرح، أيضا، بضرورة التربية في إطار مندمج، وفي إطار بنيات التعليم العادية.

1990: الإعلان العالمي حول التربية للجميع (إعلان جومبتيان) (Déclaration de Jombtien)

1989: اتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بحقوق الطفل، تضمن حقوق جميع الأطفال في التربية بدون تمييز تحت أي مبرر كيفما كان.

1976: المعاهدة الدولية المتعلقة بالحقوق المدنية والسياسية، والمعاهدة الدولية الخاصة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

1965: الاتفاقية الدولية حول القضاء على كل أشكال التمييز العنصري

1960: الاتفاقية المتعلقة بمحاربة التمييز في التعليم.

1948: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، يضمن حق جميع الأطفال في تربية أولية مجانية وإلزامية.

3. نموذج التنمية البشرية – مسار إنتاج الإعاقة

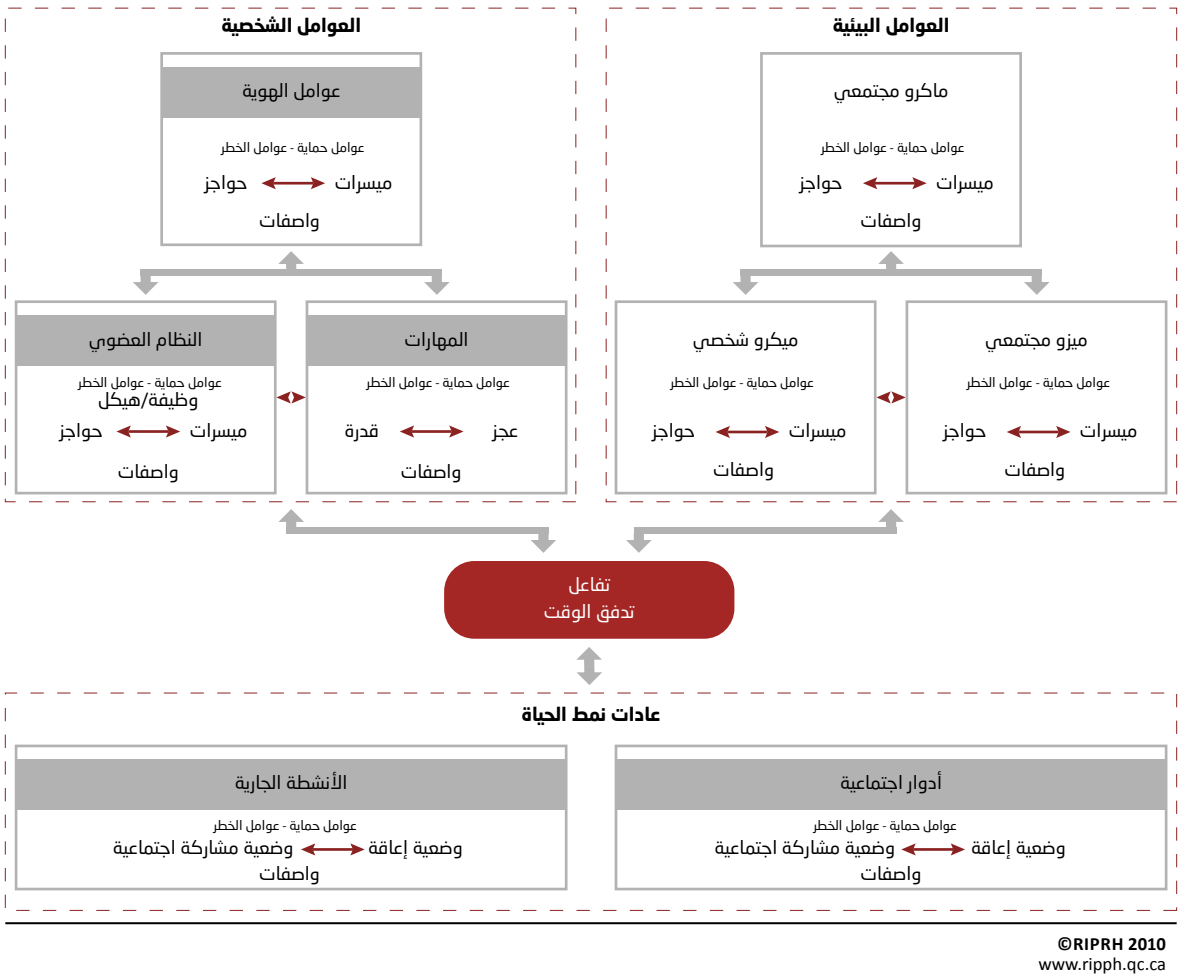
إن النموذج المفاهيمي الذي يشكل أحسن تعبير عن شروط المجتمع الدامج هو النموذج الذي وضعه باتريك فوكويرولاس (Patrik Fougeyrollas[6]) وفريقه، والمسمى «نموذج التنمية البشرية – مسار إنتاج الإعاقة» (MDH-PPH). وقد رأى هذا النموذج النور سنة 1998 بعد عدة سنوات من البحث. وفي سنة 2010، اقترح باتريك

6. P.Fougeyrollas: هو عضو مؤسس ورئيس الشبكة الدولية حول مسار إنتاج الإعاقة (RIPPH) في الكبيك كندا. ويقوم بدور مهم في الارتقاء بالأبعاد الاجتماعية والبيئية للإعاقة داخل مجموعة من لجن الخبراء الدوليين والوطنيين المرتبطين بإعادة تكييف وإدماج الأشخاص في وضعية إعاقة ومراجعة التصنيف الدولي لتأدية الوظائف والعجز والصحة (CIF).

فوكويـرولاس تعديـلا مفاهيميـا يعـرف اليـوم باسـم «نمـوذج التنميـة البشريـة مسـار إنتـاج الإعاقـة 2» (MDH-PPH2).

ويتعلـق الأمـر بمقاربـة نسـقية تعـرف المشـاركة الاجتماعيـة أو وضعيـة إعاقـة في عـادات الحيـاة، وفي الأدوار الاجتماعيـة، بوصفهـا نتيجـة تفاعـل بـين عوامـل شـخصية، عـلى المسـتوى العضـوي (السـلامة أو القصـور)، وعـلى مسـتوى المهـارة (القـدرة أو العجـز)، وعوامـل هوياتيـة، والعوامـل المرتبطـة بالبيئـة (شـخصية، واجتماعيـة، ومجتمعيـة).

شكل *1*. نموذج التنمية البشرية ومسار إنتاج الإعاقة (*MDH-PPH2*)



©RIPRH 2010
www.ripph.qc.ca

المرجع: الشبكة الدولية حول مسار إنتاج الإعاقة *ripph.qc.ca*

في النمـوذج الإدماجـي، يتعـين العمـل عـلى الأنظمـة العضويـة (عمليـات جراحيـة، وآلات تعويضيـة، ومسـاعدات للحصـول عـلى الأدويـة) و/أو المسـاعدة لمواجهـة أنـواع العجـز (الترويض، وإعـادة التكيـف...) قصـد تقليـص الفـوارق وتمكـين الأشـخاص للانضـمام لمجتمـع «عـادي» وليصبحـوا جـزءا منـه. وبالنسـبة للأشـخاص في وضعيـة إعاقـة حـادة، يوجـد دائمـا في المدرسـة مسـلك متخصـص لاسـتقبالهم.

يتمثـل هـذا النمـوذج في اسـتقبال الأطفـال في وضعيـة إعاقـة في مدرسـة عاديـة شريطـة «أن يكـون ذلـك ممكنـا». وتقـاس هـذه الإمكانيـة بمـدى قـدرة المدرسـة عـلى اسـتيعابهم دون أن تكـون ملزمـة بالمواءمـة، أي تغـير مـن أجـل التأقلـم معهـم. ولهـذا يتعـذر إدمـاج جميـع الأطفـال في وضعيـة إعاقـة.

يعطـي الإدمـاج الحـق في التشـابه والتماثـل، ولكنـه يتسـامح مـع الإقصـاء، أي إقصـاء الذيـن لا يسـتطيعون ولـوج العـالم «العـادي» اعتـمادا عـلى أنفسـهم رغـم كل وسـائل التعويـض الممنوحـة لهـم، ورغـم كل المسـاعدات التـي تقدمهـا لهـم كل المصالـح الملائمـة.

أمـا الدمـج، فإنـه يعطـي الحـق في التفـرد، وفي الاختـلاف، ولا يقبـل الإقصـاء مـن المشـاركة الاجتماعيـة بذريعـة هـذا

الاختلاف. فحيث لا يسائل الإدماج المعيار القائم، يغير الدمج هذا المعيار ليشمل كل الحالات المتفردة[7].

ومع الدمج، يعطى كل طفل مكانةً في المدرسة، ولا يطلب منه أن يكون مثل الآخرين؛ لأن المدرسة هي التي يتعين عليها أن تتكيف مع خصائصه (بواسطة أدوات التعويض، والولوجيات...) وتوفر له الشروط الضرورية ليعيش حياة اجتماعية كالآخرين[8].

ويعتبر التعريف التفاعلي الجديد لوضعية الإعاقة كل شخص عاديا وطبيعيا، كيفما كان قصوره، ويتخذ من التفاعل بين الفرد ومحيطه مبدأ أساسيا له. وهذا يعني، على المستوى الأنثروبولوجي، أن كل الناس «عاديون» في نظر القانون، كيفما كان الفارق الذي يفصلهم عن ما يشبه «المعيار» الذي يتحدد من خلال متوسط الإنجاز في الساكنة.

إن المحيط، إذن، هو الذي يجب أن يتغير ليأخذ بعين الاعتبار التوسع الذي يعرفه تعريف المعيار، أو ما يوصف بكونه «عاديا» أو طبيعيا. وتبعا لهذا، يلزمنا مفهوم الدمج بالنظر بشكل مغاير لما هو إنساني على نحو تام، وعلى أكمل وجه؛ وتصور مكانة الأشخاص في وضعية إعاقة في المجتمع بشكل مختلف، وعدم الرغبة في إصلاح الأشخاص، قصد إلحاقهم، بأي وجه كان، وكيفما كان الثمن، بالدائرة المغلقة لما يعتبر حالة عادية أو طبيعية[9].

4. التربية الدامجة: التزام عدة فاعلين

حتى نجعل من التربية الدامجة أحد مفاتيح تشييد المجتمع الدامج، يجب أن يتفق كل الشركاء على رؤية مشتركة تؤازرها مجموعة من الإجراءات الخاصة التي يتعين اتخاذها. ويتم التطور نحو الدمج بشكل تدريجي، ويجب أن يستند إلى مبادئ واضحة تهدف إلى تطور ومقاربة متعددة القطاعات؛ تخص جميع مستويات النظام. فإذا أردنا أن نقلص العقبات التي تواجه الدمج، يجب أن يكون هناك تعاون فعال بين أصحاب القرار والأطر التربوية وكل الأطراف المعنية، وإشراك أعضاء الجماعات المحلية بشكل خاص، كالمسؤولين السياسيين والدينيين، والمصالح المحلية المكلفة بالتربية، ووسائل الإعلام [10].

تنبغي الإشارة إلى أنه لا توجد طريقة لتطبيق التربية الدامجة تلائم كل الأشخاص، وكل الوضعيات، وإنما الذي يوجد هو ممارسات دامجة متطورة، يمكن تكييفها مع السياقات المختلفة. وفي هذا الإطار، تكتسي مشاركة الجميع أهمية بالغة، لأن المدرسة، في حد ذاتها، لا تتوفر على جميع الأدوات الضرورية لتحقيق هذه الغاية.

وتتمثل هذه المشاركة بشكل خاص في ما يلي[11]:

- تحليل الوضعية المحلية، لفحص حجم المشكلة، وتحديد الموارد المتوافرة، وكيفية استعمالها في سياق الدمج، والتربية الدامجة ذات جودة؛
- تعبئة الرأي العام من أجل مسألة الحق الكوني في التربية؛
- بناء وتحقيق إجماع حول مفاهيم التربية الدامجة، والتربية الجيدة؛
- إصلاح النصوص التشريعية لفائدة التربية الدامجة طبقا للاتفاقيات والتصريحات والتوصيات الدولية؛
- دعم وتعزيز القدرات المحلية لتشجيع التطور نحو التربية الدامجة؛
- وضع أدوات تمكن من قياس أثر التربية الدامجة، والتربية ذات جودة؛
- وضع آليات على صعيدي المدرسة والمجتمع تمكن من التعرف على الأطفال غير المتمدرسين، وإيجاد الحلول الكفيلة بمساعدتهم على التسجيل في المدرسة، والإقبال عليها بشكل منتظم؛
- مساعدة المدرسين على فهم دورهم في التربية، وحثهم على التفكير في أخذ تنوع التلامذة في القسم بعين الاعتبار، ليس بوصفه مشكلة، وإنما بوصفه فرصة يجب استغلالها على الوجه الأمثل.

5. التربية الدامجة: مقاربة مزدوجة

يتطلب دمج الأطفال في وضعية إعاقة من قبل التربية تنمية الممارسات الدامجة، وتطبيقها على جميع المستويات

7 . L'inclusion n'est pas un plus d'intégration: l'exemple des jeunes sourds ; Jean-Yves Le Capitaine, éditeur ERES, 2013

8 . Ibid

9 . Ibid

10. Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation ; UNESCO 2009

11 . Ibid

عـوض التركيـز عـلى عجـز الطفـل وحـده. ولهـذا، تتطلـب التربيـة الدامجـة مقاربـة مزدوجـة[12] تسـتجيب للحاجـات الفرديـة للأطفـال في وضعيـة إعاقـة، وتأخـذ بالاعتبـار، في الوقـت نفسـه، الحواجـز الاجتماعيـة والمحيطيـة والاقتصاديـة والسياسـية التـي تعـترض التربيـة. وترتبـط هـذه المقاربـة بمسـار إنتـاج الإعاقـة الـذي قُـدم أعـلاه.

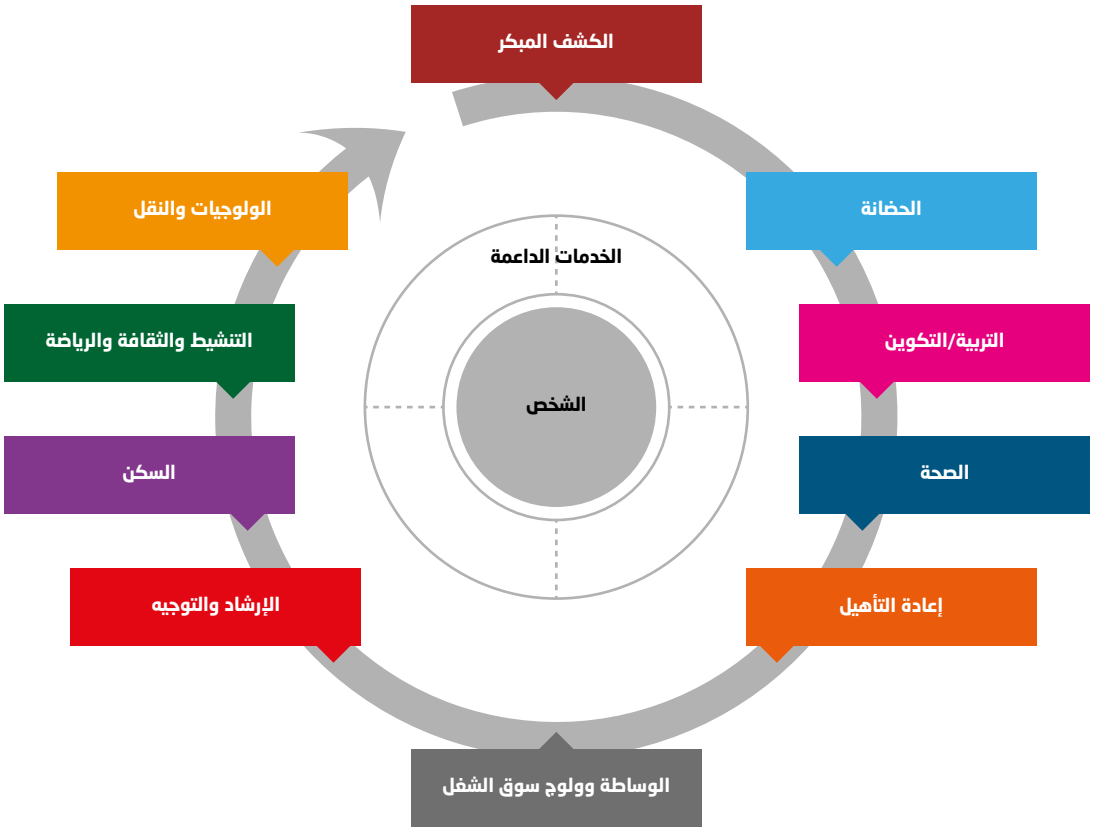
1.5. المقاربة المتمركزة حول الطفل

يتطلـب تفعيـل التربيـة الدامجـة تغييرا في الرؤيـة، وفي التموقع إزاء تربيـة الأطفـال في وضعيـة إعاقـة. يجـب أن ننطلـق مـن حاجـات الطفـل، والعمـل عـلى أن لا يكـون هـذا الأخـير (أي الطفـل) هـو الـذي يتعـين عليـه أن يتكيـف مـع الوسـط المـدرسي، وإنمـا الوسـط المـدرسي هـو الـذي يتعـين عليـه أن يتكيـف مـع الطفـل، حتـى يوفـر لـه أفضـل شروط التعليـم والتعلـم.

فالسـؤال المطـروح إذن ليـس هـو «أي تلامـذة وبـأي قصـور؟» وإنمـا هـو «أي وسـط؟» و«أيـة شروط؟» و«أيـة تكيفـات؟»[13].

وتوضـح الخطاطـة أسـفله المقاربـة المتمركـزة حـول الطفـل التـي تشـكل أسـاس التربيـة الدامجـة.

شكل 2. الخدمات الداعمة – مكانة مركزية في نظام الخدمات



المرجع: تصميم الهيئة الوطنية للتقييم

إن الطفـل هـو النـواة التـي تتكـون انطلاقـا منهـا دائرتـان مـن الخدمـات: تتمثـل المجموعـة الأولى، المسـماة الخدمـات المحيطيـة مـن الخدمـات التـي سـيحتاجها الطفـل في حياتـه، بينـما تقـوم المجموعـة الثانيـة المسـماة الخدمـات الداعمـة «الدعائـم» بـدور الخدمـات الوسـيطة التـي تشـكل الدعـم الـضروري للاسـتجابة لحاجـات الطفـل الخاصـة. وبهـذا المعنـى، تعـوض خدمـات الدعـم النقـص الحاصـل في ملاءمـة الخدمـات المحيطيـة لحاجـات الطفـل.

2.5. المقاربة المتمركزة حول العوامل المحيطية

ترتبـط الخدمـات بالحاجـات الأساسـية لـكل فـرد. ويجـب أن تكـون سـهلة الولـوج. أمـا الخدمـات المتخصصـة أو الخاصـة فتهـدف إلى الاسـتجابة لحاجـات الأشـخاص ذوي قصـور حـاد،

12. Making PRSP inclusive, La double approche : http://www.making-prspinclusive.org/fr/6-le-handicap/63-lehandicap-et-le-developpement/632- la-double-approche.html

13. Handicap International Programme Maghreb «Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif ordinaire» : retour d'expérience en Algérie ; Décembre 2012

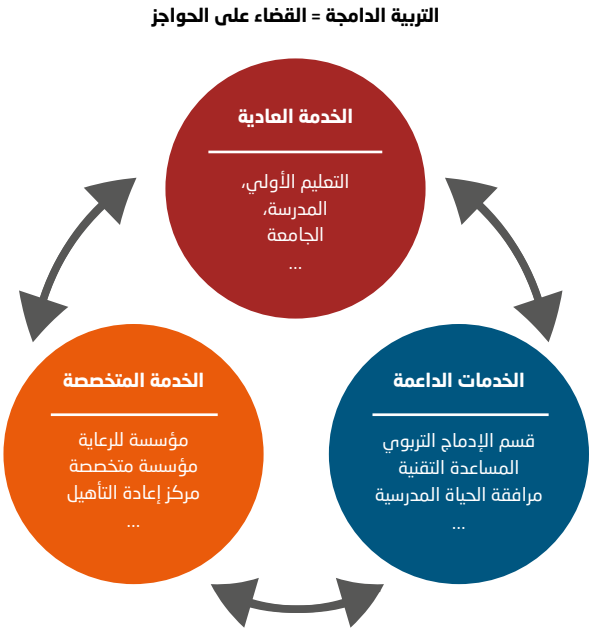
مع مستويات قوية من التبعية، وهي حاجات قد تكون معقدة أحيانا، ويمكن اعتبارها استمرارا للخدمات العادية. ومن المهم أن تبقى تلك الخدمات مفتوحة على الخارج، مع وضع أكبر عدد ممكن من الجسور بينها وبين باقي الخدمات.

إن إحدى الحاجات الأكثر دلالة للأشخاص في وضعية إعاقة في مجال ولوج الخدمات هي «الخدمة الداعمة». إذ يمكن أن تكون للأشخاص أو الأطفال في وضعية إعاقة حاجات إضافية لا يلبيها وسطهم أو لا تستجيب لها الخدمات العادية. فهدف الخدمات الداعمة هو تعويض هذا النقص، وتسهيل مشاركة أولئك الأشخاص والأطفال في الأنشطة اليومية، الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والرعاية الشخصية، والتنقل (داخل المنزل وخارجه)، والتعلم، والعمل، والترفيه، الخ. ولهذه الأسباب يقوم هذا الصنف من الخدمات بدور مهم في حياة الأشخاص في وضعية إعاقة[14].

أما فيما يخص مجال التربية، فيجب إرساء دينامية بين الخدمات العادية (كخدمات المدرسة، مثلا) والخدمات المتخصصة (كتلك التي يوفرها المركز المتخصص، ومركز الرعاية المبكرة...) وخدمات الدعم (كالمساعدات التقنية، والمعدات والتجهيزات الملائمة، ومرافقة الحياة المدرسية، وفرقة الدعم من أجل التمدرس...) وذلك بشكل يمكن الطفل من الحصول على تربية تكون دامجة بقدر ما هي ضرورية، وتحترم حاجاته الخاصة[15].

من الضروري، إذن، إنشاء أجهزة دمج مرنة تشمل عدة قطاعات، وتكتسي طابعا شخصيا.

شكل 3. تصنيف الخدمات في مجتمع دامج



المرجع: تصميم الهيئة الوطنية للتقييم

6. وضع نظام تربوي دامج يشمل الجميع

يفترض اعتماد المقاربة الدامجة للتربية (الشكل الموالي) أن نعتبر أن المشكلة لا تتعلق بالطفل، وإنما بالنظام التربوي. في الأصل، كنا نعتقد أن مصدر صعوبات التعلم تكمن في المتعلم، وهو ما كان يتجاهل أثر الوسط في التعلم.

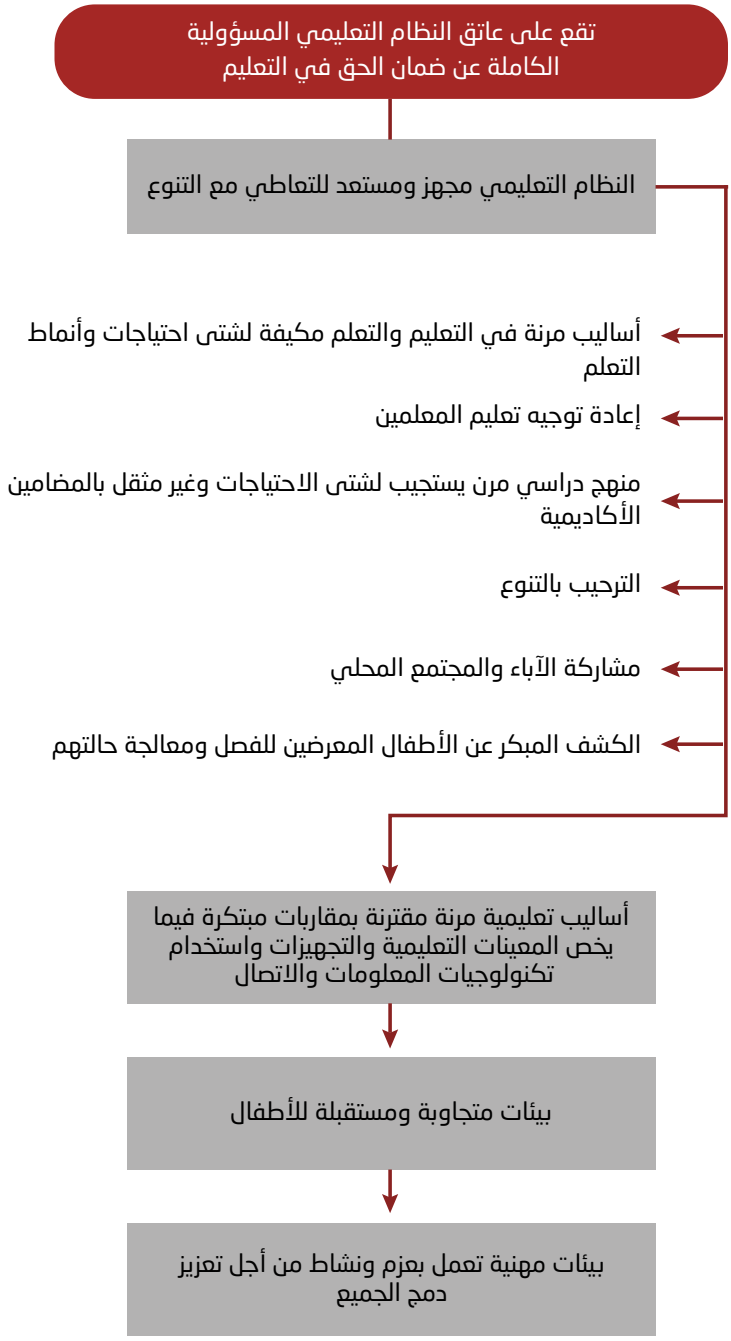
أما اليوم، فإننا نؤكد أن إعادة تنظيم المدارس داخل المجتمع، وتحسينها بالتركيز على الجودة هو الذي يضمن إمكانية تعلم فعال لكل الأطفال، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة[16].

14 . Handicap International Programme Maghreb «Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif ordinaire» : retour d'expérience en Algérie ; Décembre 2012

15. Ibid.

16 . Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation ; UNESCO 2009.

شكل *4*. التربية من منظور الدمج[17]

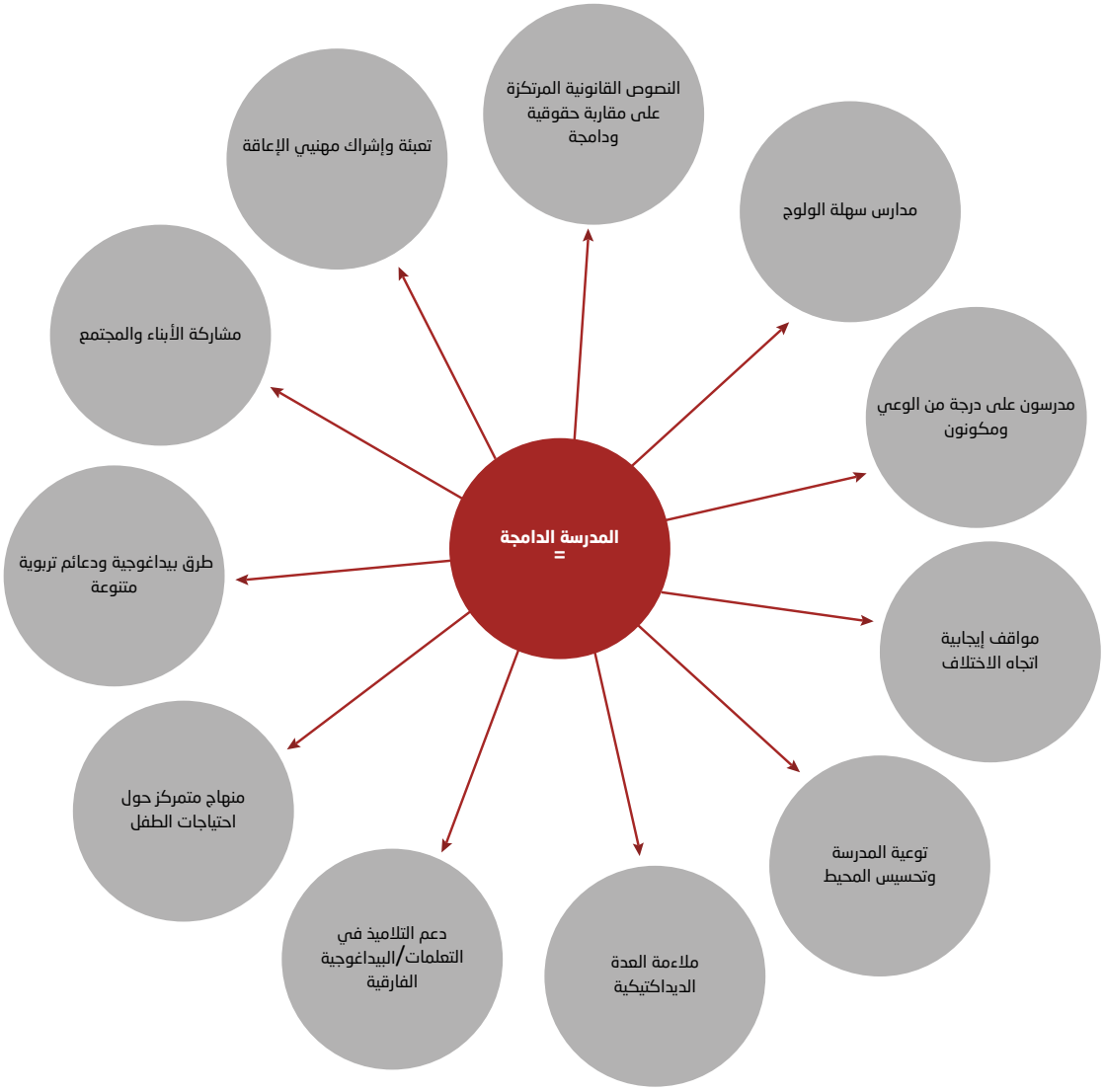


المرجع: المبادئ التوجيهية بشأن التعليم الجامع *UNESCO 2005*

لأجل تربية دامجة حقيقية، يجب على الخصوص :

17. Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, UNCESCO 2009

شكل 5. ملاءمة الممارسات لأجل تربية دامجة



المرجع: تصميم الهيئة الوطنية للتقييم

خلاصة

«الدمج» هو العمل لكي تستقبل المدرسة جميع الأطفال، ولا تقتصر الخدمات المقدمة للطفل، هنا، على مرافقته ومساعدته فحسب، وإنما تسعى، قبل كل شيء، إلى اتخاذ إجراءات تروم تغيير محيطه. أما إذا بقينا في نموذج الإدماج، فإننا نقبل أن لا تتغير المدرسة إلا بصورة سطحية، ونرضى بمدرسة تقصي مجموعة من التلامذة. وموازاة مع ذلك، فإن إرادة المحافظة على المدرسة كما هي، مع إجراء بعض الإصلاحات عليها، يعني قبول إدماج بعض الأطفال، وإقصاء الكثير منهم. إن تملُّك مفهوم الدمج يعني إرادة تغيير المدرسة حتى تستقبل الجميع. وهذا بكل تأكيد، عمل يحتاج نفسا طويلا.

الفصل الثالث.
المقارنة الدولية

إذا كان مفهوم التربية الدامجة يحدد طريقة التقييم، فإنه ينبغي مساءلة نماذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة كما هي في بعض التجارب الدولية.

ما هي، إذن، التجارب والنماذج الدولية التي يمكن الاستعانة بها لتقييم السياسات العمومية المغربية في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة؟

انطلاقا من الإقرار بكون تجسيد الحق في التربية يتخذ في كل مكان أشكالا مختلفة، تدعو هذه الدراسة الوثائقية المقارنة إلى إلقاء نظرة نقدية على وضعية تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب، مع الاعتراف بواقع التقدم المحرز مؤخرا في هذا المجال، والوثوق بما يتوفر عليه النظام التربوي المغربي من إمكانات، مع التعرف، أيضا، على التقدم المحتمل الذي يجب عليه إحرازه. وتهدف هذه المقارنة بوصفها مصدر التفكير والفعل، بالدرجة الأولى، إلى:

- تحليل مقارن للسياسات التربوية الدولية الخاصة بالتمدرس الجيد للأطفال في وضعية إعاقة؛

- التعرف على العوامل التي تعيق ولوج هؤلاء الأطفال إلى التعلم، والعوامل التي تسهله؛

- إلقاء نظرة نقدية على مسائل التكلفة ومصادر التمويل؛

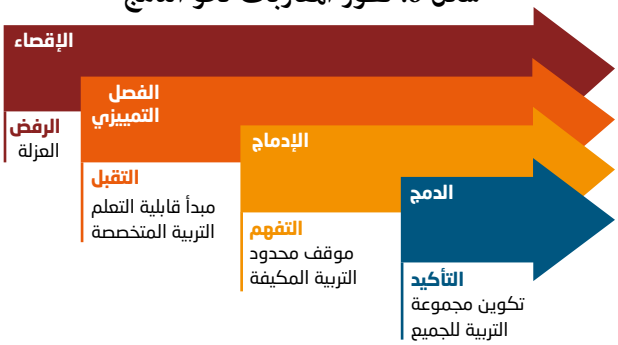
- ويجب، في النهاية، أن تكون هذه المقاربة داعمة لتوجهات الفاعلين العموميين والخواص المغاربة بالرجوع إلى التوجهات الدولية الدالة.

وبشكل عام، يتم التكفل بالأطفال في وضعية إعاقة، كما يشهد على ذلك واقعهم الاجتماعي، وفق أسلوبين متعارضين:

- أسلوب العزلة، والانغلاق، وتراتبية الفاعلين، وتوحيد الممارسات، من جهة؛
- وأسلوب الانفتاح، وتعاون الفاعلين، وتنويع الممارسات، من جهة أخرى.

ومع ذلك، فبالنظر إلى التطور التاريخي الذي عرفته تربية الأطفال في وضعية إعاقة، ظهرت بين هذين القطبين إمكانات متعددة: وبالفعل، يمكن أن نميز في هذا التطور التاريخي أربع حقب وأربعة أنماط استدلال جوهرية تتوالف فيما بينها، وتتضافر، وتتداخل، وتتوالى حسب البلدان التي تصدح أحيانا بخطابات مختلفة، وتدافع عن مقاربات متباينة، وتتعاطى لممارسات غير متجانسة.

شكل 6. تطور المقاربات نحو الدمج



المرجع: تصميم الهيئة الوطنية للتقييم

وفي المقابل، نسجل أنه لا يمكن اليوم لأي نظام تربوي في العالم أن يستغني عن التفكير في التربية الدامجة باعتبارها النموذج الجديد لمعالجة التنوع. فأغلبية الأنظمة التعليمية تنتظر من الآن حصول تغير مجتمعي وبنيوي جوهري.

وتبين الدراسة الوثائقية أنه لا يوجد طريق سهل، كما لا يوجد دليل لدمج قابل للتطبيق بنفس الشكل في جميع الحالات. كما لا يوجد نموذج مثالي يمكن استنساخه، أو نموذج وحيد قابل للتطبيق في سياقات مختلفة. إن الأمر يتعلق «بعملية تغيير»، بتحول «لا نهاية له»[1]؛ يستدعي استراتيجيات خاضعة للسياقات المحلية.

1. الحالة الراهنة لمختلف مقاربات التربية الدامجة وفق البلدان

ينبغي، بادئ ذي بدء، أن نشير إلى أننا لا ننوي تقديم رؤية شاملة حول النقاشات والتحاليل الدولية المتعلقة بالتربية الدامجة. إن اختياراتنا تتوقف على توافر المعطيات، وتبقى، بالتالي، اعتباطية. ومقابل ذلك، يمكن أن نقوم باختيارات مبرهن عليها، ونقول إن مجموعة من البلدان تستحق اهتماما خاصا بسبب خصائصها المتميزة فيما يخص تربية الأطفال في وضعية إعاقة.

1. Booth T. & Black- Hawkins K. (2001). Developping an Index for Inclusion with Countries of the South, Paris, UNESCO.

وفي نهاية هذه الدراسة المقارنة، سنلاحظ، بشكل عام، أن معظم المقاربات الوطنية تتميز بطرقها الخاصة في العمل والتفكير التي ينتظم حولها نظامها التربوي.

وتتميز البلدان بعضها عن بعض وفق ما يلي:[2]

- سياستها التربوية وأنماط التمدرس المرتبطة بها؛
- تصورها للإعاقة، ومقاربتها لتربية الأطفال في وضعية إعاقة؛
- تصورها للنظام المدرسي ولطبيعة الغايات الاجتماعية للمدرسة.

تدريجيا، أدى بنا التحليل العام الذي قمنا به إلى التمييز بين ثلاثة أصناف نوعية ميزتها الأساسية أنها توضح ما كان يبدو معقدا، وجانبها السلبي أنها ليست سوى تصور انتقائي لظاهرة تجريبية. فهي لا تتمتع، إذن، سوى بصلاحية نسبية، وتخفي ما تتميز به الممارسات الملموسة من تنوع. ويمكن أن نميز داخل كل صنف من هذه الأصناف الثلاثة فئات فرعية تعبر عن التنوع الشديد الذي يطبع تربية الأطفال في وضعية إعاقة في البلدان الأجنبية. وتتمتع هذه الأصناف باستقلالية نسبية عن بعضها، وتتداخل فيما بينها في الوقت نفسه.

1.1. من مسار وحيد إلى نموذج في طور البناء

يقوم تصنيفنا الأولي على التمييز بين ثلاثة أنماط من تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة: التمدرس في قسم عادي يوجد في مدرسة، وفي قسم خاص متواجد في مدرسة عادية وفي قسم خاص متواجد في مؤسسة متخصصة. وإذا كان التوليف بين هذه الأنماط المختلفة يتغير من بلد لآخر، فإننا نلاحظ أن هناك أربع مجموعات متميزة، تتطور كلها، بكل تأكيد، نحو النموذج الدامج، ولكن بطرق مختلفة.

• تتكون المجموعة الأولى من البلدان التي تعطي الأسبقية للمسار الوحيد (*One trackapproach*)

يتعلق الأمر في البداية بالسويد (سياسة إخراج الأطفال في وضعية إعاقة من مؤسسات الرعاية 1960 واستحداث نظام شامل للرعاية غير المؤسسية) وإيطاليا (إلغاء الأقسام الفارقية والمدارس الخاصة 1977) والنرويج، ومؤخرا إسبانيا والبرتغال واليونان. يضاف إلى هذه البلدان البلد الصاعد البرازيل، وبلدان آخران وراء المحيط الأطلسي هما الولايات المتحدة الأمريكية وكندا.

ونلاحظ أن هذه البلدان قد أعطت أولوية لالتزاماتها بتطوير المدراس. ومع ذلك فإن هذا التوجه لا يعني بالضرورة إزالة المعرفة وموارد المراكز المختصة، ولكنه يؤدي إلى تعديل دورها وتعزيز انفتاحها على المحيط.

الخصائص المشتركة لهذه البلدان هي:

- اللجوء النادر إلى المراكز المتخصصة (التي تستقبل أقل من 0,5% من التلامذة ذوي الحاجات الخاصة)؛
- التخلي عن المقاربة التقليدية القائمة على معالجة القصور، وتصنيف الأطفال في وضعية الإعاقة إلى فئات، وذلك لفائدة مقاربة اجتماعية وعلائقية؛
- تطوير العلاقات مع الآباء وتعزيزها؛
- دعم عدد مهم من الخدمات المرتبطة بالتربية العادية.

• تتكون المجموعة الثانية من البلدان التي تعتمد مسارين تربويين متمايزين (*Tow trackapproch*)

البلدان المعنية هنا هي بلجيكا، وسويسرا، وهولندا، وألمانيا. والسمات المشتركة بين هذه البلدان هي:

- تواجد نظامين تربويين: أحدهما متخصص والثاني عادي. وخضع هذان النظامان لتشريعات مختلفة.
- مقاومة الاختلاط بين الأطفال غير المعاقين والأطفال في وضعية إعاقة الذين يترددون على المدارس المتخصصة أو الأقسام الخاصة أساسا، بالنظر إلى نوع هشاشتهم ودرجتها.

• تعطي المجموعة الثالثة الأولوية للمقاربة متعددة المسارات (*Multi trackapproch*)

تقع هذه المجموعة بين الاختيارين السابقين، مع فوارق في التوزيع. وتضم فرنسا، وإنجلترا، والنمسا، وفينلندا، والدانمارك وإيرلندا ولوكسمبورغ، وبولونيا.

هذه البلدان تطبق معالجة فارقية مع بعض المرونة في الممارسات. وهو ما يمكن، نظريا على الأقل، من الانتقال من قطاع لآخر، مع فرض تشاور حقيقي بين المهنيين على مختلف المستويات. ومع ذلك، فإذا كانت هذه البلدان تعبر عن إرادة أكيدة لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة

2. Ebersold, S. (2014). Les savoirs de la comparaison internationale. In C. Gardou (Ed.), Handicap, une encyclopédie des savoirs, pp. 79–94. Toulouse : Érès.

في ظروف عادية، فإن المفاهيم والممارسات المرتبطة فيها بالدمج ما تزال موضع نقاش.

السمات المشتركة بين تلك البلدان هي:

- تطور بطيء منذ سنوات طوال نحو تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة في وسط عادي؛
- المقاومة المعلن عنها من قبل الجمعيات؛
- الوجود القوي للمؤسسات المتخصصة وتنوعها الكبير؛
- غياب التفريق بين الدروس وتفريد التعلمات.

• المجموعة الرابعة تختلف عن المجموعات الأخرى بنموذج يسمى «في طور البناء»

لم تبدأ البلدان المعنية بهذا النموذج في الاهتمام بالتربية الدامجة إلا منذ مدة قصيرة بسبب العرقلة التي عرفتها لأسباب تاريخية. وكمثال عن هذه البلدان، نأخذ هنا حالتين جد متباعدتين أصلا في تصورهما التربوي: النظام التربوي التمييزي لليتوانيا الذي يعكس تاريخا يطبعه الاستبداد والشمولية، والنظام التربوي الياباني المتشبع بإقتناع نخبوي يحول دون طريق الدمج. والطريقة المعتمدة في كل بلد من البلدان المعنية بهذا النموذج، ليست بالضرورة نتيجة بحث أكاديمي، وإنما هي نتيجة قرار سياسي يهدف إما إلى بناء/إعادة بناء بلد فقير، وإما إلى تشجيع وحدة البلد بمعارضة المؤسسات المستلِبة[3].

2.1. المقاربة النسقية والمقاربة المحافظة

تبعاً لما قيل سابقا، نتعرف على تصنيف آخر تكمن وراءه عناصر تاريخية وتجريبية. ويقوم هذا التصنيف على تصورات مختلفة للإعاقة وعلى مقاربة مزدوجة لتربية الأطفال في وضعية إعاقة:

• مقاربة نسقية و/أو كونية

تهدف هذه المقاربة إلى تغيير النظام التربوي حتى يؤوي جميع الأطفال، وحتى يكون في متناول الجميع. وتعتبر فيها الإعاقة «شكلا من أشكال الحياة»، وأحد «أشكال التنوع المتواجدة في المجتمع»[4]. وتبرز هذه المقاربة بشكل أوضح في البلدان «ذات النظام التربوي الذي يعمل على الإدماج والتماسك، ويهدف إلى إعطاء الأطفال تربية متمركزة حول الاستقلالية واتخاذ القرار»[5] (كفنلندا، وإسلندا، وكندا، إلخ.). وهي نتيجة مقاربة إيكولوجية للإعاقة تعطي الأسبقية لعدم ولوج المؤسسات دون أن تختزل الإعاقة في كونها نتيجة نقص أو عجز أو قصور.

• مقاربة محافظة و/أو جوهرية

الهدف في هذه المقاربة هو تطبيع الإعاقة وتعويضها. والإعاقة في هذا المنظور هي «فارق بالنسبة لمعيار» . هي «نقص أو قصور بالمقارنة مع «متوسط». ويتعين تعويضه، أو إصلاحه أو إعادة تكييفه»[6]. ونجد هذه المقاربة في فرنسا، وبلجيكا، وألمانيا، حيث يتم التفكير في تمدرس الأشخاص ذوي الحاجات التربوية الخاصة، أولا وقبل كل شيء، انطلاقا من عجزهم أو قصورهم.

