



المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique
Instance Nationale d'Évaluation du Système d'Éducation, de Formation et de Recherche Scientifique

unicef | pour chaque enfant

الحق في التربية الدامجة

انتقال مفاهيمي وتحول الممارسات ورهانات التقييم

LE DROIT À UNE ÉDUCATION INCLUSIVE

Transition conceptuelle, transformation des pratiques et enjeux de l'évaluation

THE RIGHT TO AN INCLUSIVE EDUCATION

Conceptual Transition, Practices Transformation and Evaluation Challenges



أشغال الندوة الدولية

ندوة دولية 7 و 8 يناير 2019 الرباط - المغرب

ACTES DU SÉMINAIRE INTERNATIONAL
INTERNATIONAL SEMINAR

7 - 8 JANVIER/JANURAY 2019 - RABAT - MOROCCO

الحق في التربية الدامجة

انتقال مفاهيمي وتحول الممارسات ورهانات التقييم

LE DROIT À UNE ÉDUCATION INCLUSIVE

Transition conceptuelle, transformation des pratiques
et enjeux de l'évaluation

THE RIGHT TO AN INCLUSIVE EDUCATION

Conceptual Transition, Practices Transformation and
Evaluation Challenges

Dépôt légal : 2020MO0798

ISBN : 978-9920-785-24-2

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|----------------------------|---|
| REMERCIEMENTS..... | 5 |
| NOTE DE PRÉSENTATION | 9 |

I. ALLOCUTIONS D'OUVERTURE 15

| | |
|---------------------------|----|
| ◆ عمر عزيمان | 16 |
| ◆ Giovanna BARBERIS | 19 |
| ◆ لطيفة جبابدي | 23 |
| ◆ رحمة بورقية | 26 |

II. CONFÉRENCE INAUGURALE29

| | |
|--|----|
| ◆ L'éducation inclusive, parlons-en ! - Charles Gardou | 30 |
|--|----|

III. SÉANCE 1 : ÉDUCATION INCLUSIVE : QUELS CHEMINS PARCOURUS ET QUELS DÉFIS À RELEVER ? 51

| | |
|--|----|
| ◆ Existing international education models - Marianne SCHULZE | 52 |
| ◆ Les enjeux internationaux liés à l'inclusion des élèves en situation de handicap -Khalid CHENGUITI | 58 |
| ◆ .. التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة والمجتمع المدني: المسارات والمكتسبات والتحديات المستقبلية -عبد الرحمان المودني | 62 |

IV. ATELIER 1 : QUELLE ARTICULATION DES DISPOSITIFS DE SOUTIEN POUR L'ACCÈS À LA SCOLARISATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP ? 67

| | |
|--|----|
| ◆ Articulation entre acteurs : vers une forme d'intelligence collective ? - Philippe CHAIZE | 68 |
| ◆ دعم تحسين ظروف تدرس الأشخاص في وضعية إعاقة - إبراهيم زروقي | 78 |
| ◆ Quelle articulation des dispositifs de soutien pour l'accès à la scolarisation des enfants en situation de handicap ? - Malika MOUMANE | 87 |

V. ATELIER 2 : QUELLE ADAPTATION DES PRATIQUES POUR UNE ÉDUCATION INCLUSIVE ? 93

| | |
|---|-----|
| ◆ Quelles formations initiale et continue des professionnels de l'éducation ? Quelles conditions d'aménagement des examens ? Comment mieux prévenir et mieux accompagner les enfants en situation de handicap et