وعلى هذا الأساس، وباستحضار تحليل المعطيات التي تم جمعها، يمكن أن نحدد موقع المغرب في منزلة بين منزلتي هاتين المقاربتين. ذلك أن طرق العمل والتفكير فيه، تتأرجح بين هذين التصورين تبعا للوضعيات.

3.1. بالنظر إلى غايات المدرسة

هناك تصنيف ثالث يربط تصور النظام التربوي بالغايات الاجتماعية المتوخاة من المدرسة. وبشكل عام، تدخل عدة أنماط من المنطق، المعقدة والطموحة، في توتر مع بعضها[7] فيما يتعلق بتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، في الوقت الذي يتعين عليها أن تتضافر بطريقة تشاورية من أجل استقبال تنوع التلامذة وتتبعه. وتهيمن تلك الغايات بدرجات متفاوتة، وتنتظم بطرق مختلفة حسب البلدان. ونميل في المغرب إلى الجمع بين هذه الغايات الثلاث بطريقة عشوائية.

• تصور للمدرسة يركز في الغالب على غاية التعليم.

والخطر الكامن في هذا التصور هو أن تقتصر مرافقة الأطفال في وضعية إعاقة على منطق التكييف والتعويض وحدهما.

3. Benoît, H., & Plaisance, E., L'éducation inclusive en France et dans le monde, Ed. INSHEA, NRAS, hors-série n5, 2009

4. Préconisations du CNESCO en faveur d'une école inclusive pour les élèves en situation de handicap, Ed. CNESCO & CIEP, 2016

5. Ibid

6. Ibid

7. Préconisations du CNESCO en faveur d'une école inclusive pour les élèves en situation de handicap, Ed .CNESCO&CIEP, 2016

• **تصور للمدرسة يهدف إلى تكوين يد عاملة مؤهلة للاستجابة لطلب سوق الشغل.**

الخطر مع هذا التصور بدوره، هو التركيز فقط على تفعيل الأشخاص المعنيين بالوظائف الإنتاجية وتطبيعهم، وإهمال الأشخاص الذين يفترض أن إنتاجيتهم قد تكون أقل نجاعة، والذين سيخضعون، في الوقت ذاته، إلى إعادة ترتيب اجتماعي يرتبط بالتسابق نحو الدبلوم.

• **تصور المدرسة بوصفها مكانا للتنشئة والتفتح**

والخطر مع هذا التصور هو أن لا نقوم بتسليح الأطفال في وضعية إعاقة لمواجهة التحديات المستقبلية.

2. التربية الدامجة والتكلفة؟

قد يكون من غير الملائم أن نعالج التربية الدامجة دون أن نهتم بمسألة التكلفة. ومع ذلك، تنبغي الإشارة إلى أنه من الصعب أن نحصل على معطيات قابلة للاستعمال، وموثوق بها، ويمكن التوليف بينها بسهولة في إطار تحليل مقارن على الصعيد الدولي. لذلك، لا يمكن أن نتعرف، في هذا الصدد، سوى على الاتجاهات العامة.

وهكذا، نلاحظ، على العموم، أربعة اتجاهات تتعارض فيما بينها:

هناك نقاشات لا نهاية لها بين:

▪ فريق يرى أن التربية الدامجة غير قابلة للبقاء من الناحية الاقتصادية، وأن تمدرس التلامذة في وضعية إعاقة في المدارس العادية يكلف أكثر مما يكلف الاحتفاظ بهم في نظام تربوي معزول ومستقل.

▪ وفريق آخر يعترف بعدم فعالية المحافظة على تعدد أنظمة الإدارة، والخدمات، والفاعلين على المدى البعيد، ويرى أن تكلفة إقصاء الأطفال في وضعية إعاقة من النظام التربوي العادي باهظة الثمن جدا على المدى المتوسط، وذلك سواء بالنسبة لهؤلاء الأطفال، أو بالنسبة للبلاد.

عند قراءة التقرير الدولي حول تتبع التربية[8]، نلاحظ أن تغيرا ملحوظا يجرى حاليا. وبالفعل، فحتى إلى عهد قريب، لم تكن التربية تشكل قطاع استثمار ذا أولوية بالنسبة للحكومات، ولا بالنسبة للتعاون الدولي. كان هذا القطاع يعاني من نقص كبير في التمويل، وكانت المساعدات الدولية المقدمة له تتناقص باستمرار. أما اليوم، فإذا كان عدد قليل من الحكومات هي التي تخصص موارد كافية لضمان تربية دامجة، فإن معظم المنظمات الدولية غير الحكومية (ONG)، قد بدأت تعطي الأولوية لهذه التربية أكثر من ذي قبل، وتقدم للحكومات الدعم المالي الضروري لهذه الغاية. وبالرجوع إلى الوثيقة التي أنتجها كرافورد ديدمان (Grawford Dedman)[9] سنة 2014، نجد أن التحليل الذي قامت به منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو UNESCO) حول التربية الخاصة في البلدان السائرة في طريق النمو، يقر أن «في 26 بلدا من تلك البلدان، كانت المنظمات غير الحكومية تعتبر المصدر الأساسي للتمويل، بينما تقدم تلك المنظمات، في بلدان أخرى ما قد يصل أحيانا إلى 40% من تكلفة اللوازم الضرورية لتلبية الحاجات الخاصة»[10].

يمكن لطرق ومعايير التمويل المعتمدة من قبل السلطات المحلية أو الوطنية أو الدولية إما أن تشجع وإما أن تعيق عملية الدمج. وانطلاقا، من هذا المعطى، يبدو أن البلدان المؤهلة أكثر من غيرها لدعم التربية الدامجة هي البلدان التي تحظى بنظام لامركزي قوي، والتي تنقل الميزانيات المتعلقة بالحاجات الخاصة من المركز إلى المؤسسات الجهوية[11].

في كثير من الأحيان، لا يخضع وضع ميزانية التربية الدامجة لمستوى الموارد فحسب، وإنما، يخضع أيضا، للطريقة التي توزع وتسند بها الأموال، أو لطريقة الحصول عليها وتعبئتها. ولنسجل أنه توجد ثلاثة أنواع من الموارد:

▪ موارد موجودة ومعبأة سلفا، ومحدودة: يتعلق الأمر بالميزانيات الوطنية المقيدة، وبالمساعدة الدولية المنتظمة، ومداخيل الآباء المتفاوتة، الخ.

▪ موارد موجودة ولكنها غير معبأة بعد، بسبب غياب الوقت أو الكفايات، أو التدبير الاستراتيجي، أو الابتكار، الخ.

▪ موارد موجودة ولكن الفاعلين لا يعرفونها بعد بسبب نقص في المعرفة و/أو عدم القدرة على استعمال الأدوات.

8. Rendre des comptes en matière d'éducation, tenir nos engagements. Rapport mondial de suivi sur l'éducation, Ed. Unesco, 2017/8

9. Financement de l'éducation inclusive, Livret technique, Webinaire 8, Ed. Unicef, 2014.

10. Ibid

11. Financement de l'éducation inclusive, Livret technique, Webinaire 8, Ed. Unicef, 2014

وفي الختـام، نسـجل أنـه يجـب تقويـة مجهـودات التعـاون الـدولي والوطنـي، والشراكـة بـين القطـاع العمومـي والقطـاع الخـاص، مـن جهـة، وتحسـين التنسـيق بـين مختلف المسـتويات (المحـلي، والوطنـي والـدولي) أثنـاء التطبيـق والتتبـع والمسـاءلة والمحاسـبة، مـن جهـة ثانيـة.

خلاصة

مـن خـلال إنجـاز دراسـة مقارنـة دوليـة حـول تربيـة الأطفـال في وضعيـة إعاقـة، يهـدف هـذا التقريـر إلى فهـم المكانـة التـي يحتلهـا النمـوذج المغـربي بـين العزلـة والانفتـاح، بـين تراتبيـة الفاعلـين والتعـاون، بـين وحـدة الممارسـات وتنوعهـا.

وأمـام هـذا الباراديغـم الجديـد للتربيـة الدامجـة، يصـف هـذا التقريـر التصـورات المختلفـة لمسـألة التربيـة، ويميـز فيهـا بـين ثـلاث صنافـات رئيسـية هـي:

- أنماط تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة؛
- مقاربـات تربيـة الأطفـال في وضعيـة إعاقـة الداعمـة للتصـورات الاجتماعيـة؛
- الغايات الاجتماعية للمدرسة.

ويلامـس هـذا الفصـل، أيضـا، السـؤال الـذي يـتردد باسـتمرار، والمتعلـق بالتوتـر القائـم بـين التكلفـة والتربيـة الدامجـة.

وبالنظـر إلى نتائـج هـذه المقارنـة، يبـدو تحليـل تطـور السياسـة العموميـة المغربيـة في مجـال تربيـة الأطفـال في وضعيـة إعاقـة ضروريـا. فكيـف ينظـر إلى هـذه التربيـة عـلى المسـتوى المؤسسـاتي؟ هـل توجـد رؤيـة عموميـة واضحـة ومشـتركة بـين مختلـف القطاعـات؟ هـل اسـتطاعت البرامـج المؤسسـاتية المتبعـة لحـد الآن في المغـرب أن تسـاعد التربيـة الدامجـة للأطفـال في وضعيـة الإعاقـة؟

الفصل الرابع.
تحليل تطور السياسات والبرامج المتعلقة بتربية الأطفال في وضعية الإعاقة

تحتل التربية حاليا مكانة الصدارة في جدول أعمال التنمية في المغرب. وقد شجع على هذا الاهتمام المتزايد بالتربية وجود نصوص مفتاحية تحيل بقوة، -وإن كان ذلك لا يتم دائما بصورة مباشرة-، إلى تربية الأطفال في وضعية إعاقة.

يتوفر الإطار القانوني لتربية الأطفال في وضعية الإعاقة اليوم على جميع العناصر الضرورية ليصير واضحا بالنسبة لكل الأطراف المعنية. ولهذا يبدو ضروريا أن نقوم بتحليل تلك النصوص من أجل توضيح المصطلحات، ومن أجل فهم أفضل للسياسة التربوية الوطنية الخاصة بأولئك الأطفال.

1. الأسس التشريعية الوطنية للتربية الدامجة

عرفت إرادة مقاربة مسألة الإعاقة انطلاقا من مقاربة قانونية دفعة قوية مع الإشارات المتعلقة بالأشخاص في وضعية الإعاقة الواردة في تصدير دستور المملكة المغربية لسنة 2011، وبالأخص في فصله 34 الذي أرسى لأول مرة في تاريخ المغرب المعاصر المبادئ التالية:

- نبذ ومحاربة كل شكل من أشكال التمييز ضد أي كان بسبب إعاقته.
- إعطاء الأولوية للاتفاقيات الدولية التي صادق عليها المغرب، وفور نشرها، على التشريعات الداخلية للبلاد، والعمل، تبعا لذلك، على ملاءمة التشريعات الوطنية معها.

وهو الأمر الذي يعتبر اعترافا بسمو الاتفاقية الدولية حول حقوق الطفل (CIDE)، والاتفاقية المتعلقة بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة (CRDPH)، اللتين صادق عليهما المغرب على التوالي سنة 1993، و2009، واعترافا بضرورة مواءمة كل الجهاز التشريعي الوطني مع مقتضيات ومبادئ تلك الاتفاقيات، وخاصة منها المتعلقة بالمساواة، والاستقلالية، والدمج.

1.1. التوجهات الكبرى لتربية الأطفال في وضعية إعاقة: القوانين الإطار

عرف تطور هذه التوجهات ثلاث مراحل:

1.1.1. مرحلة حماية الأشخاص في وضعية إعاقة: المقاربة المتخصصة

ظهر أول إجراء لفائدة الأشخاص في وضعية إعاقة في المغرب سنة 1982 مع بداية حماية الأشخاص المكفوفين[1]، وقد اقترح حينئذ تعليمهم في مؤسسات متخصصة بوصفه الخيار الوحيد.

وقد بقي هذا العرض محدودا أمام الطلب المتزايد، ولم يتمكن من وضع الجسور اللازمة بين المدارس المتخصصة ومؤسسات التعليم العمومي.

ثم تبع ذلك إجراء آخر سنة 1992 يضمن الحماية الاجتماعية لكل الأشخاص في وضعية الإعاقة[2].

غير أن هذا النص يرسي المقاربة الإدماجية للتربية باعتبارها قاعدة عامة، ويدعو في الوقت نفسه إلى نظام مزدوج يجمع بين الإدماج في المدارس وإنشاء بنيات التربية المتخصصة.

إن عبارة «كلما كان ذلك ممكنا» الواردة في هذا النص لا تشجع تربية الأطفال في وضعية إعاقة. ذلك أن التوجيه نحو النظام العادي أو المتخصص ظل يتوقف على حدة القصور الذي يعاني منه الطفل. وهو قصور يحدد معاييره مرسوم لوزارة الصحة[3]، يقسم أنواع القصور الذي يمكن أن يعاني منه الطفل في وضعية إعاقة إلى أربع فئات: بصرية، وحركية، وذهنية، وسمعية. ويميز فيها بين ثلاث درجات من الحدة: خفيفة، ومتوسطة، وعميقة أو حادة.

يقوم هذا النظام على تصور طبي للإعاقة، وهو تصور يقيس القصور أكثر مما يقيس وضعية الإعاقة، بما أنه لا يوجد معيار يقيس النقص الحاصل في المشاركة الاجتماعية.

1. ظهير رقم 1-82-246 بتاريخ 6 مايو 1982 المتعلق بالمصادقة على القانون رقم 5-81 الخاص بالحماية الاجتماعية للمكفوفين وضعاف البصر.
2. القانون رقم 92-07 المتعلق بحماية الأشخاص المعاقين، ظهير رقم 30-92-1 بتاريخ 22 ربيع الأول 1414 (10 شتنبر 1993). الجريدة الرسمية رقم 4225 بتاريخ 4 جمادى الأولى 1414 (20 أكتوبر 1993).
3. رقم 98-1977 بتاريخ 2 رجب 1419/ 23 أكتوبر 1998

2.1.1. مرحلة الإدماج القائم على تعدد التخصصات

في سنة 2000 أدخل الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الدعامة 14 مفهوم الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة الذي يشمل كل الأشخاص الذين يوجدون في وضعية هشة، وخاصة منهم الأشخاص في وضعية إعاقة. وقد دعا إلى تيسير ولوج هؤلاء الأشخاص المؤسسات التعليمية باتخاذ مجموعة من الإجراءات تشمل، زيادة على تسهيل ولوج البنايات والمرافق التعليمية بتكييف هندستها، تكييف البرامج التعليمية، وطرائق التأطير وأساليبه مع الأطفال في وضعية إعاقة. ويشير الميثاق بوضوح إلى أن تمدرس هؤلاء الأطفال يجب أن يكون في إطار المدارس العادية.

وفي الوقت نفسه، ينص الميثاق على إشراك وزارة التربية الوطنية في إحداث المراكز المتخصصة، دون تحديد الكيفية التي سيتم بها التوجيه نحو تلك المراكز، والانتقال إلى المدارس العادية.

ويشير الميثاق إلى أهمية خدمات الصحة المدرسية لضمان الوقاية، وفحوص الكشف والعلاج للأطفال في وضعية إعاقة.

3.1.1. نحو مقاربة دامجة مبنية على حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة

خصصت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 «من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء» رافعة خاصة بالأشخاص في وضعية إعاقة (الرافعة الرابعة) تحت عنوان «تأمين الحق في ولوج التربية والتكوين للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة».

ويرى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أن رفع هذا التحدي هو رهان الإنصاف والعدالة الاجتماعية. ولهذا يتعين على السلطات الحكومية المكلفة بالتربية والتكوين أن تقوم بواجبها نحو الأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة، حتى تضمن لهم الحق في تعليم وتكوين جيدين ومندمجين في مكونات المدرسة المختلفة.

في سنة 2016، رأى النور القانون 97-13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها[4]. وخلافا للقانونين المتعلقين بالحماية الاجتماعية المشار إليهما أعلاه، يقوم هذا القانون الإطار على المقاربة القانونية التي تستلهم دستور 2011 والمقتضيات المتعلقة بالاتفاقية الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي إعاقة (CRDH) التي صادق عليها المغرب سنة 2009.

وقد خصص هذا القانون فصلا خاصا بتربية الأطفال في وضعية إعاقة، يلح على حق الأشخاص في وضعية إعاقة في الاستفادة من التربية والتعليم والتكوين في كل الأسلاك التعليمية، بما في ذلك الحق في الاختيار، بكل حرية، للمسالك التي يرغبون متابعة الدراسة فيها. ولا يمكن للإعاقة أن تكون، في أي حال من الأحوال، سببا في الحيلولة دون التمتع بهذا الحق، أو الحد من ممارسته.

عمل هذا القانون على مأسسة مقاربة وأنشطة كانت وزارة التربية الوطنية قد شرعت فيها. فقد كانت اللجنة الجهوية متعددة التخصصات الواردة في هذا القانون موضوع عدة مذكرات وزارية سابقة، لكن إصدار هذا القانون كان ضروريا لتحديد أدوار المهنيين ومختلف المتدخلين في تربية الأطفال في وضعية إعاقة على مستوى كل جهة، ولتحديد العلاقات فيما بينهم.

والتحدي الكبير الذي يتعين رفعه في السنوات المقبلة هو الحرص على تجسيد هذه المقاربة الحقوقية في مختلف النصوص التطبيقية لهذا القانون الإطار.

وزيادة على هذه المرجعيات، تجب الإشارة إلى أن المجلس الوزاري المنعقد في شهر شتنبر 2018 قد اعتمد مشروع قانون إطار جديد لإصلاح نظام التربية والتكوين والبحث العلمي، وضعته وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، استجابة لتوجيهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. وقد جاء هذا القانون الإطار ليعزز حق الأطفال في وضعية إعاقة في التربية بإدماج التوجيهات المتضمنة في الرؤية الاستراتيجية، وخاصة منها التي جاءت في الرافعة 4، والمتعلقة بحق الأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، في ولوج التربية والتعليم والتكوين.

2.1. النصوص التنظيمية لتربية الأطفال في وضعية إعاقة

توجد عدة نصوص تنظيمية[5] تؤطر وتهيكل تربية الأطفال في وضعية إعاقة داخل نظام التربية الوطنية. وتلك النصوص غنية من حيث تحسيس مسؤولي التربية الوطنية الجهويين والإقليميين. فهي تحمل المسؤولية لمديري المدارس الذين يقررون في شأن نوع الدمج المدرسي الذي يلائم كل حالة

4. الجريدة الرسمية رقم 6466 بتاريخ 19 مايو 2016.

5 . مجمل النصوص التنظيمية في الملحق رقم 2.

على حدة، ويلزمهم بالأخذ بعين الاعتبار لطلب الأطفال في وضعية إعاقة الخاص بالتمدرس، وذلك بوضعهم إما في الأقسام العادية، أو بإدماجهم في أقسام الإدماج المدرسي الموجودة سلفا، أو بإحداث أقسام إدماج جديدة لاستقبالهم؛ وهو ما يعني، في ذات الوقت، التزام وزارة التربية الوطنية بتجهيز أقسام الإدماج وتكوين المدرسين، أو بإحالة بعض الحالات على المديرية الجهوية للتربية والتكوين التي يجب عليها إيجاد حل لتمدرسهم.

وعلاوة على ذلك، تُؤَسِسُ تلك النصوص إحداث لجن متعددة التخصصات على مستوى كل مديرية إقليمية للتربية والتكوين، يعهد إليها بفحص الأطفال في وضعية إعاقة، وتوجيههم نحو أجهزة التمدرس التي تستجيب لحاجاتهم. كما أنها تنظم، تكييف شروط اجتياز الامتحانات، ومحتوى المراقبة المستمرة والامتحانات، مستجيبة بذلك للطلب القوي الصادر عن مهنيي التربية والأسر.

ومع ذلك، فإن تلك النصوص لا تقدم حلولا لكل حالات تربية الأطفال في وضعية إعاقة. فهي لا تحدد المعايير البيداغوجية التي يجب اعتمادها في القسم. وتركز بشكل أساسي على توجيه الأطفال، وعلى ملفاتهم الطبية، ولكنها لا تشدد بما فيه الكفاية على ضرورة أخذ حاجاتهم التربوية الخاصة بعين الاعتبار، ولا تنظم الجسور بين المراكز المختصة وأقسام الإدماج المدرسي والمدرسة.

وعلى العموم، تفتقر تلك النصوص التنظيمية إلى الدقة فيما يخص المقاربة والاستراتيجية والأهداف والوسائل والنتائج المتوقعة؛ كما تتضمن بعض الخلط بين مفهوم الإدماج، ومفهوم الدمج.

2. الانتقال من التربية الخاصة إلى التربية الإدماجية، ثم إلى الرؤية الدامجة في المغرب

1.2. التربية الخاصة، تواجد تاريخي قديم في المغرب

تتأصل جذور التربية الخاصة في المغرب بشكل أساسي في التجارب التربوية مع الأطفال ذوي إعاقات حسية (بصرية أو سمعية) في نهاية الستينات من القرن الماضي، ثم مع الأطفال ذوي إعاقات ذهنية منذ سنوات الثمانينيات من القرن نفسه. فمع اعتماد المغرب الإعلان عن حقوق الطفل في بداية الستينات من القرن الماضي، قدم لبعض الجمعيات دعما لتربية الأطفال في وضعية الإعاقة من خلال عقد شراكات معها، أو من خلال إنشاء مؤسسات متخصصة عهد إليها بتربية الأشخاص في وضعية إعاقة وتكوينهم. ومن بين تلك الجمعيات، نجد المنظمة العلوية لرعاية المكفوفين في المغرب (OA PAM)[6]، ومؤسسة لالة أسماء للأطفال الصم[7]، ومؤسسات أخرى متخصصة تتركز أساسا في محور تطوان-الدار البيضاء.

كانت تلك المراكز المتخصصة تشتغل بدون أي جسر يربطها بنظام التربية الوطنية. وكانت مراكز المنظمة العلوية لرعاية المكفوفين هي وحدها التي أخذتها الخريطة المدرسية لوزارة التربية الوطنية بعين الاعتبار. ولم تدمج هذه الوزارة مراكز أخرى في الخريطة المدرسية إلا خلال سنوات التسعينات من القرن الماضي. ويتعلق الأمر أساسا بمؤسسة لالة أسماء للأطفال الصم.

لم توضع هذه المؤسسات المتخصصة المدعومة رسميا من قبل وزارة التربية الوطنية ووزارة الصحة موضع تساؤل لمدة طويلة، وإنما تعززت، على العكس من ذلك، خلال التسعينات من القرن الماضي بسبب التحولات العامة التي عرفها نظام التربية والتكوين، والانشغال بمعالجة مشكلة «عدم التكييف المدرسي».

2.2. المقاربة الإدماجية كقاعدة عامة

بدأت أولى التساؤلات تطرح حول التربية المتخصصة في نهاية التسعينات من القرن الماضي، وبالأخص في بداية سنوات الألفية الثانية. كما تطورت التحاليل النقدية لهذه التربية مع انتشار بعض التجارب الدولية المتعلقة بانفتاح تربية الأطفال في وضعية إعاقة على الوسط المدرسي. ويتعلق الأمر بالنقد الذي استهدف الأماكن العلاجية المغلقة، والمدرسة التي تعزز الفوارق الاجتماعية وتساهم في إعادة الإنتاج الاجتماعي. ومع هذه الانتقادات، أثيرت مسألة قابلية تربية الأطفال المصرح بكونهم في وضعية إعاقة. وكان ذلك هو الوقت المناسب الذي بدأ يطرح فيه سؤال تمدرس هؤلاء الأطفال في الوسط المدرسي.

كانت وزارة التربية الوطنية قد اقترحت إحداث أقسام خاصة داخل المدارس الابتدائية لاستقبال بعض الأطفال في وضعية إعاقة «خفيفة أو متوسطة». ويتعلق الأمر، بشكل من الأشكال، بمشروع إدماج مدرسي سمي «أقسام الإدماج المدرسي (CLIS)»، وذلك في إطار مشروع رائد ومبتكر ينشئ روابط مؤسساتية بين المجتمع المدني والمدرسة. وهكذا

6 . تأسست سنة 1968.

7 . تأسست سنة 1972.

بـدأت الـوزارة في تكويـن المدرسـين المكلفـين بهـذه الأقسـام وتعيينهـم.

في سـنة 1994، أحدثـت الجمعيـة المغربيـة لدعـم ومسـاعدة المعاقـين ذهنيـا بمدرسـة المنظـر الجميـل بالربـاط (A.M.S.A.H.M) مكانـا رائـدا هـو أول قسـم للإدمـاج المـدرسي التجريبـي الـذي كان يسـتقبل الأطفـال في وضعيـة إعاقـة ذهنيـة. وفي سـنة 1996، فكـرت المندوبيـة السـامية للأشـخاص المعاقـين المحدثـة، ووزارة التربيـة الوطنيـة في إنشـاء 15 قسـما للإدمـاج المـدرسي كمرحلـة تجريبيـة في بعـض المـدن، وخاصـة في طنجـة، والربـاط، والـدار البيضـاء، ومراكـش، وأكاديـر، وآسـفي، وبنـي مـلال، خـلال الدخـول المـدرسي لسـنة 1997-1998، قصـد إعـداد الأطفـال في وضعيـة إعاقـة إلى الإدمـاج الجـزئي أو الـكلي في الأقسـام العاديـة.

جميـع المذكـرات التـي أصدرتهـا وزارة التربيـة الوطنيـة بـين سـنة 1998 وسـنة 2004، كانـت تهـدف إلى إدمـاج الأطفـال في وضعيـة إعاقـة كليـا أو جزئيـا في الأقسـام العاديـة. وقـد تابـع كل المدرسـين الذيـن كلفـوا بأقسـام الإدمـاج المـدرسي الخمسـة عـشر دورات تكويـن في فرنسـا بمعيـة 12 مفتشـا لفـترة تـتراوح بـين 10 و15 يومـا لمـدة أربـع سـنوات. واليـوم، وبسـبب الإحـالات عـلى التقاعـد، لم يبـق مـن أولئـك المدرسـين سـوى أربعـة أو خمسـة أشـخاص أصبحـوا خـبراء في موضـوع الإعاقـة.

كانـت المندوبيـة السـامية للأشـخاص المعاقـين تتكلـف بتنسـيق ملـف الإعاقـة مـع جميـع القطاعـات الوزاريـة: التربيـة، الشـغل، النقـل... وكان هـذا الوضـع يخولهـا خـبرة وطنيـة بخصـوص جميـع القضايـا المرتبطـة بالإعاقـة، وبالأشـخاص في وضعيـة إعاقـة.

أمـا ملـف التربيـة، فقـد تأثـر بفعـل عـدم تقاسـم المسـؤولية بـين المندوبيـة السـامية ووزارة التربيـة الوطنيـة.

لم ينطلـق تعميـم إدمـاج الأطفـال في وضعيـة إعاقـة إلا في نهايـة التسـعينات مـن القـرن المـاضي. ومـع ذلـك، بقـي هـذا الإدمـاج ملتبسـا: فهـو يتخـذ أشـكالا مختلفـة: الإدمـاج المسـمى «الشـخصي» في القسـم العـادي، والإدمـاج المسـمى «الجماعـي»، والـذي هـو في الواقـع تجميـع الأطفـال في أقسـام خاصـة حسـب نوعيـة إعاقتهـم. ويجمـع هـذا النمـوذج المسـمى «التدرجـي» (en cascade) أجهـزة متنوعـة مـن أكثرهـا إدماجـا، إلى أكثرهـا تمييـزا، ويحافـظ عـلى اسـتمرارية المراكـز المتخصصـة.

وبالفعـل، فـإن نتائـج البحـث الوطنـي حـول الإعاقـة الـذي أنجزتـه كتابـة الدولـة المكلفـة بـالأسرة والطفولـة والأشـخاص في وضعيـة إعاقـة سـنة 2004، بدعـم تقنـي مـن قبـل منظمـة Handicap International تبـين أن نسـبة تمـدرس الأطفـال في وضعيـة إعاقـة لم تتجـاوز 32,4%.

ولمعالجـة هـذه الوضعيـة، عقـدت كتابـة الدولـة المكلفـة بـالأسرة والطفولـة والأشـخاص المعاقـين (المندوبيـة السـامية للأشـخاص المعاقـين سـابقا) شراكـة جديـدة مـع وزارة التربيـة الوطنيـة، واضعـة بذلـك خطـة عمـل مشـتركة تحـث، لأول مـرة، عـلى إنشـاء لجنـة داخـل النيابـات الإقليميـة (آنـذاك) لـوزارة التربيـة لاسـتقبال وتوجيـه الأطفـال في وضعيـة إعاقـة.

وقـد مكـن هـذا الإجـراء مـن الزيـادة في عـدد أقسـام الإدمـاج المـدرسي الـذي بلـغ 87 قسـما، تـم تجهيزهـا بـالأدوات الديداكتيكيـة، مـع توفـير تكويـن مسـتمر للمدرسـين الذيـن يعملـون في تلـك الأقسـام سـنة 2005.

في سـنة 2006، وقعـت اتفاقيـة رباعيـة الأطـراف لتربيـة الأطفـال في وضعيـة إعاقـة بـين ثلاثـة قطاعـات وزاريـة (هـي وزارة التربيـة الوطنيـة، ووزارة الصحـة، وكتابـة الدولـة المكلفـة بـالأسرة والطفولـة والأشـخاص المعاقـين، إضافـة إلى مؤسسـة محمـد الخامـس للتضامـن) لمـدة ثـلاث سـنوات، يمتـد مجـال تطبيقهـا مـن مرحلـة التعليـم الابتـدائي إلى المرحلـة الثانويـة التأهيليـة والمراكـز المتخصصـة.

التزمـت الأطـراف الموقعـة عـلى هـذه الاتفاقيـة بالوفـاء بالتزاماتهـا كل في مجـال عملـه. وهكـذا أنيطـت بـوزارة التربيـة الوطنيـة 14 التزامـا تخـص الجوانب المتعلقة بإصلاح الفضاءات المدرسـية وتكييفهـا مـع حاجـات الأطفـال المعنيـين، وبتكويـن مختلـف المتدخلـين (مـن مدرسـين، ومديريـن ومفتشـين، الـخ)، وتزويـد المـدارس المعنيـة بالمدرسـين والتجهيـزات الضروريـة، ووضـع إطـار قانـوني للتربيـة، وأخـذ الأطفـال في وضعيـة إعاقـة بعـين الاعتبـار عنـد وضـع الخريطـة المدرسـية.

لكـن هـذه الاتفاقيـة لم تطبـق في الواقـع، ولم يكـن لهـا وقـع ملمـوس عـلى تمـدرس الأطفـال في وضعيـة إعاقـة بسـبب عـدم رصـد ميزانيـة خاصـة بمخطـط عملهـا؛ الـشيء الـذي حـال دون تفعيلـه، وخاصـة مـا يتعلـق منـه بإحـداث أقسـام الإدمـاج المـدرسي، إذ لم يحـدث سـوى 120 قسـما مـن 800 قسـم المتوقعـة أصـلا خـلال سـنوات المخطـط الثـلاث. وقـد أنجـزت بعـض الأعـمال بدعـم مـن مؤسسـة محمـد الخامـس للتضامـن؛ تتعلـق بتكويـن حـوالي خمسـين مدرسـا خـلال التكويـن الـذي

نظم أثناء افتتاح المركز الوطني محمد السادس للأشخاص المعاقين بسلا سنة 2006.

وفي سنة 2007، وضعت وزارة التربية الوطنية، بدعم من السفارة الفرنسية، وحدة تكوين خاصة بتمدرس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ضمن برنامج التكوين الأساس للمدرسين المتدربين. لكن هذه الوحدة التي وضعت وفق رؤية مندمجة، بقيت اختيارية دون أن تكون إلزامية.

وقد حَيَّن فريق من مديرية تكوين الأطر هذه الوحدة سنة 2010، دون أن يغير المقاربة المندمجة. ومنذ ذلك الحين، لم تخضع لأية مراجعة حتى بعد إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (CRMEF). رغم المحاولات القليلة التي قامت بها وزارة التربية الوطنية مع المجتمع المدني، وخاصة «تحالف الجمعيات العاملة في مجال إعاقة التوحد بالمغرب)» والتي لم تسفر عن اعتماد مرجعية جديدة للتكوين الأساسي للمدرسين وفق المقاربة الدامجة.

أما على مستوى المفتشين، فلم يقدم لهم أي تكوين حول الإعاقة، واقتصرت وزارة التربية الوطنية على تنظيم دورات للتكوين المستمر من أجل تحسيسهم بالمقاربة الدامجة، وذلك في إطار شراكة مع السفارة الفرنسية في المغرب، وبعض الجمعيات، ومنظمة اليونيسيف، و Handicap international. وفي المجموع كُوِّنَ 82 مفتشا فقط.

ومع المخطط الاستعجالي، رأى النور مشروع سمي E1.P7: «إنصاف الأطفال والجماعات ذوي الاحتياجات الخاصة». لكن استعمال المصطلحات المتعلقة بالاحتياجات الخاصة القائمة على النموذج الفردي، ينم عن تصور طبي للإعاقة الراسخ لدى صاحب القرار المغربي، على الرغم من كون المصادقة على الاتفاقية بحقوق الأشخاص في وضعية الإعاقة تتجه كلها صوب المقاربة الدامجة.

انتهى العمل بالمخطط الاستعجالي سنة 2012، وأعطى التقرير الذي قدمه وزير التربية الوطنية أمام لجنة التعليم والثقافة والاتصال في مجلس النواب تفاصيل إنجازات هذا المخطط دون أدنى إشارة لحصيلة المشروع E1P7.

استطاع هذا المشروع -الذي وضع خارج مخطط العمل الذي اتفقت عليه القطاعات الوزارية المعنية في إطار الاتفاقية رباعية الأطراف- أن ينجز بعض الأعمال بشكل خجول وفق ما أقرت به وزارة التربية الوطنية. ويتعلق الأمر أساسا بتنظيم تكوين مستمر لفائدة 500 مدرس بتشارك مع مؤسسة محمد الخامس للتضامن سنة 2011. وهذا هو التكوين الوحيد الذي نظمته وزارة التربية الوطنية لفائدة المدرسين في هذا المجال. وقد اكتفت هذه الوزارة فيما بعد بتكوينات مستمرة تنظمها الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين على الصعيد الجهوي بشراكة مع الجمعيات والتعاون الدولي.

وحاليا، لا تتوفر وزارة التربية الوطنية على أي معطى وطني بخصوص عدد المدرسين الذين تم تكوينهم في مجال الإعاقة على صعيد كل جهة أو إقليم.

3.2. نحو رؤية دامجة للأطفال في وضعية إعاقة

1.3.2. تجريب جهوي لنموذج التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة على مستوى التعليم الابتدائي:

في سنة 2013، شرعت وزارة التربية الوطنية بمعية اليونيسيف و Handicap international في تنفيذ مشروع يروم إنجاز تشخيص تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة على مستوى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة درعة[8] ونمذجة جهاز التمدرس الدامج للأطفال في وضعية إعاقة.

وقد مكن هذا التشخيص من الوقوف على ثلاثة مستويات من العراقيل والحواجز التي ما زالت تقف في وجه دمج الأطفال في وضعية إعاقة[9]، وهي:

- إن الأجهزة المتوافرة حاليا لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة لا تستجيب بشكل ملائم لإرادة سياسية واضحة، ولا لالتزام صادق للدولة في مجال تربية هؤلاء الأطفال؛
- إن التمثلات السلبية إزاء الأطفال في وضعية إعاقة ما تزال قائمة. وهي ترتبط بعوامل ثقافية، وأيضا بالمعرفة المحدودة لقدرات أولئك الأطفال ولحقهم في تمدرس ذي جودة؛
- إن عدم ولوج الأطفال في وضعية إعاقة التربية الدامجة الجيدة يعود إلى غياب تكوين أساسي ومستمر يعد الأطر البيداغوجية للتكفل، بيداغوجيا وإداريا، بهؤلاء الأطفال، وإلى غياب بنيات تحتية تحترم المعايير الدولية لتسهيل وصول هؤلاء الأطفال إلى المدارس وأقسام الدراسة.

8 . أصبحت جهة سوس ماسة في التقسيم الجهوي الجديد سنة 2015.

9 . التقرير التركيبي: حالة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة بجهة سوس ماسة، فبراير 2014، Handicap International بشراكة مع الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة سوس ماسة ومنظمة اليونيسيف.

وعلى أساس هذا التشخيص، قامت وزارة التربية الوطنية، ممثلة في الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة، بتجريب نموذج التربية الدامجة في التعليم الابتدائي منذ سنة 2014، وشرعت في تجريبه على مستوى الثانوي الإعدادي سنة 2017.

المقاربة الموصى بها في ختام هذا التجريب هي مقاربة متعددة الاختصاصات وتشاركية. فهي تتمحور حول جهاز يؤمن جسورا بين مختلف خدمات الدعم والمراكز المتخصصة والمدارس[10].

2.3.2. صياغة إطار مرجعي للهندسة المنهاجية لأقسام التربية الدامجة

موازاة مع هذه التدخلات على الصعيد الجهوي، شرعت وزارة التربية الوطنية بمعية اليونيسيف، في إنجاز مشروع صياغة إطار مرجعي للهندسة المنهاجية في لأقسام التربية الدامجة، وأطلقت ورش تكييف الامتحانات والمراقبة المستمرة في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي.

وقد استغرق تجريب وصياغة الإطار المرجعي لهندسة منهاج أقسام التربية الدامجة خمس سنوات، ومر بأربع مراحل:

1. تشخيص وضعية تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة على مستوى أقسام الإدماج المدرسي؛

2. صياغة البطاقات البيداغوجية؛

3. التجريب؛

4. المصادقة على الإطار المرجعي.

استغرقت مرحلة التجريب وقتا أكثر من المتوقع، بسبب عدم «توافر» الخبرة في مجال تكييف البرامج والمنهاج لحاجيات الأطفال في وضعية إعاقة. ذلك أن هناك ندرة في خبراء التكييف البيداغوجي في المغرب، حيث نجد، بشكل خاص، خبراء في التوعية والحقوق والتحسيس. ولهذا كان على أطر وزارة التربية الوطنية أن يكونوا أنفسهم اعتمادا على التجربة الميدانية[11].

وقد لجأت وزارة التربية الوطنية، أيضا، إلى الجمعيات التي تسير المراكز المتخصصة، الاجتماعية والتربوية، للأطفال في وضعية إعاقة، والتي تتوفر على خبرة في مجال الخدمات التربوية القائمة أساسا على الاستقلالية والتنشئة؛ كما لجأت، كذلك، إلى الجمعيات التي تؤمن خدمات بيداغوجية، وخاصة المنظمة العلوية لرعاية المكفوفين، ومركز لالة أسماء للأطفال الصم.

في سنة 2016، بلغ عدد المراكز السوسيو-تربوية المتخصصة للأشخاص في وضعية إعاقة 157 مركزا على الصعيد الوطني. تتوفر فقط 149 جمعية من الجمعيات المسيرة لأقسام الإدماج المدرسي داخل المدارس على شراكات مع وزارة التربية الوطنية.

ويؤكد الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية للتربية الدامجة الذي نشرته وزارة التربية الوطنية بتاريخ 15 ديسمبر 2017 نية هذه الوزارة الانتقال من مقاربة إدماجية إلى مقاربة دامجة. باستبدال على الأقل تسمية «قسم الإدماج المدرسي» باسم «القسم التربية الدامجة» (CEI).

لكن هذا الإطار المرجعي يثير عدة تساؤلات حول المقاربة نفسها. فهي توصف بكونها دامجة عندما نتحدث عن النوايا، ولكنها تبقى إدماجية في الممارسة والواقع.

ومن خلال تحليل الإطار المرجعي، نلاحظ وجود نقط ضعف وقوة في إعادة الهيكلة الجديدة لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة.

ومن جملة نقط ضعفها:

- يحافظ الإطار المرجعي على المقاربة الطبية/العجزية للإعاقة. وهو يقترح تدخل فريق متعدد التخصصات، ولكنه لا يوضح تركيبته، ويترك المجال مفتوحا لتأويلات المسؤولين عن المؤسسات التعليمية.

- تسجيل الأطفال في وضعية إعاقة في قسم التربية الدامجة عوض تسجيلهم في قسم عادي، دليل على أن المقاربة المعتمدة هي مقاربة إدماجية أكثر من كونها دامجة. وهذا يعني ويوحي كذلك، أنه يجب تسجيل جميع الأطفال في وضعية إعاقة في قسم التربية الدامجة.

10 . نموذج التربية الدامجة بالمغرب: تجربة الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة سوس ماسة، نونبر 2015؛ Handicap International بشراكة مع الأكاديمية ومنظمة اليونيسيف.

11 . حسب وزارة التربية الوطنية.

▪ إن الانتقال في اتجاه واحد هو وحده المسموح به في هذا النظام، وهو ما يطرح مشكلا بالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة، الذين تتوزع حاجاتهم بين القسم العادي وقسم التربية الدامجة، ويحتاجون إلى الانتقال من أحدهما إلى الآخر، وفق تلك الحاجات. كما أن هذا الإطار المرجعي لا يبين أية رابطة بالمراكز المتخصصة التي بوسعها أن تدعم تربية الأطفال في وضعية إعاقة.

أما مواطن القوة الكامنة في هذا الإطار المرجعي فإنها تتمثل في كونه يقترح أدوات تسهل دمج الأطفال في وضعية إعاقة. ويتعلق الأمر بمشروع المؤسسة الدامجة والمشروع التربوي الفردي للطفل في وضعية إعاقة، اللذين يمكنان من التكفل بالحاجات التربوية للطفل في وضعية إعاقة من خلال تكييف تنظيمي وتربوي وبيداغوجي.

وتبقى مسألة تكوين المديرين والمدرسين مطروحة من أجل وضع تلك الأدوات، وتتبعها، وتقييمها.

بعد مرحلة التفكير، ووضع الإطار المرجعي، والتجريب، أطلقت وزارة التربية الوطنية في شهر فبراير من سنة 2018 مرحلة جديدة من هذا المشروع تتعلق بصياغة دلائل تفسر الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية، وتكون في متناول مجموع المهنيين والفاعلين المتدخلين في تربية الأطفال في وضعية إعاقة. وموازاة مع ذلك، وضعت جهازا للتكوين المستمر لفائدة هؤلاء الفاعلين، وخطة لتكوين المكونين على صعيد كل جهة.

وبهذه الطريقة، تتمنى وزارة التربية الوطنية أن تؤطر كل التكوينات المنظمة حول تربية الأطفال في وضعية إعاقة حتى تستجيب لرؤية تربية دامجة موحدة.

وقد فكرت وزارة التربية الوطنية، أيضا، في دمج الأطفال في وضعية إعاقة في التعليم الأولي. ويبدو أن هذا النموذج ليس موضوع إجماع الفرق التي عهد إليها بالتفكير في هذا الموضوع. ويبقى النقاش مفتوحا حول صلاحية قسم الإدماج على مستوى التعليم الأولي. وفي هذا الصدد، أعرب بعض الفاعلين عن استيائهم من تكرار تجربة برهنت على محدوديتها في التعليم الابتدائي عوض الدمج الكلي للأطفال في وضعية الإعاقة ضمن الأقسام العادية، خاصة وأن كل مبادئ تقبل الآخر، وتقبل الفوارق، تتكون في مرحلة الطفولة الأولى وفي سن ما قبل المدرسة.

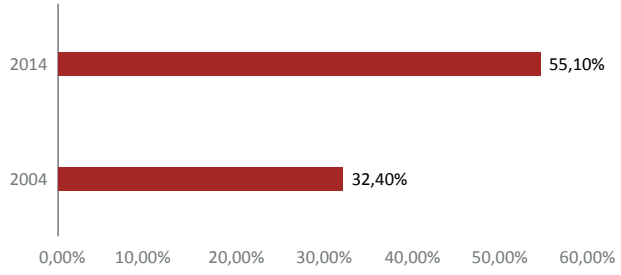
12. المنجز من طرف كتابة الدولة المكلفة بالأسرة والطفولة والأشخاص المعاقين.
13. المنجز من طرف وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية.

3. تطور تربية الأطفال في وضعية إعاقة: معطيات إحصائية

رغم وجود إطار تشريعي مشجع، ووجود استراتيجيات وطنية تتطور بشكل إيجابي، فإن ولوج الأطفال في وضعية إعاقة التربية يبقى أحد التحديات الكبرى في المغرب.

وبالفعل، فإننا نلاحظ، بين البحث الوطني الأول حول الإعاقة[12] لسنة 2004، والبحث الذي أجري سنة 2014[13]، زيادة طفيفة في نسبة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، التي انتقلت من 32,4% سنة 2004 إلى 55,1% سنة 2014.

رسم بياني *1*. تطور نسبة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين *4* و*15* سنة



المرجع: معطيات تقارير البحث الوطني حول الإعاقة *2004-2014* المنجزة على التوالي من طرف كتابة الدولة المكلفة بالأسرة والطفولة والأشخاص المعاقين ووزارة التضامن والمرأة والاسرة والتنمية الاجتماعية

من بين 407.640 طفل في وضعية إعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و15 سنة 2014، 55,1% فقط هم الذين دخلوا المدرسة. ويعود ذلك إلى كون النظام التربوي لا يستجيب لحاجات الأشخاص في وضعية إعاقة، ولا لحقوقهم.

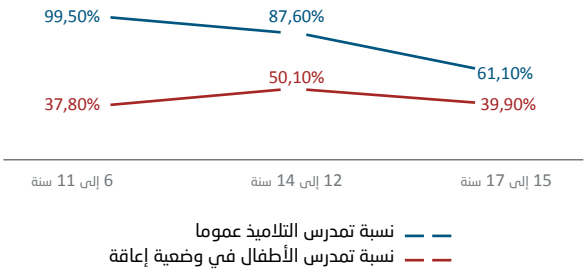
وحسب البحث الوطني حول الإعاقة الذي أنجز سنة 2014، يوجد 2.264.672 شخص في وضعية إعاقة في المغرب، لا يتوفر 45,5% منهم على أي مستوى دراسي، وتردد 4,6% منهم فقط على التعليم الأولي، بينما حصل 3,6% منهم على مستوى التعليم الابتدائي، و2,5% على مستوى التعليم الثانوي، وبلغ مستوى التعليم العالي 1,8% منهم فقط.

إن النسبة الوطنية للتمدرس ضمن شريحة الأطفال في وضعية إعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين 6 إلى17 سنة هي 41,8% (فقط 33000 طفل في وضعية إعاقة متمدرسون). ويبين الفارق بين هذه النسبة ونسبة 55,1% المشار إليها أعلاه وجود انقطاع عدد مهم من هؤلاء الأطفال عن الدراسة بين سن 4 و6 سنوات، أو بين 15 و17 سنة. ويمكن ربط هذه الأرقام بالتسرب المدرسي بعد التعليم الابتدائي

الـذي لوحـظ في الميـدان، والـذي سـنقدمه في الفصـل المـوالي، وهـو مـا يؤيـد المعطيـات الكيفيـة لتقييمنـا.

لا يتبـع تغـير نسـبة تمـدرس الأطفـال في وضعيـة إعاقـة نفـس الاتجـاه الـذي نلاحظـه لـدى الفئـة المتمدرسـة العامـة التـي تـتراوح أعمارهـا بـين 6 و17 سـنة. وهكـذا، نجـد أن نسـبة التمـدرس المسـجلة لـدى التلامـذة في وضعيـة إعاقـة الذيـن تـتراوح أعمارهـم بين 6 و11 سـنة، هـي 37,8%، في الوقت الذي تصـل فئـة تلـك النسـبة 99,5% لـدى مجموعـة فئـة التلامـذة الذيـن ينتمـون لنفـس شريحـة السـن. كـما أن نسـبة تمـدرس التلامـذة في وضعيـة إعاقـة البالغـين مـن العمـر 12 حتـى 14 سـنة لا تتعـدى 50,1%؛ بينـما تصـل تلـك النسـبة 87,6% لـدى مجمـوع التلامـذة الذيـن ينتمـون لنفـس الشريحـة العمريـة. وأخـيرا، نسـبة تمـدرس تلامـذة الشريحـة العمريـة 15-17 سـنة هـي 39,9% لـدى التلامـذة في وضعيـة إعاقـة، و61,1% لـدى مجمـوع تلامـذة هـذه الشريحـة العمريـة[14].

رسم بياني 2. نسبة تمدرس التلامذة والأطفال في وضعية إعاقة حسب الفئة العمرية



المرجع: تقرير البحث الوطني حول الإعاقة *2014* المنجز من طرف وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية

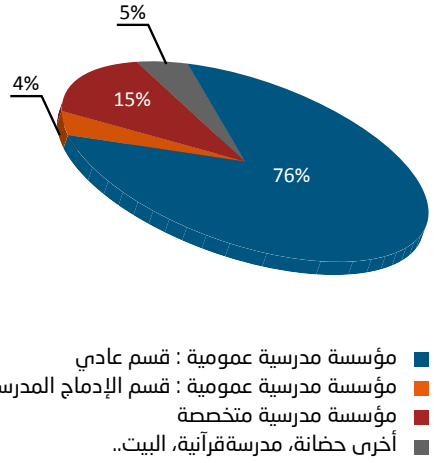
يعيـش الأطفـال في وضعيـة إعاقـة غـير المتمدرسـين تمييـزا مزدوجـا، فهـم يتقاسـمون مـع أقرانهـم نفـس الحواجـز التـي تحـول دون التمـدرس والبقـاء في المدرسـة في حـال ولوجهـا (كالحواجـز التـي يعـاني منهـا أطفـال العـالم القـروي، ومشـاكل تمـدرس الفتـاة، الـخ)، ويعانـون، زيـادة عـلى ذلـك، مـن صعوبـات خاصـة ترتبـط بإعاقتهـم (التصـورات الاجتماعيـة، والولوجيـات بالمدرسـة...). ونلاحـظ في هـذا الصـدد وجـود فـوارق مهمـة بـين هـؤلاء الأطفـال تبعـا لمـكان سـكناهم ونوعهـم.

وبالفعـل، إن نسـبة تمـدرس الأطفـال في وضعيـة إعاقـة تصـل إلى 49,5% في الوسـط الحـضري، مقابـل 32,9% فقـط في الوسـط القـروي. وتعـاني الفتـاة في وضعيـة إعاقـة مـن إقصـاء أكـبر فيـما يخـص ولـوج المدرسـة (29,1% فقـط مـن الإنـاث في وضعيـة إعاقـة متمدرسـات، مقابـل 49,2% مـن الذكـور).

ويوفـر نفـس البحـث بعـض المعطيـات بخصـوص نـوع المؤسسـة التعليميـة التـي يـدرس فيهـا الأطفـال في وضعيـة إعاقـة منهـا:

- 76% من أولئك الأطفال المتمدرسين يدرسون في المدارس؛
- و5% منهم استفادوا من تأطير متخصص وخاص؛
- 15% يدرسـون في مؤسسـات متخصصـة (جمعويـة أو خاصـة بشـكل عـام)؛
- و4% مـن الأطفـال المتمدرسـين يدرسـون في بيوتهـم في بنيـة مـا قبـل مدرسـية تقليديـة...

رسم بياني 3. نوع مؤسسات تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة



المصدر: تقرير البحث الوطني حول الإعاقة *2014* المنجز من طرف وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية

تجـدر الإشـارة إلى أن المعطـى الرسـمي الوحيـد المتوافـر عـلى صعيـد وزارة التربيـة الوطنيـة هـو عـدد الأطفـال في وضعيـة إعاقـة المتمدرسـين في الأقسـام العاديـة، والـذي يبلـغ 80.000 طفـل دون تصديـر نوعيـة الإعاقـة أو الجنـس أو الجهـة أو مسـتوى دراسـتهم. بالرغـم مـن وجـود مكـون «الإعاقـة» عـلى مسـتوى نظـام «مسـار» منـذ سـنة 2017، والـذي يمكـن مـن تحديـد 4 أنـواع مـن القصـور: قصـور حـركي وقصـور بـصري وقصـور سـمعي وقصـور ذهنـي.

ويمكـن، مـع ذلـك، أن نقـدم بعـض أسـباب عـدم وجـود هـذه المعطيـات:

- لم يتعـود مديـرو المؤسسـات عـلى مكـون «الإعاقـة» في نظـام «مسـار»؛
- غياب تشخيص لتحديد نوع القصور لدى التلامذة؛

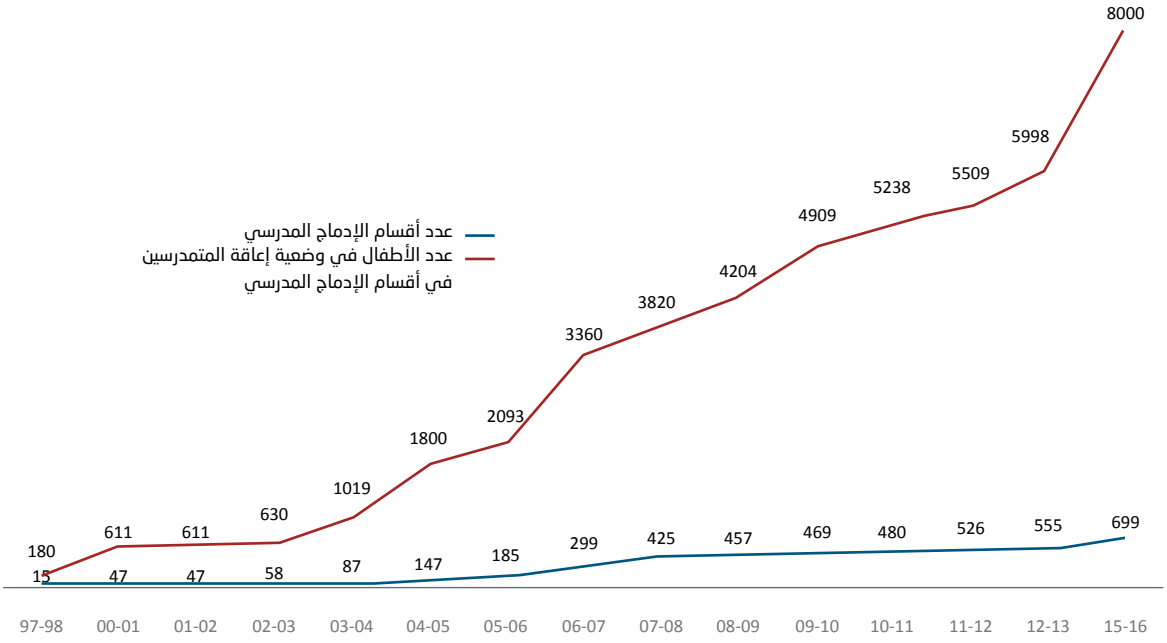
14.. معطيات وزارة التربية الوطنية للسنة الدراسية 2013-2014

▪ لم يحدد نظام مسار سوى أربعة أنواع من القصور، بينما يعرض الإطار المرجعي لأقسام التربية الدامجة ستة أنواع، وهو ما يخلق بعض الغموض لدى المديرين.

وزيادة على نوع القصور، كان يجب على نظام مسار أن يحدد جميع أنواع المعطيات المرتبطة بتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، كالتلامذة الذين يستفيدون من تكييف المراقبات المستمرة والامتحانات، مثلا.

وبخصوص تمدرس الأطفال في وضعية الإعاقة في أقسام الإدماج المدرسي، عرف عدد هذه الأقسام زيادة مهمة، إذ انتقل من 15 قسما سنة 1997 إلى 699 قسما سنة 2016. وهو ما مكن من تطور عدد التلامذة في وضعية الإعاقة الذين درسوا في هذه الأقسام، والذين انتقل عددهم من 156 تلميذا سنة 1997 إلى 8000 تلميذ سنة 2016. ورغم هذا التطور، نسجل أن العرض المدرسي المتعلق بأقسام الإدماج المدرسي، لا يستجيب لمجموع طلب تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة.

رسم بياني 4. تطور عدد أقسام الإدماج المدرسي والأطفال في وضعية الإعاقة المتمدرسين



المصدر: معطيات مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم.

تبين معطيات نظام «مسار» التي تقاسمتها معنا مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط لوزارة التربية الوطنية، وجود فرق كبير بين عدد التلامذة المتمدرسين في أقسام الإدماج المدرسي وعدد المسجلين في نظام مسار. ذلك أن 6593 طفل في وضعية إعاقة فقط هم الذين يدرسون في أقسام الإدماج المدرسي ومسجلون، في الوقت نفسه، في نظام مسار برسم السنة الدراسية 2017-2018؛ وهو ما يعني أن 1407 طفل في وضعية إعاقة متمدرسون، ولكنهم لا يوجدون في نظام مسار.

ولتفسير هذا الوضع، يمكن وضع أربع فرضيات:

▪ انقطاع نسبة مهمة من الأطفال في وضعية إعاقة عن الدراسة؛

▪ إغلاق أقسام الإدماج المدرسي، وبالتالي انخفاض عدد الأطفال في وضعية إعاقة المتمدرسين؛

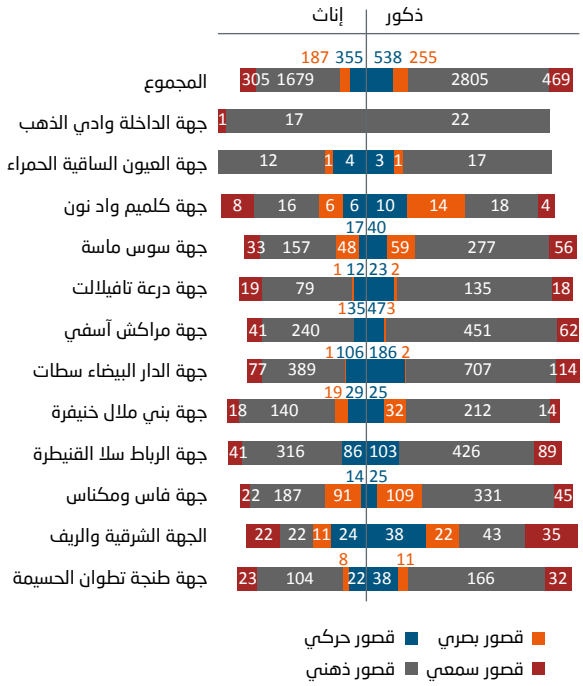
▪ بعض الأطفال في وضعية إعاقة، المدرسين في أقسام الإدماج غير مسجلين في منظومة مسار؛

▪ انتقال أطفال في وضعية إعاقة من أقسام الإدماج المدرسي إلى الأقسام العادية.

إن غياب معطيات رسمية يلزمنا بالاكتفاء بفرضيات لا يمكن البرهنة عليها أو التأكد منها.

يبين الرسم البياني الموالي توزيع الأطفال في وضعية إعاقة المتمدرسين في أقسام الإدماج المدرسي تبعا للجهة والنوع، ونوعية القصور برسم سنة 2017-2018. ويظهر من هذا الرسم البياني أن الأطفال ذوي إعاقة ذهنية هم الذين يدرسون في أقسام الإدماج المدرسي، مع غلبة الذكور (62,55%) على الإناث (34,44%). و قد رتبت جهة الدار البيضاء الكبرى-سطات في المرتبة الأولى بـ 1582 طفل في وضعية إعاقة متمدرس في أقسام الإدماج المدرسي؛ متبوعة بجهة الرباط-سلا-القنيطرة.

رسم بياني 5. عدد الأطفال في وضعية إعاقة المتمدرسين في أقسام الإدماج المدرسي والمسجلين في نظام مسار، تبعا للنوع والجهة، ونوعية القصور في السنة الدراسية *2017-2018*

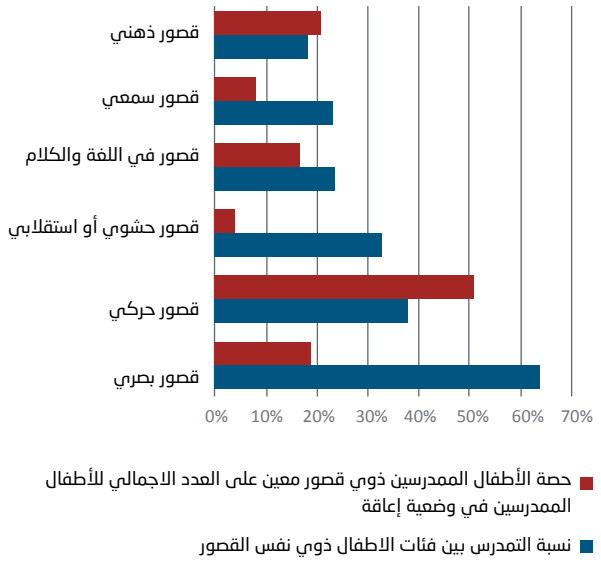


المصدر: معطيات مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط بوزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

وبشكل عام، نلاحظ وجود فوارق مهمة في التمدرس بين الأطفال في وضعية إعاقة تبعا لنوعية قصورهم. ويمكن تفسير هذه الفوارق كما يلي:

- إن الأطفال ذوي إعاقة حركية قابلون للإدماج في الوسط المدرسي أكثر من غيرهم. وتؤكد هذا المعطى نتائج البحث الميداني الذي سنقدمه في الفصل الموالي؛
- إن الأطفال ذوي إعاقة ذهنية أو حسية هم الذين يترددون أكثر من غيرهم على المؤسسات المتخصصة والاقسام الخاصة.

رسم بياني 6. نسبة التمدرس ونصيب الأطفال المتمدرسين حسب نوعية القصور



المصدر: تقرير البحث الوطني حول الإعاقة *2014* منجز من طرف وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية

إن النقص في المعطيات الإحصائية الخاصة بالأطفال في وضعية إعاقة المتمدرسين يحد بشكل ملموس من قدرتنا على تحليل وضعية هذه الشريحة من الأطفال. فالمعطيات الحالية، المتضاربة أحيانا، لا تمكننا من الفهم الجيد للمشاكل التي يواجهها أولئك الأطفال. كما أن وزارة التربية الوطنية لم تمنح الاهتمام الكافي لضرورة جمع المعطيات حول الإعاقة وربطها بنتائج التربية بشكل عام.

من ناحية أخرى، يعرف مسار الأطفال في وضعية إعاقة، في كثير من الأحيان، ارتباكا لأسباب مختلفة، تعود كلها إلى الحواجز المرتبطة بأوساطهم، وبالإمكانات المحدودة المتوافرة لديهم.

وتؤكد المعطيات التي قدمتها وزارة التربية الوطنية في ندوة التقاسم الوطني للإطار المرجعي للتربية الدامجة في شهر دجنبر 2017 هذه الوضعية المقلقة التي ترجع إلى غياب أجهزة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، وغياب التنسيق والجسور بين الأجهزة القليلة الموجودة. وعلى مستوى كل جهاز من أجهزة تمدرس هؤلاء الأطفال الموجودة، توجد، حسب وزارة التربية الوطنية عدة حواجز منها:

- في أقسام الإدماج المدرسي:

- عرض تربوي محدود جدا: عدد أقسام الإدماج المدرسي هو 699 قسما، لـ 8000 طفل في وضعية إعاقة المتمدرسين في تلك الأقسام سنة 2015-2016. ويبقى عدد تلك الأقسام غير كاف للاستجابة لطلب تمدرس أولئك الأطفال.

- نسبة التغطية محدودة: لا توجد أقسام الإدماج المدرسي إلا في 9% من مجموع المؤسسات (توجد 77000 مؤسسة فقط سنة 2017، وأغلبها في المدن الكبرى، مع تمركز 50% منها في محور القنيطرة مراكش).

- ضعف نسبة تمدرس الفتيات في أقسام الإدماج المدرسي: بنسبة 30% في 2011.

- توقف عرض التمدرس في أقسام الإدماج المدرسي عامة عند سلك التعليم الابتدائي.

- غياب الجسور بين أقسام الإدماج المدرسي والأقسام العادية.

- برنامج دراسي لا يلائم حاجات الأطفال في وضعية إعاقة، خاصة مع غياب إطار مرجعي للمنهاج الدراسي في أقسام الإدماج المدرسي قبل سنة 2017.

- غياب تقييم تعلمات هؤلاء الأطفال وإقصاؤهم من نظام مسار.

- غياب خدمات الدعم الاجتماعي لهذه الفئة من الأطفال.

- في القسم العادي:

- غياب إجراء إداري وتنظيمي لضمان حق التمدرس للأطفال في وضعية إعاقة في النظام التعليمي.

- تركيز المذكرات الوزارية منذ التسعينات من القرن الماضي على نموذج أقسام الإدماج المدرسي بوصفه الجواب التربوي الوحيد لتمدرس أولئك الأطفال.

- غياب دليل منهجي رسمي لنموذج تكييف البيداغوجيا ومضامين المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية.

- عدم ملاءمة وحدة الإعاقة التي تدرس في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لتطورات المقاربة الحقوقية، ومقاربة التربية الدامجة؛ يضاف إلى ذلك أن هذه الوحدة لا تدرس إلا لمدرسي التعليم الابتدائي.

- غياب وحدة «الإعاقة» في برنامج تكوين المفتشين.

- عدم تطبيق المذكرات الوزارية وعدم تتبع وقعها وتقييمه.

- في المركز المتخصص:

- غياب إطار مرجعي للمراقبة والتتبع، والتكوين في المراكز 157 الموجودة؛

- غياب مرجع للجودة في تلك المراكز[15]؛

- غياب جسور بين المراكز المتخصصة والمدارس.

4. برامج مؤسساتية قيد الإعداد لتعزيز التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة.

عرفت تدخلات وزارة الأسرة والتضامن والمساواة والتنمية الاجتماعية المكلفة بتنسيق البرامج الحكومية في مجال الإعاقة، ضمن مجالات أخرى، تطورا نموذجيا بالانتقال من برامج الدعم والتعاون المقدمة بمبادرات من الجمعيات المختلفة إلى اعتماد سياسة عمومية مندمجة للارتقاء بالأشخاص في وضعية إعاقة سنة 2015، وذلك، بإدماج التوجهات الجديدة والمقاربة الحقوقية. وقد تجسدت هذه السياسة الدامجة في فتح أوراش استراتيجية كبرى تهدف إلى القضاء على أسباب الأشكال المختلفة للإقصاء الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة ونتائجها.

وتهدف رافعتها الاستراتيجية الخاصة بمجال التربية والتعليم إلى:

- تعزيز بعد «الإعاقة» في الاستراتيجية والبرامج المرتبطة بالتربية والتعليم.

- تخصيص الموارد البشرية والمادية الملائمة لضمان ولوج الأطفال في وضعية إعاقة التربية والتعليم.

- تحسين شروط ولوج التربية والتعليم.

ولتصريف هذه السياسة في الواقع، وضع برنامج عمل وطني يمتد إلى غاية 2021. ويوضح هذا البرنامج الإجراءات المختلفة التي يجب اتخاذها، ومؤشرات التتبع، وكذلك التزامات كل الفاعلين الحكوميين، كل حسب اختصاصه.

وقد أنشئت، كذلك، آليات التنظيم من خلال تكوين لجنة وزارية مكلفة بتتبع تنفيذ الاستراتيجيات والبرامج المتعلقة بالارتقاء بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، ولجنة تقنية منبثقة عنها. ومن ناحية أخرى، لا يمكن رفع التحديات المتنوعة للنهوض بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة بدون

15. تقوم وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية بدعم تقني من منظمة Handicap International بوضع إطار مرجعي لجودة المراكز المتخصصة، ويتم هذا العمل بتشاور مع قطاع التربية الوطنية.

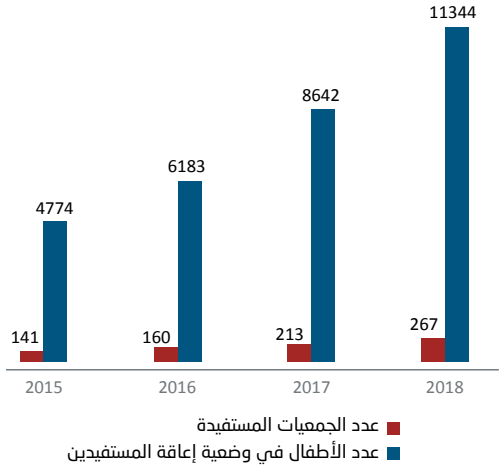
تملك كل الفاعلين، ودون انخراطهم بشكل فعال ومسؤول في هذا الورش الوطني الهام.

واعتبارا للوضعية الاجتماعية للأسر الفقيرة ذات الأطفال في وضعية إعاقة، ونظرا للتكلفة الباهظة التي تتطلبها تربية أولئك الأطفال في مراكز التعليم المتخصصة، تساهم وزارة الأسرة والتضامن والمساواة والتنمية الاجتماعية في التكفل بتمدرس أولئك الأطفال بتقديم دعم للجمعيات التي تسير المراكز المتخصصة وأقسام الإدماج المدرسي.

وتؤمِّن وزارة الأسرة والتضامن والمساواة والتنمية الاجتماعية الخدمة منذ 2015 من خلال صندوق دعم التماسك الاجتماعي الذي ينسقه التعاون الوطني ويضم محوره المتعلق بـ «تحسين شروط تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة» الخدمات التربوية المتعلقة بإعادة التأهيل والتكوين، والعلاجات الوظيفية التي تقدمها الجمعيات في أحد الأجهزة التالية:

- المراكز المتخصصة التي تستقبل الأشخاص في وضعية إعاقة حادة.
- المؤسسات المدرسية العمومية، سواء تعلق الأمر بقسم الإدماج أو بقسم عادي.
- المؤسسات المدرسية أو مؤسسات التكوين التي تتطلب خدمات دعم إضافية في مركز متخصص.

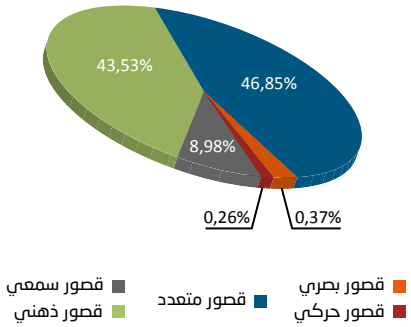
رسم بياني 7. تطور عدد المستفيدين من صندوق دعم التماسك الاجتماعي: محور التمدرس



المرجع: معطيات خام لوزارة الأسرة والتضامن والمساواة والتنمية الاجتماعية – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

تبين المعطيات المقدمة من طرف وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية يناير 2019[16]، تطوراً ملحوظا في أعداد المستفيدين من صندوق دعم التماسك الاجتماعي الخاص بمحور التمدرس. فقد تضاعف، تقريبا، عدد الجمعيات المستفيدة منذ انطلاق المشروع سنة 2015 إلى غاية 2018، من 141 إلى 267 جمعية مستفيدة، ممكنا بذلك من ارتفاع عدد الأطفال في وضعية إعاقة المتمدرسين من 4774 سنة 2015 إلى 11344 سنة 2018.

رسم بياني 8. توزيع المستفيدين من صندوق الدعم للتماسك الاجتماعي: محور التمدرس، حسب نوع الإعاقة سنة *2018*



المرجع: معطيات خام لوزارة الأسرة والتضامن والمساواة والتنمية الاجتماعية – معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

أغلب المستفيدين من صندوق دعم التماسك الاجتماعي سنة 2018 هم أطفال ذوو قصور متعدد وأطفال ذوو إعاقة ذهنية. إلا أننا لا نتوفر على معطيات تتعلق بتوزيعهم حسب آليات التمدرس، غير أن قراءة الرسم البياني تبين أن وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية تسعى إلى دعم تربية الأطفال في وضعية إعاقة في الوسط المختص والإدماجي، وهو ما يؤكد صحة المعطيات النوعية لتقييمنا المقدم في الفصل التالي.

ولا يمكن لهذا الصندوق الذي يساعد على تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة أن يكون فعالا دون التنسيق مع وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، والتعليم العالي، والبحث العلمي. وتعد مشاركة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في اللجن الجهوية المكلفة بانتقاء المستفيدين من هذا الصندوق أساسية لعقلنة الموارد من جهة، وتمكين الأطفال في وضعية إعاقة المتمدرسين في وسط عادي من الاستفادة من ذلك الصندوق، من جهة ثانية.

وفي غياب معطيات ملموسة عن إنجازات هذا البرنامج، لا يمكننا تعميق تحليل نتائجه على تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة. ومع ذلك، فقد أُخِذَ هذا العنصر بعين

16. خلال الندوة الدولية « الحق في التربية الدامجة: الانتقال المفاهيمي، والتحول في الممارسات، ورهانات التقييم» المنظمة من طرف الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين بشراكة مع اليونيسيف يومي 7 و8 يناير 2019.

الاعتبار في بحثنا الميداني المقدم في الفصل الموالي، وخاصة فيما يخص فرص وحدود هذا الصندوق في تربية الأطفال في وضعية إعاقة.

على مستوى وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، أخذ البرنامج الحكومي 2017-2021 بعين الاعتبار مخطط العمل الجديد الذي وضعته هذه الوزارة بخصوص تربية الأطفال في وضعية إعاقة (الإجراء 6) استجابة للرافعة 4 من الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 التي صادق عليها رئيس الحكومة واللجنة التقنية للسياسة العمومية المندمجة سنة 2017.

ويتضمن الإجراء 6 ثلاثة أهداف خاصة:

- دمج الأطفال في وضعية إعاقة في المدارس، مع أخذ نوعية إعاقتهم بعين الاعتبار، وتزويدهم بجميع الأدوات الضرورية لضمان إنصافهم في النجاح المدرسي.
- تربية الأشخاص في وضعية إعاقة وتكوينهم.
- محاربة التمثلات السلبية المرتبطة بالإعاقة، وضمان تربية قوامها القيم وحقوق الإنسان.

لقد أعلنت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي أنها تستند إلى مقاربة تمكن الأطفال في وضعية إعاقة من متابعة دراستهم في الأقسام العادية وفي أقسام التربية الدامجة في المدارس العمومية. وتقوم هذه المقاربة على البرنامج الرسمي مع تكييف المحتويات الدراسية والطرق البيداغوجية والتقييم مع حاجات وقدرات الأطفال في وضعية إعاقة، على أساس تشخيص مسبق يقوم به فريق طبي وشبه طبي.

وتعتزم وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي نهج سياسة إدارية لا مركزية، ووضع برامج دعم لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة تنبثق من المستوى المحلي والإقليمي والجهوي، وتشجيع الشراكة مع مختلف الفاعلين والمتدخلين في تربية هؤلاء الأطفال.

ويتمثل مخطط عمل هذه الوزارة برسم سنة 2017-2018 في ثلاثة محاور للتدخل هي:

- **المحور *1*:** توفير التمدرس لكل الأطفال في وضعية إعاقة؛
- **المحور *2*:** تحسين جودة الخدمات التربوية والصحية والاجتماعية المقدمة للأطفال في وضعية الإعاقة؛
- **المحور *3*:** الانتقال من قسم الإدماج المدرسي بوصفه البديل الوحيد لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة إلى قسم التربية الدامجة الذي سيمكن من دمج جميع الأطفال في وضعية إعاقة في الأقسام العادية.

وعلى العموم، فإن مخطط العمل الجديد لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي مخطط محفز، يستجيب بدرجات متفاوتة لتطور المقاربة الدامجة في المغرب ولحاجات الأطفال في وضعية إعاقة. ويبقى الآن أن تتم أجرأته بشكل ملموس في الميدان.

إن تقييم هذا المشروع في نصف المدة المخصصة لإنجازه ضروري لتقدير العمل المنجز في المرحلة الأولى، والتعرف على نقط القوة التي يجب تعزيزها، النقط التي يجب تعديلها من أجل الرفع من جودة التدخلات، وتحديد آفاق التطور.

كما أن التقييم النهائي للمخطط ضروري لقياس أثر المشروع على تربية الأطفال في وضعية إعاقة، وتوفير تقدير عام لجودة العمل المنجز (مواطن قوته وضعفه) وللنتائج المحصل عليها بالنسبة إلى أهداف المشروع ومؤشراته.

وتنبغي الإشارة إلى أنه لم يتم لحد الآن تقييم أي برنامج من برامج وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. فإذا كانت بعض التشخيصات قد أنجزت على مستوى التعليم الابتدائي والإعدادي في جهة سوس ماسة، فإنها تبقى محلية وتقتصر على جهة واحدة، ولا تمكن، بالتالي من تقديم صورة ممثلة للوضعية على الصعيد الوطني.

ويؤكد ذلك أن الانتقال من الاتفاقية الرباعية إلى المخطط الاستعجالي، ثم إلى الإجراء 6، قد تم دون أي تقييم للنتائج.

وتؤكد وزارة التربية الوطنية أن قطاعها سيتولى تدبير ملف تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، وسيخص هذا التدبير المؤسسات التعليمية المتخصصة، وهو ما سيتطلب تقوية التنسيق بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية.

إن العلاقة بين تلك المراكز والمدارس ليست فعلية بما فيه الكفاية باستثناء بعض التجارب التي برهنت عن نجاعتها، ونجحت فعلا في تحقيق هذا الرهان. ويقترح القانون الإطار الخاص بالإعاقة أن تشكل تلك المراكز جزءا لا يتجزأ من النظام الوطني للتربية والتكوين.

لا تخضع الجمعيات التي تدبر أقسام الاندماج داخل المدارس لمراقبة كبيرة من قبل وزارة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي التي لم تضع أدوات التتبع والتأطير وتقييم خدمات الجمعيات داخل تلك المدارس. وبسبب غياب الإطارات والوسائل على مستوى المؤسسات المدرسية والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، فإن اتفاقيات الشراكة الموقعة عند إحداث أقسام الإدماج المدرسي لا تجدد أحيانا.

لقد أثر بشكل قوي تأخر الوزارة في تربية الأطفال في وضعية إعاقة، والتفويض النسبي لهذه المسؤولية للمجتمع المدني في تطور نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة. وقد نتج عن ذلك، اليوم، غموض في أدوار المتدخلين ومسؤولياتهم، وغياب إعادة التنظيم والوساطة.

لذا، يجب التفكير في تحديد أدوار كل فاعل حتى تتمكن وزارة التربية الوطنية من تدبير الملف الكامل لتربية الأطفال في وضعية إعاقة بفعالية. وفي غياب هذا التوضيح، ما تزال الجمعيات تقوم بدور مركزي اعتمادا على الوسائل والموارد التي تتوفر عليها.

خلاصة

إلى غاية 2015، أكدت النصوص التنظيمية الرسمية على مقاربة إدماجية للتربية في المغرب، ونصت على أن لكل طفل الحق في التمدرس، وعلى ضرورة تفادي المراكز المتخصصة التي تهمش الأطفال في وضعية إعاقة. ومع ذلك، يلاحظ أن الأجهزة، وخاصة أقسام الإدماج المدرسي، قد تم تعزيزها، وأن أغلبية أجهزة التدريس الموجودة تقترب من المقاربة المتخصصة أكثر مما تقترب من المقاربة الإدماجية.

وتوجد عدة أنواع من المراكز المتخصصة، ويتم إنشاء مراكز جديدة كل سنة بمبادرة من الجمعيات أساسا. وإذا كانت تلك المراكز تخصص في معظم الحالات للأطفال ذوي إعاقات حادة، ذهنية و/أو حسية، فإنه توجد أيضا، وبنسبة أقل، مراكز متخصصة تستقبل الأطفال ذوي إعاقة حركية كمركز ابن البيطار في مدينة الخميسات، مثلا.

ولقد أظهر البحث الوطني حول الإعاقة المنجز سنة 2014 أن أغلبية كبيرة من الأطفال في وضعية إعاقة الذين يوجدون اليوم في المدرسة يتابعون دراستهم في الأقسام العادية. لكن هذه الوضعية تبقى غير منظمة، ولا يوجد أي معطى يمكن من دراستها عن قرب.

إن الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 «من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء» قد أحدثت تحولا جديدا. إنها مرحلة الدمج التربوي التي بدأت تتشكل في المغرب.

ويتطلب هذا الأفق الدامج التعاون والعمل مع جميع المتدخلين في تربية الأطفال في وضعية إعاقة، وخاصة قطاعات التربية الوطنية، والصحة، وقطاع التنمية الاجتماعية، والمجتمع المدني.

وإذا كان ما تزال هناك طريق يتعين على المغرب أخذها، فإن اتجاهها محدد من الآن فصاعدا. وانطلاقا من هذا، نقوم في الفصل الموالي، بتحليل الوضعية الحقيقية لهذه التربية في الميدان: كيف تطبق التوجهات الاستراتيجية لتربية الأطفال في وضعية الإعاقة على المستوى الجهوي، بل وعلى المستوى المحلي؟ ما هو نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة المنبثق من الممارسة الميدانية؟ هذه بعض التساؤلات التي سيُحللها الفصل الموالي.

الفصل الخامس.
تربية الأطفال في وضعية إعاقة: التجارب الميدانية

لإحصاء وتوثيق التجارب الدالة في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة التي قام بها مختلف الفاعلين لفائدة النموذج الدامج، ولتحليل السياق التربوي في كل جهة، ونمذجة الاتجاهات المختلفة في تربية أولئك الأطفال انطلاقا من تلك التجارب، أُنجِزَت دراسة شملت أربع جهات: الجهة الشرقية، وجهات طنجة-تطوان-الحسيمة، والرباط-سلا-القنيطرة، وسوس-ماسة. وقد مكنت هذه الدراسة من فهم نوع تدخل المهنيين، وأثر التجربة المعنية، والتطورات الجارية، والآفاق.

شملت الدراسة الكيفية استكشاف 31 تجربة، وكل بنياتها التربوية التي تستقبل الأطفال في وضعية إعاقة: في السلك الابتدائي، والثانوي الإعدادي (المرتبط أو غير المرتبط بالجمعيات)، ومركز متخصص، والتربية غير النظامية. وقد تم استجواب 260 شخصا. وغطت الدراسة جميع أنواع الإعاقة؛ وهو ما مكن من الحصول على معرفة تقوم على الممارسات، وولوج الميدان، مع توفير مجموعة متنوعة من التجارب، من منظور أثر السياسات العمومية، وانخراط المجتمع المدني، والتعاون الدولي التي تشكل، إلى جانب القطاع الوصي على التربية، أطرافا معنية بتربية الأطفال في وضعية إعاقة لا يمكن الاستغناء عنها.

وتعكس هذه الدراسة، إذن، وجهة نظر الفاعلين ومعيشهم، وتمكن من تحليل سياق تربية الأطفال في وضعية إعاقة.

واعتمادا على المعطيات التي تم جمعها من المسؤولين المؤسساتيين، والمسؤولين عن البنيات التربوية والمدرسية، ومن الأطفال في وضعية إعاقة أو من أقاربهم، أنجزنا تحليلا عرضانيا ومتعدد الأبعاد لتلك التجارب. وتم تحليل كل بعد اعتمادا على أقوال الأشخاص الذين تم استجوابهم. ويهدف هذا التحليل إلى التعرف على معيقات تربية الأطفال في وضعية إعاقة من أجل تربية جيدة ودعائمها، كما تنص على ذلك الاتفاقية الدولية المتعلقة بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، ومادتها 24 بالخصوص.

1. التمثلات الاجتماعية وأسس الممارسات

1.1. هيمنة المقاربة الطبية للإعاقة

ينم خطاب العديد من الأشخاص الذين تم استجوابهم عن مقاربة عاهاتية (défectologique) للإعاقة؛ تميل إلى تنميط الأشخاص في وضعية إعاقة: «هذا متأخر ذهنيا» (ملاحظة صادرة عن مهنية، وهي تشير إلى شاب). ونجد هذه المقاربة من خلال تصنيف الإعاقة وفق درجة خطورتها. وتنطبق هذه الرؤية على كل مراحل التمدرس: وقت التسجيل في المدرسة، ثم عند توزيع التلامذة على الأقسام، وأيضا، في المقاربات البيداغوجية.

بخصوص التسجيل في المدرسة. يتوقف ولوج هذه الأخيرة على تقييم القصور، وليس على وضعية الإعاقة. تقول مديرة إحدى المدارس الابتدائية: «يقدم لي الآباء بعض أوراق الطبيب ليخبروني عن درجة الإعاقة. إذا كانت تلك الدرجة عادية، أطلب من المعلمة أن تطرح على الآباء بعض الأسئلة، لمعرفة وضعيتهم». تقوم بعض المراكز بانتقاء التلامذة وفق هذه المقاييس: «بالنسبة لنا، قانون المؤسسة هو عدم قبول الاضطرابات المرتبطة بالصمم» (مديرة مركز متخصص). وكذلك، يقوم توزيع التلامذة على الأقسام على معايير تصنيفية: «هنا، إعاقة خفيفة، في أقسام أخرى إعاقة عميقة». (مسؤول عن جمعية). وفيما يخص المقاربات البيداغوجية، يبرز بعض المدرسين دورهم المعياري: «يجب أن نعيد تكوين هؤلاء الأطفال من حيث السلوك، والتعلمات.» (مُدَرسة تمارس في مدرسة متخصصة).

بتركيز هؤلاء الفاعلين على القصور، فإنهم يحافظون على تصور للإعاقة يقوم على المسؤولية الفردية. لذلك يفضلون أنشطة إعادة التأهيل، بل وعلاجات تهدف الشفاء على حساب المجهود الرامي إلى تعميم التسهيلات التي يمنحها المحيط للأشخاص في وضعية إعاقة: «في مركزنا، يوجد أطفال بإعاقة حركية. لا نستطيع فعل أي شيء، يجب إعادة التأهيل والتتبع الاجتماعي» (مسؤول عن جمعية).

ومع ذلك، ظهرت على الهامش مقاربة تفاعلية تعتبر الإعاقة نتيجة تفاعل بين العوامل الفردية، (منها الاضطرابات الصحية) والعوامل المحيطية. وفي هذا الإطار، يعترف الفاعلون بالمسؤولية المجتمعية عن أوضاع الإعاقة.

لـذا، يتعـين عـلى المجتمـع في كليتـه أن يزيـل العوائـق والحواجـز التـي تعـترض مشـاركة هـؤلاء الأشـخاص في الحيـاة الاجتماعيـة: «ليـس هـو الـذي يتكيـف معنـا، نحـن مـن يجـب علينـا أن نتكيـف معـه». (مدرِّسـة في قسـم للإدمـاج المـدرسي).

2.1. استمرار الرؤية الخيرية للإعاقة

في خطـاب العديـد مـن المهنيـين والآبـاء، نجـد تصـورا خيريـا للإعاقـة. وبالفعـل، يـرى أغلبيـة المهنيـين أن مرافقـة الأطفـال في وضعيـة إعاقـة يتوقـف، أولا وقبـل كل شيء، عـلى الصفـات الإنسـانية، كالمحبـة، والصـبر، والتسـامح عـوض الكفـاءات المهنيـة. ويقودهـم هـذا التصـور إلى الاعتقـاد بأنـه يكفـي «أن نحـب الأطفـال» لـكي نعتنـي بهـم عنايـة جيـدة (مدرِّسـة في قسـم الإدمـاج). إن الحـب، حسـب قولهـم، شرط مسـبق للتدريـس: «إذا لم نكـن نحـب هـذه الفئـة مـن الأطفـال، لـن نعطيهـم أي شيء» (مدرِّسـة في مركـز متخصـص). وبالاقـتران مع هـذه الصفـة الضروريـة، يرى المهنيـون أن الصبر والتسـامح هما مفتـاح النجـاح في تربيـة الأطفـال، وذلـك قبـل الكفـاءات التـي تكتسـب وتنمـى بواسـطة التكويـن: «الأسـاسي هـو التسـامح والصـبر. يجـب أن يكـون لدينـا شـغف لـكي نـربي». (مدرِّسـة في مدرسـة متخصصـة). ومـن ثمـة، فـإن تربيـة هـؤلاء الأطفـال، بالنسـبة للمدرسـين هـي، أولا وقبـل كل شيء، «مسـألة ميـول طبيعيـة وموهبـة شـخصية» (مربيـة في جمعيـة)، و«تطـوع» (مديـر ومـدرس في مدرسـة عاديـة).

ومقابـل ذلـك، أشـارت أقليـة مـن المهنيـين والآبـاء إلى أن المقاربـة الحقوقيـة يجـب أن تحـل محـل النظـرة الخيريـة: «يجـب أن ننظـر إلى المكفوفـين نظـرة إنسـانية، وليـس خيريـة حتـى لا نرفضهـم» (مـدرس كفيـف في إعداديـة). ويدعـو هـذا التغيـير في الرؤيـة إلى مسـؤولية مجتمعيـة للتكفـل بالأطفـال في وضعيـة إعاقـة: «لا يمكـن أن ننتظـر دائمـا عطـاءات وكأننـا نطلـب الصدقـة. يجـب أن يكـون ذلـك مؤسسـاتيا» (عـم شـاب في وضعيـة إعاقـة).

3.1. وصم منتشر على نطاق واسع

يشـير أغلبيـة الأشـخاص المسـتجوبين إلى الوصمـة التـي تلاحـق الأشـخاص في وضعيـة إعاقـة في كل دوائـر الحيـاة: سـواء داخـل الأسر والمدرسـة، أو في المجتمـع بشـكل عـام. وإذا كان العديـد مـن المهنيـين والآبـاء يشـيرون إلى أن بعـض «الأسر تريـد بقـاء الطفـل في البيـت» حتـى لا يـراه الآخـرون، فإنهـم يعترفـون، مـع ذلـك، بوجـود بعـض التطـور، ويعتـبرون أن «الفكـرة قـد تغـيرت الآن» (مديـر مدرسـة متخصصـة). المناطـق النائيـة وحدهـا هـي التـي مـا تـزال فيهـا تلـك التصـورات سـائدة، وخاصـة عندمـا يتعلـق الأمـر بالفتيـات في وضعيـة إعاقـة: «في هـذه الجهـة، لدينـا مشـكلة مـع الإعاقـة. الفتـاة المعاقـة لا تخـرج أبـدا، لأننـا نضخـم مـن حجـم المسـألة» (مـدرس في مدرسـة متخصصـة).

يـرى بعـض المسـتجوبين أنـه، إذا كانـت المدرسـة مكانـا للوصم، فإنهـا تشـكل، أيضـا، دعامـة محتملـة لإحـداث تغيـير في التصـورات الاجتماعيـة السـائدة حـول الإعاقـة: «إن للمدرسـة تأثـيراً عـلى هـؤلاء الأشـخاص المعاقـين، وعـلى هـؤلاء الأطفـال، وفي الطريقـة التـي يندمجـون بهـا في المجتمـع» (مدرِّسـة في مركـز متخصـص). لكـن وجـود مراكـز متخصصـة تشـتغل بشـكل مغلـق إلى جانـب المدرسـة كثـيرا مـا يعـزز، عـلى العكـس مـن ذلـك، هـذا الوصـم. إن تلـك الأماكـن المتخصصـة تعكـس هـذه الصـورة الشـاذة التـي لا تطـاق: «هنـاك مشـكلة في عقليـة الآبـاء، الذيـن يرفضـون الذهـاب إلى المركـز عندمـا يقـترح عليهـم مديـر المدرسـة ذلـك. إنهـم يعتبرونه كمستشـفى الأمـراض العقليـة. يقولـون ولـدي عـادي، يسـتطيع أن يتابـع دراسـته في المدرسـة» (مديـر مدرسـة ابتدائيـة). وينظـر إلى المراكـز والأقسـام المتخصصـة، كذلـك، بوصفهـا أماكـن للتمييـز: «عـالم آخـر» (مدرسـة في مركـز متخصـص)، و «جـزر معزولـة» (مـدرس في ثانويـة تأهيليـة). يعيـش الآبـاء والشـباب هـذا الوصـم بمـرارة وألم: «لمـاذا تتركهـم، وتهمشـهم، في الوقـت الـذي يلعـب الأطفـال ويخرجـون إلى السـاحة؟ هـذه وصمـة عـار بالنسـبة لي». (أم كانـت وراء تأسـيس جمعيـة للآبـاء).

ورغـم هـذه المعاينـة، فـإن أغلبيـة الفاعلـين يتمنـون، بشـكل مفـارق، أن يتمـدرس الأطفـال في وضعيـة إعاقـة في قسـم متخصـص، خوفـا مـن أن يسـخر منهـم باقـي الأطفـال، وحتـى يسـتفيدوا مـن مربـين مهنيـين يكونـون مكونـين لهـذه المهمـة: «يتعرضـون للسـخرية إذا كانـوا مـع الأطفـال الآخريـن. ومـن المحتمـل أن يعقـد ذلـك الأمـور» (آبـاء تلامـذة ذوي إعاقـة الصمـم ويدرسـون في قسـم الإدمـاج). وفي قلـب هـذه التصريحـات، نقـرأ وصـم الأطفـال في وضعيـة إعاقـة.

4.1. بين الحقوق ورفض الولوج

يشـير العديـد مـن الآبـاء إلى حـق طفلهـم في التربيـة: «مـن حـق كل أب أو أم أن يدخـل ولـده مدرسـة عاديـة، وبوسـعه أن يفعـل ذلـك» (أم كانـت وراء إحـداث جمعيـة للآبـاء). وقـد سـجل بعـض المهنيـين تطـورا في سـلوك الآبـاء الذيـن يرغبـون، في تسـجيل أبنائهـم في المدرسـة: «لقـد فهـم الآبـاء أن لهـم الحـق في ذلـك. مـن قبـل، كان الآبـاء يرفضـون أخـذ الأطفـال إلى المدرسـة. يجـب عـلى الآبـاء أن يقومـوا بالخطـوة

الأولى». (مفتشة التربية الوطنية على المستوى الإقليمي)». لقد حثت جمعيات المجتمع المدني الآباء، من خلال تحسيسهم، على «إخراج هؤلاء الأطفال من المنازل» (مدير مدرسة متخصصة) وإعطائهم تربية، ولو كان ذلك في وسط متخصص.

ومع ذلك، يصطدم هذا الحق في التربية برفض بعض مديري المدارس أو بعض المدرسين «وكأنهم يعتقدون أنه لا يحق لهؤلاء الأطفال أن يكونوا هناك». (أم كانت وراء تأسيس جمعية). وهكذا يرفض هذا الحق للعديد من هؤلاء الأطفال بدعوى أن مكانهم هو المركز المتخصص: «لا أقبل التلامذة في وضعية إعاقة، لأنه توجد مدرسة خاصة بهم، وخاصة الذين يعانون من إعاقة ذهنية». (مدير مدرسة ابتدائية). ومن جملة المبررات التي تقدم لهذا الرفض، يشار بانتظام إلى اكتظاظ الأقسام: «إن الشيء الأول الذي يعيق هو الاكتظاظ في الابتدائي: فأغلبية الأقسام تضم أكثر من 30 تلميذا». (مربية في جمعية). واقترانا مع ذلك، يستدل دائما بعدم توفر المدرسين على التكوين اللازم: «إنهم غير مكونين، أو إن العدد كبير جدا. لا يستطيعون استقبال الأطفال في وضعية إعاقة». (مسؤول جمعوي).

وأشار بعض الآباء، أيضا، إلى أنهم لا يرغبون في فرض حق التسجيل على المدرسين ومديري المدارس الذين يرفضون تسجيل أطفالهم، خشية تعرض أبنائهم للانتقام: «أردت أن أدخل في مواجهة معها، ولكنني لم أرغب في أن تكون لابنتي مشاكل، وتؤدي الثمن غاليا فيما بعد... أمنيتي الوحيدة هي أن تذهب ابنتي إلى المدرسة». (أم بنت في مركز سوسيو-تربوي).

لتفعيل هذا الحق، تجب الإشارة إلى أن المدير لا يستطيع أن يفرض على المدرسين استقبال طفل في وضعية إعاقة: «قال المدير إنه لا يستطيع أن يتدخل، وإن القرار يعود إلى المدرس». (أم كانت وراء إحداث جمعية للآباء). وفي مقابل ذلك، تلجأ بعض الجمعيات إلى المديرية الجهوية للتربية والتكوين لمواجهة رفض المديرين أو المدرسين: «إذا رفضوا تمر الجمعية عبر المديرية الإقليمية لتسجيلهم في المدرسة. كلما رفض المدير أو المدرس، يجب مراسلة المديرية الإقليمية، لتجاوزهم وتسجيلهم.» (مسؤول جمعوي). ويجب أن نشير، كذلك، إلى أن المهنيين والآباء يحددون بعض المدارس العادية التي تستقبل الأطفال في وضعية إعاقة. ويتم الإقبال على تلك المدارس بالدرجة الأولى، وإن كان من شأن ذلك أن يغير الطلب في التراب التابع للمديرية الإقليمية، وأن تصنف تلك المدارس كمدارس متخصصة في استقبال الأطفال في وضعية إعاقة: «نحن الوحيدون الذين نستقبل الأطفال في وضعية إعاقة بهذه الوتيرة، وأصبحت سمعتنا «مدرسة الأطفال المعاقين» بالنسبة للمدارس الأخرى المجاورة. يوجه المديرون الآخرون التلامذة نحو مدرستنا بدعوى أن مدرستهم لا تتوفر على مهنيين مكونين. في بعض الأحيان، النيابة نفسها هي التي توجه نحو مدرستنا». (مدير مدرسة).

5.1. القصور الحركي يقبل بسهولة أكثر من القصور الذهني

يقبل المديرون والمدرسون بعض أنواع القصور كالاضطرابات الحركية أكثر من غيرها: «الطفل المعاق من الرجل، أو اليد، لا بأس» (مدير مدرسة ابتدائية). يبدو من السهل التكفل بهذه الإعاقات في الحياة اليومية، دون أن تؤثر تعلمات التلميذ(ة) في وضعية إعاقة على تعلمات الأطفال الآخرين.

وفي المقابل، يسبب القصور الذي يؤثر في السلوك أو القدرات الذهنية للتلميذ(ة) حرجا للمهنيين، يرى المدرسون أن الحاجات الخاصة بالتلامذة ذوي إعاقة ذهنية لا تتواءم مع وضعية القسم: «مع قسم فيه 30 تلميذا، لا يمكن أن تعمل مع تلميذ(ة) يعاني من إعاقة ذهنية (...) يجب أن تعطيه مزيدا من الوقت، ومزيدا من الأدوات». (مدرس في مدرسة عادية). وكذلك، تقبل اضطرابات السلوك بصعوبة في الإطار المدرسي: «بما أن ردود فعل ابنتي تكون عنيفة في بعض الأحيان، فإن المدرس لا يقبل ذلك»: (أم طفل مصاب بالتوحد، ويدرس في مدرسة عادية).

ولا تقبل تلك الاضطرابات، لاسيما وأن عددا من المهنيين يعزونها إلى نقص في التربية أو في الانضباط: «في حالة وجود مشكلة تتعلق بسلوك الطفل، يطلب المدرسون من الآباء معاودة النظر في سلوك طفلهم»: (مدير مدرسة). لذلك يقومون باستدعاء الآباء أو يعتبرون أن دور الجمعيات هو «القيام بتربية أو إعادة تأهيل أولئك الأطفال منذ نعومة أظفارهم حتى يتمكنوا من الاندماج في المدرسة». (مسؤول جمعوي). وعليه، يعتبر المهنيون الذين يعملون في الجمعيات أن عملهم يتمثل في «تصحيح لسلوك الأطفال». (مربية في جمعية)، ويعتبر هذا التصحيح شرطا مسبقا لتسجيلهم في المدرسة. كما يطرح الأطفال ذوو الاضطرابات المرتبطة، كذلك، صعوبات للمدرسين: «إن الاضطرابات النفسية الحركية هي التي نجد معها صعوبات». (مسؤول

جمعوي). بالنسبة للمهنيين، ينسجم هذا النوع من الوضعيات مع التعلمات، ولا يدخل في اختصاصهم: «أثناء الحصص، يدخل بعض الأطفال في أزمة، ولا يريدون فعل أي شيء؛ نحن في حاجة إلى متخصصين ليستقبلوا هؤلاء الأطفال، وحل هذا النوع من المشاكل. بالنسبة لي، هذا يعرقل الدرس، والأطفال الآخرين». (مدرِّسة في مدرسة متخصصة).

يذكر العديد من المدرسين أن عدم تجانس الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال يشكل تحديا على المستوى البيداغوجي: «أول مشكلة هي تنوع الإعاقات داخل نفس القسم» (مدير مدرسة متخصصة). يرى هؤلاء المدرسون أن هذه الوضعية تحضر بشكل أساسي في المناطق التي لا تتوفر على التجهيزات الكافية: «إنها مشقة كبيرة في البادية، لأنه كان لدينا أطفال ذوي إعاقة ذهنية، وذوي إعاقة الصمم، وعدة أنواع من الإعاقة في نفس القسم، 40-45». (مدرِّسة في مدرسة متخصصة).

6.1. استعمال العنف

تترتب عن مجموع هذه التصورات ممارسات تبرر ممارسة العنف على الأطفال في وضعية إعاقة. فقد أورد ما يناهز عشرة مستجوبين وقائع العنف الجسدي الممارس على هؤلاء الأطفال، سواء داخل الأسرة أو في المراكز والأقسام الدراسية. لقد تحدث بعض المهنيين الذين يقومون بدور الوسيط بين الطفل والأسرة عن العنف الممارس على أولئك الأطفال في منازلهم: «في بعض الأحيان يعاملون معاملة سيئة ويحتاجون إلى عطف». (مدرِّسة في مدرسة متخصصة). ويعبر هذا العنف، أحيانا، على الحيرة التي تشعر بها الأمهات: «إنهن لا يعرفن كيف يتصرفن مع هؤلاء الأطفال. هناك حالة أم تربط طفلها في البيت» (مسؤول جمعوي). وذكرت عدة أسر، وعدة شبان في وضعية إعاقة، كذلك، العنف الذي يمارس عليهم في المدرسة من قبل التلامذة أو المهنيين: «منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وكل الأطفال يعاملونني معاملة سيئة، وكذلك الأساتذة، بعض المرات». (شاب في وضعية إعاقة)». ويتم إخفاء ممارسة هذا العنف أحيانا: «كان طفل «عادي» يعاملني معاملة سيئة عندما يغيب الأستاذ». (شاب في وضعية إعاقة). وفي بعض الأحيان، يعاقب الطفل على أخطائه: «كانت المدرسة تضربه أحيانا. في عدة مرات، كانت تعطي التمارين، ولكنه لا يفهم ولا يستطيع الاستجابة وبالتالي يعاقب». (أم طفلين في وضعية إعاقة).

يكسر الكشف عن وضعيات العنف هذه قانون الصمت لدى المهنيين: «لقد تعرض أخوهم للاغتصاب عدة مرات. يجب أن نقول الأشياء» (مدرس في ثانوية تأهيلية يتحدث عن مركز متخصص). ومع ذلك، يبدو أن هذه الوضعيات لا تشكل موضوع عقوبات. فهي تنتهي، في كثير من الأحيان، بمغادرة الطفل المدرسة في سن مبكرة: «أخذتها وهي في سن السادسة إلى مدرسة للتعليم الأولي. ولكن، تعليم أولي حقيقي، يهيئ للمدرسة. لم تتمكن من الاندماج. وكانت المربية تضربها، تضربها على يديها بل وضربتها على «سماعتها»، قمت بإخراجها من تلك المدرسة». (أم طفلة في وضعية إعاقة).

يضاف إلى هذا العنف الجسدي عنف نفسي، يتخذ شكل الشتم والسخرية: «إن ممارسات وأقوال التلامذة الآخرين تؤلمها». (أم طفلة في وضعية إعاقة). في كثير من الأحيان، تحدث هذه الوقائع في منأى عن نظر المدرس: «عندما يخرج المدرس يبدأ التلامذة الآخرون يرمونها بالأوراق، ويسخرون منها... هي لا تحب ذلك». (أم فتاة في وضعية إعاقة). وفي حالات أخرى. يحدث ذلك أمام عيني المدرس، وتتحول هذه الحالة إلى سلوكات مبتذلة، وجزء من الحياة اليومية: «هم ضحايا تلك السخريات في الأسرة والشارع. يسخر منهم الأطفال الصغار» (أب طفل في وضعية إعاقة).

إن هذه السخريات تترك آثارا لا تمحى في تاريخ أولئك الآباء، والأطفال. يشعر الآباء بالحيرة والذنب من جراء تلك الوضعيات: «كنت ضائعة. ماذا عساي أن أفعل؟ من أين جئت بابنتي؟» (أم فتاة في وضعية إعاقة). لهذا يتخلى الأطفال نهائيا عن المدرسة الرسمية، ويعتبرون أن وجود أطفال آخرين في وضعية إعاقة هو وحده الذي يساعد في فهم وضعيتهم: «كان المدرس يأخذني من الحنجرة، ويعاملني معاملة سيئة. هنا، يفهمونني، يفهمون نفسيتنا. لن يفهمونا أبدا في المدرسة» (شاب في وضعية إعاقة طرد من التعليم الابتدائي، والتحق بعد ذلك بمدرسة الفرصة الثانية). أضاف شاب آخر جازما: «بالنسبة للجميع هنا، لا يريد أي أحد أن يعود إلى المدرسة». (شاب في وضعية إعاقة مسجل في مدرسة الفرصة الثانية).

2. جودة الفحص والتشخيص

1.2. اختبار التشخيص بالنسبة للآباء

أشار العديد من الآباء إلى المعاناة والصعوبات التي واجهوها أثناء فترة التشخيص. في البداية، تشكل المسافة الجغرافية حاجزا أمام الذهاب إلى المختص: «قررت أن آخذ أولادي وأذهب إلى الرباط. لا يوجد أي شيء هنا في الناضور». (أم كانت وراء تأسيس جمعية). تضاف إلى هذه المسافة

تكلفة النقل المهمة، وأتعاب المختصين: «توجد أيضا تكلفة المتخصصين». (أم شاب في وضعية إعاقة). وتحول الصعوبات المالية، كذلك، دون إمكانات الحصول على الأجهزة والأدوات المتوافرة: «آمل أن أحصل على الأجهزة، ليس لابنتي فقط، وإنما لجميع الأطفال. الكابح هو المال، الجهاز يساوي أربعة ملايين[1]. هذا كثير بالنسبة لنا. وزيادة على ذلك، فإن تخطيط السمع باهظ جدا» (أم شابة في وضعية إعاقة). كما أن اللجوء إلى العمليات يتوقف على قدرة الأسرة على جمع المبالغ المالية اللازمة، وعلى إرادة الأطباء: «يجب 250.000 درهم لإنجاز العملية»، إذن، كان الأمر قاسيا بالنسبة لي. في سن الرابعة، قمنا بالعملية لأننا جمعنا المال من هنا وهناك. حتى الطبيب تطوع ولم يتوصل بأتعابه. وبالنسبة للأجهزة، خصم لنا جزءا من ثمنها، واستدنَّا منه حتى نتمكن من الأداء». (أم شابة وفي وضعية إعاقة). كما يتوقف التتبع من قبل المتخصصين، كذلك، على الموارد المالية للأسرة: «إن مدة التدخل تتوقف على ميزانية الآباء.» (مسؤول جمعوي).

وهكذا، فإن «الأسر التي تتوفر على المال هي التي بوسعها أن يكون لها متخصصون في القطاع الخاص» (مفتش التربية الوطنية على الصعيد الإقليمي). وتنبغي الإشارة إلى أن وزارة الصحة تحملت فقط، بالنسبة لأقل من ربع التجارب مصاريف مقدمي الرعاية. ومن ناحية أخرى، فإن عدم توافر الوقت يحد أحيانا تلك المواعيد: «يجب أن أهتم كذلك بأمي، ليس لدي الوقت لزيارة المتخصص. توقفت عن الذهاب إلى المتخصص لأن ذلك يتطلب كثيرا من الوقت. سيكون جيدا أن يكون في المدرسة، وقريبا مني». (أم شاب في وضعية إعاقة).

وزيادة على هذه الحواجز المادية، توجد حواجز نفسية ترتبط بصعوبة تقبل وضعية إعاقة طفلهم: «كان الأمر صعبا جدا. لم أكن أقبل ذلك. تطلب مني إيجاد الشجاعة لإيجاد الطبيب، طبيب نفساني للأطفال من أجل التشخيص». (أم فتاة مصابة بالتوحد). وتميل العوامل الثقافية، بدورها، إلى تعميق هذا الجرح الذي لا يمكن التغلب عليه. ذلك أن التصورات الاجتماعية والثقافية تغذي هذا الشعور بالعار والذنب إزاء الطفل في وضعية إعاقة: «في ذلك الوقت، كان الأطفال في وضعية إعاقة يخبؤون في المنازل، وغير مقبولين من قبل المجتمع. كانت الصعوبة هي قبوله داخل الأسرة. حتى الأب صدم في البداية. يجب أن نتقبله في البيت أولا». (أم مؤسسة لجمعية).

إن هذا الألم، الذي يضاعفه الجهل، يمنع الآباء، أحيانا، من طلب مساعدة متخصص في وقت مبكر: «يجهل الآباء، كذلك، وضعية إعاقة طفلهم». (مدرسة في مدرسة متخصصة). فقبل أو موازاة مع إجراءات التشخيص، يبحث الآباء عن المعلومات في الإنترنيت وعن طريق جمعيات: « لم أكن أعرف أي شيء عن التوحد. لم أسمع به قط. صديقتي هي التي لاحظت أن ابنتي لا تعير أي اهتمام للناس. أعطتها لعبة، ولكن ابنتي لم يصدر عنها أي رد فعل. قالت لي: «ربما ابنتك مصابة بالتوحد. يمكن لك أن تبحثي عن الأعراض على الإنترنيت» (أم فتاة شابة في وضعية إعاقة).

2.2. تشخيصات غير دقيقة

يتأسف عدد من المهنيين والآباء لعدم دقة تشخيصات الأطفال في وضعية إعاقة. ذلك أن المدرسين أنفسهم، هم الذين يقومون بتلك التشخيصات دون أن يكونوا قد تلقوا أي تكوين في ذلك: «نقوم بالتشخيص بأنفسنا، دون أن نكون متخصصين». (مدرسة في مدرسة متخصصة). كما تنجز تلك التشخيصات، أيضا، داخل الجمعيات من قبل مهنيين لا يتوفرون بدورهم على أي تكوين: «أحيانا، يتم الخلط بين أنواع الإعاقة (التوحد، التأخر الذهني) من قبل الجمعيات. يجب أن ينجز ذلك العمل. يجب أن يكون دقيقا، وأن تقوم به مجموعة كل واحد حسب اختصاصه» (مفتشة إقليمية) ومن ناحية أخرى، فإن اللجوء إلى متخصص لا يضمن دائما تشخيصا موثوقا به، خاصة عندما يتعلق الأمر بالتوحد: «قال لي طبيب الأطفال: لا، ليس مصابا بالتوحد. التوحد لا يوجد في المغرب. أصبت بالخيبة، وقررت أن آخذ أبنائي وأذهب إلى الرباط» (أم فتاة ذات التوحد).

3.2. من التشخيص إلى تقييم وضعية الإعاقة

زيادة على الإعاقة، تطرح أيضا مشكلة تقييم وضعية الإعاقة. غير أن هذا التقييم متعدد الجوانب، والذي يشمل كذلك الجانب المدرسي، غير موجود: «توجد صعوبات لتقييم وضعية الإعاقة، وهو ما يفسر الصعوبات المرتبطة بالتربية الدامجة.» (منسقة إقليمية للإدماج المدرسي). وعلاوة على ذلك، يشير الفاعلون إلى أن هذا النوع من التقييم يتطلب تكامل الاختصاصات: «هناك مشكلة، أيضا، وهي أنني أقوم بتقييم لتحديد القسم الذي سيذهب إليه التلميذ. أواجه مشاكل أحيانا. أظن أنه يجب على مدرس الابتدائي أن يهتم بهذا الإجراء. أليس كذلك؟ يجب

1 . الثمن المتوسط للقوقعة اللولبية المغروسة هي 49000 درهما، بالإضافة إلى أتعاب المتخصص والتتبع.

أن لا أقوم به لوحدي. يجب أن يكون هناك فريق للتقييم يتعاون فيه المدرس والمربون المتخصصون، والمختص النفساني إن كان موجودا. وليس شخصا واحدا. يجب أن تكون هناك فرق متعددة التخصصات مع فاعلين آخرين في الإدماج، أو من الميدان» (مربية متخصصة تنتمي إلى جمعية).

يتأسف العديد من المهنيين لغياب العلاقة بين المدرسين، والمربين، والمهنيين الطبيين وشبه الطبيين: «لا تجمعنا أية علاقة بالمتخصصين، ينقصنا ذلك». (مدرِّسة في مدرسة متخصصة).

يجب أن نسجل غياب الدقة في التشخيصات، وغياب التنسيق بين الفاعلين، علما بأنهما يساهمان في جودة توجيه الطفل، وفي تكييف الوسائل البيداغوجية. يجب أن نسجل أيضا أنه في بعض المناطق قد تم إنشاء فرق متعددة الاختصاصات في بعض الجهات، لكن تلك الفرق تبقى غير إجرائية إلى حد ما. ففي غياب الموارد البشرية الكافية، يبقى العديد من الأشخاص الذين لم تشخص حالتهم في لائحة الانتظار.

3. عملية التوجيه نحو بنية الاستقبال الملائمة

1.3. لجنة انتقاء متعثرة

تم، على مستوى كل أكاديمية جهوية للتربية والتكوين، إرساء لجنة مكلفة بتقييم مستوى التلامذة في وضعية إعاقة قصد توجيههم نحو البنية الملائمة. وعمليا، يظهر أن الآباء لم يلجؤوا إلى هذه اللجنة إلا قليلا: «توجد لجنة منذ 2017، ولكنها لم يقدم لها سوى عدد قليل من الأطفال» (منسقة جهوية للتربية الدامجة). وترتكز هذه اللجنة حصريا على تقييم المستوى المدرسي، وهو ما يحدد توجيه الطفل: «بدأوا يقومون بانتقاء، بفرز الأطفال: من يستطيع أن يتابع الدراسة في الأقسام العادية ومن لا يستطيع يوجهه إلى مركز متخصص للأسف». ليس هدف هذا التقييم هو اقتراح تكييفات مدرسية. «يجب أن تكون بالفعل لجنة لتكييف نوع التعلم مع كل حالة، مع حاجاتها» (مفتشة التربية الوطنية على المستوى الإقليمي). وبالفعل، إن تكييف الوسائل البيداغوجية لا يشكل موضوع مسار رسمي. فإذا كان هناك مشروع تربوي فردي، فإنه ينجز، في أكثر الأحيان، من قبل مهني واحد: «في بداية السنة، نقوم بتشخيصات، ونصل إلى مشاريع تربوية فردية لكل تلميذ (...) يقوم كل مدرس بتشخيص وضعية تلامذته». (مدرِّسة في مدرسة متخصصة). إن بعض الجمعيات وحدها هي التي وضعت ملفا خاصا بكل تلميذ يجمع المحاضر والتقارير والتقييمات التي أنجزها مختلف المهنيين. ومع ذلك، فإن تلك العناصر لا يتم تقاسمها مع المدرسين.

هنا أيضا، يندد بعض الفاعلين بغياب التعاون بين المدرسين والمربين: «بصفتنا جمعية، نحن في حاجة إلى شخص يتكلف بتقييم الأطفال الذين يستطيعون ولوج الأقسام العادية. يجب أن يتم هذا التقييم من قبل شخص من التربية الوطنية مع المربية. يجب أن يقوم مدرس، أو شخص مكون مع مربية بتقييم القسم الذي يجب أن يوضع فيه التلميذ(ة). في السنة الماضية، وجدنا صعوبات لكي يعبئ المدرس بطاقة التقييم» (مربية متخصصة تنتمي لجمعية).

2.3. التوجيه عبر السماع

في غياب لجنة مهيكلة وسجل وطني يضفي على البنيات التربوية الخاصة بالأطفال في وضعية إعاقة طابعا مركزيا، يبقى التوجيه غير رسمي. فعدد كبير من الآباء يسجلون أبناءهم في بنيات أو أقسام متخصصة، أغلبها جمعوية، بعد أن سمعوا بها من أقاربهم: «تعرفت على المدرسة من خلال طفل كان يدرس فيها» (أب تلميذ في وضعية إعاقة يدرس في قسم الإدماج). وتبدو نصائح الآباء الذين يواجهون هذا النوع من التجربة ثمينة في أعين نظرائهم: «التقيت سيدة في المستشفى عندما كنا نقوم بالفحص، وأثناء الحديث، قالت لي إن ابنتها كانت هناك، وحصلت على نتائج. السيدة كانت لها نفس المشاكل مع أبنائها. وأخذت ابنتي إلى هناك وهي في سن السابعة» (أم فتاة شابة في وضعية إعاقة). هذا ويمكن، في بعض الأحيان، أن تكون تجربة نظير أو أحد أفراد الأسرة مثالا حاسما بالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة: «لقد سبق لأخي الأكبر أن كان في المركز ثم التحق به أخوته الثلاثة» (شاب في وضعية إعاقة).

في بعض الوضعيات القليلة، يكون مدير المدرسة، أو ممثل الإدارة، أو مهني، هو من يقترح هذا التوجيه: «إن مدرسة في حي تمارة هي التي وجهتني نحو المركز» (أب طفل في وضعية إعاقة في مركز متخصص).

3.3. اختيارات اضطرارية في غياب حلول أخرى

تبين تصريحات العديد من الآباء أن قرار تسجيل طفلهم في جمعية جاء بعد رفضه من المدرسة أو طرده منها: «رفض المدير، ووجهني نحو النيابة للحصول على ترخيص. وللأسف، رفضوا إعطاءه. فهمت أن المدير خاف أن تتعرض ابنتي لحادثة وسط المدرسة. كان يريد فقط أن يحصل على تغطية من النيابة. ولكن النيابة رفضت بدورها. فهمت أن أبواب المدرسة موصدة، وأخذتها إلى المركز» (أم فتاة في وضعية إعاقة).

في بعض الأحيان، لا يوجد في الجهة كلها سوى قسم متخصص واحد، وهو ما يحد من الاختيار، ويستلزم عدة تنقلات: «هي المدرسة الوحيدة في الجهة التي تهتم بالتلاميذ الصم. يجب أن يتوجه جميع الأطفال إلى هذه المدرسة. هذا مشكل جوهري» (مدير مدرسة ابتدائية مع قسم الإدماج المدرسي). ورغم المسافة، تلجأ عدة أسر إلى هذه المدرسة لأنه: «لا توجد حلول أخرى» (مدير مدرسة ابتدائية مع قسم الإدماج المدرسي). ويعزز هذا النوع من الوضعيات الصعوبات الملازمة للنقل والمسافة الجغرافية: «يجد معظمنا صعوبات. لا نسكن هنا، نركب الحافلة لمدة ساعة للوصول إلى هنا. لا نتوفر على بطاقة بالمجان (...) يجب أن أؤدي ثمن تذكرة الحافلة أربع مرات في اليوم» (أم طفلين في وضعية إعاقة). ولإزاحة هذا العائق، تتكلف المراكز المتخصصة، وبعض الجمعيات، أحيانا، بالنقل المدرسي.

وينبغي أن نسجل أن المسار الدراسي للشباب في وضعية إعاقة يتأثر بالانتقال من بنية إلى أخرى، وتتخلله توقفات وإعادة التوجيه لمرات عديدة: «في سن السادسة، كان هناك مشكل إدخال ابني المدرسة (...) لم تكن هناك مدرسة، وأدخلته التعليم الأولي، وبقي ثلاث سنوات عوض الدخول إلى الابتدائي. وجدت عدة صعوبات في الابتدائي. قضى فيه ولدي سنة واحدة، ثم التحق بمدرسة عمومية فيها مدير متعاون، ومدرسة مكونة خصيصا. كانت مدرسة ابتدائية عمومية. في السنة الموالية، ذهبت المدرِّسة، ومع تغيير المدرس، لم يستطع هذا الأخير أن يتفاهم مع طفلي، لم يكن يريد أن يبقى طفلي في القسم، وطرده من المدرسة. بقي طفلي في المنزل، وكان يطالب بالذهاب إلى المدرسة. طلبت لماذا لا تقبله المدرسة. طلبت كذلك من مدرسة خصوصية لكنها لم تقبل... وهكذا... أنشأت الجمعية» (أم وراء إحداث جمعية) ففي غياب بنيات التمدرس، تبقى الجمعيات هي الحل البديل الوحيد الذي يلجأ إليه الآباء.

4.3. من القسم المختص إلى القسم العادي: حدود تحت المراقبة

يوجد تنوع كبير في الممارسات بين الأقسام العادية والأجهزة المتخصصة (المركز، والجمعية المتخصصة، وقسم الإدماج المدرسي... إلخ). ومع ذلك تبين أغلبية التجارب أن الانتقال نحو الوسط العادي لا يخص سوى حالات نادرة، بما في ذلك ما يتعلق بأقسام الإدماج المدرسي: «لا يذهب أي تلميذ من قسم الإدماج إلى «القسم العادي»، ولو لبضع ساعات». (مدير مدرسة ابتدائية مع قسم الإدماج المدرسي). وبالفعل، إن هذه الفضاءات تشتغل في عزلة عن بعضها البعض، دون رابط حقيقي بينها، وذلك رغم التقارب الجغرافي الموجود بينها أحيانا: «لا يوجد تواصل، لا يوجد انفتاح المركز. هم غير منفتحين» (مدرس ثانوية تأهيلية). ويلاحظ عدم التواصل هذا من الجهتين: «في هذه المدرسة، رفضوا قبول الأطفال (أطفال قسم الإدماج المدرسي). لا يوجد أي نشاط مشترك حتى في الساحة. يرفضون التواصل مع الآخرين. حتى الأساتذة لم يجيئوا هنا أبدا» (أم كانت وراء تأسيس جمعية). وفي الوقت الذي تم التفكير أصلا في الوسط المتخصص بوصفه وسيطا يعد إلى دخول المدرسة العادية، أصبح هذا الوسط يشكل، في كثير من الأحيان، وسيلة لتهميش هؤلاء الأطفال، وعدم الاهتمام بهم: «في هذه المؤسسة، لا يوجد إدماج. أنا أظن أنه يوجد، عكس ذلك، سجن لهؤلاء الأطفال (...) في الأحوال الطبيعية، يجب أن تكون هذه المؤسسة وسيطا، طريقا للإدماج» (مدرسة في مدرسة متخصصة).

يفلت بعض الأطفال من هذا الانغلاق، ويتمكنون من الاستفادة من إدماج جزئي، بل وكلي، أحيانا. فعملية القرار التي تمكن الطفل من الالتحاق بقسم عادي هي إلى حد كبير، حسب التجارب: تقوم على تقييم المدرسة، ثم على ترخيص محتمل من قبل النيابة: «بخصوص الجسور، فهي تتم بهذه الطريقة: هناك أطفال أقسام الإدماج، وفي وقت معين، عندما تلاحظ المدرِّسة أن الطفل يستطيع أن يلتحق بسهولة بقسم عادي، تتكون لجنة من مفتش النيابة المكلف، ومن المدرِّسة أو المدرِّس المكلف بتعليم ذلك الطفل ومدير المدرسة، فيجتاز نوعا من الاختبار. ويمكن أن نوجه الطفل نحو المستوى الذي يلائمه. يمكن أن يكون ذلك كليا أو جزئيا» (مدير مدرسة ابتدائية).

5.3. بين القسم المختص والعادي: تفضيل متناقض

إذا اعتبرنا مجموع الأشخاص المستجوبين، فإنه لا ينكشف لنا اتجاه واضح فيما يخص تفضيل نموذج تربوي على غيره. ونوضح فيما يلي الحالات الست الممكنة التي تصورناها اعتمادا على الأقوال الخاصة بالحجج التي قدمها مختلف المستجوبين:

- أشخاص يترددون على الوسط المختص، ويتمنون بقاءه طيلة تمدرسهم: «يشعرون أنهم أقل إعاقة عندما يكونون مع بعضهم (...) نظريا النظام المختص يشتغل بصورة أفضل. هو ليس ممتازا بعد، ولكنه يسير بشكل أفضل» (مسؤول جمعوي من مركز متخصص).

- فاعلون ينتمون لوسط مختص، ويذكرون حدود هذا النظام: «أول توصية هي عدم خلق هذا النوع من البنيات، لأن الأطفال الذين دخلوها وهم صغار لهم الآن 24 سنة، ولم يحصلوا على أي دبلوم. أنا مقتنع بأن المدرسة العادية أفضل. فيها مسار من التعلمات والحياة التربوية يستطيعون فيه الاستفادة من التواصل مع الأطفال الآخرين، وإن كانوا لا يستطيعون أن يصلوا مستوى عاليا جدا في التعلمات» (مدير مدرسة متخصصة).

- مستجوبون يتوفرون على تجربة في قسم الإدماج المدرسي ويتمنون أن يستمر ذلك: «أوصي باستمرارية أقسام الإدماج في سلك الإعدادي والثانوي التأهيلي (...). أنا أؤيد أن يكون الأطفال في أقسام الإدماج، لأنه توجد مدرِّسة متخصصة معهم، إذا وجد هؤلاء الأطفال في الأقسام العادية، أخشى أن يسخر منهم الأطفال الآخرون» (مدير مدرسة ابتدائية مع قسم الإدماج المدرسي).

- أشخاص ندموا على النظام الإدماجي بعد التجربة: «حاولنا الإدماج في قسم فيه تلامذة ناطقون (...)، في كثير من الأحيان يذهبون سنة أو سنتين ثم يعودون» (مسؤول عن مركز متخصص أنشأ مسارا إدماجيا في مدرسة عادية).

- فاعلون يترددون على الوسط العادي ويعتبرونه النموذج الأفضل: «أفضل أن يكون التمدرس في مدرسة عمومية رسمية عوض جمعية أو مركز متخصص (...) لكنني لا أرى انتقالا بالنسبة للأغلبية بدون مرافق » (مدرِّسة في مدرسة عادية).

- أخيرا، هناك مستجوبون يشيرون إلى حدود النظام الدامج بعد تجريبه: « كان وجود أطفال في وضعية إعاقة في قسم عادي كارثة بالنسبة للأطفال» (مدرسة مارست في مدرسة عادية).

قصارى القول، نسجل أن اختيار الوسط العادي للأطفال في وضعية إعاقة يستلزم توافر الشروط والوسائل، وخاصة منها عدد الأطفال في القسم الواحد، وتكوين المدرسين تكوينا خاصا يؤهلهم للقيام بهذه المهمة. وفي غياب هذه الشروط يفضل عدد من المستجوبين النموذج المتخصص أو الإدماجي الذي يعتبرونه أفضل وأجود بالنسبة لهؤلاء الأطفال.

4. التفاعل بين الأطفال في وضعية إعاقة والأطفال الآخرين

1.4. من الخوف إلى السخرية المؤكدة

تصطدم رغبة الآباء الراغبين في تسجيل أبنائهم في وضعية إعاقة في المدرسة العادية باحتمال رفض الأطفال الآخرين أبناءهم، بل وسوء معاملتهم: «يخشون السخريات إذا تواجد أطفالنا مع الأطفال الآخرين. يمكن لذلك أن يعقد الأمور» (أب طفل في وضعية إعاقة). ويخاف المهنيون، أيضا، من تلك الاستهزاءات، ويبحثون عن وسيلة لتفاديها: «لا أرفع الستائر التي تفصل القسم عن الممر المجاور خوفا من استهزاءات الأطفال الآخرين» (مدرسة في قسم الإدماج المدرسي).

قد يتبين، أحيانا، أن هذا الخوف حقيقي: «المشكلة هي الأصدقاء الآخرون» (أم طفل في وضعية إعاقة). يعيش الأطفال في وضعية إعاقة هذه السخريات بألم، ويميلون إلى اللجوء إلى رفقة نظرائهم لتجنبها: «كل البنات مثلي. نحن كعائلة. استطعت أن أربط تلك العلاقة مع البنات، ولذا أصبحنا كأسرة واحدة» (شابة في وضعية إعاقة).

للحد من هذه المثالب، تتحدث عدة تجارب عن عمليات تحسيس التلامذة والآباء والمهنيين والجمهور الواسع الممولة من قبل التعاون الدولي أو وزارة التربية الوطنية: «احتفلنا باليوم العالمي للتوحد بتنظيم مسيرة صغيرة مع أطفال يرتدون صدريات. أنهينا الحفل بمسرحية في مكان عمومي لتحسيس عامة الناس» (أم كانت وراء تأسيس جمعية).

2.4. خلق شروط الاختلاط

يشتغل عدد كبير من أقسام الإدماج المدرسي أو الجمعيات في عزلة مطبقة عن الأقسام العادية. في بعض التجارب،

يفرق بين الفضاءات والأوقات، بحيث لا يلتقي الأطفال في وضعية إعاقة مع الأطفال الآخرين: «التوقيت ليس كتوقيت الأقسام العادية. الأقسام العادية من 8 إلى 12 ومن 14,30 إلى 16,30. أما قسم الإدماج فمن 9 إلى 12» (مديرة مدرسة ابتدائية). ويبدو أن بعض المدرسين يؤيدون هذه التفرقة «كأنهم يعتقدون أنه ليس على هؤلاء الأطفال أن يكونوا هنا. يمنعون تلامذتهم من المجيء، والاختلاط مع الأطفال الآخرين. الأمر ممكن هناك، وهنا يحدث العكس» (أم). ومما يعزز هذه الوضعية، الضغط الذي يمارسه بعض الآباء الذين يرفضون أن يخالط أبناؤهم الأطفال في وضعية إعاقة بذريعة التأخر في إنجاز المقررات: «سيقول الأطفال الآخرون لآبائهم، إذا كان معنا هؤلاء الأطفال، سنتأخر في المقرر، يجب أن نجتاز الامتحانات. ثم يأتي الآباء لممارسة الضغط» (مدير مدرسة عادية).

ومقابل ذلك، يبحث مدرسون آخرون عن هذا الاختلاط، متذرعين بالامتيازات التي يوفرها: «أحاول أن أجمعهم (في قسم واحد) في غالبية الأحيان. يجب أن يكونوا مع التلامذة الذين يعملون جيدا حتى يتأثروا بهم (...) في الساحة، عندما ترى أن هناك أطفالا في وضعية إعاقة تربطهم علاقة صداقة بالأطفال الآخرين، بالفعل ترى أنهم بدأوا لا يشعرون بالفرق»(مدرس في مدرسة الفرصة الثانية).

وإذا كان عدد من المدرسين يطلبون الاختلاط، فإن تدبير التفاعلات بين الأطفال في وضعية إعاقة والأطفال الآخرين يتطلب كفايات خاصة لتسيير القسم. يرى بعض المستجوبين أن دور المدرس أو مساعد(ة) الحياة المدرسية هو مراقبة تلك التفاعلات: «على المدرس أن يقوم بذلك، وعلى المفتش أن يدعم ويراقب دور المدرس» (مفتشة إقليمية).

3.4. البحث عن التكافؤ في التبادل

يرى العديد من المدرسين وأقرباء الأطفال، أن الاختلاط يساعد على تنمية كفايات الأطفال في وضعية إعاقة الذين يخالطون أقرانهم: «من الأحسن أن يكون مع الأطفال الآخرين، لأن الطفل «العادي»، يمكن أن يأخذه معه، ويتواصل معه، ويساعده على التطور» (عم طفل في وضعية إعاقة يدرس في التربية غير النظامية). وزيادة على هذه المساعدة التي تأتي في الوقت المناسب، تشير العديد من التجارب إلى الوقع الإيجابي لهذه التنشئة: «بسبب كونهم هنا مع بعضهم مهمشين، فهم لا يثقون بأنفسهم وعدوانيون (...) من الأفضل أن يخرجوا، أن يقوموا باتصالات، حتى تتغير نفسيتهم، فيندمجون» (مدرس في ثانوية تأهيلية).

وتندرج هذه العلاقات، كذلك، في تبادلات يمكن أن تأخذ شكل اللعب، والصداقة، أو محادثات بسيطة في الساحة: «في قسمي، يوجد طفل معاق وطفل غير معاق صديقان، إنه أكبر نجاح لاحظته» (مدرِّسة في مدرسة الفرصة الثانية). وتتطلب هذه المعاملة بالمثل أحيانا دعما من قبل شخص آخر: «الأطفال الذين يسمعون هم الذين جاؤوا عند المربية وقالوا لها: «علمينا لغة الإشارات» حتى يستطيعوا التواصل.» (طفل في وضعية إعاقة). ولربط هذا النوع من العلاقات المتبادلة، يفضل بعض الأطفال في وضعية إعاقة العلاقات مع الراشدين «له أيضا أصدقاء «عاديون»، وأصدقاء أكبر منه سنا شيئا ما، وراشدون. يحب أكثر أن يكون مع الكبار» (أب شاب في وضعية إعاقة).

5. التعلمات المدرسية الأساسية (القراءة والكتابة والحساب)

1.5. تأثير ضعيف في التعلمات المدرسية الأساسية

يضع أغلبية المهنيين والآباء، تعارضا بين التعلمات المدرسية الأساسية، والتعلمات الاجتماعية والتربوية. وبالفعل، فإننا نسجل في خطابهم مجموعة كبيرة من المتناقضات: «التعلم والحياة المدرسية» (مديرة مدرسة متخصصة)، «الإدماج والكفايات الأكاديمية» (أم فتاة في وضعية إعاقة)، «بيداغوجيا وأنشطة» (مدرس في مدرسة الفرصة الثانية)، «برنامج وتربية متخصصة» (مسؤول جمعوي)، «كفايات أساسية وكفايات أكاديمية» (مربية متخصصة وعضو في جمعية)، «التربية والتعليم» (مدرس التعليم الثانوي التأهيلي). وبالنظر لهذه المتعارضات يرى المستجوبون أن التعلمات الأساسية تتم في المدرسة والتعلمات الاجتماعية والتربوية في الجمعيات. أما أقسام الإدماج فهي تعتبر مجالا وسيطا يعد الأطفال لولوج المدرسة. وهي، بهذا المعنى، تقوم على التعلمات الأولية التي تحصل قبل ولوج المدرسة: «نهيئهم، ونبقى معهم حتى يكتسبوا الكفايات الأساسية، حتى يدمجوا ويلتحقوا بالأقسام العادية، بشكل جزئي أو كلي» (أم فتاة في وضعية إعاقة).

وإذا كان الأطفال في وضعية إعاقة يتقدمون أكثر من خلال اتصالهم بالأطفال الآخرين، فإن تطور نتائجهم الدراسية، عكس ذلك، ليس مقنعا: «يوجد تأثير اجتماعي على الطفل في وضعية إعاقة إذا كان مع الأطفال الآخرين.

يتمكن من الإدماج، ومن أن يكون أصدقاء له، ولكن تأثير ذلك على مستوى المكتسبات ليس دالا» (مدير مدرسة ابتدائية). وبهذا الشكل، لا يستجيب هذا الاختلاط لانتظارات الأسر «أمنيتي هي أن يتعلم طفلي أن يقرأ أو يكتب. في المركز لقد تعلم الاستقلالية، ولكن ذلك بالنسبة لي غير كاف، لأنني أريد أن يذهب ولدي إلى المدرسة. (أم طفل في وضعية إعاقة).

2.5. من متابعة الدروس إلى الحصول على شهادة

لا يعني ولوج المدرسة بالضرورة المشاركة المدرسية الفعلية: «كان واحد منهم في السنة السادسة، ولكنه لا يعرف حرفا واحدا» (مدير مدرسة تضم قسم الإدماج المدرسي). وبالفعل، إن عددا من الأطفال راكموا أكثر من عشر سنوات في المدرسة الابتدائية، دون الحصول على مستوى الامتحان النهائي. «يوجد في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. فرضت عليه أن يكرر السنة الأولى لكي يتعلم أحسن. ولكنه أصبح أكبر سنا، وأكبر من أطفال هذا القسم» (أم طفلين في وضعية إعاقة). بالنسبة لبعض الآباء، التعلمات العملية التي تضمن استقلالية الطفل في الحياة اليومية هي الأهم قبل كل شيء: «أريد أن يتعلم ولدي شيئا من القراءة، أن يقرأ لوحات الحافلات، مثلا» (أم طفل في وضعية إعاقة).

وتنبغي الإشارة، كذلك، إلى أن عددا من الأطفال الذين يدرسون في أقسام الإدماج المدرسي غير مسجلين في نظام «مسار»، ولا يستطيعون، تبعا لذلك، اجتياز الامتحانات: «هؤلاء الأطفال غير مسجلين في مسار، لأنهم في إدماج جزئي. لا يجتازون الامتحانات.» (مسؤول جمعوي). وتوظف بعض البنيات مكانتها القانونية لتسجيل الأطفال في هذا النظام المركزي: «الحل الذي وجدوه هو أن تكون لهم وضعية المدرسة الخصوصية (...) ولكن، في وقت معين. بقي الملف عالقا في الأكاديمية (...) وجدوا وسيلة أخرى لتسجيل الأطفال في نظام مسار، وهي أن تكون جمعيتهم مسجلة بصفتها مدرسة الفرصة الثانية. هي مجرد حيلة حتى يكون للأطفال الحق في نظام مسار» (مسؤول جمعوي).

وهكذا، فإن بعض الأطفال فقط من بين أولئك الذين يتلقون تربية في بنية متخصصة أو في المدرسة هم الذين يتمكنون من اجتياز الامتحان: «بالنسبة لهذه المدرسة. لا توجد هناك تجربة يمكن فيها للتلميذ أن يجتاز امتحان نهاية التعليم الابتدائي» (مدير مدرسة فيها قسم الإدماج المدرسي).

3.5. أعمال المجتمع المدني غير موجهة بما فيه الكفاية نحو هذا النوع من التعلمات

عدد قليل من المراكز أو الجمعيات هي التي تقدم تعليما يمكن الأطفال في وضعية إعاقة من تعلمات مدرسية. إذ لم ينجح في وضع برنامج مدرسي ملائم، والإعداد لاجتياز امتحان الحصول على شهادة سوى بعض المراكز وبعض الجمعيات: «لدينا منهاج دراسي للأطفال ذوي التوحد، نعطيه للمربية» (مسؤول جمعوي).

أما المراكز الأخرى، فهي تقدم بالأساس أنشطة أو إعادة التأهيل لمساعدة الأطفال على تحقيق الاستقلالية. وفيها يتم التركيز، إذن، على إعداد هؤلاء الأطفال للالتحاق بقسم عادي: «بعد أن يدمج في القسم يجب تهييئه جيدا» (مدرسة في مدرسة ابتدائية). ويرى مستجوبون آخرون أن المركز أو الجمعيات تحل محل المدرسة باستبدال الأنشطة المدرسية بأنشطة سوسيو-تربوية. وفي هذا الإطار، يقوم المركز بدور تنشيطي: «يمكن المركز الآباء من الذهاب إلى العمل. هذا كاف، وإن كان لا يتعلم أي شيء. وإذا تعلم، زيادة على ذلك، فذلك أفضل» (مدير مدرسة ابتدائية).

6. التعلمات السوسيو-تربوية (الاستقلالية، التنشئة، المواطنة، الخ.)

1.6. بين الأنشطة الترفيهية، وإعادة التأهيل، واكتساب الاستقلالية

تعطي المراكز المتخصصة الأسبقية للأنشطة الترفيهية والرياضية، ولحصص إعادة التأهيل، ومساعدة الأطفال على اكتساب الاستقلالية. ويتعلق الأمر، قبل كل شيء، بتنشئة هؤلاء الأطفال وليس بتنمية التعلمات المدرسية: «توجد أنشطة، قراءة القرآن الكريم، إلخ. لا يقدم التعليم الكلاسيكي إلا قليلا. ليس كما في المدرسة. بالنسبة للآخرين (الذين لا يوجدون في وضعية إعاقة حركية)، تقدم لهم أنشطة أخرى، الرياضة. وتوجد إعادة التأهيل، أيضا» (مدير مدرسة ابتدائية).

- **أثر إيجابي من حيث التنشئة الاجتماعية**

يشهد المهنيون والآباء بالأثر الإيجابي لاختلاط الأطفال في وضعية إعاقة مع باقي الأطفال فيما يخص تنمية الكفايات الاجتماعية والتواصلية: «على مستوى التواصل، والعلاقة الإنسانية، هناك تطور. أراه في المساء، يأخذ الهاتف، وأقول له مع من تتكلم؟ يقول لي مع X أو Y. وعلى العكس، لما كان عند والديه، لم يكن يعرف أحدا، لم يكن يتكلم مع أحد. أحيانا، أقترح عليه أن يدعو صديقا إلى المنزل والخروج معه. في المرة الأولى، لم يستطع الخروج

من المنزل. منذ أسبوعين من الآن، جاء على قدميه لوحده إلى المدرسة، مسافة 30 دقيقة تقريبا. لما كلمت والديه، كان ذلك معجزة ! هناك تطور إذن...» (عم طفل في وضعية إعاقة). هكذا، يتمكن هؤلاء الأطفال من نسج علاقات، والخروج من العزلة داخل الأسرة. ويرى العديد من المستجوبين أن مواجهة الآخرين تساهم في بناء الأطفال في وضعية إعاقة، وإن كانت تقترن، أحيانا، ببعض الألم الناتج عن الابتعاد عن الأسرة: «اليوم تعلمت أن أثق في نفسي. لقد تعودت أن أعيش لوحدي» (شابة في وضعية إعاقة تعيش في المركز). وتركز الجمعيات، كذلك، على دور المتخصصة فيما يخص تنمية المهارات الاجتماعية. وترى عدد من المربيات، بدورهن، أن التربية المهيكلة تساهم في ضبط سلوك الأطفال: «بخصوص الأسرة، كانت تجد صعوبة في الاشتغال معه، هو مدمج الآن في المجتمع، من قبل لم يكن يتجرأ أن يذهب إلى الحفلات. الآن يستطيع أن يفعل ذلك» (مربية في جمعية).

2.6. بين التحسيس والتكوين

• حاجة ماسة إلى تكوين جميع الفاعلين

أقلية فقط من المستجوبين هم الذين تلقوا تكوينا خاصا بمرافقة الأطفال في وضعية إعاقة. وتندرج أغلبية تلك التكوينات في عمليات تكوين مستمر قصيرة المدة. وإذا كانت بعض تلك التكوينات تكتسي طابعا رسميا لأنها منظمة من قبل النيابة أو منظمة دولية، فإن بعضها الآخر يتم خارج كل إطار رسمي. ويتعلق الأمر بالتكوينات التي يقدمها المسؤول الجمعوي لفريقه من المربيات، مثلا: «قبل أن أكون وظيفية في منصبي، قضيت شهرين في تكوين قام به رئيس الجمعية» (مربية جمعية).

تشير أغلبية المهنيين، والمسؤولين، وأقارب الأطفال إلى ضرورة التكوين: «الأمور مرتجلة لحد الآن، نحن جميعا في حاجة إلى تكوين» (مدرس). ويتوجه طلب التكوين هذا، في البداية، إلى المدرسين من أجل التكييف البيداغوجي، وتسيير جماعة القسم. وبعد ذلك، يؤكد أغلبية المستجوبين الذين يعملون في إطار جمعوي ضرورة تكوين أعضاء الجمعيات: «المرافقون الحاليون ليس لهم تكوين» (أم طفلة في وضعية إعاقة). وتخص حاجة التكوين، أيضا، الآباء ولكن بنسبة أقل. ويتعلق الأمر بتزويدهم بالأدوات اللازمة لتمديد طرق المرافقة إلى المنزل. وأخيرا، ألحت أقلية من المستجوبين على تكوين المديرين والمفتشين من أجل دعم المهنيين في تربية الأطفال في وضعية إعاقة.

• أعمال تحسيسية يجب مواصلتها

يؤكد أغلبية المستجوبين وجود وصم قوي في المدرسة. وقد بدأت بعض الجهات تقوم بعمل تحسيسي بدعم من وزارة التربية الوطنية، وصندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) (UNICEF)، ومنظمة (Handicap International). وتسير الطريقة المعتمدة من قبل جمعيات المجتمع المدني، بدورها، في هذا الاتجاه: «لقد حثت الجمعيات على تحسيس المدرسين والأسر. رسميا الأمر ليس بالشيء الكثير. الجمعيات هي التي حققت ذلك» (مدرس في مدرسة عادية).

تهم أعمال التحسيس المشار إليها المهنيين بالدرجة الأولى، ثم الآباء والأطفال. «كانت هناك أربعة أنشطة تحسيسية: هنا للمدرسين (ما هو التوحد، وما هو التحليل التطبيقي للسلوك) (ABA[2]) وللأطفال لتحسيس المحيط (الأسري). فسرنا التوحد بواسطة مسرحية قدمها الأطفال. حاولنا أن نقوم بالشيء نفسه في مدرسة مع روض للأطفال، مدرسة خاصة ومدرسة أخرى. يومان من التحسيس في المجموع. يوم للآباء، ويوم للأطفال» (مسؤول جمعوي). وتنجز تلك الأنشطة التحسيسية أحيانا بصورة غير رسمية. وكمثال على ذلك، يشير هذا المدير إلى أنه كان يلزم إقناع آباء التلامذة الآخرين بأن وجود الأطفال في وضعية إعاقة في المدرسة يقوم على أسس صحيحة: «السنة الأولى التي بدأنا فيها هذا العمل، كان يقول لنا بعض الآباء إنهم لا يريدون أن يكون أبناؤهم في اتصال مع التلامذة الصم. وقد قمت باللازم لأفسر لهم أن ذلك لا يطرح أية مشكلة (...). أقوم بعمل صعب» (مدير إعدادية).

تشير أقوال المستجوبين إلى بعض الآثار المترتبة عن تلك الأعمال التحسيسية، وخاصة منها ما يتعلق بقبول هؤلاء الأطفال في المدرسة: «في المدرسة العمومية، كان هناك تحسيس كبير بالنسبة لهذه الفئة. المدرسون يقبلونهم في الأقسام» (مدرس في مدرسة عادية). ويشكل تزايد عدد الأطفال في وضعية إعاقة المتمدرسين، مؤشر ا يؤكد هذه الأقوال: «هناك تطور، لم نصل بعد إلى 100%، ولكن هناك تطور. من قبل، لم نكن نجد أطفالا في وضعية إعاقة في القسم العادي. نجدهم اليوم أكثر فأكثر. من قبل كنا نجد طفلا واحدا، اليوم نجد ثلاثة أو أربعة أطفال في نفس القسم (...) في البداية كانت المدرسة ترفض. الجمعيات تقوم بعملها» (مفتشة التربية الوطنية على المستوى الإقليمي). ومع ذلك، يقترح عدة مستجوبين مواصلة

2. ABA : Applied Behavior Analysis

وتعزيز هذه الأعمال التحسيسية إزاء تلامذة آخرين، وإزاء الساكنة بشكل عام، للحد من هذا الوصم الذي يلاحق الأطفال في وضعية إعاقة.

• **تكوينات يجب تجديدها باستمرار**

يثير المسؤولون على مستوى المدارس والجمعيات صعوبات مهمة تتعلق بتكوين الموظفين، والحفاظ عليهم. فبخصوص المدرسين، يؤدي تجديد التعيينات إلى تأخر التحاق المدرسين الجدد-الذين لا يتوفرون، أحيانا، على تكوين في الإعاقة- بمقرات عملهم الجديدة: «التحقت المربية الأولى في فاتح أكتوبر، والثانية شهرين بعد ذلك، والتحقت الثالثة بدون تكوين. لم تكن تعرف حتى لغة الإشارات» (أم طفلة في وضعية إعاقة). هناك، إذن، حاجة دائمة إلى تكوين على مستوى المدارس.

أما المربيات والمربون، فإنهم ينتقلون، في كثير من الأحيان، من الأماكن التي يشتغلون فيها إلى أماكن أخرى بعد حصولهم على تكوين: «بالنسبة لهم، نستثمر كثيرا من أجل التكوين. ولكن، بمجرد ما يتكونون، العديد منهم يجتازون المباريات ليكونوا مدرسين، ويذهبون، يغادرون المركز» (مسؤول جمعوي). وهذا المشكل يتكرر مع الجمعيات: «بالنسبة لنا، في الجمعية، أمر المربيات صعب. يجب الإتيان بهن وتكوينهن. وبعد ذلك، يذهبن. إما يغرن العمل أو يتزوجن. نعاني من نقص دائم في المربيات» (أم كانت وراء تأسيس جمعية). كما يساهم النقص في الوسائل المالية بدوره في صعوبة الاحتفاظ بالموظفين: «لقد علمت حينه أن الموظفين لم يتلقوا أجورهم منذ ستة أشهر» (عم الشاب في وضعية إعاقة).

3.6. أنواع الأدوات وطرق المرافقة

• **اعتراف بضرورة تكييف التدريس**

بخصوص التدريس، أشار المستجوبون إلى ثلاثة أنواع من التكييف: تكييف البرامج الدراسية، وتكييف البيداغوجيا، وتكييف التوقيت المدرسي. وتطبق هذه الأنواع الثلاثة من التكييف بصيغ متنوعة.

بالنسبة للتكييف الأول، يشير بعض المهنيين إلى وجود تكييف رسمي للبرامج الدراسية. لكن أغلبهم يقومون بتكييف تلك البرامج خارج هذا الإطار (أي الإطار الرسمي). وتبرر مدرسة هذا التكييف غير الرسمي للبرامج بقولها «على مستوى البرامج، هي نفس البرامج، هي مشروعنا. يجب أن نتبع نفس المقرر، لكن المدرس لَيِّنٌ. أنا لست ملزمة بالتقيد بالكتاب المدرسي، حسب مواطن ضعف التلامذة، أعطيهم دروسي» (مدرسة في مركز متخصص). ويقوم بعضهم، بذلك، أمام عيني المفتش: «أقوم بذلك وإن كان المفتش غير متفق، لأنه يجب تطبيق المنهاج (...). قال لي المفتش: يجب أن تطبقي المنهاج، شرحت له ما أفعله. وفي النهاية قال لي: نحن متفقون على ما تفعلينه.» (مدرسة في قسم الإدماج المدرسي). ويجب أن نضيف أن الكتب المدرسية لا تبدو دائما مكيفة مع الأطفال في وضعية إعاقة: «الصور في كتب المقرر الدارسي قليلة، لكن هؤلاء الأطفال يحتاجون صورا كثيرة، لا توجد أية علامة في الكتب. هم يحتاجون دائما إلى شخص يؤول لهم محتوى المقرر» (شاب في وضعية إعاقة).

أما بخصوص التكييف الثاني، فيتفق المهنيون والآباء على ضرورة التكييف البيداغوجي للأطفال في وضعية إعاقة. وتتوقف تلك التكييفات على طبيعة الحواجز التي تعيق التعلم.

وتكمن كفاءة المدرسين على وجه التحديد في قدرتهم على خلق حلول مبتكرة لتسهيل الفهم، آخذين بالاعتبار نمط تعلم هؤلاء الأطفال، كما هو حال هذه المدرِّسة للأطفال الصم: «التدريس كيفي أكثر من كونه كمي. يجب انتقاء الدروس، وتخفيف المحتويات، واستعمال أدوات بيداغوجية متنوعة، واستعمال الأدوات الإيقونية، والبصرية، وشد انتباههم بواسطة كل ما هو ملموس، وإلا فإنهم لن يستوعبوا أو على الأقل بصعوبة. هم يركزون على البصري، يتوفرون على قدرة التذكر بصريا» (مدرِّسة في مركز متخصص). ومع ذلك، يتأسف المدرسون والمربون لنقص الإمكانيات اللازمة لإنجاز التكييفات الضرورية: «...كتكييف، المهم هو العمل على التجسيد. تنقصني الوسائل الرقمية، لا يوجد سوى حاسوب واحد، لكن المدرسين الآخرين يستعملونه مع الأقسام العادية» (مدرسة في قسم الإدماج المدرسي). أضف إلى ذلك أن غياب المقررات الدراسية وغياب الموارد البشرية تعرقل الإمكانات التربوية في بعض الجمعيات، وفي بعض المراكز المتخصصة.

وأخيرا، فيما يخص التوقيت، تنبغي الإشارة إلى أن الأطفال في وضعية إعاقة، يخضعون في كثير من الأحيان لوقت تمدرس أقل من الوقت الذي يخضع له الأطفال الآخرون. ويصح هذا بشكل دال (خاصة) بالنسبة للأطفال المتمدرسين في قسم الإدماج المدرسي: «ليس نفس توقيت الأقسام العادية الذي يبدأ من 8 إلى 12، ثم من 14,30 إلى 16,30، قسم

الإدماج من الساعة 9 إلى الساعة 12» (مدير مدرسة فيها قسم الإدماج المدرسي). وتنبغي الإشارة، أيضا، إلى أن هذا الفرق في التوقيت لا تعوضه الأنشطة الموازية، حيث يلتحق الأطفال بمنازلهم، وهو ما يعقد، أيضا، بالنسبة للآباء، تدبير تنقل أطفالهم بين المدرسة والمنزل، خاصة عندما يكون عندهم عدة أطفال. وقد اكتشف بعض المدرسين أن هؤلاء الأطفال يعانون من تعب كبير نظرا إلى حاجاتهم الخاصة: «صعوبتهم الكبرى هي الاستماع، عندما يجلسون أربع ساعات في الدرس، هم أول من يشعر بالملل في كثير من الأحيان. عندما تكون لدينا بيداغوجيا أكثر من الأنشطة، يشعرون بالملل». (مدرس في مدرسة الفرصة الثانية).

• تكييف يقوم على جهد المدرسين الشخصي

في غياب إطار تنظيمي، يضطر المدرسون إلى المساهمة شخصيا، إما على المستوى البيداغوجي أو المالي: «بالنسبة للبرنامج، لا يوجد تكييف محدد سلفا. أنا من يقوم بالتحويل الديداكتيكي، أختصر النصوص، وأوضحها بالصور، ألجأ إلى البيداغوجيا الفارقية، وأحيانا أعطيهم نفس الدرس» (مدرس قسم الإدماج المدرسي). كما يتخذ هذا الجهد الشخصي، أيضا، شكل التكوين الذاتي الذي يقوم به، عادة، المدرسون والمربون المستجوبون: «بحثت على الإنترنيت. ليس لدينا تكوين، ولا وثائق. إنه المجهود الشخصي» (مدرسة في مدرسة عادية).

ويترتب عن ذلك أن التكييف يتوقف على إرادة المدرسين. فبعضهم يرفض القيام به: «الذين يذهبون إلى الثانوية التأهيلية لهم مشاكل أخرى كثيرة، لأن المدرسين الآخرين لا يولون أهمية لهؤلاء التلامذة. ينجزون درسهم بشكل عادي، ويتألم هؤلاء التلامذة. أحيانا، يأتي التلامذة الآخرون في نهاية الحصة ليملوا دروسهم على التلامذة المكفوفين.» (مدرس في ثانوية تأهيلية).

الشعور بعدم الكفاءة حاضر بقوة في خطاب المهنيين: «الأمور مرتجلة الآن، نحن نحتاج جميعا إلى تكوين» (مدرس في مدرسة عادية). كما يلح بعض المستجوبين على ضرورة هيكلة تربية الأطفال في وضعية إعاقة: «لا يعرف المدرسون ماذا يفعلون مع هؤلاء الأطفال. المفتشون بدورهم لا يعرفون ماذا يفعلون معهم. لا توجد إجراءات محددة، ولا مذكرة وزارية، ولا تكوين لمعرفة كيفية التصرف معهم» (مفتشة التربية الوطنية على الصعيد الإقليمي).

إذا كان بعض المدرسين يؤكدون الحاجة إلى برامج ملائمة للأطفال في وضعية إعاقة، فإن الأمر يتعلق بالنسبة لبعضهم الآخر بالقدرة على القيام هم أنفسهم بالتكييفات اللازمة، بالنظر إلى الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال، وتطورهم خلال السنة الدراسية: «إذا كان هذا الكتاب المدرسي لا يستطيع أن يحقق الأهداف، وإذا رأيت أن بعض المستفيدين لهم بعض الصعوبات، أحتفظ بالمحتوى، ولكن، يمكن أن أغير الصور والرسوم التوضيحية، ومنهجيات العمل...» (مدرس في قسم عادي).

• حلول تعويضية محدودة المفعول يرفضها بعض المدرسين

اقترحت عدة جمعيات مرافقات أطلق عليهن اسم «مساعدة الحياة المدرسية» أو المربيات، لمرافقة الطفل في وضعية إعاقة في تعلماته داخل القسم. غير أن عددا قليلا من المدرسين هم الذين يقبلون دخول شخص من خارج المؤسسة إلى قسمهم: «لا يقبل المدرسون كل المرافقين، خاصة في العمومي» (مسؤول جمعوي). ويشكل غياب إطار قانوني واضح عائقا أمام دخول المرافقات الأقسام الدراسية: «لم تكن هناك مذكرة قانونية تتكلم عن وجود مساعدة الحياة المدرسية في القسم. لم يكن عندي سلاح. كان الأمر صعبا حقا» (أم طفل في وضعية إعاقة). وأمام هذه الصعوبات تمنح الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين في بعض الجهات، كجهة الرباط سلا القنيطرة، ترخيصا للمدرسة المعنية. لكن الحصول على ترخيص في أماكن ومناطق أخرى يواجه عراقل كثيرة: «اتصلت بالنيابة بعد الأكاديمية، كنت مرغمة لأن أذهب حتى إلى الرباط لتقديم طلب «المساعدة للحياة المدرسية» للوزارة. وبعد ذلك جاءت لجنة إلى هنا لترى إن كانت ابنتي تستطيع أن تكون في القسم مع الآخرين بمساعدة مساعدة الحياة المدرسية» (أم فتاة في وضعية إعاقة).

ومن ناحية أخرى، تكشف المقابلات أنواعا أخرى من الصعوبات: فيما أن الآباء هم الذين يشغلون مساعدة الحياة المدرسية، ويؤدون لها أجرها، فإن عددا مهما من تلك المساعدات يحضرن في القسم الواحد. فخلال زيارة قمنا بها لأحد الأقسام، لاحظنا وجود خمس مساعدات للحياة المدرسية في نفس القسم، كل واحدة منهن مكلفة بطفل (ملاحظة تمت أثناء زيارة مدرسة). لا يوجد تقاسم مساعدات الحياة المدرسية ولا ضبط على هذا المستوى.

وتنبغي الإشارة، أيضا، إلى أن التعارف بين المربين الذين يمارسون في إطار جمعوي، أو بين مدرسي الأقسام الإدماج والمدرسين في الأقسام العادية يسهل انتقال بعض الأطفال

إلى الوسط العادي: «كانت لي مناسبة التعرف على مربيتها، وكنت أقدرها. ربما، كانت الأمور ستكون أكثر تعقيدا لو لم أكن أعرف المربية» (مدرس في قسم عادي).

من ناحية أخرى، فحتى عندما يقبل المدرس تواجد مساعدة الحياة المدرسية في قسمه، فإن هذا التواجد يطرح صعوبات بالنسبة للأطفال. وفي ذلك تقول إحدى المربيات: «لاحظت أخيرا أن «دنيا» تتساءل لماذا توجد عندها مربية، ولا توجد عند الآخرين. هذا يسبب لها الانزعاج. أشرح لها أنها هنا لتساعدها، لكي تتحسن (...). عندما ترى الأطفال الآخرين، تقول: أنا أيضا عادية، لا أحتاج إلى مربية» (مربية في جمعية). ويقول أطفال آخرون إنهم يجدون صعوبة عندما يتغير مرافقهم: «أحيانا، عندما لا أجد المترجم المعتاد، عندما يتغيب، يأتون بمتدربين جدد، لكن لا أستطيع أن أتابع. لغة الإشارة ليست موحدة، إذن أجد مشكلة في الفهم» (شاب في وضعية إعاقة).

نستخلص من هذا أن وجود مساعدة الحياة المدرسية يستلزم التعاون مع المدرس، وأخذ خطر الوصم الذي يمكن أن يترتب عنها بعين الاعتبار، كما يستلزم تنظيما لوجيستيكيا لضمان مرافقة دائمة.

• تباطؤ في تعيين مدرسين متخصصين

ذكر عدد من المستجوبين التأخر الحاصل في تعيين الأطر المختصة لرعاية الأطفال في وضعية إعاقة. ونجد هذه الصعوبة في المراكز المتخصصة كما نجدها على مستوى أقسام الإدماج المدرسي: «العائق الأول هو التأخر في تعيين المدرسين لهؤلاء التلامذة. إن تعيين المدرسين في أقسام الإدماج لا يتم إلا بعد تعيين مدرسي الأقسام العادية» (مدير مدرسة فيها قسم الإدماج المدرسي). وأحيانا يصل هؤلاء المدرسون دون أن يكونوا قد تلقوا تكوينا: «وصلت المدرِّسة الأولى يوم فاتح أكتوبر، ووصلت المدرِّسة الثانية شهرين بعد ذلك، ثم وصلت الثالثة دون أن تكون قد تلقت أي تكوين. لم تكن تعرف حتى لغة الإشارات» (أب طفل في وضعية إعاقة). كما يلتحق البعض للتدريس في هذه الأقسام المتخصصة لأسباب مادية فقط: «المدرسون الآخرون التابعون لوزارة التربية الوطنية غير متمكنين من البرايل (le braille). بالنسبة لهم، العمل هنا يمكنهم من العمل ساعات أقل، وبذل مجهود أقل، وبالتالي، التعب أقل من العمل في الأقسام...» (مدرس في ثانوية تأهيلية عادية).

هذه الوضعية جد مضنية بالنسبة للأطفال والأسر التي تشعر بكونها مبعدة ومقصية: «ينتظرون حتى تزود جميع الأقسام لكي يعطونا (...) عملنا، هذه السنة، «كالقط والفأر» مع المدير. ذهبت مرة إلى المدير، ولكنه ترك الأمور تتباطأ، لأنه لا يشعر بتحسن» (أم طفل في وضعية إعاقة). وأحيانا الأطفال أنفسهم هم الذين يتعبؤون للضغط على المدير: «نبدأ متأخرين، لأنه لم يكن عندنا مدرس في بداية السنة، نقوم بإضرابات عند الدخول لنطالب بمدرس» (شاب في وضعية إعاقة). وبدورهم، يشجب مسؤولو الجمعيات الذين يتبنون تلك المطالب هذه الوضعية: «لماذا لا تعطي وزارة التربية الوطنية المدرسين لهذا المركز؟ هؤلاء الأطفال هم أبناء المغرب. وهذا المركز يعدهم للالتحاق بالإعدادية» (مسؤول جمعوي). كما يفسر هذا التأخر في التعيينات كذلك، جزئيا، بضرورة تعويض النقص الحاصل في الأقسام العادية بمدرِّسي أقسام الإدماج المدرسي: «أحيانا، هناك مشاكل تعويض الخصاص، يلزموننا بتعويض مدرس في الأقسام العادية قبل المجيء إلى هنا» (مدرس في قسم الإدماج المدرسي).

4.6. تكييف المراقبة المستمرة والامتحانات، والحصول على دبلوم

• إطار تنظيمي تقديراته متنوعة

يرى بعض المهنيين أن الإطار التنظيمي (القانوني) الذي يؤطر تكييف المراقبات المستمرة والامتحانات الخاصة بالتلامذة في وضعية إعاقة غير موجود بالمرة: «لا وجود لأي إجراء، ولا تكوين. إنه المجهود الشخصي» (مدرس). وفي هذا الإطار، يجتاز التلامذة في وضعية إعاقة نفس الاختبارات التي يجتازها الأطفال الآخرون: «يجتازون نفس الامتحانات التي يجتازها الآخرون. أنا ليس لدي الحق أن أضع امتحانا خاصا بالأطفال في وضعية الإعاقة والتدخل لوحدي. يجب أن يكون الامتحان رسميا... غدا، ستأتي النيابة وتأخذ علي أنني قمت بتكييفات وليس بالامتحان الرسمي». (مدرس في قسم عادي). وتقع مسؤولية هذا التكييف، أحيانا، على عاتق التلميذ نفسه: «يجب عليه أن يبحث عمن يكتب له، علما بأن المدرس لا يضع الامتحان بالبرايل» (مدرس بالثانوي التأهيلي). أما بالنسبة لمستجوبين آخرين، فينحصر الإطار القانوني في تحديد مواصفات المرافق للتلميذ في وضعية إعاقة أثناء اجتيازه الامتحان: «الأمر منظم على صعيد الوزارة. توجد مذكرة وزارية تحدد كيف تُكيف الامتحانات. نفس الامتحان، ولكن التكييف يتم على مستوى الذين يرافقونه للامتحان. نعين نوع المرافق»

(مدير مدرسة ابتدائية فيها قسم الإدماج المدرسي).

وأخيرا، يبرز بعض المهنيين التطبيق الجزئي لهذا الإطار التنظيمي، بل وعدم تطبيقه بالمرة: «يرافقهم المترجم، لأنه توجد مذكرة وزارية بخصوص تكييف الامتحان. لكن المذكرة لا تطبق كما يجب، لأن المترجم يشرح السؤال للطفل، ثم يخرج» (مسؤول جمعوي).

تستند أقلية من البنيات إلى إطار تنظيمي، ويلجأ بعضها إلى النيابة للمصادقة على تكييف تلك الامتحانات: «اتفقنا على أسئلة متعددة الاختيارات (QCM). إنه نفس الاختبار، ولكن على شكل أسئلة متعددة الاختيارات: سيكون لهم ثلث الوقت، ومترجم، هذا منصوص عليه في القانون» (مدرس في مركز متخصص). إن عدم معرفة الإطار التنظيمي الخاص بالمراقبات المستمرة والامتحانات، يؤدي، في كثير من الأحيان، إلى خلل في التكييف.

• تكييف شبه منعدم

يبقى تكييف المراقبة المستمرة والامتحانات ضعيفاً جدا من الناحية الرسمية. فهو يخص بالأساس الامتحانات النهائية المؤطرة أكثر من المراقبة المستمرة والامتحانات الأخرى. وفيما يتعلق بالأرقام، تذكر الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط-سلا-القنيطرة، أن 475 شاب استفادوا من تكييف الامتحانات برسم سنة 2016-2017. وفي أغلبية الوضعيات، يجتاز الأطفال في وضعية إعاقة نفس الاختبارات التي يجتازها الأطفال الآخرون، وهو ما يحد من عدد الذين يحصلون منهم على شهادة: «المشكلة الكبيرة هي الامتحانات. لا توجد أية تعديلات تقريبا، تعتبره (أي الطفل في وضعية إعاقة) كباقي الأطفال. يجلس على الطاولة. لا يوجد أي تكييف، لا توجد أية تعليمات من الوزارة أو النيابة. المدرسون يطلبون نفس التمارين، نفس الواجبات. طلب الأب من النيابة الإقليمية تكييف الامتحانات لابنه. قالوا له إنهم لا يستطيعون تكييف الامتحانات. كل ما نستطيع فعله هو أن يكون الطفل مرافقا بتلميذ ذي مستوى أقل منه لاجتياز الامتحان. يمكن للتلميذ (المرافق) أن يقرأ الأسئلة. إنه نفس الامتحان. لم يقبل الأب، فلم يجتز الطفل الامتحان» (مدير مدرسة).

والملاحظ أن ما يزيد من صعوبة هذا التكييف كون نظام «مسار» يفرض قيودا على تنقيط اختبارات الامتحان: «هناك مواد يجب حذفها من مسار، مواد لا يمكن أن يقوم بها التلامذة كالنبرات بالنسبة للغة العربية. في نظام مسار، يجب مع ذلك إعطاء نقطة. نضع نقطة تعسفية. الأكاديمية الجهوية تعرف ذلك وتصادق عليه» (مدير مدرسة تتوفر على قسم الإدماج المدرسي). ينبغي أن نوضح أن هذا الجهاز قد عرف - في تجربة قسم الإدماج المدرسي في الإعدادية التي كانت موضوع هذا الاستكشاف-، حدودا من حيث التعلم ودمج أولئك الأطفال في «الأقسام العادية»: «يمكن أن نقول إنها أقسام متخصصة وليست أقساما تستهدف البعد المدرسي» (مدير إعدادية).

ومع ذلك، يوجد على الهامش تكييف يقوم به المدرسون شخصيا. فقد كشف لنا بعض المدرسين عن الطرق التي يستعملونها. بعض المدرسين الذين ليس لهم إلمام بالإطار التنظيمي يرون أن بإمكانهم تكييف المراقبات المستمرة بطريقة شخصية، وذلك بإعطاء مزيد من الوقت للطفل في وضعية إعاقة أثناء الامتحان: «يمكنك أن تعطي المزيد من الوقت لهذا الطفل. مثلا، عندما يخرج التلامذة الآخرون، نطلب منه أن يبقى بضع دقائق لإتمام التمارين» (مدرس). لكن التكييف في تنقيط المراقبات المستمرة يشبه الترقيع على هامش الإطار الرسمي: «عند النقطة، آخذ بعين الاعتبار إن كان «عاديا» أو طفلا معاقا. آخذ بعين الاعتبار المستوى الذي كان فيه من قبل، الجهد هو الذي أحاول تثمينه، وإن كان ذلك غير لائق. أنقط التقدم والمواظبة أكثر من السؤال في حد ذاته. أحاول أن أفهم ما يريد قوله، إن كان خطه غير واضح. أنقط ليس ما هو مكتوب فقط وإنما ما يريد أن يقوله» (مدرس في مدرسة الفرصة الثانية).

• نسبة ضعيفة من الأطفال هم الذين يتقدمون لاجتياز الامتحان

نتيجة لصعوبات التكييف، لا يتقدم إلى الامتحان وينجح في الحصول على دبلوم سوى نسبة ضعيفة من الأطفال: «بالنسبة لهذه المدرسة، لم تكن هناك تجربة استطاع فيها تلميذ أن يجتاز امتحان نهاية السلك الابتدائي» (مدير مدرسة ابتدائية تتوفر على قسم الإدماج المدرسي).

إن تضافر مجموعة من العوامل الأخرى يساعد على فهم هذه الوضعية. فعلاوة على تكييف الامتحانات، تركز الأجهزة المتخصصة على التعلمات السوسيو-تربوية، ولا تعد الأطفال للامتحانات بما فيه الكفاية. ثم إن عددا من الأطفال في وضعية إعاقة المتمدرسين في أقسام الإدماج المدرسي وفي الإدماج الجزئي لا يؤخذون بعين الاعتبار في نظام «مسار». وهذا ما يحرمهم من كل إمكانية لاجتياز

الامتحان. ومع ذلك، فإن بعض الجمعيات تتدخل في أقسام الإدماج المدرسي وتدمج الأطفال في وضعية إعاقة في «قسم عادي» حتى يكون بوسعها تسجيلهم في نظام مسار.

5.6. توجيه بعد البنية

• الانقطاع عن الدراسة بين السلكين الابتدائي والإعدادي

تعني نهاية التعليم الابتدائي، وفق تصريحات العديد من المستجوبين، نهاية الدراسة بالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة: «في نهاية الابتدائي، يتوقف هؤلاء الأطفال عن الذهاب إلى المدرسة» (مدير مدرسة ابتدائية فيها قسم الإدماج المدرسي). وهناك عوامل كثيرة تفسر انقطاع هؤلاء الأطفال عن الدراسة في هذا المستوى، وعدم مواصلتهم الدراسة في الإعدادي. ويتعلق الأمر، بداية، حسب العديد من المستجوبين، بمشكل المستوى الدراسي: «هناك مشكل تسرب مهم. كل الأطفال تقريبا يسجلون في الابتدائي. لكن المشكلة الكبيرة هي الانتقال إلى الإعدادي. المشكلة هي مستوى الأطفال الذين لا يستطيعون متابعة الدراسة نظرا للمستوى الدراسي الذي يتطلبه الإعدادي» (مدير مدرسة ابتدائية). ويرى العديد من المهنيين والآباء أن متابعة الدراسية في أقسام الإدماج المدرسي على مستوى الإعدادي يمكن أن تشكل حلا لهذه المعضلة: «تود تلك النسوة أن يتابع أبناؤهن دراستهم، وأن يذهبوا إلى الإعدادي ثم الثانوي التأهيلي في أقسام الإدماج. هن يفضلن أقسام الإدماج» (أم طفل في وضعية إعاقة). لكن تلك الأقسام غير موجودة في بعض المناطق: «عندما ينهون دراستهم هنا، لا توجد أقسام إضافية ليتابعوا دراستهم في الحسيمة في أقسام كهذه. يعود هؤلاء الأطفال إلى أسرهم» (مدير مدرسة فيها قسم الإدماج المدرسي). وينبغي لأن نوضح أنه، في تجربة أقسام الإدماج المدرسي الموجودة في الإعدادية موضوع هذه الدراسة، يعرف هذا الجهاز حدودا من حيث التعلم، ومن حيث إدماج أولئك الأطفال في قسم عادي: «يمكن أن نقول إنها أقسام متخصصة، وليست أقساما تستهدف البعد المدرسي» (مدير إعدادية).

تعاد مساءلة هذه الآفاق في نهاية كل مسلك. ذلك أنه، زيادة على الابتدائي، تطرح مسألة مصير الشباب في وضعية إعاقة عند نهاية الإعدادي والثانوي التأهيلي: «ما هو مصير هؤلاء التلامذة؟ لا يوجد جسر بيننا وبين التكوين المهني» (مدرس في مدرسة متخصصة). تجربة واحدة تتحدث عن عمل خاص أنجز من أجل إعداد انتقالهم إلى التعليم العالي: «بدأنا نفكر في مستقبلهم، وبدأنا نبحث عن اتفاقيات. توجد إجازة معتمدة مع كلية العلوم. سيبدأ المشروع السنة المقبلة (2019). سيبقى التلامذة الصم مع الذين يسمعون. سيكون لكل تلميذ مرافق يفسر له» (مديرة مركز متخصص).

• تلامذة يتأخرون في السلك الابتدائي

في غياب فرص ومنافذ أخرى، يؤخر بعض التلامذة التوقف عن المدرسة، ويبقون في الابتدائي حتى بعد تجاوزهم 20 سنة من العمر: «ماذا سيفعلون بعد؟ البقاء حتى 23 سنة بدون تأهيل، وبدون شغل؟» (مديرة مركز متخصص). أحيانا، يتواجد هؤلاء الشباب في نفس القسم مع أطفال صغار في سن السادسة من عمرهم. يشعرون بكونهم ليسوا في مكانهم الطبيعي، ويعيشون هذه الوضعية بشكل سيء جدا: «كنت متأخرا من حيث السن. في البداية لم يكن هذا يخلق مشكلة هنا. ولكن مع المدة، أخذت أشعر بالإحراج مع الصغار» (شاب في وضعية إعاقة). وبالنسبة للمدرس، يزيد عدم التجانس هذا في تعقيد التدبير البيداغوجي للقسم: «المشكلة، أيضا، هي وجود ثلاثة مستويات في نفس القسم. ترتب عن ذلك تقسيم القسم إلى ثلاث مجموعات». (مدرسة في قسم الإدماج المدرسي).

ومما يعزز هذا الركود في الابتدائي، موقف الآباء الذين يخشون مغادرة أبنائهم المدرسة الابتدائية. فغياب حل بعد التعليم الابتدائي يعني عودة الطفل في وضعية إعاقة إلى المنزل. لذلك يفضلون بقاء أبنائهم بضع سنوات إضافية في الابتدائي: «ليست لدي أية مشكلة في أن يبقى ولدي سنتين أو ثلاث سنوات أخرى في الابتدائي» (أم طفل في وضعية إعاقة).

• الطرد من المدرسة الابتدائية

يشير العديد من المستجوبين إلى وجود حالات الطرد من المدرسة: «طردوه. عادة، يجب أن يطردوا شخصا لأنه كرر كثيرا. هو لم يكرر ومع ذلك طردوه، لأنه لم يقبل أن يكون مع الأطفال الآخرين. ذهب إلى الشارع» (شاب في وضعية إعاقة). إن أسباب الطرد الأساسية هي صعوبات التعلم، والفوارق في السلوك: «كان تلميذ آخر «عادي» هو الذي يعامله معاملة سيئة حينما يكون المدرس غائبا. عندما يعود المدرس، يفعل وكأنه لم يكن شيء. لم يكن يحب ذلك. في لحظة معينة، ثار غضبا، وسقط الآخر أرضا. لما رجع المدرس، وجد أنه هو المخطئ. حاول أن يقول له إن الأمر تكرر عدة مرات. لم يحاول أن يفهم وأخذه عند المدير وطردوه» (شاب في وضعية إعاقة).

يحتفظ الشباب في وضعية إعاقة بالآثار النفسية الناتجة عن طردهم من المدرسة عدة سنوات بعد ذلك: «عندما طرد، أخذ يدخن، ويعمل عدة أشياء. لم يكن راضيا عما كان يفعله، ولكن السبب الرئيسي كان هو مغادرته المدرسة.» (شاب في وضعية إعاقة).

ومن جهة أخرى، نشير إلى أن فتح مراكز متخصصة قرب مدرسة عادية يؤدي إلى حركة انتقال بعض الشباب في وضعية إعاقة المسجلين في المدرسة إلى المركز المتخصص: «كان في أقسام الإدماج المدرسي 34 طفلا ذوي التوحد، مع 25 مربية وأربعة مدرسين في المدرسة. ومع تدشين المركز، أخذوا أطفال قسم الإدماج المدرسي، وذهبوا بهم إلى الجمعية» (مدير مدرسة). هذه الحالة ليست معزولة. ويبررها مدير مدرسة في كثير من الأحيان: «ذهب ثلاثة أطفال كانوا في المدرسة إلى المركز عند فتح أبوابه. كانوا مرتاحين هناك أكثر» (مدير مدرسة أخرى).

6.6. أخذ السياق الأسري بعين الاعتبار (الموارد المالية، مسافة السكن، المعيش، الطلبات، الخ.)

• تقبل صعب للأسر

تحكي أغلبية المقابلات التي أجريت مع الأسر المعاناة والألم. تبدأ كل مقابلة من تلك المقابلات بالعودة إلى مسار الطفل. يشار آنئذ إلى الجرح الذي يشكله مجيء طفل في وضعية إعاقة في حياتهم: «كانت الصعوبة هي أن نقبله داخل الأسرة. الأب كذلك، أصيب بصدمة في البداية. يجب أن تقبله الأسرة (...) التقيت بجمعية في الرباط، ومع هذه الجمعية قُبلت، وحاولت أن أقنع أسرتي بالفرق (الموجود بين «الطفل العادي» والطفل المعاق، وبضرورة حبه. وحتى بعد مرور سنوات عديدة، تبين أن هذا القبول صعب، بل مستحيل» (أم كانت وراء تأسيس جمعية).

وتنبغي الإشارة إلى أن النساء أساسا هن اللواتي يتكلفن بالأطفال في وضعية إعاقة: «النساء وحدهن هن اللواتي يترددن على الجمعية وليس الآباء» (مسؤول جمعوي). ونتيجة لذلك، يصعب على الأعمال الجمعوية أن تمس الرجال: «الأثر يبقى في الأمهات والأخوات، وليس في الآباء والإخوة (الذكور)» (مسؤول جمعوي).

• بين التضحية والخدمة المضنية

يعكس مجموع هذه المحن بعد التضحية في حياة الآباء والأمهات. فهم مطالبون بمجموعة من التضحيات المالية والمهنية في حياتهم الاجتماعية: «أنا لا أسكن في وجدة، ولكن على بعد 300 كلم، تخليت عن زوجي، وغادرت بيتي لأضعها في المدرسة. لو أردت أن أضعها في جمعية لبقيت هناك. وبما أنني قمت بما يلزم لأجد لها مكانا في مدرسة، منطقيا هذا حقها. منحت لي الفرصة ولا أريد أن أضيعها. لقد تخليت على حياتي» (أم طفلين في وضعية إعاقة).

والخلاصة هي أن مسار الآباء مطبوع بسجل الكفاح: «ليس سهلا ما وقع لنا، إنه كفاح طويل الأمد، كانت هناك مشاكل وآلام عديدة» (أم طفلين في وضعية إعاقة). وفي هذا الإطار، يبدو اللجوء إلى الجمعيات دعما لمواصلة المطالبة بالاستجابة لطلبات الآباء: «لقد كافحت كذلك ليحصل هؤلاء الآباء على حقهم. مثلا، وثيقة إدارية تقول إن هؤلاء الأطفال مسجلون. لقد تصارعت مرات عديدة مع المديرين الآخرين لتغيير العقليات» (أم كانت وراء تأسيس جمعية للآباء).

• سياق عائلي لا يؤخذ كثيرا بعين الاعتبار

لم تذكر أية مدرسة إجراءات اتخذت لفائدة الآباء. بعض الجمعيات فقط هي التي تحدثت عن بعض تلك الإجراءات: كالاستماع إلى بعض الأسر، وتخصيص وقت للتبادل والتواصل معها: «هي جمعية موجهة للأسر التي لديها أبناء في وضعية إعاقة» (مسؤول جمعوي). ولا يشعر الآباء بكونهم لا يؤخذون بعين الاعتبار فحسب، ولكن أيضا بكونهم يستغلون من قبل الجمعيات: «عندما يكون لك طفل معاق، تقول لك كل جمعية كيفما كانت «مرحبا» لزيادة حساب عدد المستفيدين والحصول على الإعانات، ولكنهم لا يعملون أي شيء لصالح الأطفال» (أم طفل في وضعية إعاقة).

• من عمل الأسر إلى العمل مع الأسر

رغم معاناتها، وضعف إمكاناتها أحيانا، تلزم عدة أسر بمرافقة أبنائها. وهذه المرافقة تأخذ شكل دعم مدرسي على وجه الخصوص: «ألجأ إلى الإنترنيت، وأرى كيف أستطيع أن أشتغل مع الأطفال، وأعمل نفس الشيء» (أم طفل في وضعية إعاقة). أحيانا تساهم الأسرة كلها في هذه العملية: «يساعده إخوته وأخواته في أعماله المدرسية» (أب طفل في وضعية إعاقة). ومع ذلك، فإن المهنيين ينكرون هذا العمل أحيانا: «لا توجد استمرارية من جهة الآباء، هناك تغيبات وأحيانا يتركون الأطفال في المنزل» (مدير مدرسة متخصصة). أحيانا، تبدو أسر أخرى مضطربة ويائسة، وبعيدة عما يعيشه أبناؤها. «من النادر أن يأتي

الآباء. إنهم فقراء جدا. إن لم تعط المال، لا يأتي سوى عدد قليل من الآباء لأخذ أبنائهم إلى العطلة ». (مدرس في ثانوية تأهيلية عادية وقريبة من مركز) .

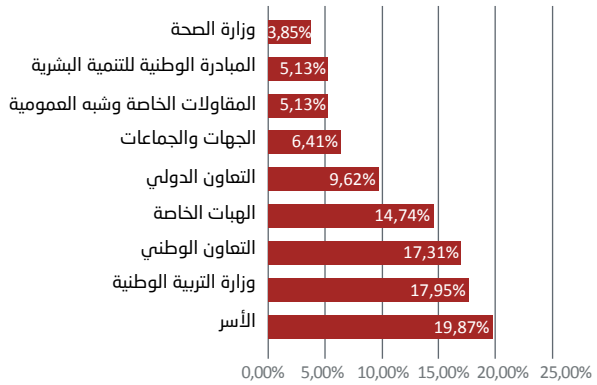
تبين أغلبية التجارب غياب تعاون بين المهنيين والأسر. ومع ذلك، تكشف بعض الوضعيات عن نشوء علاقات تقارب بين أولئك الفاعلين: «كلما كان هناك مشكل، أقول في نفسي سأذهب إلى قسم عادي، ولكن الآباء يناديونني ويطلبون مني أن أبقى» (مدرسة في قسم الإدماج المدرسي). كما تأخذ العلاقة بين الآباء والمهنيين شكل النصح أحيانا: «يطلب مني الآباء لغة الإشارة، لأن أولادهم يصبحون شاطرين ومخادعين، ولا يستطيعون متابعتهم» (مدرسة في قسم الإدماج المدرسي).

7. مصادر التمويل والاستدامة

1.7. تمويلات تكميلية

تقوم أغلبية التجارب الدالة على تكامل التمويلات. إن مصادر التمويل الأساسية الواردة في أجوبة المستجوبين هي بالأساس من تمويل الآباء، مايقارب 20% من التجارب ممولة من طرف الآباء، وحجم هذا التمويل يتوقف على مواصفات الأسر المعنية. أما مصادر التمويل الآخرى فهي صندوق التماسك الاجتماعي الآتي من التعاون الوطني، وتوفير الموظفين من قبل وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، وبشكل أقل من قبل وزارة الصحة، وإعانات المبادرة الوطنية للتنمية البشرية. أضف إلى ذلك أن المقاربة الخيرية للإعاقة المعلن عنها تتجلى من خلال مصادر تمويل تجارب العناية بالأشخاص في وضعية الإعاقة، لأن ما يقارب 15% من تلك التجارب الدالة هي موضوع هبات فردية.

رسم بياني 9. نسبة موارد تمويل التجارب



المرجع : تصميم الهيئة الوطنية للتقييم

تبين هذه الخطاطة نسبة التجارب الممولة حسب مصادر التمويل.

2.7. تمويل الدولة: بواسطة التعاون الوطني ووزارة التربية الوطنية والتكوين المهني

يعتبر التعاون الوطني، عن طريق صندوق التماسك الاجتماعي، مصدر التمويل الأساسي الذي تذكره الجمعيات أكثر من غيره. وتستخدم التمويلات الآتية من هذا المصدر أساسا لأداء أجور الموظفين، والتجهيزات، فيما يخص تجربة التربية غير النظامية والتكوين المهني، وتجدر الإشارة إلى أن التعاون الوطني يلتزم بتدبير بعض الشهادات، زيادة على مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل. «يساعدنا التعاون الوطني في التجهيزات والمواد الأولية مرتين أو ثلاث مرات في السنة... الشهادات ... (كل ثلاثة أشهر لدينا امتحانات مع التعاون الوطني وليس مع الأكاديمية). هناك دبلوم الحلاقة مع التعاون الوطني» (مسؤول جمعوي). وينبغي أن نشير، أخيرا، إلى أن مركزا متخصصا قد تخلى عن طلب هذا التمويل بسبب تعقيد إجراءات المعالجة. «هناك عدد كبير جدا من الوثائق للحصول على هذا المبلغ. معقد جدا جدا. لا يجب أن يكون المدير هو الرئيس» (أمين مال جمعوي). وزيادة على تعقيد إعداد الملف، ظهرت حدود أخرى أثناء البحث. ذلك أن المسؤولين الجمعويين يندددون بغياب ضمانات تخص استمرارية التمويل، وبتأخر صرف الأموال مما يسبب تأخر أجور بعض الأطر: «لقد علمت حينه أن الموظفين لم يتلقوا أجورهم منذ ستة أشهر» (عم شاب في وضعية إعاقة).

وتساهم وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني من جهتها، أساسا بوضع المدرسين والبنايات رهن الإشارة. ومع ذلك، يعاني عملها من نقصين أساسيين: أولهما أنها تضع أطر أقسام الإدماج المدرسي رهن إشارة بعد «الأقسام العادية»، مما يترتب عنه تأخر انطلاق الدخول في هذه الأقسام لعدة شهور. وثانيهما أن وضع بنايات مختصة قريبة من المدارس رهن الإشارة لا يعني، مع ذلك، وجود تعاون بين البنيتين.

3.7. غياب التمويل تعوضه مساهمة الآباء

لاستكمال الموارد المالية، تطلب الجمعيات من الأسر أن تساهم ماليا. وقد يتضح أحيانا أن هذه المساهمة مرتفعة جدا، بل ومستحيلة بالنظر إلى ما تتوفر عليه تلك الأسر من وسائل. «يجب أن تكون لديك ميزانية كبيرة لأداء أتعاب الطبيب النفساني، وتحظى بالتكفل الملائم. هناك عدد كبير من الناس يجيئون إلى الجمعية، ويريدون أن يلتحق طفلهم بالقسم، ولكننا لا نستطيع أن نفعل شيئا. عندما نقول لهم إن المربية ستكلفهم 1500 درهم، لا يستطيعون. بعض الأسر لا تستطيع أن تؤدي حتى 500 درهم. هذا

مشكل كبير بالنسبة إلينا» (أم مسؤولة في جمعية). ومع ذلك، يتضح أن هذه المساهمة ضرورية لتغطية مصاريف الموظفين والنقل. وفي المتوسط، بالنسبة للجمعيات (خارج التربية غير النظامية) تصل مساهمة الآباء 1000 درهم للشهر الواحد. وتنبغي الإشارة، مع ذلك، إلى وجود تفاوتات مهمة بين مساهمات الأسر المختلفة (تتراوح بين 100 درهم و1500 درهم حسب الجمعيات).

4.7. تمويلات التعاون الدولي

المنظمات غير الحكومية الأساسية والصناديق الأجنبية التي تساهم في تمويل مشاريع المجتمع المدني هي: Humanité Inclusion-Handicap Internnational (بالنسبة لعمليات التحسيس وتعزيز قدرات الجمعيات أساسا)، واليونيسيف (UNICEF) (بالنسبة لتكوين الأطر والدعم التقني للوزارة)، والمنظمة غير الحكومية الإيطالية OVCI (بالنسبة لتدبير إعادة التأهيل المجتمعي ودعم الجمعيات، وعلى الهامش بعض المنظمات غير الحكومية الإسبانية مثل منظمة إنقاذ الأطفال (Save the Children)، وهي المنظمات التي ذكرتها الجمعيات المتواجدة في منطقة الريف (بالنسبة لتكوين الموظفين والآباء من قبل متخصصين أجانب) وCARITAS (بالنسبة لمشروع مع جمعية). وتنبغي الإشارة، أخيرا، إلى أن هناك جهات مانحة أخرى تدعم مشاريع المنظمات غير الحكومية كالوكالة الفرنسية للتنمية (بالنسبة لتربية الأطفال في وضعية إعاقة) ومؤسسة DROSOS (بالنسبة للدمج المدرسي)، ومديرية التعاون الدولية لإمارة موناكو (بالنسبة للتربية وتعزيز قدرات الجمعيات).

8. توزيع الأدوار بين الفاعلين

يتدخل عدة فاعلين، من بينهم التعاون الدولي والمجتمع المدني في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة.

- **الدعم التقني للتعاون الدولي**

تستفيد جمعيات المجتمع المدني الممولة من قبل التعاون الدولي من دعم للأعمال المتعلقة بالتحسيس وتكوين المهنيين والمستفيدين. وبهذه الصفة، يتدخل التعاون الدولي لتعزيز كفايات الجمعيات، وتشجيع عملها. ويتخذ هذا الدعم شكل المساعدة من أجل وضع الأدوات والإجراءات الضرورية لمرافقة الأطفال في وضعية إعاقة.

يضاف إلى ذلك أن عدداً من الجمعيات تلجأ إلى متخصصين أجانب يتدخلون بصفة فردية من أجل تكوين المهنيين والأسر وإرشادهم.

- **يجب تنمية ثقافة خلق الجمعيات**

في بعض المناطق، لا يتوفر عدد كبير من الأشخاص على الموارد الضرورية لخلق الجمعية. وتعود هذه المبادرة عادة إلى الأمهات اللواتي يتوفرن على مستوى تربوي عالٍ، وعلى علاقات ووسائل مالية: «لا توجد لدى الأمهات هذه العقلية لخلق جمعية. أمام الصعوبات التي يواجهنها، ليست لهن فكرة خلق جمعية هنا، إنهن متحفظات. ساعدني عملي بعض الشيء في العلاقات، ولكن هناك أمهات لا يستطعن أن يفعلن ذلك مع طفل ذي توحد. إذا لم تكن لديك جميع الوسائل، ومستوى تعليمي متوسط أو عالٍ، ولم تكن تتوفر على الوسائل المالية، أو تعرف أين تذهب، ولم تكن لديك علاقات مع الإدارة... كارثة في الحقيقة. الأم التي لا تتوفر على كل هذا، سيبقى طفلها في المنزل» (أم وراء تأسيس جمعية).

- **الطابع الابتكاري للجمعيات**

ظهرت مجموعة كبيرة من الجمعيات استجابة لغياب حل لتربية الأطفال في وضعية إعاقة. وقد أظهرت هذه الجمعيات إبداعية وابتكاراً كبيرين في اقتراح الإجراءات الكفيلة بتلبية الحاجات الجديدة في هذا المجال: «لا يوجد أي شيء هنا في الناضور بخصوص التوحد: لا جمعية، لا مركز، لا شيء بالمرة. نصحني الناس بتكوين جمعية هنا في الناضور. قررت البحث عن آباء آخرين لتكوين الجمعية. خلق الجمعية سهل، لكن الصعب هو إيجاد مكان لهؤلاء الأطفال في المدرسة» (أم كانت وراء تأسيس جمعية).

- **تكوين موظفي الجمعيات والمحافظة عليهم**

تشير الجمعيات التي التقينا بها إلى الصعوبات التي تواجهها مع الموظفين. وأهم هذه الصعوبات غياب التكوين، وعدم الاستقرار، وصعوبات التمويل لأداء مستحقات المهنيين. وتؤثر هذه الصعوبات بشكل مباشر في جودة مرافقة الأطفال «كيف يمكن لشخص أن يعطي أقصى ما يمكن إذا كان لا يتلقى أجرا على ما يقوم به» (عم طفل في وضعية إعاقة).

- **أدوات ووسائل متفرقة ومتباينة**

إذا كانت بعض الجمعيات تستفيد من وسائل مالية مهمة، وخاصة الهبات الخاصة أو التعاون الدولي، فإن الأمر ليس كذلك بالنسبة لأغلبية الجمعيات التي التقينا بها. وبالفعل، يوجد تباين كبير بين الجمعيات التي تشغل

مربيات غير مكونة، والجمعيات التي تلجأ إلى أطر مكونة وحاملي الشهادات، وتتوفر على أدوات خاصة كالمشروع الفردي، وتتبع منظم بواسطة تقارير عن حصص إعادة التأهيل.

في غياب الوسائل، تستعمل بعض الجمعيات التي تتوفر على إمكانيات لتنمية أنشطة مبتكرة وسائل آخرى. انطلاقا من أبحاث على الإنترنيت، ومن تكوينات موجزة، وتقوم بتجارب من أجل ابتكار طرق غير معروفة لحد الآن كالطرق السلوكية بالنسبة للأطفال ذوي التوحد، مثلا: «نبذل كل جهدنا للبحث في الإنترنيت، ونطلب المشورة على الإنترنيت، لأن الإتيان بالطبيب النفساني كل شهر مكلف جدا» (أم طفل في وضعية إعاقة أسست جمعية). إن التجهيزات والبنيات متقادمة وقديمة أحيانا.

• **نداء إلى الدولة لتتحمل مسؤوليتها**

يدعو العديد من المسؤولين الجمعويين الممارسين أو الراغبين في التعاون مع المدرسة، الدولة إلى تحمل مسؤوليتها: «التربية هي مسؤولية وزارة التربية الوطنية وليست مسؤولية الجمعيات!» (مسؤول جمعوي). وبالفعل، إذا كانت الجمعيات قد بادرت إلى القيام بأعمال تسهل تربية الأطفال في وضعية إعاقة، فإنها ترى أن واجب الدولة أن تتولى المسؤولية من الآن فصاعدا: «أن تقوم الجمعية بكل هذا، أن تأخذ القسم، وتسير المربيات، وتأتي بهن، عملية تسيير الجمعية هذه، حمل ثقيل فعلا. نحن أمهات نتساءل أحيانا إين هي الدولة؟... أنا من تجب إعانتها مع طفل في وضعية إعاقة» (أم كانت وراء مبادرة جمعية).

وفي المقابل تشير العديد من المراكز المتخصصة إلى عجز الدولة عن القيام بهذه المهمة: «أنا أشتغل مع الدولة، لكن الدولة لا تفعل أي شيء. قبلت الأطفال. هم هنا. تصرفوا لوحدكم أيها الأساتذة! ما تراه أثناء زيارتك ليس سوى بروتوكول. رئيس الجمعية يقول: يجب أن نمر إلى الأشياء الملموسة» (مدرس في إعدادية). وبالفعل، يركز بعض مسؤولي المركز على الطابع التقني للتربية الذي تم تطويره: «المقاربة التي انطلقت منها هذه المدرسة الدامجة كان ينقصها المتخصصون.» (مدير مدرسة متخصصة).

و. الكوابح والرافعات لتربية دامجة للأطفال في وضعية إعاقة

مكنت المعطيات الكيفية وتحليل خطاب الفاعلين المنخرطين في تربية الأطفال في وضعية إعاقة من التعرف على الكوابح والرافعات المتعلقة بتربية هؤلاء الأطفال بالنظر إلى توجهات الاتفاقية الخاصة بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، وخاصة مادتها 24.

ويواجه النظام التربوي عشرة تحديات لضمان تربية جيدة لكل طفل بغض النظر عن خصوصيته. وتشكل تلك التحديات كوابح لتنمية تربية دامجة تسمح أيضا بالتفكير في الرافعات الأساسية والإجراءات التي يتعين تنفيذها.

تلخص الخطاطة التالية الكوابح والرافعات المختلفة لتربية الأطفال في وضعية إعاقة المقدمة في هذا الجزء.

شكل 7. كوابح ورافعات التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة

المرجع: تصميم الهيئة الوطنية للتقييم

خلاصة

تظهـر التجـارب الميدانيـة أن مجهـودات عديـدة قـد بذلـت مـن طـرف المراكـز المختلفـة والمـدارس والآبـاء والمجتمـع المـدني والفرقـاء لدعـم تربيـة الأطفـال في وضعيـة إعاقـة.

كـما يظهـر التحليـل أن عوامـل عديـدة تؤثـر إيجابـا أو سـلبا عـلى تربيـة الأطفـال في وضعيـة إعاقـة مـن قبيـل مواقـف الفاعلـين، والمقاربـة البيداغوجيـة للأطـر التربويـة، والتنسـيق بـين مختلـف الفاعلـين، والتكييفـات البيداغوجيـة والماديـة التـي تلعـب أيضـا دورا هامـا في إنجـاح العمليـة التعليميـة للأطفـال في وضعيـة إعاقـة.

كـما يعـبر آبـاء الأطفـال في وضعيـة إعاقـة عـن مخاوفهـم بشـأن تربيـة أطفالهـم مـن قبيـل نقـص العـلاج، ورفـض بعـض الأطفـال الآخريـن والمهنيـين التربويـين لهـم، ونقـص الدعـم والمتابعـة الفرديـة.

أمـا المهنيـون التربويـون، فعـلى الرغـم مـن أنهـم في الغالـب يؤيـدون تربيـة الأطفـال في وضعيـة إعاقـة، إلا أنهـم يجـدون في ذلـك عـبء عمـل إضـافي وأحيانـا عنـصرا مزعجـا لـلأداء الاعتيـادي في الفصـل الـدراسي.

ويـوصي العديـد مـن الفاعلـين بدمـج المحتـوى المرتبـط بالإعاقة والتربيـة الدامجـة ومهـارات التواصـل البيداغوجيـة التـي تفيـد في التكيـف مـع حاجيـات الأطفـال في وضعيـة إعاقـة في التكويـن الأسـاس والتكويـن المسـتمر للمهنيـين في التربيـة.

كـما ألـحَّ عـدد مـن الفاعلـين عـلى أهميـة العمـل الجماعـي بـين الأطـر المتخصصـة والتربويـة كعامـل في نجـاح عمليـة التربيـة الدامجـة للأطفـال في وضعيـة إعاقـة. وهـذا التنسـيق ضروري أيضـا مـع إشراك آبـاء الأطفـال في وضعيـة إعاقـة.

وباختصـار، تعكـس التجـارب الواقـع المـدرسي والأسري لمختلـف الأطفـال في وضعيـة إعاقـة، ومعانـاة أسرهـم في مواجهـة الوصم ومحدوديـة التشـخيص والتوجيـه والتعليـم، فضـلا عـن النقـص في التنسـيق بـين الفاعلـين، التـي تحـول دون التربيـة الدامجـة.

الفصل السادس.
أي نموذج لتربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب؟

يشكل هذا الجزء شرحا للنتائج من خلال مرحلتين: في مرحلة أولى، سيتم نمذجة الاتجاهات في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب قصد تقديرها. وفي مرحلة ثانية، سيتم التطرق إلى تطور الوضعية بالنظر إلى المنظور الدامج الذي تنادي به السياسات العمومية المغربية.

1. نمذجة الاتجاهات في مجال تربية الأطفال في وضعية إعاقة

أدى البحث الميداني إلى تحديد موقع التجارب الدالة وفق محور مزدوج يحدد نوع التعلمات المقترحة للأطفال، ودرجة اختلاط الأطفال الذين تستقبلهم البنيات.

يطابق المحور الأول سلسلة متصلة من الأنشطة تتراوح بين الأنشطة المهنية والترفيهية، وأنشطة إعادة التربية، والتربية على الاستقلالية، إلى التعلمات المدرسية التي تتوج بشهادة. ويتجلى هنا التمييز بين شخص التلميذ الذي يجب عليه أن يتعلم، ويقوم بدور المتعلم، وشخص الطفل الذي تشكل التنشئة والتفتح ذو الأبعاد المتعددة أولوية بالنسبة له.

بينما يصف المحور الثاني تدرجا ينطلق من البنيات المتخصصة التي تنعدم فيها الاتصالات بين الأطفال في وضعية إعاقة وباقي الأطفال، ليصل إلى البنيات التي تستقبل أولئك الأطفال في وسط عادي. وهكذا، يحيل هذا المحور على تنظيم البنيات، ونوع الفاعلين الذين يتولون تربية الأطفال في وضعية إعاقة، ودرجة التفاعل بين فئات الأطفال المختلفة.

وبالفعل، إن أساليب التفاعل تتراوح بين انعزال جماعة القسم بالنظر إلى الأقسام العادية، وتفاعل ينحصر في الأنشطة الترويحية والأنشطة الخارجة عن المناهج الدراسية، بل وتقاسم بعض الدروس مع أطفال الأقسام العادية. وأخيرا، نجد في الطرف الآخر، الأقسام العادية، وأقسام الفرصة الثانية التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية، والتي يختلط فيها جميع الأطفال.

ويؤدي التعرف على التجارب الدالة في كل محور من هذين المحورين إلى استخلاص ثلاثة اتجاهات تربوية هي:

1.1. تربية متخصصة وتمييزية تتمركز حول تعلمات ذات هندسة متنوعة.

أ. تعلمات سوسيو-تربوية غير مرتبطة بالمنهاج الدراسي

أغلبية التجارب التي تنتمي لهذا الاتجاه هي تجارب الجمعيات والمراكز المتخصصة التي تستقبل الأطفال في وضعية إعاقة الذين رفضتهم البنيات الأخرى. وتعبر هذه التجارب عن ثقافة تفصل بين الأطفال في وضعية إعاقة والأطفال الآخرين، وعن مقاربة طبية للإعاقة.

وفي هذا الإطار، ينظر إلى الأطفال في وضعية إعاقة باعتبارهم «كائنات» يتعين حمايتها وإعادة تربيتها. ومن حيث الآثار التي تخلفها على الأطفال، يلاحظ أن الفاعلين يتأسفون لكون هذه البنيات لا تمنح أية آفاق للأطفال والأسر، ما دامت لا تمكنهم من تربية جيدة، ولا تعزز مشاركتهم الاجتماعية.

ب. التعلمات المدرسية المنهاجية

يندرج في هذا الاتجاه نوعان من التجارب. هناك من جهة تجارب الجمعيات أو المراكز المتخصصة التي عقدت اتفاقيات مع وزارة التربية الوطنية قصد توفير برامج دراسية ملائمة ومكيفة مع حاجات الأطفال في وضعية إعاقة، وفتح إمكانية الحصول على شهادة أمام بعض هؤلاء الأطفال. ويمكن أن يتعلق الأمر، من جهة ثانية، بتجارب أقسام الإدماج المدرسي (CLIS) التي تشتغل بمعزل عن الوسط المدرسي، حيث يتطور الأطفال في وضعية إعاقة الذين تستقبلهم تلك الأقسام في فضاءات معزولة عن باقي الأطفال، ولا يسجلون في نظام «مسار». كما أن الجسور بين الأقسام المتخصصة والوسط المدرسي غير موجودة أو نادرة في بعض الأحيان.

فيما يتعلق بالآثار التي يتركها هذا النوع الثاني من التجارب في الأطفال، نسجل أنها لا تفتح أمامهم إلا آفاق ضئيلة، وذلك خلافا للتجارب الأولى التي تقدم تمدرسا، وتتيح إمكانية الحصول على شهادة. وبالفعل إن هؤلاء الأطفال لا يتوفرون في هذا النوع الثاني من التجارب على أية إمكانية لمتابعة الدراسة في الثانوي أو التكوين المهني، ويتأخرون، بسبب ذلك، عدة سنوات في الأقسام المتخصصة.

2.1. إدماج مع تنشئة وتعلمات مشروطة

يحيل هذا الاتجاه على ثلاثة أنواع من التجارب المختلفة: النوع الأول من تلك التجارب هو تجارب أقسام الإدماج المدرسي، والتي تشتغل بحد أدنى من التفاعل بين الأطفال في وضعية إعاقة والأطفال الآخرين، وذلك بمناسبة الأنشطة الترويحية، والزمن المخصص للأنشطة الخارجة عن المنهاج، أو التعلمات المدرسية. أما النوع الثاني فينتمي إلى أقسام الإدماج المدرسي التي تضع جسرا، جزئيا كان أو كليا، يمكن عددا مهما من الأطفال في وضعية إعاقة من ولوج «الوسط العادي». وأخيرا، يتكون النوع الثالث من تلك التجارب من تجارب الجمعيات والمراكز المتخصصة التي تقترح أجهزة دعم متخصصة من أجل تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة في «الوسط العادي».

عموما، يتبين من تقدير هذه الأنواع الثلاثة من التجارب أنها تخلف وقعا إيجابيا على التنشئة الاجتماعية للأطفال في وضعية إعاقة، وعلى تعلماتهم. لكن، تنبغي الإشارة إلى أن النوع الأول من تلك التجارب لا يوفر، بعد الدراسات الابتدائية، أية آفاق للأطفال المسجلين في تلك الأقسام. وفي التجارب الأخرى، ينتقى الأطفال الذين يوجهون نحو الوسط العادي وفق معايير ترتكز على أثر الإعاقة من حيث القدرات والنجاح المدرسي. لذلك تعارض هذه الطريقة الانتقائية الحق الكوني لكل الأطفال في تربية ذات جودة.

3.1. تربية دامجة تروم التنشئة الاجتماعية وتركز على التعلمات المدرسية

تجارب التربية الدامجة نوعان: فهناك، من جهة، التجارب التي يلتقي فيها النموذج الإدماجي والنموذج الدامج، وتعبر عن دعم القطاع المتخصص إلى جانب المدرسة. ومن جهة ثانية، نجد تجارب المدارس التي تستقبل الأطفال في وضعية إعاقة مباشرة ضمن التلامذة الآخرين. ولنسجل أنه يمكن لهؤلاء الأطفال أن يستفيدوا أو أن لا يستفيدوا من مساعدات تقنية أو إنسانية كوجود مرافقة من نوع مساعدات الحياة المدرسية اللواتي يتدخلن في المؤسسات التعليمية لمساعدة الأطفال في وضعية الإعاقة، وتسهيل دمجهم المدرسي.

تقوم تلك التجارب، قبل كل شيء، على تصور يعطي الأفضلية لتكييف الوسط المدرسي مع الأطفال في وضعية إعاقة. ويعبر هذا المنظور عن مقاربة نسقية للإعاقة، وعن الاعتراف بحق جميع الأطفال في التربية.

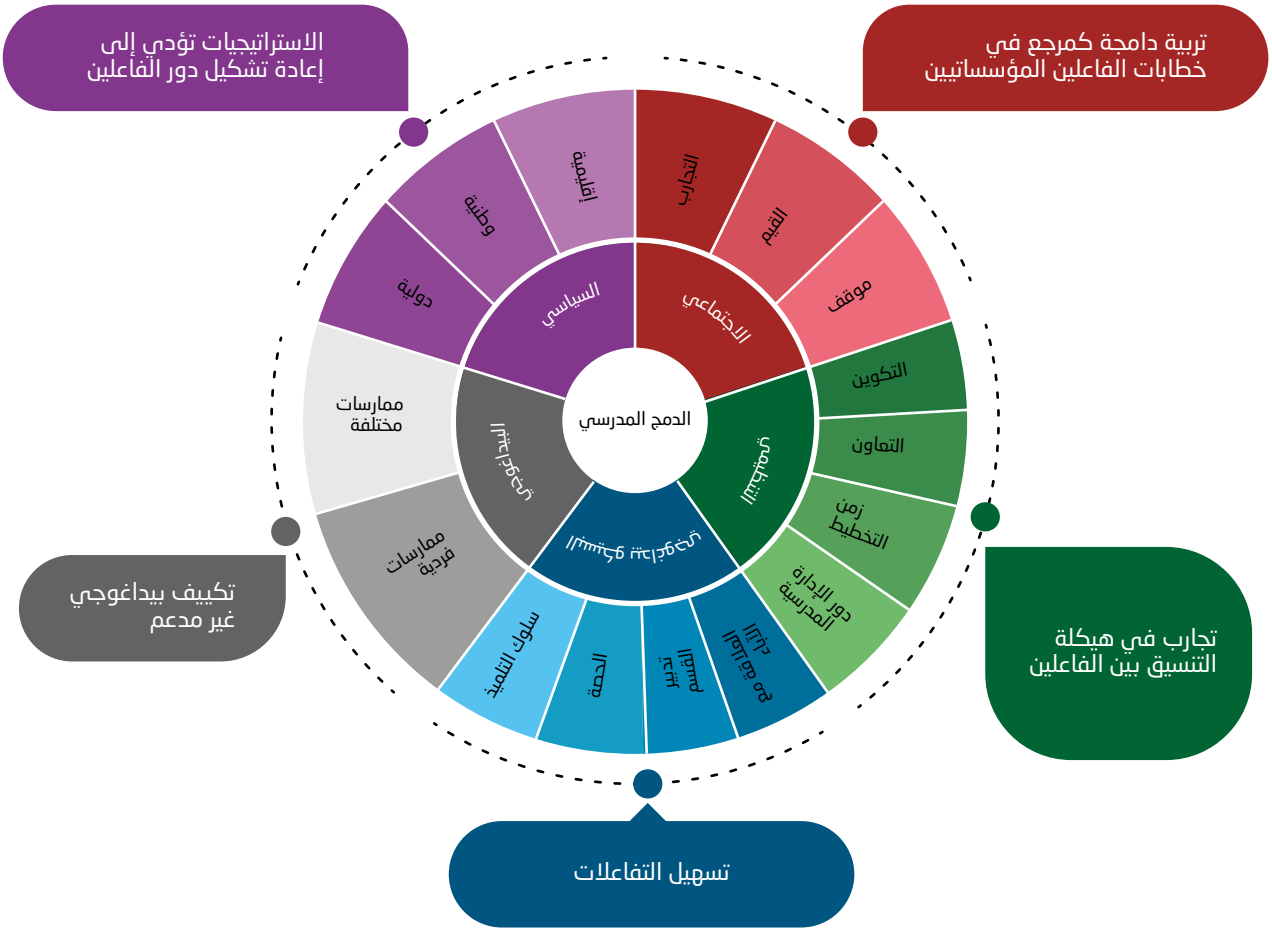
عموما، تشمل الجهات الأربع المبحوثة هذه الاتجاهات الثلاثة بنسب مختلفة. ففي الوقت الذي تقترب جهة سوس ماسة أكثر من الاتجاه الدامج، تندرج جهة طنجة تطوان-الحسيمة أكثر في الاتجاه المتخصص.

2. تقدير التطور بالنظر إلى النموذج الدامج

نعرض فيما يلي التعارض القائم بين الاتجاهات الموجودة في الجهات الأربع المبحوثة، وتطور الاستراتيجيات الجهوية، والأفق الدامج المرسوم في السياسات العمومية المندمجة المتعلقة بالإعاقة. وللقيام بذلك، ننقل محاولة نمذجة الممارسات الدامجة التي نجدها في الأدبيات المتعلقة بالنماذج[1]، مع التعرف على التطورات الدالة للعملية الدامجة فوق التراب المغربي. وبالنظر إلى تلك التطورات التي تم التعرف عليها، نعرض بعض التجارب الدولية التي تعتبر إيجابية في منظور المساهمة في تنمية التربية الدامجة في بلادنا.

1. Dupuis Brouillette, M., April, J., Beaulieu & J., St-Jean, C., Essai de modélisation des pratiques inclusives, Ed. Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, Hors-série, 2018)

شكل 8. تكييف نمذجة الممارسات الدامجة



المرجع: المجلة الكندية للباحثين والباحثات في التربية *2018*

من هذا المنطلق، نعرض باختصار التطورات الأساسية التي تم التعرف عليها لفائدة العملية الدامجة في علاقتها مع المقاربة التي تبنتها الاتفاقية المتعلقة بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، وخاصة مادتها 24.

1.2. استراتيجيات تؤدي إلى إعادة تشكيل دور الفاعلين

يتبين أنه من الضروري إعادة توزيع الأدوار بين الفاعلين المتدخلين في تربية الأطفال في وضعية إعاقة. فالفاعلون المؤسساتيون والجمعويون يتفقون على كون وزارة التربية الوطنية تتحمل مسؤولية في مجال تربية هؤلاء الأطفال. لكن هذه المهمة لا يمكن أن تقتصر على هذا الفاعل وحده حتى ولو كان فاعلا أساسيا، لأن كل الوزارات الأخرى معنية بها أيضا.

كما تشمل إعادة توزيع الأدوار بين الفاعلين المجتمع المدني بدوره. فالجمعيات التي ما تزال تتدخل مباشرة في التربية عن طريق أقسام الإدماج المدرسي والمراكز المتخصصة مطالبة، أيضا، بالقيام بوظائف أخرى: كوظيفة المورد إلى جانب المدرسة، ووظيفة الدفاع عن حقوق الأطفال في وضعية إعاقة على مستوى المؤسسات، ووظيفة دعم الأسر.

وأخيرا، يعرف فاعلو التعاون الدولي مثل (Humanité Inclusion) (Handicap International) «انتقالا تنظيميا»؛ إذ يميل عملهم، الذي كان يركز لحد الآن على تعزيز قدرات الجمعيات، إلى الانتقال نحو الدعم التقني للوزارات على المستوى الوطني.

وفضلا عن ذلك، تدفعنا بعض التجارب إلى إعادة التفكير في دور كل واحد منها، وخاصة دور الآباء في إطار الطريقة الدامجة.

لنأخذ مثال مخطط التدخل في الكيبيك[2]. إنه يهدف حسب إطاره المرجعي[3]، إلى مساعدة التلميذ الذي يحتاج، لكونه في وضعية إعاقة أو لأنه يواجه صعوبات، إلى تدخل

2. Montminy, K. (2015). La signature par les parents du plan d'intervention en milieu scolaire, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesses, Direction de la recherche, de l'éducation– coopération et des communicationت, Québec.

3. وثيقة إدارية من إعداد وزارة التربية والرياضة بكبيك سنة 2004.

ملائم لكي يتقدم بالشكل الأمثل في تطوير الكفايات التي تؤدي به إلى النجاح.

ويندرج مخطط التدخل هذا في عملية دينامية لمساعدة التلميذ تتحقق من أجله ومعه، ويرتكز على رؤية نسقية لوضعية التلميذ، ويُنفذ وفق مقاربة «البحث عن الوسائل»[4]. فهو يشكل «التفاهم الوحيد المكتوب بين الآباء والمدرسة لمعرفة الأعمال التي يتعين القيام بها، والخدمات الملائمة أو المعدلة التي سيتم إرساؤها لفائدة التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة»[5].

وفي مثال آخر: مبادرة الحكومة البريطانية: «Every Child Matters»[6] (كل طفل مهم) التي انطلقت سنة 2003، إذ تشكل هذه السياسة التقدمية التي تثمن «الاستماع لآراء الآباء والأطفال»، وتأخذ بعين الاعتبار طموحاتهم وحاجاتهم، منعطفا في النظام التربوي البريطاني. وذلك أنها، تولد وضعية يتعين فيها على المهنيين ذوي آفاق متنوعة، التعاون مع الأسر على نحو وثيق، مما يعيد تشكيل دور كل واحد بصورة ملحوظة.

2.2. تربية دامجة كمرجع في خطابات الفاعلين المؤسساتيين

تشكل التربية الدامجة مرجعا في خطاب الفاعلين المؤسساتيين المغاربة. وقد نتج هذا التطور عن تغيير ثقافي يتجلى في التوعية بحقوق هؤلاء الأطفال في التربية في «وسط عادي». ويقيس بعض الفاعلين الطريق التي تم قطعها فيما يخص هواجس تربية الأطفال في وضعية إعاقة، حيث يحل الحق محل المقاربة الخيرية. وحاليا، يبدو الولوج الشامل إلى المحيط المدرسي ضرورة تستلزم مسؤولية مشتركة بين عدة فاعلين. وتنبغي الإشارة إلى أن هذه التوعية تتجلى بشكل خاص لدى الفاعلين المؤسساتيين لجهة سوس-ماسة، حيث تم تطبيق مشروع التربية الدامجة[7].

وبالفعل، إن الانسجام التربوي يتوقف بشكل وثيق على جودة الشراكة بين المهن التي تعبئها المؤسسات المعنية. لهذا ينبغي إعطاء تكوينات مشتركة تمكن من تعلم الآخر.

وكمثال عن ممارسة جيدة في فرنسا، نسجل هنا، التكوين المشترك بين القطاعات والمهن[8] من أجل تنمية ثقافة مشتركة، الذي نظمه المعهد الوطني العالي للتكوين والبحث لتربية الشباب في وضعية إعاقة والتعليم الملائم(INSHEA)[9] سنة 2015، لفائدة الأطر المساهمة في تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، والمنتمية لوزارة التربية الوطنية، كما للمراكز المتخصصة، والدار الإقليمية للأشخاص في وضعية إعاقة[10] (M.D.PH Maison Departementale des Personnes Handicapées).

3.2. تجارب في هيكلة المسار والتنسيق بين الفاعلين

في منعطف البحث، تم التعرف على عدة محاولات لتنظيم مسار الطفل في وضعية إعاقة. وإذا كان وضع التشخيص يصطدم دائما بنقص الموارد البشرية، فإن التجارب التي ترتكز على خبرة المراكز المتخصصة قد بدأت في البروز.

تقوم بعض تلك التجارب على طرق جماعية وتشاورية تؤدي إلى وضع مشروع ذي طابع فردي للطفل، بينما يبحث البعض الآخر في الاستقبال والإعلام والتوجيه نحو المدارس العادية المجاورة، كالمركز المحلي للإعلام وتوجيه الأشخاص في وضعية إعاقة بسلا (CLIO)، وكذلك مشروع المرافقة والمشاركة الاجتماعية الذي أنجز في جهة الدار البيضاء الكبرى.

ومن ناحية أخرى هناك عدة مشاريع تتعلق بأجهزة (هيئات، وآليات) ضبط مسار الطفل في وضعية إعاقة تتجه نحو المأسسة. وللتوضيح، نذكر انتشار مراكز التوجيه ومرافقة الأشخاص في وضعية إعاقة (COAPH) التي أنشأها التعاون الوطني، والتي تجمع مهمتها بين الإعلام،

4 . Ministère de l'Éducation, Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève, Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention, 2004, p. 42.

5. Avis juridique sur l'enjeu de la signature des parents qui ne serait pas requise pour rendre un plan d'intervention scolaire valide et applicable

6. Benoit, H., & Plaisance, E., L'éducation inclusive en France et dans le monde, Ed. INSHEA, NRAS, hors-série n°5, 2009

7. Handicap International (2015). Modèle d'éducation inclusive au Maroc basé sur l'expérience pilote dans la région Souss Massa Drâa. Rapport de capitalisation.

8. http://www.inshea.fr/fr/content/former-ensemble-tous-les-acteurs-de-la-scolarisation-des-élèves-en-situation-de-handicap

9 . أحدث هذا المعهد بمقتضى قانون 11 فبراير 2005 من أجل المساواة في الحقوق والفرص والمشاركة، ومواطنة الأشخاص في وضعية إعاقة. وهو مؤسسة عمومية للتكوين والبحث يعمل تحت الوصاية المزدوجة لوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي والابتكار لفائدة الإشكاليات المتعلقة بالحاجات التربوية الخاصة وبالولوجية. وفي هذا الإطار، فإنه يساهم في تحديد وتنفيذ السياسات الخاصة بالإعاقة أو بالصعوبات الدراسية الكبيرة.

10 . أحدثت هذه الدار بقانون 11 فبراير 2005، من أجل مساواة الحقوق والفرص والمشاركة ومواطنة الأشخاص في وضعية إعاقة. وتوجد هذه الدور في كل إقليم، وتشتغل كشباك وحيد لكل الإجراءات المتعلقة بالأشخاص في وضعية إعاقة: وهي مكلفة أساسا باستقبال ومرافقة هؤلاء الأشخاص وأقاربهم.

والتوجيه، والتنشيط على المستوى المحلي. ويقع دورها في ملتقى الصحة، والاعتراف الإداري، والنظام التربوي.

وبشكل تكميلي، نشير إلى لجن التقييم الجهوية، مع لجنة التوجيه على المستوى المدرسي المعني، وكذلك اللجن المدرسية لتتبع الطفل في وضعية إعاقة. نضيف أخيرا، دور برنامج إعادة التأهيل المجتمعي (Réadaptation à base communautaire) (RBC) الذي يشكل، بالنسبة للعديد من الشباب، مدخلا للاستفادة من رعاية محتملة.

لكن تواجد هذه الأجهزة في مختلف المناطق الجغرافية يبدو متفرقا، وسيرها قابل للتحسن. فالفاعلون يتحدثون عن التأخر الحاصل في تعبئة بعض تلك الأجهزة، وضعف الإقبال عليها من قبل الأسر، أو غياب الفاعلين الأساسيين في تشكيلتها.

على المستوى الوطني، يعبر إنشاء لجنة مشتركة بين مختلف الوزارات عن إرادة إدماج بعد الإعاقة في مختلف القطاعات الوزارية، والتنسيق بين السياسات العمومية في هذا المجال. أما على المستوى المحلي، فيتجسد التنسيق بين الفاعلين، بوصفه أحد المحاور الاستراتيجية في بعض الجهات، في خلق فضاءات للتشاور بين مختلف الفاعلين.

ومع ذلك، فإذا كانت تلك الأجهزة تميل لأن تكون فعلية في بعض الجهات، كسوس-ماسة، والرباط-سلا-القنيطرة، فإنها لم تعمم بعد، ولا تحل كل مشاكل التنسيق. ذلك أن الفاعلين يسجلون مجموعة من أوجه القصور في التنسيق، من بينها غياب بعض الفاعلين، وعدم وجود قاعدة للمعطيات ممركزة ومتقاسمة.

لننظر إلى ما يحدث على الصعيد الدولي، ولنأخذ كمثال إحدى الممارسات في فرنسا: «مصلحة التربية الخاصة والرعاية الصحية في المنزل»[11] (SESSAD). فهذه المصلحة تتكون من فريق متعدد الاختصاصات، وهي مصلحة طبية-اجتماعية، مستقلة أو تابعة لمؤسسة متخصصة. فعوض القيام بعدة تدخلات منفصلة عن بعضها، تسهل هذه المصلحة مسار التلامذة في النظام التربوي المشترك، والإبقاء عليهم في «الوسط المدرسي العادي».

وبفضل وجود هذه المصلحة، يصبح جزء من المؤسسة التقليدية متحركا في ارتباط مع محيط الطفل. وتتدخل هذه المصلحة على المستوى المؤسساتي، كذلك، لضمان الملاءمة والتطابق بين التدخلات العلاجية (الطبية) والاجتماعية والتربوية، ومشروع حياة الطفل، وخاصة مشروعه التربوي الفردي. وعلى غرار مربي هذه المصلحة، يتم تنسيق التدخلات من قبل «البيداغوجيين الاجتماعيين» (فرق متحركة ومتعددة الوظائف)[12] في السويد، و«منسق الحاجات التربوية الخاصة» في المملكة المتحدة، أو «منسق الدعم» في هولندا.

ودائما، في إطار التنسيق بين الفاعلين، يعتبر برنامج إعادة التأهيل المجتمعي في البلدان النامية استراتيجية لا مناص منها لتحسين التربية الدامجة من خلال هيكلة المسارات، وتنسيق عمل الفاعلين، وتوفير الأدوات الضرورية، وتقديم المساعدة التقنية[13]. ففي كينيا مثلا، كما في تانزانيا، يتدخل مهنيون متنقلون في المناطق القروية، ويساهمون، إلى جانب المدرسين، في التخطيط ومواءمة البرامج.

وأخيرا، في بعض البلدان، يتم تحويل مؤسسات التعليم المتخصص إلى مراكز للموارد. ويساعد فاعلو تلك المؤسسات الذين يُعترف بخبرتهم، في البرمجة المدرسية، ويقومون بتقييمات، ويقدمون خدمات مباشرة للتلامذة داخل المدارس في مجموعة من بلدان أوروبا الوسطى والشرقية، والبلدان المستقلة أعضاء الكومنوليث، وروسيا، وصربيا، وبيلاروسيا، والكوسوفو، وأيضا في أوروبا، والولايات المتحدة الأمريكية، وكندا.

وفي بلدان أخرى، في السلفادور مثلا [14]، أنشئت «أقسام الدعم» في المدارس الابتدائية لتقديم خدمات (تقييم، وتعليم شخصي أو في مجموعات صغيرة، وتقديم الدعم المدرسي) من أجل تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة.

وفي إطار استراتيجية تنمية التربية الدامجة ودعمها، من المحبذ جدا اعتماد هذا النوع من الموارد القابلة للتعبئة المباشرة، وقليلة التكلفة في البلدان ذات التمويل المحدود.

4.2. تسهيل التفاعلات

تنبغي الإشارة إلى تزايد التفاعل بين مختلف فئات الأطفال باعتباره تطورا دالا. إن تجارب الاختلاط بين الأطفال في

11 . ظهرت هذه المصلحة مع المرسوم رقم 798-89 بتاريخ 27 أكتوبر 1989.

12 La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe, Ed. CRID & CIEP, 2012

13 Financement de l'éducation inclusive, Livret technique, Webinaire 8, Ed. Unicef, 2014.

14 . نفس المرجع

وضعيـة إعاقـة والأطفـال الآخريـن يحـل تدريجيـا محـل محاولـة حمايـة هـؤلاء الأطفـال نظـرا لهشاشـتهم.

ويتحقـق هـذا التقـدم عـلى مراحـل. في البدايـة، شرع فيـه في إطـار الأنشـطة الخارجـة عـن المنهـاج الـدراسي. وهـو يتجـه، في مرحلـة ثانيـة، نحـو التطـور في دائـرة المدرسـة. فمـن خـلال نـزع الحواجـز، وأنشـطة التحسـيس، أصبـح الاتصـال بـين كل فئـات التلامـذة أمـرا معتـادا. وبهـذه الطريقـة، يتـم الاعـتراف بالخصوصيـات دون أي تهديـد لأيـة فئـة مـن التلامـذة، ويصبـح التعلـم بصـورة مشـتركة ممكنـا بالنسـبة للأطفـال في وضعيـة إعاقـة والأطفـال الآخريـن.

وكمثـال عـلى التجـارب الناجحـة في هـذا المضـمار عـلى الصعيـد الـدولي، «التربيـة مـن قبـل الأقـران[15]» أو (Peer education)[16] التـي تطـورت بشـكل واسـع في بعـض البلـدان (كنـدا-الكيبيـك، وسـويسرا، وفرنسـا...) خـلال العقـود الأخـيرة، أمـام تنامـي التفاعـل بـين عمـوم الأطفـال داخـل المدرسـة (الاختـلاط المرغـوب فيـه).

وباعتبـار هـذه التربيـة مقاربـة تربويـة تشـاركية، فإنهـا تدافـع عـلى التواصـل الأفقـي، وعـلى المعاملـة بالمثـل. فهـي تسـاعد عـلى تسـهيل التفاعـلات، وتخلـق، في الوقـت نفسـه، مناخـا أكـثر تسـامحا.

5.2. تكييف بيداغوجي غير مدعم بما فيه الكفاية

عمومـا، تبقـى التكييفـات غـير كافيـة لأسـباب متعـددة، فهـي تبـدو معقـدة التطبيـق لأنهـا تفـترض فهـما دقيقـا لنمـط تعلـم كل تلميـذ حتـى يتسـنى تطبيـق المقاربـة الفارقيـة. ويعـد نقـص تكويـن المدرسـين في هـذا المجـال أحـد الأسـباب التـي يذكرهـا المسـتجوبون بانتظـام، وإن كان يلـزم التخفيـف مـن حـدة هـذا النقـص، نظـرا لأعـمال تعزيـز قـدرات المدرسـين التـي عرفتهـا جهتـا سوس-ماسـة، والربـاط-سـلا-القنيطرة.

ومـن جهـة أخـرى، يمكـن أن يواجـه التفريـد والتفريـق البيداغوجيـين بتواجـد المرافقـين داخـل الأقسـام العاديـة. غـير أن الإكراهـات الماليـة والتنظيميـة تحـد مـن إمكانيـة تعميـم تواجدهـم بالقسـم، بالإضافـة إلى اعـتراض بعـض المدرسـين عـلى تواجدهـم داخـل الأقسـام.

وكتجربـة إيجابيـة عـلى الصعيـد الـدولي، نشـير إلى مهـن دعـم المـدرس في مجـال تمـدرس الأطفـال في وضعيـة إعاقـة بعـد دراسـة الـشروط التـي يمـارس فيهـا هـؤلاء المهنيـون في المملكـة المتحـدة (مسـاعد التعليـم، ومسـاعد التعليـم مـن المسـتوى العـالي) وفي فرنسـا (مرافقـة الأطفـال في وضعيـة إعاقـة)، وفي أسـتراليا (مسـاعد بيداغوجـي في إطـار الأقسـام التابعـة المكيفـة مـع الحاجـات الخاصـة للأطفـال ذوي توحـد)، إلـخ.

ومـع ذلـك، ودعـما لتحليـل المعطيـات الميدانيـة، اخترنـا أن لا نطـور هـذه الممارسـات أكـثر، لأن المغـرب قـد سـبق لـه أن اهتـم بهـذا النـوع مـن المهنيـين، وتمكـن مـن قيـاس الأهميـة والصعوبـات المرتبطـة بـه.

نشـير فقـط إلى السياسـة المتفـردة والإراديـة لإيطاليـا[17] التـي يتـم الرجـوع إليهـا عـلى نطـاق واسـع عـلى الصعيـد الـدولي، والمتمثلـة في إغـلاق المراكـز المتخصصـة، وإجـراءات المرافقـة، لفائـدة مدرسـة دامجـة (تعزيـز مـدرسي الدعـم، والتأطـير المـزدوج للقسـم مـع المـدرس، ومكانـة الوحـدة المختصـة والمندمجـة في التكويـن الأسـاسي لـكل المدرسـين).

بالنظـر إلى التحليـل الموضوعـاتي، اخترنـا ذكـر أداة رصـدت في إنجلـترا: «دليـل التربيـة الدامجـة»[18]. ودعـما لهـذه الوثيقـة المرجعيـة، نسـجل أن هـذا الدليـل[19] يضـع رهـن إشـارة المـدارس «أداة مدعومـة للتسـاؤل الـذاتي والتنميـة». ويهـدف هـذا الدليـل إلى تحسـين الممارسـات البيداغوجيـة القائمـة عـلى قيـم التربيـة الدامجـة، ودعـم تصـور للتعلـمات، يسـاهم فيهـا الأطفـال بصـورة فعالـة.

ويتعلـق الأمـر بدليـل عمـلي يمكـن المـدارس المعنيـة مـن التعـرف عـلى المحـاور ذات الأولويـة التـي يجـب تنميتهـا في كل أبعـاد الحيـاة المدرسـية بالنظـر إلى النمـوذج الدامـج. ويقـوم هـذا الدليـل عـلى ثلاثـة أبعـاد تعتـبر ضروريـة لتنميـة الدمـج في المدرسـة.

15 . Les jeunes et l'éducation pour la santé par les pairs, Revue La santé de l'homme, n°141, INPES, 2012.

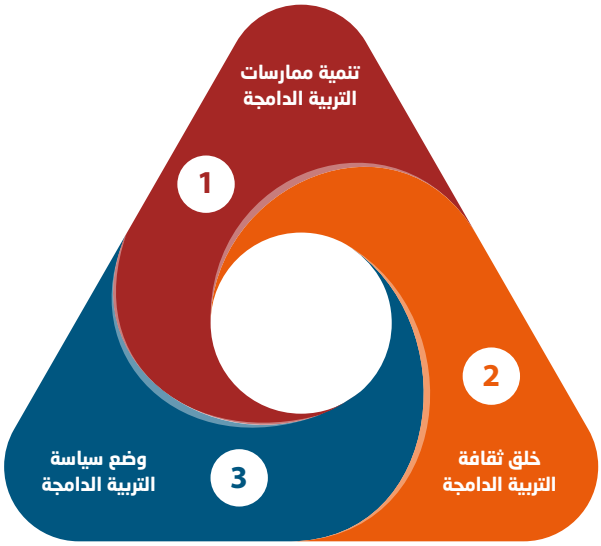
16. Dionne, C. et Rousseau, N., Transformation des Pratiques Éducatives : La Recherche Sur L'Inclusion Scolaire, Ed. PUQ, 2006

17. Segal, P., et Maigne, G. (2003) Rapport n°2003-056, La compensation du handicap en Italie, IGAS

18. Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Guide de l'éducation inclusive Développer l'apprentissage et la participation à l'école, CEI.

19. تـم اسـتعمال هـذا الدليـل في عـدد مـن المـدارس بالمملكـة المتحـدة وفي بلـدان أخـرى (اسـتراليا، كنـدا، إفريقيـا الجنوبيـة، الولايـات المتحـدة) وقـد تمـت ترجمتـه إلى اللغـات العربيـة، الصينيـة، الفنلنديـة، الفرنسـية، الألمانيـة، الهنديـة، الهنغاريـة، المالطيـة، البرتغاليـة، الرومانيـة، الإسـبانية والسـويدية).

شكل 9. الأبعاد الثلاثة الضرورية للتنمية الدامجة في مدرسة



المرجع: دليل التربية الدامجة[20]

الكل مترابط في هذا النموذج. توجد تبعية متبادلة بين هذه الأبعاد الثلاثة. وبالمقابل، إذا كانت لهذه الأبعاد الثلاثة نفس الأهمية، فإنه يبقى أن «خلق ثقافة التربية الدامجة» قد وضع بشكل مقصود في قاعدة الهرم، لأن انتشار القيم الدامجة المشتركة هو وحده الذي يستطيع أن يساعد على إحداث التغيرات في البعدين الآخرين السياسي والعملي.

وفي الختام، نسجل أن المقارنة بين الجهات تبين وجود فوارق قوية بين الاستراتيجيات الجهوية. فإذا كانت بعض الجهات تتوفر على مخطط جهوي مهيكل حول محاور، فإن البعض الآخر، يشتغل عن طريق مبادرات متفرقة، لا يستفاد منها على مستوى كل تراب الجهة.

ونجد نفس الفوارق بين المناطق الحضرية والمناطق القروية التي لا تتوفر على ما يكفي من التجهيزات والموارد البشرية. وتسلط هذه الفوارق الضوء على الانتقال الجاري من نموذج التربية المتخصصة، -وهو نموذج غير مُمأسس بما فيه الكفاية، ويحتل فيه المجتمع المدني المكانة المركزية- إلى نموذج دامج في طريق الهيكلة، وهو نموذج يقوم على تنسيق أعمال مجموع الفاعلين وتعزيز قدراتهم.

وإذا كان البعض يأسف لبطء التغيير، فإن دينامية ناتجة عن تغيير ثقافي وبنيوي تبدو الآن قيد التنفيذ. إن تزايد عدد الأطفال في وضعية إعاقة المسجلين في المدارس العادية يعبر، بشكل كمي، عن هذا الانتقال. لهذا، يتعلق الأمر بإرساء النموذج الدامج، ودعمه وتعميمه، عن طريق الاستفادة من التجارب الإيجابية.

وانطلاقا من هذا التطور، ومن التحليل الوارد في الفصول السابقة، نحدد موقع المغرب. لقد استطعنا أن نعاين، استنادا لمنظور التربية الدامجة، أن التطورات التي أحرزها المغرب هي تطورات مهمة. ويبقى، مع ذلك، أن المبادرات المتعددة التي اتخذت لحد الآن لا تشهد بالضرورة على ليونة الممارسات، بقدر ما تشهد على نموذج «**في طور البناء**».

في هذا السياق، نسجل أن المغرب يندرج في دينامية التطور، في عملية في طور البناء تجمع ممارسات مختلفة، والبحث عن الهيكلة.

3. أية تحديات ؟

احتراما للالتزامات الدولية والوطنية للمغرب، نستخلص بعض التوجهات الاستراتيجية الملازمة للتحليل التاريخي والمقارن الذي أنجز في ملتقى ثلاثة أنواع من التحاليل: تحليل عرضاني للتجارب، والتحليل الوثائقي، والتحليل المقارن.

يتبين من هذا التحليل متعدد المستويات أن آفاق إرساء عملية الدمج تستبعد اللجوء المتكرر لمعيارية حاملة للإقصاء تقوم على سؤال أساسي: كيف يمكن الانتقال من تعدد الأجهزة التي يلجأ إليها النظام التربوي المغربي وتواجدها جنبا إلى جنب، إلى تفعيل مبدإ يوجه هذا النظام نحو مدرسة دامجة بالفعل؟

وفي هذا السياق، تتمركز المقترحات المحتفظ بها، المفصلة والمدعمة، في محاور استراتيجية كبيرة تتعلق بالأطر التنظيمية، والمؤسسات، والبنيات، والفاعلين المعنيين.

يجب اعتبار هذه المحاور كتوجه استراتيجي، وليس كمخطط لأعمال مرتبة ومخطط لها على المدى المتوسط والبعيد، وتحدد طبيعة ودرجة تدخل الفاعلين المعنيين بكل عمل من تلك الأعمال.

لقد سبق أن ترجمت بعض تلك التحديات على شكل توصيات مؤسساتية، ولكنها لم تفعل إلا بشكل جزئي. وعلى العكس من ذلك، يفترض بعضها الآخر تطور التصورات، والممارسات، و/أو طرق التدخل.

20. Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Guide de l'éducation inclusive : Développer l'apprentissage et la participation à l'école, CEI.

1.3. حكامة ملائمة للتربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة

يعتمد هذا المحور الاستراتيجي على المقاربة الدامجة التي تكون فيها المسؤولية التربوية مشتركة بين القطاعات ويتحملها فاعلون يعملون في مجالات ذات مستويات مختلفة للتدخل. وهو ما يستوجب وضع آلية للتنسيق والالتقاء بين مختلف المتدخلين في تربية الاطفال في وضعية إعاقة.

إن تحديد مهمة كل متدخل (تحديد مسؤوليات كل متدخل حسب مجال العمل والتمييز بينها)، وتقييم عمل الهيئات (قياس الفعالية والأثر لأجل موازنتها وتطبيقها على مختلف الأصعدة)، وتقوية التنسيق بين مختلف الفاعلين حسب اختلاف رهاناتهم وتوقيتهم ونوع تمويلاتهم (ضمان مفصلة واتساق مختلف انواع التدخلات) كلها تحديات يجب مواجهتها لأجل ضمان حكامة جيدة.

علاوة على ذلك، ومن خلال تركيزها على الطفل والاسرة، فإن التوجهات الاستراتيجية تتعلق فقط بدور الأطفال في وضعية إعاقة وأسرهم والمجتمعات التي يعيشون فيها. ومن اللازم إذن الاخذ بعين الاعتبار، لمهاراتهم ومعارفهم ودعم قدرتهم.

2.3. الجودة

يعتبر ضمان جودة التربية للأطفال في وضعية إعاقة من التحديات التي ترتبط مباشرة باستمرارية واتساق مسار الطفل منذ لحظة تشخيص الإعاقة إلى مرحلة تتبع التكيف الدراسي. يجب إذن تبني رؤية نظامية لتنظيم الخدمات وتحفيز تدخل الموارد المختلفة والتكميلية داخل وحول المؤسسة التعليمية، لضمان توجيه كل التدخلات نحو تقوية القدرات المحلية.

3.3. التغيير الثقافي

يجب قبل كل شيء محاربة الوصم الذي يعاني منه الأطفال في وضعية إعاقة، كما يتعين أيضا تعزيز التغيير الثقافي والمستند على حق كل الأطفال في تربية جيدة من خلال توجيه التفكير نحو الديناميات التدبيرية الراهنة وتدبير الاختلاف في الاحتياجات عند التلاميذ. وبشكل أعم، وفي إطار مقاربة تنموية محلية دامجة، يجب إعطاء الأولوية للتوجهات الاستراتيجية الهادفة إلى تعزيز الوعي عند كل الأطراف المعنية بهدف تحفيزهم على الممارسات الدامجة.

وتستطيع وسائل الإعلام المختلفة كذلك تعزيز نشر ثقافة الاختلاف بين جل مكونات المجتمع.

4.3. الولوجية

إن الولوجية، قبل كل شيء، يجب أن تكون معمارية، إذ لا يجب تجاهل ما قد يحسه الطفل في وضعية إعاقة من عدم التمكن من ولوج مكان التمدرس بسهولة، وأيضا «ولوجية بيداغوجية».

وتعرف الولوجية البيداغوجية بكونها القدرة على تكييف طرق التعلم والتدريس الموجهة لوضعية إعاقة معينة.

يجب بذل مجهودات جبارة لمواجهة تحدي وضع شروط هذه الولوجية من خلال تكوين أساتذة الأقسام العادية في مجال الإعاقة ووضع الأدوات البيداغوجية الملائمة رهن إشارة التلاميذ في وضعية إعاقة. ويتعلق الأمر في غالب الأحيان بالوسائل المعلوماتية من أجل تمكينهم من تعويض نقص الاستقلالية الناتج عن وضعيتهم.

وتكمن الولوجية البيداغوجية أيضا في المجهودات المبذولة من طرف وزارة التربية الوطنية من أجل تمكين التلاميذ في وضعية إعاقة من اجتياز الامتحانات المكيفة حسب وضعياتهم.

5.3. العرض التربوي

يعتبر وضوح الهياكل المتواجدة والإجراءات المتخذة، العامل الأساس للاستجابة للتحديات الأساسية الراهنة، وهو تحدي التربية للجميع. ففي الواقع، يسهل هذا الوضوح التعاون ويطور التكامل بين المصالح واستمراريتها، كما يقود نحو سيطرة أفضل على الاحتياجات ويسمح بتفادي الفوارق الجهوية.

وبموازاة مع ذلك، وفي أفق توفير تربية جيدة للجميع، يجب التطرق للفوارق الجهوية (في ما يخص العروض والوسائل) للتدخل.

ويتعلق الأمر كذلك بتمكين الأسر من التكيف مع عملية التقييم والتوجيه التي تخص أبناءهم انطلاقا من وضعية إعاقتهم.

6.3. التمويل

من خلال اعترافه في إطار التزاماته الدولية بضرورة التربية الدامجة، يركز المغرب اهتمامه في مسألة التمويل ودراسة التكامل بين الموارد المالية الواردة عن الوزارات وعن التعاون الدولي. وهو ما يستدعي قيادة محكمة لتوزيع الأموال والتحكم في التكلفة من خلال التوقيع على اتفاقيات بين المصالح المعنية، ومن خلال إعادة التفكير في بروتوكول

تحصيـص الاعتـمادات للتربيـة الدامجـة ومراجعـة الممارسـات في ضـوء الكوابـح المسـجلة.

7.3. تقييم منظومة التربية

إن وضـع نظـام لتقييـم جـودة التربيـة يمكـن، عـلى الخصـوص، مـن التقـرب مـن أماكـن تمـدرس الأطفـال في وضعيـة إعاقـة، وكذلـك تحديـد تأثـير الأشـكال المختلفـة للتدريـس والمعينـات البشريـة والتقنيـة المرتبطـة بـه.

ويلعـب التقييـم دورا محوريـا في صـيرورة تمـدرس الأطفـال في وضعيـة إعاقـة، لذلـك يجـب تخصيـص تقييـم لكل المسـتويات، ويجـب أن يكـون مكيفـا ومتعاونـا ومتشـاركا بـين كل المتدخلين في تربيـة الأطفـال في وضعيـة إعاقـة، كـما يجـب أن يكـون التقييـم مرتبطـا بعمليـة التغيـير.

خلاصة عامة

مكـن تقييـم نمـوذج تربيـة الأطفـال في وضعيـة إعاقـة مـن فهـم واقـع النظـام التربـوي المغـربي الخـاص بهـذه الفئـة مـن الأطفـال، والتعـرف عـلى خمسـة تطـورات مهمـة لفائـدة العمليـة الدامجـة، وهـي:

- هيكلة المسارات والتنسيق بين الفاعلين؛
- تسهيل التفاعلات؛
- تكييف بيداغوجي غير مدعوم بما فيه الكفاية؛
- استراتيجيات تؤدي إلى إعادة تشكيل دور الفاعلين؛
- تربية دامجة كمرجع في خطابات الفاعلين المؤسساتيين.

ومـما لا شـك فيـه أن العديـد مـن الأعـمال قـد برهنـت عـلى صلاحيتهـا مـن خـلال مسـاهمتها في توفـير الـشروط المواتيـة لتمـدرس الأطفـال في وضعيـة إعاقـة في المغـرب. ومـع ذلـك، فإننـا نسـجل، في ختـام هـذا التقييـم، أن المغـرب ينـدرج ضمـن نمـوذج فريـد سـمي « **في طـور البنـاء**»، يعكـس مقاربـة الاتفاقيـة المتعلقـة بحقـوق الأشـخاص في وضعيـة إعاقـة، وخاصـة مادتهـا 24.

وفي سـياق التربيـة الدامجـة، يجـب عـلى هـذا النمـوذج أن يخضـع لتغيـير نسـقي حقيقـي حتـى يتيـح لـكل طفـل إمكانيـة التمتـع بحقوقـه في تربيـة عصريـة، تكـون «في المتنـاول وذات جـودة»[1].

ولقـد أحـدث هـذا التغيـير الانتقـال مـن «اللبـاس الجاهـز إلى اللبـاس المفصـل عـلى المقـاس»[2]. ويـؤدي إلى إعـادة النظـر بشـكل عميـق في الكفايـات المهنيـة المطلوبـة، وإلى إدخـال متطلبـات جديـدة تركـز عـلى البحـث عـن عـدم التجانـس[3]، عـلى اعتبـار أن هـذا الأخـير لم يعـد إكراهـا، وإنمـا فرصـة يجـب اغتنامهـا.

واعتـمادا عـلى ثلاثـة أنـواع مـن التحاليـل للمعطيـات الجهويـة والوطنيـة والدوليـة، تـم ضبـط عـدد كبـير مـن التحديـات التـي مـن شـأن رفعهـا أن يعالـج جوانـب القصـور التـي تمـت معاينتهـا.

إن التربيـة الدامجـة للأطفـال في وضعيـة إعاقـة تسـاهم في إصـلاح النظـام التربـوي في نطاقـه الأوسـع. فهـي جـزء مـن المهمـة الكاملـة والشـاملة لـوزارة التربيـة الوطنيـة، ومـع ذلـك لتطويرهـا، فـإن هـذه الأخـيرة لاتسـتطيع العمـل بمفردهـا.

نسـجل بشـكل خـاص أنـه يتعـين عـلى المجتمـع المـدني أن يواصـل التزامـه وانخراطـه، مـع تغيـير دوره حتـى يكـون داعـما للمدرسـة ومـوردا فعليـا لهـا، عـوض أن يديـر ظهـره لهـا، أو يعمـل بمـوازاة مـع الفاعلـين الآخريـن لسـد بعـض جوانـب النقـص الظاهـرة. وفي الوقـت نفسـه، سـيكون ملائمـا، أيضـا، أن يتجـاوز التعـاون الـدولي الاسـتثمار في مشـاريع محـددة وذات طابـع جهـوي، ليدعـم أكـثر الأعـمال ذات الطابـع الوطنـي التـي توفـر التربيـة للجميـع.

وبشـكل أعـم، يمكـن هـذا التقييـم مـن اعتبـار التربيـة الدامجة عمليـة مسـتلزمة، وبنـاء مشـتركا يسـتدعي نفسـا طويـلا وتعلـما مسـتحثا.

لا توجـد وصفـة يمكـن تطبيقهـا بنفـس الشـكل في كل مـكان. فعـلى عكـس الخـبرة المصـادق عليهـا بشـكل نهـائي، تواجـه التربيـة الدامجـة باسـتمرار متطلـب الابتـكار الناتـج عـن ضرورة التكيـف مـع تنـوع الأفـراد، والارتقـاء بتنميـة قدراتهـم.

إن المقاربـة الدامجـة تدعـو إلى أن يكـون النظـام لينـا، وأن يغـير نمـط سـيره. وهـي تتطلـب جمـع كل الكفـاءات المتوافـرة، لأنـه توجـد حـول كل طفـل عـدة أطـراف فاعلـة تنتمـي لآفـاق متنوعـة (الأسر والجمعيـات، ومهنيـو العـلاج والمرافقـة داخـل المدرسـة وقبلهـا وخارجهـا، والصحـة)؛ وبوسـع كل واحـدة منهـا أن تقـدم مسـاعدتها.

إن مـا يحظـى بالأولويـة، هـو العمـل في السـياق المـدرسي حتـى يكـون في متنـاول الجميـع، والبرهنـة لـكل واحـد، وبشـكل

1. المادة 31 من دستور المملكة المغربية بتاريخ 1 يوليوز 2011

2. Prevos, A. (2013). L'Éducation inclusive : une formation à inventer, Actes du Colloque international, Ed. UNESCO

3. Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. Revue des Sciences de l'Éducation, n°29

ملمـوس، عـلى « أن مـا يشـكل طابعـك الفريـد، لا يمكـن أن يمنعـك مـن حقـك في المدرسـة، وأن هـذه الأخـيرة ليسـت ملـكا ولا امتيـازا لأحـد. إن هـذا المـوروث الإنسـاني المشـترك ليـس حكـرا عـلى أحـد.»[4]

وفي الختـام، تتطلـب التربيـة الدامجـة التزامـا مجتمعيـا، وتولـد تحـولا ثقافيـا عميقـا[5]، يدعـو إلى اكتسـاب ثقافـة جديـدة هـي ثقافـة الدمـج.

4 . Gardou, C. (2013). L'Éducation inclusive : une formation à inventer, Actes du Colloque international, Ed. UNESCO

5. Benoit, H., & Plaisance, E. (2009). L'éducation inclusive en France et dans le monde, Ed. INSHEA, NRAS, hors-série n°5.

المراجع

1. Académie régionale de l'éducation et de la formation de la région Rabat Salé Kenitra, mai 2018 « Présentation des expériences de l'AREF, région Rabat-Salé-Kénitra, dans le domaine de l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap »
2. Acte de la conférence arabe régionale sur l'inclusion des personnes á besoins spéciaux dans le système d'éducation régulier (Beyrouth), 2001
3. Ainscow, M., Using teacher development to foster inclusive classroom practices, Ed. Developing inclusive teacher education, 2003
4. Agence Européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers 2009, Développement d'un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe.
5. Agence européenne pour l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2013 « Technologies de l'information et de la communication pour l'inclusion : développements et opportunités pour les pays d'Europe »
6. Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2014 «Cinq messages clés pour l'éducation inclusive. Mettre la théorie en pratique»
7. Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2012 « Formation des enseignants pour l'inclusion : profil des enseignants inclusifs »
8. Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2016 « Inclusive Early Childhood Education : an analysis of 32 european examples»
9. Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2009 « Les principes clés de la promotion de la qualité dans l'éducation inclusive – Recommandations à l'intention des responsables politiques »
10. Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2014 « Organisation des ressources pour l'éducation inclusive »
11. Barry, V., Benoit, H., Dispositifs innovants de l'école inclusive, Ed. INSHEA, NRAS, n°61, 2013
12. Barry, V., Pratiques inclusives : quels savoirs professionnels pour prévenir l'exclusion dans le domaine de l'éducation ?, Ed. INSHEA, NRAS, n° 65, 2014
13. Bataille, P. & Midelet J., L'école inclusive : un défi pour l'école, repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés, Ed. ESF, 2014
14. Ben Abderrahman, M. L., Le rapport des professionnels de l'enseignement au projet d'Intégration scolaire des enfants handicapés en Tunisie, Ed. INSHEA, NRAS, n°53, 2011
15. Benoît, C. Vision nouvelle de l'adaptation scolaire, Ed. Guérin, 2005
16. Benoit, H., & Plaisance, E., L'éducation inclusive en France et dans le monde, Ed. INSHEA, NRAS, hors-série n°5, 2009
17. Benoit, V., & Angelucci, V., Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. Ed. Éducation et francophonie, n°39, 2011
18. Bergeron, G., & St-Vincent L.-A., scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire, Ed. Revue Education et francophonie, n°34, 2011
19. Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). L'enquête et ses méthodes : l'entretien. Ed. Armand Colin Booth T. & Black- Hawkins K., Developping an Index for Inclusion with Countries of the South, Paris, UNESCO, 2001.
20. Bonjour, P. et Lapeyre, M., L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, Ed. Érès, 2000.
21. Bonvin, P. Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. Éducation et francophonie, n°39, 2011
22. Booth, T., & Ainscow, M., Guide de l'éducation inclusive, développer les apprentissages et la participation dans l'école, Ed. CEEI, 2002
23. Boukili, A., La stratégie du MENESR concernant la la situation des enfants en situation de handicap, 2018

24. Boutin, G., et Bessette, L. (s.d.)., L'inclusion scolaire totale : panacée ou pomme de discorde?, Ed. Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en éducation, 2014

25. Cahiers des peps, n°0, 2014 « École inclusive, société inclusive »

26. Campagne mondiale pour l'éducation & Handicap International, Egalité des droits, égalité des chances 2012 « l'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap »

27. Caraglio, M., Lair, S., La scolarisation des enfants et adolescents handicapés, Ed. La Documentation française, 2013

28. Carlos CRUZ-IEN-Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) « vers une Ecole de l'inclusion» Saint-Laurent du Var-15 décembre 2010

29. Centre d'analyse stratégique, 2013 « La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens : quelles voies de réforme pour la France ?, La note de synthèse, n°314 »

30. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires- centre international d'études pédagogiques – France, La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe, juillet 2012

31. CES, 2012 « Respect des droits et inclusion des personnes en situation de handicap »

32. CFHE, CRRAH & FIRAH, 2015 « Handicap : études et recherches comparatives européennes – Education et emploi, Revue de littérature »

33. Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? Ed. Carrefours de l'éducation, 2016

34. CIEP, 2012 « La scolarisation des enfants et des jeunes en situation de handicap dans les îles du sud-ouest de l'océan Indien : état des lieux et perspectives

35. CME, 2014 « Egalité des droits, égalité des chances : l'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap »

36. CNESCO & CIEP, 2016 « Conférence de comparaisons internationales, Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap- accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels, Revue documentaire »

37. CNESCO & CIEP, 2016 « Conférence de comparaisons internationales, Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap- accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels, Rapport scientifique »

38. CNESCO, 2016 « Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap. Revue de questions »

39. Défenseur des droits, 2016 « Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun »,

40. CNESCO & CIEP, 2016 « Préconisations du CNESCO en faveur d'une école inclusive pour les élèves en situation de handicap »

41. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec, 2018 « Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique »

42. Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe, 2017 « Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive »

43. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec, 2015 « La signature par les parents du plan d'intervention en milieu scolaire »

44. Collectif pour la promotion des droits des personnes handicapées au Maroc, Etude du cadre juridique relatif au handicap au Maroc, avril 2011

45. Collectif autisme Maroc & Handicap International, Proposition de référentiel de formation pour les enseignants des premier et second degrés, décembre 2014

46. Commission Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples, Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, 1990

47. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994

48. Conseil de l'Europe, Charte sociale européenne du Conseil de l'Europe, 1966

49. Conseil de l'Europe, Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, 1950

50. Conseil des droits de l'Homme ; Rapport du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme : Étude thématique sur le droit des personnes handicapées à l'éducation ; décembre 2013

51. Conseil national d'évaluation du système scolaire – France, Revue de questions : Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap, Novembre 2016

52. Conseil national d'évaluation du système scolaire – France, Quelle école pour les élèves en situation de handicap ?, février 2016

53. Conseil général économique et financier, IGAS, IGEN, IGAENR, 2014 « Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé »

54. Conseil de la CNSA, 2018 « Chapitre prospectif pour une société inclusive, ouverte à tous »

55. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique : La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 Acquis, déficits et défis, décembre 2014

56. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique : La vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion

57. Conseil supérieur de l'éducation Québec, Avis au ministère de l'éducation : L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, août 1996

58. Collectif Autisme Maroc, 2014 « Formation des enseignants du ministère de l'éducation nationale pour une éducation inclusive – proposition de référentiel de formation pour les enseignants des 1er et 2d degrés »

59. COSEF, 1999, Charte Nationale d'Éducation et de Formation

60. Cour des comptes, 2018 « Les établissements de protection sociale prenant en charge les personnes en situation difficile, Synthèse »

61. Cousineau, G., Situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles québécoises, Ed. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec, 2008

62. CRID & CIEP, 2012 « La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe »

63. Danielle ZAY : Qu'est-ce qu'une éducation inclusive : Enjeux, dérives, obstacles ; AEDE-France, IUFM de Rennes, 3 octobre 2012

64. De Anna, L., La integracion escolar en Italia, Ed. Revista de Educación Inclusiva, n°3, 2010

65. De Anna, L., Enseignants et éducation spécialisée en Italie. Formation, rôle, compétences dans les contextes d'intégration et d'inclusion. Ed. INSHEA, NRAS, n°66, 2014

66. De Anna, L., & Plaisance, E., Formation en Italie des enseignants accueillants des enfants handicapés, Ed. Recherche et formation, n°61, 2009

67. De Anna, L., & Plaisance E. Inclusive education and « special pedagogy ». The Italian approach, Revue Européenne de Recherche sur le Handicap, n°8, Ed. ALTER, 2014

68. Desroche, H., Apprentissage 3. Entreprendre d'apprendre - d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Ed. Editions ouvrières, 1990

69. Dionne, C. et Rousseau, N., Transformation des Pratiques Éducatives: La Recherche Sur L'Inclusion Scolaire, Ed. PUQ, 2006

70. Dorison, C., La question de la scolarisation dans les établissements spécialisés en France : 1975-2009, Ed. INSHEA, NRAS, n°70-71, 2015

71. Dubé, F., Ouellet, C., & Moldoveanu, M., Modèles d'organisation des services qui favorisent l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux, Ed. UQAM, 2015

72. Dubois, B., La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? Ed. INSHEA, NRAS, n°74, 2016

73. Dupuis Brouillette, M., April, J., Beaulieu & J., St-Jean, C., Essai de modélisation des pratiques inclusives, Ed. Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, Hors-série, 2018

74. Ebersold, S., Inclusion, Ed. Revue Recherche et formation, n°61, 2009

75. Education et francophonie – association

canadienne d'éducation de langue française, L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux, printemps 2016

76. Favorini, A. M., La formazione degli insegnanti per una scola inclusiva, Ed. Revue Studium educationis, n°3, 2015

77. Gardou, C., Désinsulariser le handicap, Ed. Eres, 2007

78. Gardou, C., La société inclusive parlons-en. Il n'y a pas de vie minuscule, Ed. Eres, 2012

79. Gombert, A., et Guedj, D., L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap, Présentation, Ed. Revue Travail et formation en éducation, n°8, 2011

80. Gonçalves, G., & Lessard, C., L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels, Ed. Canadian journal of education, 2013

81. Handicap International, 2018 « Amélioration de la qualité de l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les structures éducatives, processus e formation et d'accompagnement des directeurs d'établissement, guide technique » .

82. Handicap International, Document cadre de l'éducation inclusive, juillet 2012

83. Handicap International, Etat des lieux de la scolarisation des enfants en situation de handicap de la ville de Salé, septembre 2013

84. Handicap International, 2017, « L'éducation des enfants en situation de handicap au cœur des dynamiques de développement territorial au Maroc

85. Handicap International, 2011 « Scolariser les enfants handicapés au Burkina Faso : un exemple d'approche en éducation inclusive »

86. Handicap International, 2017 «Film de Sensibilisation sur le concept et les expériences de l'éducation, inclusive et le développement local inclusif au Maghreb »

87. Handicap International & Ministère de solidarité, de la femme, de la famille et du développement social, 2017 « Risques et recommandations pour des COAPH efficaces et pertinents au Maroc »

88. Handicap International Programme Maghreb « Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif ordinaire » : retour d'expérience en Algérie ; Décembre 2012

89. Handicap International & UNICEF& AREF Souss Massa, Etat des lieux de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans la région Souss Massa Drâa, février 2014

90. Handicap International & UNICEF & AREF Souss Massa, Comprendre les défis de l'éducation inclusive des enfants handicapés dans la région Souss Massa Drâa, février 2017

91. Handicap International & UNICEF& AREF Souss Massa, Modèle d'éducation inclusive au Maroc Basé sur l'expérience pilote dans la région Souss Massa Drâa, Novembre 2015

92. Handicap International & UNICEF & AREF Souss Massa, L'analyse du cadre législatif et réglementaire relatif à l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap décembre 2016 : Etude du cadre juridique relatif au handicap au Maroc, avril 2011

93. Handicap International & UNICEF & AREF Souss Massa, 2015 « Une école pour toutes les histoires - Quatre histoires, quatre vies, quatre enfants en situation de handicap, une école »

94. Handicap International & UNICEF & AREF Souss Massa 2015, Vidéo « Pour une meilleure inclusion éducative des enfants en situation de handicap dans la région de SMD »

95. Handicap International & UNICEF & AREF de Souss Massa, 2016 « Kit de sensibilisation sur l'éducation inclusive, AREF région Souss-Massa

96. Haut-commissariat au Plan, Aicha MOURCHID, Population en situation de handicap au Maroc, profil démographique et socio-économique au Maroc, 2009.

97. Ibernon, L., Berzin, C., 2005-2015 : quelles évolutions en matière d'inclusion ?, Ed. Carrefours de l'éducation, n°42, 2016

98. IDDC, 2016 « Pour un financement de l'éducation adapté aux besoins des personnes handicapées »

99. IGAENR, 2018 « L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie »

100. IGAS, IGEN, IGAENR, 2012 « L'accompagnement des élèves en situation de handicap : les prescriptions : états des lieux – propositions »

101. IGEN, 2011 « Les classes pour l'inclusion en 2010 »,

102. INPES, 2012 « Les jeunes et l'éducation pour la santé par les pairs, Revue la santé de l'homme, n°421 »

103. Inspection générale de l'éducation nationale-France, La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale, juillet 2012

104. Jaeger, M., L'inclusion : un changement de finalité pour le travail social ? , Revue Vie sociale, n°11, Ed. Eres, 2015

105. Jean-Yves Le Capitaine, L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds ; éditeur ERES, 2013.

106. Journal officiel de la République Française, 2014 « Mieux accompagner et inclure les personnes en situation de handicap : un défi, une nécessité, avis du conseil économique, social et environnemental »

107. Kohout-Diaz, M, L'éducation inclusive. Un processus en cours, Ed. Eres, 2018

108. Kaufmann, J. C., L'entretien compréhensif. Ed. Nathan, 1996

109. Larivière, N., Analyse du concept de la participation sociale : définitions, cas d'illustration, dimensions de l'activité et indicateurs, Ed. Canadian Journal of Occupational Therapy, n°75, 2008

110. Léon-Aubert, Y., L'égalité des droits à l'éducation en Angleterre : mythe ou réalité ?, Revue LISA, n°12, Ed. PUR, 2014

111. Lesain-Delabarre, J.-M., Organisation et financement de la prise en compte des éleves présentant des besoins éducatifs particuliers en France : un aperçu, Ed. INSHEA, NRAS, n°53, 2011

112. Makaoui, M., Le livret d'accompagnement éducatif et administratif en intégration scolaire pour les enfants en situation de handicap.

113. Mazereau, P., La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés. Les élèves handicapés à l'école, quelle formation pour les enseignants ? Eclairages sur la situation européenne, Ed. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n°42, 2009

114. MENESR, 2014 « L'école inclusive, une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap »

115. Ministres chargés de l'enfance dans les Etats membres de l'Organisation de la Conférence islamique (OCI) et les chefs d'organisation gouvernemental et non gouvernemental arabes, islamiques et internat, Déclaration de rabat sur l'enfance dans le monde islamique, 2005

116. Ministère de l'éducation nationale – France, Concertation sur la refondation de l'école de la République : « Traitement du handicap : éléments de comparaison internationale»

117. Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation, 2011 «Formation en éducation inclusive, avec un accent particulier sur l'accueil d'enfants handicapés en classe ordinaire, manuel de formation»

118. Ministère de la solidarité, de la femme, de la famille et développement social – Maroc, Enquête nationale sur le Handicap 2014 Ministère de la solidarité, de la femme, de la famille et du développement social & UNESCO, 2015 « Vers une politique nationale pour la promotion des droits des personnes en situation de handicap au Maroc, Orientations stratégiques »

119. Mithout, A.-L., Les transformations du milieu scolaire spécialisé : le cas des écoles d'aveugles en France et au Japon. Ed. INSHEA, NRAS, n°69, 2015

120. Musset, M., & Thibert, R., Ecole et handicap : de la séparation des enfants en situation de handicap, Dossier d'actualité de la VST, n°52, Ed. INRP, 2010

121. Nedelec-Trohel, I., Numa-Bocage, L., Kalubi, J.-C., Conceptions, pratiques et formations inclusives dans l'espace francophone : France, Suisse, Belgique, Québec. Ed. INSHEA, NRAS, n°70-71, 2015

122. Negura, L., L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. Sociologies, Vol. 1. 2006

123. Ngo Melha, E. A., Éducation inclusive en Afrique subsaharienne, Ed. Le Harmattan, 2013

124. Niclot, D., L'inclusion scolaire : des rhétoriques aux pratiques. Etudes de cas en Europe et en Amérique Latine, Ed. Épure, 2016

125. Olivier de Sardan, J. P., La politique du terrain, sur la production des données en anthropologie.

Revue Enquête, anthropologie, histoire, sociologie, n° 1, 1995.

126. OMS, Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), 2001

127. OMS, Classification mondiale du Handicap, 1980

128. OMS, Plan d'action mondial de l'OMS 2014-2021 relatif au handicap : un meilleur état de santé pour toutes les personnes handicapées

129. OMS, Banque Mondiale, 2011, Rapport mondial sur le handicap,

130. Paré, M. et Trépanier, N. S., Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire, Ed. PUQ, 2010

131. Pechberty, B., Kupfer, C., & de La Jonquière, L., La scolarisation des enfants et des adolescents dits « en situation de handicap mental » au Brésil et en France : convergence des recherches cliniques, Ed. Revue Cliopsy n° 4, 2010

132. Pelgrims, G., Perez, J.-M., Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives. Ed. Champ social, 2016

133. Perez, J.-M., Normes, École et inclusion. Conceptions, pratiques et formations dans l'espace francophone (France, Suisse, Belgique, Québec). Ed. INSHEA, NRAS, n°70-71, 2015

134. Perez, J.-M., Normes, École et handicap : la notion d'inclusion en éducation, Ed. INSHEA, NRAS, n°70-71, 2015

135. Perez, J.-M., & Assude, T., Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives, Ed. PUN, 2013

136. Plaisance, E., & Schneider, C., L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives, Ed. Phronesis, n°2, 2013.

137. Plaisance, E., Conférence de consensus 2008, Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation, Ed. Recherche et formation, n°61, 2009

138. Poirier, N., et Cappe, É., Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, Ed. Bulletin de psychologie, n°544, 2016

139. Potvin, M., Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives, Ed. Education et sociétés, n°33, 2014

140. Potvin, Pierre et Lacroix, Marie-Ève. De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Document en ligne sur le Réseau d'information pour la réussite éducative, 2009.

141. Rahme, M., inclusion et internationalisation des droits à l'éducation : les expériences brésilienne, nord- américaine et italienne, Ed. INSHEA, NRAS, n°64, 2014

142. Rodrigues Sanches Fonseca, I., A la recherche des indicateurs d'éducation inclusive, ce que disent de leurs pratiques les enseignants de soutien au Portugal, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2, 2007

143. Sapon-Shevin, M., Widening the circle : The power of inclusive classrooms, Ed. Beacon Press, 2007

144. Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique- France, Evaluation n°3 : La scolarisation des élèves en situation de handicap, juillet 2013

145. Slee, R., Limits to and possibilities for educational reform, Ed. International Journal of Inclusive Education, n°10, 2006

146. Stiker, H.-J., Une perspective en histoire du handicap, Revue Européenne de Recherche sur le Handicap, n°8, Ed. ALTER, 2014

147. Soumia Amrani & Handicap International, Droit des personnes en situation de handicap à l'éducation inclusive au Maroc ; Référentiel international et politique, 2012

148. Thomazet, S. & Mérini, C., Faciliter la coopération entre les acteurs de l'école inclusive, Ed. Cahiers des peps, n°2, 2016

149. Thomazet, S., Mérini, C., L'école inclusive comme objet frontière, Ed. INSHEA, NRAS, n°70-71, 2015

150. Tremblay, P., Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques, Ed. INSHEA, NRAS, n°70-71, 2015

151. Tremblay, P., Evaluation de la qualité de deux

dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage, Thèse de doctorat, Université Libre de Belgique, 2010

152. Thomazet, S, L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !, Ed. Revue des sciences de l'éducation, n°34, 2008

153. Tony Booth et Mel Ainscow ; Centre pour l'étude de l'éducation inclusive, Soutenir l'inclusion, refuser l'exclusion : Guide de l'éducation inclusive: développer les apprentissages et la participation dans l'école, révisé en 2002

154. UNESCO, 2017/8 « Rendre des comptes en matière d'éducation, tenir nos engagements. Rapport mondial de suivi sur l'éducation »

155. UNESCO, 2013 « L'Éducation inclusive : une formation à inventer, Actes du Colloque international »

156. UNESCO 2009 « Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation »,

157. UNESCO, 2008 « Conférence internationale de l'éducation, l'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir »,

158. UNESCO, 1960, Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement

159. UNESCO, UNICEF, BM, PNUD, 1990, Déclaration de Jomtien sur la scolarisation universelle,

160. UNESCO, 1994, Déclaration de Salamanque et le Cadre d'Action….

161. UNESCO, 2000, Suivie du 2ème Objectif du Millénaire

162. UNESCO, 2003, Dossier ouvert sur l'éducation intégratrice : Matériels de soutien pour les administrateurs et les planificateurs ;

163.UNESCO, 2006, Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Education Pour Tous»,

164. UNESCO, 2010, Rapport mondial sur l'éducation pour tous ; Atteindre les marginalisés,

165. UNESCO, 2013, Comprendre les besoins des enfants dans les classes intégratrices et y répondre ;

166. UNESCO, UNICEF, UNHCR, UNDP, UNFPA, UN WOMEN, Banque Mondiale, Forum Mondial sur l'Education 2015 ; Déclaration d'Inchéon. Suivie de l'Objectif Du Développement Durable n°4, 2015

167. UNICEF 2013 « La situation des enfants dans le monde, les enfants handicapés »

168. UNICEF, 2014 « Financement de l'éducation inclusive, Livret technique, Webinaire 8 »

169. UNICEF, 2015 « Analyse de situation des enfants au Maroc »

170. Unité d'Education pour la Santé Ecole de santé Publique - Centre « Recherche en systèmes de santé»- Belgique, « Quelle Intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ?, septembre 2007

171. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques- Suisse, Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière, décembre 2012.

172. World Humanitarian Summit, Charte pour l'inclusion des personnes handicapées dans l'action humanitaire ; (23 and 24 May 2016, Istanbul) ; 2016

Conventions & déclarations internationales

1. Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour Tous ; Dakar 2000,
2. Gouvernements des Etats membres de la Ligue des Etats arabes, Charte arabe des droits de l'homme, 1994
3. ONU, Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948
4. ONU, Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 1966
5. ONU, Déclaration des droits du déficient mental, 1971
6. ONU, Programme d'action mondial concernant les handicapés, 1982
7. ONU, Convention internationale des droits de l'enfant 1989
8. ONU, Règles pour l'égalisation des chances des handicapés, 1993
9. ONU, Convention relative aux droits des personnes handicapées, 2006

Textes juridiques nationaux

1. Arrêté du ministère de la Santé n°1977-98 du 2 rejeb 1419 / 23 octobre 1998.
2. Constitution marocaine, juillet 2011
3. Dahir no 1-82-246 du 6 mai 1982 portant promulgation de la loi no 5-81 relative à la protection sociale des aveugles et des déficients visuels
4. Loi cadre relative à la protection et à la promotion des droits des personnes en situation de handicap BO- 6466– 19 mai 2016
5. Loi n°07-92 relative à la protection sociale des personnes handicapées. Dahir n° 1-92-30 du 22 rabie I 1414 (10 septembre 1993). B.O. n° 4225 du 4 joumada I 1414 (20 octobre 1993).
6. Projet de loi-cadre pour la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, élaboré par le MENFPESRS

لائحة الأشكال

شكل 1. نموذج التنمية البشرية ومسار إنتاج الإعاقة (MDH-PPH2) 10
شكل 2. الخدمات الداعمة – مكانة مركزية في نظام الخدمات 12
شكل 3. تصنيف الخدمات في مجتمع دامج 13
شكل 4. التربية من منظور الدمج 14
شكل 5. ملاءمة الممارسات لأجل تربية دامجة 15
شكل 6. تطور المقاربات نحو الدمج 16
شكل 7. كوابح ورافعات التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة 55
شكل 8. تكييف نمذجة الممارسات الدامجة 59
شكل 9. الأبعاد الثلاثة الضرورية للتنمية الدامجة في مدرسة 63

لائحة الرسوم البيانية

رسم بياني 1. تطور نسبة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و15 سنة 27
رسم بياني 2. نسبة تمدرس التلامذة والأطفال في وضعية إعاقة حسب الفئة العمرية 28
رسم بياني 3. نوع مؤسسات تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة 28
رسم بياني 4. تطور عدد أقسام الإدماج المدرسي والأطفال في وضعية الإعاقة المتمدرسين 29
رسم بياني 5. عدد الأطفال في وضعية إعاقة المتمدرسين في أقسام الإدماج المدرسي والمسجلين في نظام مسار، تبعا للنوع والجهة، ونوعية القصور في السنة الدراسية 2017-2018 30
رسم بياني 6. نسبة التمدرس ونصيب الأطفال المتمدرسين حسب نوعية القصور 30
رسم بياني 7. تطور عدد المستفيدين من صندوق دعم التماسك الاجتماعي: محور التمدرس 32
رسم بياني 8. توزيع المستفيدين من صندوق الدعم للتماسك الاجتماعي: محور التمدرس، حسب نوع الإعاقة سنة 2018 32
رسم بياني 9. نسبة موارد تمويل التجارب 52

Annexe 1. Démarche méthodologique de l'évaluation

1. Type de méthodologie

L'évaluation a été conduite entre janvier et décembre 2018 selon une méthodologie qui repose sur :

- Une dimension rétrospective visant à apprécier l'évolution des concepts d'éducation inclusive, des textes juridiques, des programmes, des politiques et des expériences conduites en éducation des enfants en situation de handicap ainsi que l'impact de ces projets.

- Une dimension prospective en vue d'identifier les défis pour une éducation inclusive au Maroc.

Au regard de ces enjeux, mais également afin de garantir la légitimité et l'acceptabilité de l'évaluation, nous privilégions le recours à une démarche participative impliquant la prise en compte de l'ensemble des acteurs concernés par l'éducation des enfants en situation de handicap (acteurs institutionnels, acteurs de terrain, dont les acteurs éducatifs, jeunes en situation de handicap et leurs proches). Leur participation est motivée par deux raisons majeures :

- D'une part, les acteurs (dont les bénéficiaires) étant les principaux détenteurs de l'information nécessaire à l'étude des expériences et de leurs impacts, leur contribution s'avère indissociable de la qualité de l'analyse.

- D'autre part, associer l'ensemble des acteurs soutient la démarche de diffusion d'une approche inclusive.

La réalisation de l'évaluation est appréhendée selon une double approche quantitative et qualitative qui sera détaillée ci-dessous.

Ajoutons que la validité de notre démarche prend appui sur un certain nombre de principes: vigilance éthique, objectivation, extériorité, rigueur méthodologique[1].

2. Terrain exploré

Comme stipulé dans le rapport, l'évaluation couvre 4 régions : Rabat-Salé-Kenitra, Tanger-Tétouan-Al Hoceima, Souss-Massa et l'Oriental. Si ce choix s'avère discutable au regard des actions et des projets existants en éducation des enfants en situation de handicap sur l'ensemble du territoire marocain, il reste néanmoins pertinent en termes de « principe d'échantillonnage représentatif » sur le plan géographique (le nord, le centre, l'ouest l'est et le sud du Maroc). De surcroît, ce choix garantit l'accès au terrain, tout en offrant un panel diversifié d'expériences au regard de l'implication de la société civile et de la coopération internationale. Retenons que l'investigation de terrain est conséquente. En effet, nous comptabilisons 260 personnes interviewées auxquels s'ajoutent des temps d'observation.

3. Techniques et outils de collecte de données

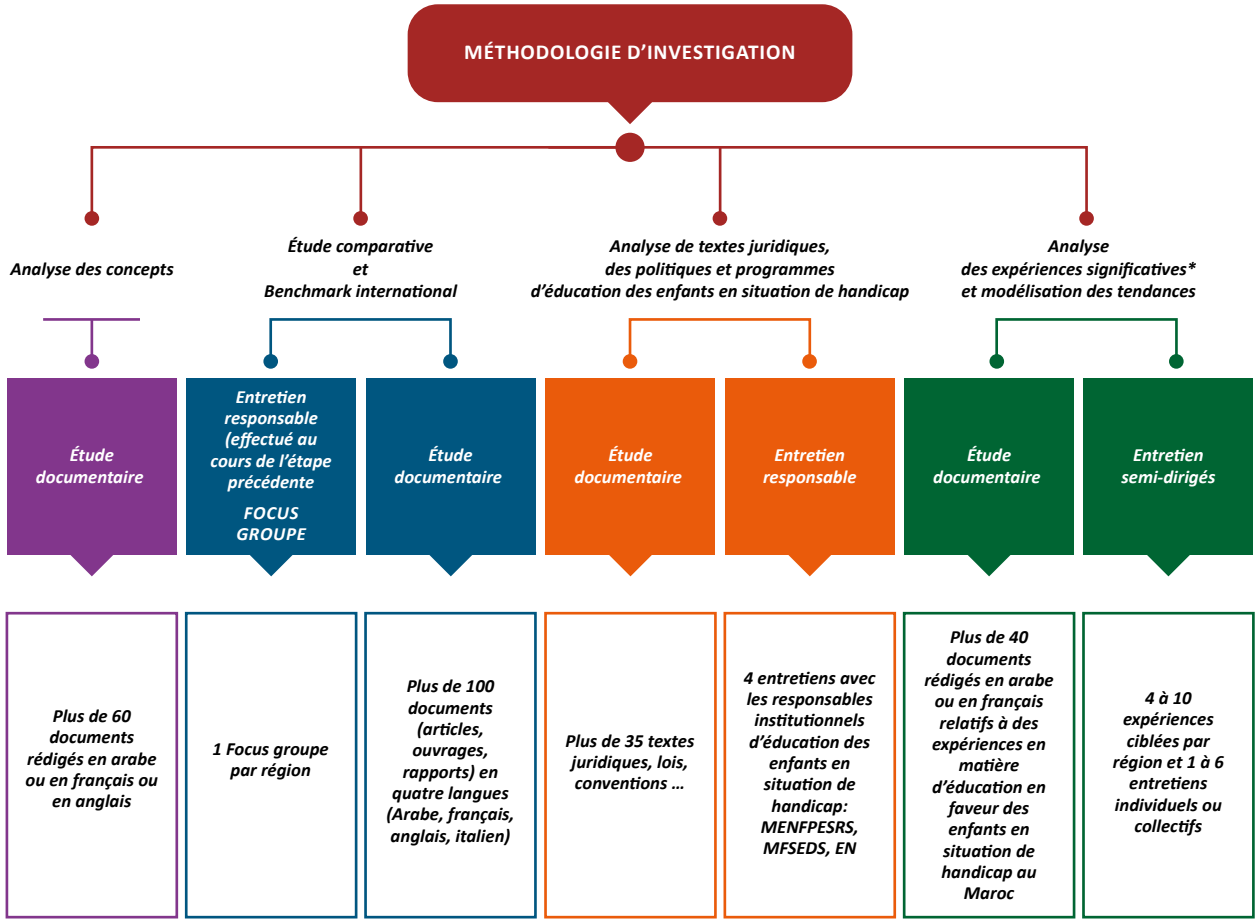
C'est grâce au croisement de différents outils d'investigation que nous contribuons à l'objectif général de l'évaluation[2] et garantissons la qualité des données. Ajoutons que le recours à une observation participante aurait été pertinent afin de saisir des pratiques concrètes en temps réel et de quantifier certains aspects, au-delà des représentations des acteurs issues de leurs discours. Pour autant, le temps imparti ne le permettait pas. Dans ce contexte, apprécions le fait que la passation d'entretien in situ, permet le

1. Une vigilance éthique et déontologique qui se manifeste dans toutes les étapes de la démarche (information, recueil et traitement des données, utilisation des résultats); une objectivation (plutôt que l'objectivité) en tant que principe incontournable inscrit au cœur de toute démarche d'évaluation. C'est donc à l'intersection de ces différentes subjectivités que s'élabore le jugement et se dégagent les axes d'amélioration ; une extériorité garantie par la composition de l'équipe chargée de conduire l'évaluation ; Une structuration et une rigueur méthodologiques assurées par une validation collective des différentes étapes de la démarche, des outils, des modalités de déroulement et par une possibilité d'ajustement au regard des premiers entretiens de cadrage.

2. Objectif général de l'évaluation : « Orienter les politiques et stratégies de l'éducation pour une meilleure prise en charge des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap.

contact direct avec les acteurs et la confrontation à la réalité de leurs lieux, de leurs types et leurs modalités d'intervention.

Nous schématisons ci-dessous la combinaison de ces outils adaptés à la diversité des variables de l'évaluation.



** Nous entendons par « expérience significative », expérience caractéristique au regard de l'éducation des enfants en situation de handicap sur le territoire du Royaume. Il convient alors de constituer un groupe d'expériences dont la composition « résulte du compromis entre la nécessité de contraster au maximum les individus et, simultanément, d'obtenir des unités d'analyse suffisantes pour être significatives. Diversifier mais non disperser » . Cette diversité est fonction de variables non strictement représentatives mais caractéristiques et supposées jouer un rôle important dans la structuration des réponses au regard du cadre de référence de l'étude.*

Dès lors, nous comptons 7 critères de sélection : Gestion-portage du dispositif ; Type de déficience; Âge des enfants ; Impact quantitatif et qualitatif ; Nature de l'action ; Type de territoire.

4. Caractéristiques et objectifs spécifiques par outil d'investigation

Afin de saisir la pertinence des outils d'investigation retenus dans le cadre de cette évaluation, il convient désormais de détailler leurs caractéristiques et les objectifs associés.

Caractéristiques et objectifs spécifiques par outils d'investigation

ÉTAPE	INTITULÉ OUTIL	CARACTÉRISTIQUES DE L'OUTIL	OBJECTIFS
ANALYSE DES CONCEPTS	ÉTUDE DOCUMENTAIRE	Recueil de documents (articles, ouvrages, rapports, etc) à l'échelle internationale, rédigé en 3 langues (français, arabe, anglais) permettant de décrire l'évolution du concept d'inclusion et d'apporter des éléments de référence pour qu'un système éducatif soit inclusif	Apporter aux acteurs une meilleure compréhension de la question de scolarisation des enfants en situation de handicap, et construire un cadre référentiel commun d'éducation inclusive
ÉTUDE COMPARATIVE – BENCHMARK INTERNATIONAL	ENTRETIEN (déjà évoqué précédemment) + FOCUS GROUPE Avec des représentants institutionnels nationaux et régionaux impliqués dans la scolarisation des enfants en situation de handicap	Un focus groupe est un type d'entretien collectif, réalisé avec des personnes concernées par une politique de développement ou un type d'intervention. Il est destiné à obtenir, par un processus d'interaction, des informations relatives à leurs opinions, attitudes et expériences ou encore à expliciter leurs attentes vis-à-vis de cette politique ou intervention. Il s'agit d'une méthode d'enquête sociologique de type qualitative incitant les participants à débattre et à prolonger leur réflexion. Cette méthode implique que la validation des hypothèses que nous proposons réponde à des critères de vraisemblance qu'élaborent les acteurs concernés.	Appréhender et comparer les stratégies régionales tant en termes de politiques déployées, de sources de financement, de nature des actions et d'impact des acteurs mobilisés. Extrapoler les tendances repérées au regard d'une politique inclusive.
ANALYSE DE LA POLITIQUE PUBLIQUE ET DES PROGRAMMES D'EDUCATION DES ENFANTS EN SITUTATION DE HANDICAP	ÉTUDE DOCUMENTAIRE	Analyse et étude de plus de 35 textes juridiques, lois, articles, rapports à l'échelle nationale et internationale permettant l'analyse du fondement juridique de l'éducation inclusive au niveau international et national	Procéder à une clarification terminologique et une meilleure compréhension de la politique éducative nationale à l'égard des enfants en situation de handicap.

ÉTAPE	INTITULÉ OUTIL	CARACTÉRISTIQUES DE L'OUTIL	OBJECTIFS
ANALYSE DES EXPÉRIENCES SIGNIFICATIVES ET MODÉLISATION DES TENDANCES	ÉTUDE DOCUMENTAIRE Élaboration de fiches techniques Cette étude documentaire a servi également pour notre analyse du système éducatif marocain en faveur des enfants en situation de handicap ENTRETIENS Sous forme d'entretiens individuels semi-dirigés. Avec le responsable de chaque structure ou projet retenu. Auprès de 2 bénéficiaires ou proches et de 2 professionnels ou bénévoles impliqués dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap.	Recueil d'un ensemble de ressources écrites, en français ou en arabe : cadre législatif ; approche conceptuelle ; programme d'action ; restitution projet ; rapport d'évaluation ; récit de vie ; convention ; etc... Ces données permettent d'élaborer les fiches techniques sur les 4 régions concernées mais également d'appréhender le système éducatif marocain en faveur des enfants en situation de handicap. Chaque fiche technique comprend: Intitulé de l'expérience ; Responsable du projet/structure ; Source de financement ; Type d'acteurs concernés ; Type de structure/ projet ; Ancienneté de la structure/projet ; Ancienneté d'accueil d'enfants en situation de handicap ; Âge des enfants concernés ; Nombre d'enfants concernés ; Nature des difficultés des enfants ; Actions mises en œuvre ; Type de formations suivies par les professionnels ; Évolution du projet ; Impact de l'expérience. La technique des entretiens se prête particulièrement à l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques. Elle demeure « pertinente lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels les acteurs s'orientent et se déterminent ». Il s'agit d'un outil discursif donnant accès à des informations contenues dans l'ensemble des représentations associées aux actions effectuées et aux événements vécus.	Recenser et documenter, sous forme de fiches techniques, les expériences significatives conduites par des acteurs de la coopération internationale et de la société civile, en faveur d'un modèle inclusif. Analyser le contexte éducatif dans chaque région et modéliser les tendances, à partir des expériences significatives, en matière d'éducation des enfants en situation de handicap. — Entretien avec le responsable : Croiser les données factuelles des fiches techniques avec le recueil de données qualitatives afin d'apprécier : L'évolution du parcours et du ressenti des bénéficiaires et professionnels ; Les principaux freins rencontrés ; Les leviers activés ; Les principales limites restantes ; La qualité et les modalités du partenariat entre les acteurs ; Les sources de financement. — Autres entretiens : Appréhender le type d'intervention des professionnels, l'impact de l'expérience concernée, les évolutions en cours et les perspectives.

ÉTAPE	INTITULÉ OUTIL	CARACTÉRISTIQUES DE L'OUTIL	OBJECTIFS
	ÉTUDE DOCUMENTAIRE	Recueil de documents (articles, ouvrages, rapports, etc) à l'échelle internationale, rédigé en 4 langues (français, arabe, anglais ou italien) permettant de décrire de recenser et d'effectuer une analyse comparative des expériences de scolarisation des enfants en situation de handicap au Maroc confrontées à d'autres expériences significatives internationales. Nous retenons les indicateurs de comparaison suivants : Contexte politique national en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap ; Conception du handicap ; Profil des enfants concernés ; Actions mises en œuvre ; Type d'acteurs impliqués ; Source de financement ; Enseignements à retenir en termes de bonnes pratiques (avantages-inconvénients).	Apporter des points de comparaison (similitudes/différences) avec des expériences de scolarisation des enfants en situation de handicap à l'international. In fine, cette étude documentaire, croisée avec les données issues du terrain, constitue un support à la décision des dirigeants.

SUPPLÉMENT À LA MISE EN ŒUVRE DE L'INVESTIGATION :

1. Les entretiens ont été chronologiquement réalisés de la façon suivante : A) Focus groupes; B) Entretiens avec les responsables ; C) Entretiens avec les professionnels/bénévoles ; D) Entretiens avec les bénéficiaires/proches.

2. Les études documentaires ont été effectuées tout au long de l'évaluation.

3. L'équipe a élaboré un guide d'entretien spécifique à chaque type d'interviewés. Ce document oblige l'intervieweur à maintenir l'interviewé dans le cadre de l'entretien, aborder les thèmes sélectionnés et garantir que les discours ne se dispersent pas.

4. Au cours de la mission sur le terrain, l'équipe a pu bénéficier de temps d'observation non participative permettant de saisir de l'intérieur des pratiques effectives, appréhender des éléments factuels relevant de « l' agir » et le sens que les acteurs lui attribuent, relevant du « penser ».

5. L'équipe a également conduit des entretiens supplémentaires avec des « informateurs clés » relevant tant de la société civile, de la coopération internationale que des ministères concernés. L'analyse de leur discours a permis d'appréhender leur perception de la vision stratégique, les ressources et les compétences mobilisées, leurs préconisations.

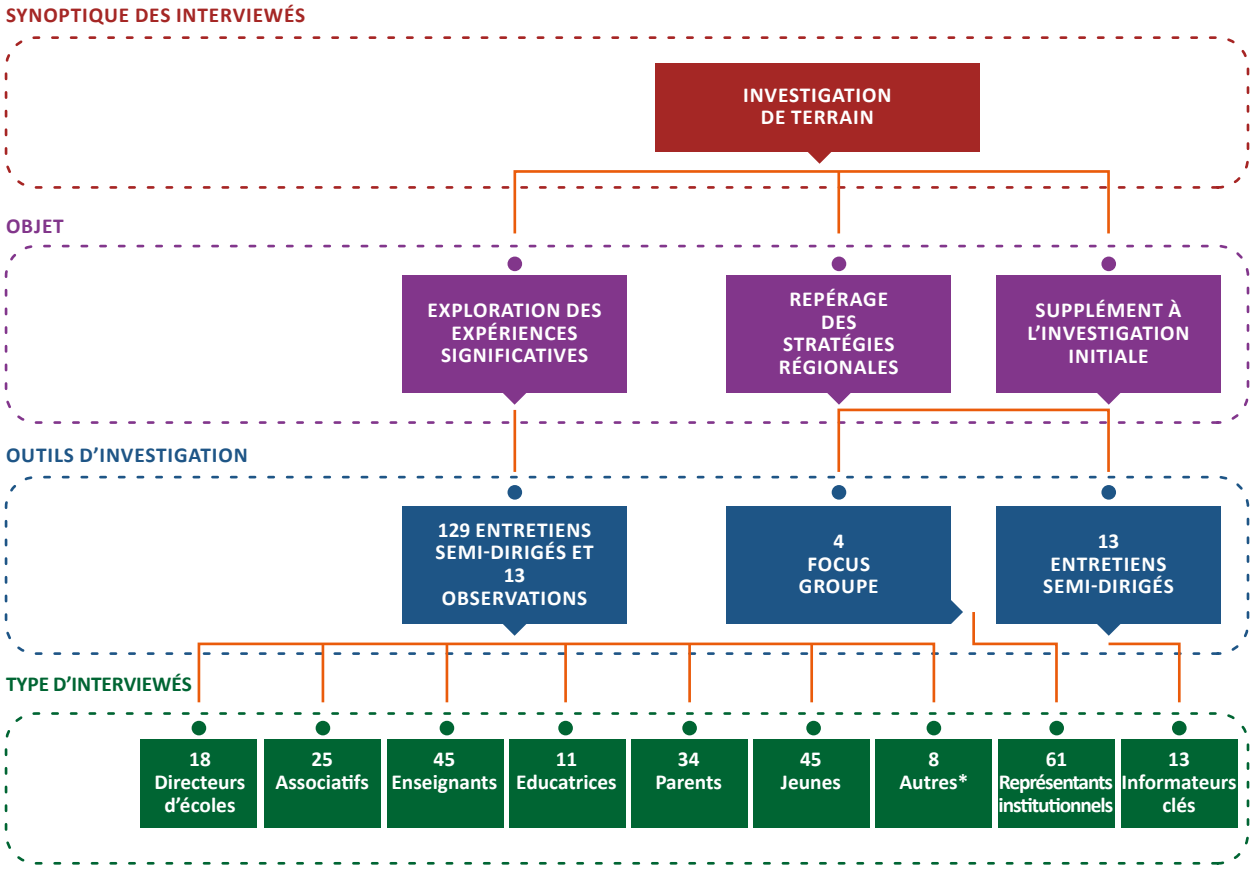
L'équipe a quitté le terrain avec le sentiment que les discours et observations se cumulent en confirmant ce qui est attendu plutôt qu'en produisant de l'ignoré. Ainsi, nous pouvons affirmer que le modèle « sature », après avoir rencontré un nombre d'interviewés bien supérieurs à celui initialement prévu.

5. Choix des personnes interviewées

Le choix des personnes enquêtées est effectué sur la base de propositions des responsables des académies régionales d'éducation et de formation, dans chacune des régions concernées, au regard des critères précisés par l'équipe chargée d'étude. Nous parvenons à rassembler 260 acteurs concernés qui constituent un ensemble diversifié de chacune des populations mères. Ainsi distinguons-nous 4 types d'acteurs et 4 critères spécifiques pour chacune de ces catégories.

BENEFICIAIRES/ PROCHES	PROFESSIONNELS	RESPONSABLE DE STRUCTURE OU PROJET	ENTRETIENS SUPPLÉMENTAIRES AVEC INFORMATEURS- CLÉS
• Nature de la vulnérabilité des enfants concernés par le projet • Age des enfants concernés • Type de soutien/ accompagnement/ scolarisation • Lieu de résidence	• Connaissance de l'évolution du parcours des enfants concernés • Personne impliquée dans la scolarisation des enfants en situation de handicap • Fonction et rôle • Type d'ancrage professionnel (Éducation nationale, Centre spécialisé, Société Civile, Coopération internationale)	• Connaissance de la structure • Type d'ancrage professionnel (Éducation nationale, Centre spécialisé, Société Civile, Coopération internationale) • Capacité à apprécier l'impact de l'expérience concernée. • Capacité à évoquer les perspectives de la structure	• Type d'institution représentée • Connaissance des politiques publiques locales • Connaissance du contexte régional de la scolarisation des enfants en situation de handicap • Connaissance des structures et projets du terrain

SYNOPTIQUE DES INTERVIEWÉS



** Représentants institutionnels, professionnels, paramédicaux, ou interprètes*

6. L'accès au terrain

L'accès au terrain est toujours parsemé d'obstacles et comporte des contraintes. Il n'en demeure pas moins que certains facteurs facilitent l'entrée et l'immersion.

a) Obstacles et contraintes

- Certains entretiens auraient mérité d'être prolongé tant pour l'interviewé que pour l'intérêt de l'étude.

- Le calendrier restreint pour conduire cette étude limite le temps à partager pour la visite des établissements et l'ajout de nouveaux entretiens spontanés.

- La présence de l'équipe ponctuelle conduisait parfois le professionnel concerné à interrompre son activité en cours et obligeait les enfants présents à patienter. Toutefois, cette situation offrait un cadre d'observation authentique.

- La période du ramadan est peu propice à ce type d'enquête qui oblige à conduire de nombreux entretiens dans un temps contraint. En effet, au cours de ce mois singulier, la fatigabilité des personnes interviewées et la réduction des heures travaillées complexifient le travail d'investigation.

- Les « informateurs-relais » (les responsables des AREF) sont suffisamment au contact de la population interviewée pour faciliter l'accès au terrain. En revanche, le risque est que cette proximité place les interviewés dans un rapport d'obligation.

b) Facteurs facilitateurs

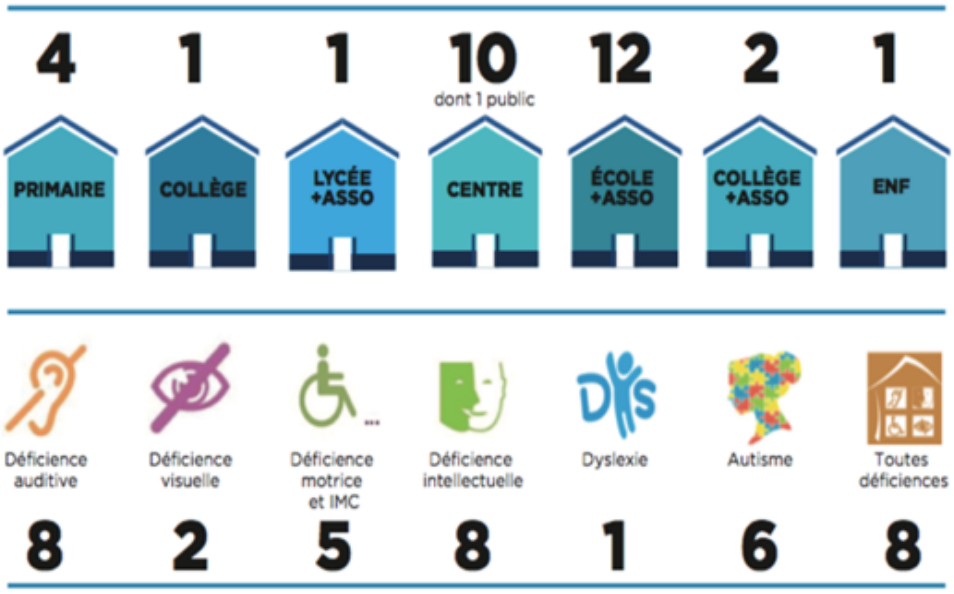
- L'entière disponibilité des informateurs relais (les responsables des AREF), son partage de la documentation existante, son souci de la logistique et des dispositions administratives requises constituent une plus-value notable pour la bonne réalisation de l'étude de terrain.

- Retenons que la présence continue d'un des informateurs relais (les responsables des AREF) a permis de résoudre certaines difficultés en temps réel, de s'accorder sur des réponses imprécises, de lever certains doutes. Conjointement, nos espaces de discussion quotidiens ont permis de mieux comprendre l'intérêt de la démarche et de s'ajuster initinere.

- La collaboration considérable des personnes rencontrées et leur souplesse dans l'organisation sont de réels atouts pour la conduite d'une telle évaluation.

Tous ont apporté à l'équipe une précieuse contribution ancrée dans le réel et empreinte d'engagement. Ils ont partagé l'information sans retenue et ont toujours donné leur accord pour l'enregistrement (à l'exception d'une personne). Ils ont témoigné l'intérêt que revêt pour eux le thème de notre évaluation, dans un contexte où cette question d'éducation des enfants en situation de handicap est très prégnante et recèle autant d'inquiétude que d'enthousiasme.

APERÇU SYNOPTIQUE DES EXPÉRIENCES SIGNIFICATIVES



Les 31 expériences couvrent l'ensemble des structures éducatives accueillant des enfants en situation de handicap: primaire, collège, lycée en lien ou pas avec des associations, centre spécialisé public ou privé, éducation non formelle. De surcroît, constatons par ce schéma que la diversité des expériences significatives explorées coiffe tous les types de déficiences.

7. Des temps de parole fructueux

L'équipe a mené 129 entretiens durant le mois de mai 2018 et 13 temps d'observation spontanée et non participative. À chaque début de rencontre, accompagnés de un dictaphone, l'équipe présente la finalité de l'évaluation, le déroulement des entretiens[1] et les conditions de l'échange[2]. Elle invite ensuite les interviewés à signer la feuille de consentement. Elle démarre l'enregistrement en incitant les interviewés à conserver un maximum de liberté et de spontanéité dans leurs réponses. Partant, elle reste fidèle au guide d'entretien. Après plusieurs entretiens, sa forme reste inchangée, la pratique conduit l'équipe seulement à adapter son utilisation initialement trop figée. In fine, retenons que chacun témoigne de son engagement professionnel ou expérientiel avec aisance, livre quelques raisons d'agacement avec véhémence, se remémore certains souvenirs avec émotion et partage un brin de son histoire sans résistances ou gênes manifestes. En fin d'entretien, l'équipe propose à chaque interviewé de conclure. Majoritairement, ils avouent être ravis d'avoir bénéficié de ce temps de parole et encourage l'équipe fortement à agir vite en faveur de l'éducation des enfants en situation de handicap.

8. La récolte des données n'est pas une fin en soi

Au bout d'un mois d'immersion, nous éprouvons la sensation d'avoir collecté de manière décousue de nombreuses données « qui ne sont que la transformation en traces objectivées d'instantanés du réel »[3] et nous sentons-nous submergés par un fouillis inextricable de notes. À partir de ce corpus, nous devons désormais analyser ces données brutes dans leur signification plus vaste et les relier entre elles jusqu'à « produire un effet d'intelligibilité »[4].

À partir de la retranscription intégrale de tous les entretiens réalisés, nous nous engageons

1. L'entretien est enregistré. La durée d'un entretien est estimée à environ une heure. Les données recueillies sont anonymes et ne peuvent être utilisées que dans le cadre de cette évaluation.
2. Les conditions à respecter au cours de l'entretien sont les suivantes : l'intervieweur privilégie l'écoute et soutient l'expression sans conseiller ou donner son avis ; il ne porte aucun jugement ; il ne sélectionne pas les réponses.
3. Olivier de Sardan, J. P. (1995). La politique du terrain, sur la production des données en anthropologie. Revue Enquête, anthropologie, histoire, sociologie, n° 1.
4. Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). op. cit.

alors dans le traitement manuel de ces données. Ainsi, effectuons-nous une « analyse de contenu thématique » consistant à se situer d'emblée au niveau du contenu sémantique et à «défaire la singularité du discours en découpant transversalement tout le corpus »[1]. La mise en œuvre de ce raisonnement opérationnel oblige à « repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé [...] et à produire une reformulation du contenu de l'énoncé sous une forme condensée et formelle »[2]. Nous procédons en trois étapes successives régies par le cadre de référence de l'étude :

- Repérer les unités significatives ;
- Classer ;
- Produire un espace de sens.

Il convient de mentionner que nous avons préalablement élaboré une grille d'analyse en choisissant des dimensions du corpus les plus significatives et diversifiées au regard du cadre de référence de l'évaluation. Ainsi, sélectionnons-nous 13 dimensions. Cet outil de traitement synthétique vise un ordonnancement des données. Conjointement, nous nous engageons à repérer certains termes récurrents qui font alors l'objet d'un codage spécifique saisi dans un tableau intitulé « Tableau des occurrences ».

Partant, nous nous imprégnons du contenu récolté, alternant entre une lecture verticale de chaque entretien, tant pour garder sa logique propre que pour repérer les unités significatives, et une lecture horizontale, pour établir des relations et un classement par thèmes. Nous dressons progressivement des taxinomies et établissons des corrélations en nous situant davantage dans une quête de cohérence que dans une volonté d'exhaustivité.

Lecture après lecture, nous démêlons, repérons et hiérarchisons « les densités qui s'agrègent, les complémentarités qui s'affirment, les bifurcations qui s'interrogent, les impasses qui se ferment, les velléités qui s'excluent, les constantes qui se réitèrent, les expériences qui se cumulent, les acquis qui s'élargissent ou au contraire les à-côtés qui s'amenuisent »[3]. Par cette technique de dépouillement et de traitement, nous parvenons à ordonnancer et matérialiser la récurrence, à distinguer, à comparer et produire un espace de sens avant de nous engager dans un procès d'interprétation.

1. Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). op. cit.
2. Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. Sociologies, Vol. 1.
3. Desroche, H. (1990). Apprentissage 3. Entreprendre d'apprendre- d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Ed. Editions ouvrières.

Nous schématisons ci-dessous cette progression allant de la retranscription des données à l'interprétation :

Annexe n°2. Les textes règlementaires d'éducation des enfants en situation de handicap

Au sein du système de l'Education Nationale, plusieurs textes réglementaires encadrent et structurent l'éducation des enfants en situation de handicap :

- La Note ministérielle n° 104 du 28 septembre 1998, publiée à la suite du décret n° 2-97-218, spécifiant que les enfants handicapés avec une déficience légère et moyenne peuvent être scolarisés dans des écoles publiques.
- La Note n° 008 du 7 avril 2000, destinée aux directeurs d'académies et d'établissements, aux délégués provinciaux et enseignants pour les inciter à prendre en compte les enfants en situation de handicap dans leur programmation et stipulant qu'il faut inscrire « les besoins spéciaux dans tous les plans d'adaptation de la vie scolaire ».
- La circulaire conjointe n° 130, du 12 octobre 2004, élaborée dans le cadre de la convention de partenariat entre le Ministère de l'éducation Nationale et de la Jeunesse et le Secrétariat d'Etat chargé de la Famille, de l'Enfance et des Personnes Handicapées. La circulaire touche principalement les procédures d'inscription et d'orientation des enfants en situation de handicap (vers les classes ordinaires ou les classes d'intégration scolaire), et instaure au niveau des délégations provinciales, des commissions pluridisciplinaires pour examiner les dossiers d'enfants en situation de handicap en demande d'intégration scolaire.
- La Note cadre 89 qui encourage l'éducation des enfants ayant des besoins spécifiques et des enfants de nomades et ceux vivant dans les zones de montagne.
- La Note n° 143 du 13 octobre 2009 appelle à la nécessité de permettre aux enfants et aux jeunes en situation de handicap de jouir de leur droit à la scolarisation dans les tous les cycles d'enseignement aux classes ordinaires ou aux classes d'intégration scolaire.
- La Note n°192 850 du 19 mai 2010 relative au partenariat avec des associations actives dans le domaine de la prise en charge des enfants ayant des besoins spéciaux.
- La Note n°3-2274 du 30 avril, 2013, concernant les mesures organisationnelles pour d'adaptation du contrôle continu et les examens certificatifs au profit des élèves en situation de handicap.

- La Note n °39.14 du 3 avril, 2014 – Scolarisation des enfants ayant des besoins spéciaux : Elle met l'accent sur la nécessité du respect des nouvelles dispositions de la Constitution, notamment en ce qui concerne l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.
- Circulaire conjointe entre le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation professionnelle et le Ministère de la Santé n ° 721.14 du 25 Juin 2014, dont l'objectif est d'opérationnaliser le rôle de la commission médicale provinciale et le comité éducatif de la délégation, chargé de la réception des dossiers, l'orientation et le suivi de la scolarisation des enfants ayant des besoins spéciaux.
- La Note n° 14.412 du 22 septembre 2014 autour de la scolarisation des enfants ayant des besoins spéciaux.
- La Note ministérielle n° 159/14 du 25 novembre 2014 pour l'opérationnalisation de la stratégie nationale du projet d'établissement.
- La Note ministérielle n ° 052-15 du 22 avril 2015 concernant l'adaptation des conditions de passation des examens et les conditions de correction au profit des candidats en situation de handicap.
- Décisions ministérielle concernant le guide des examens publié le 30 mars 2017 (pour le primaire numéro 011/17, le secondaire collégial numéro 011/17, le secondaire qualifiant numéro 09/17) qui détermine l'adaptation des conditions des examens et des corrections pour les enfants en situation de handicap.
- La note n°079.18 du 29 mars 2018, pour encourager la scolarisation des enfants en situation de handicap aux établissements de l'enseignement privé.
- La note n°088.18 du 23 mai 2018 concernant l'adaptation du contenu des examens du baccalauréat pour les candidats en situation de handicap.

أنجز هذا التقرير :

تحت إشراف رحمة بورقية

رقية الشفقي

تصحيح ، تنسيق وتصميم :

محمد زرنين ، فوزية عدي ، ليلى الخمليشي ، زكرياء بدري

لذكر هذا التقرير :

الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ، تحت إدارة رحمة بورقية ، تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب : نحو تربية دامجة ، رقية الشفقي .

الرباط 2019.

ملتقى شارع الميليا وشارع علال الفاسي
حي الرياض، الرباط، ص.ب : 6535 - المغرب

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
الهاتف : 25-44-77-537-(0)212+ | contact@csefrs.ma
الفاكس : 86-08-68-537-(0)212+ | www.csefrs.ma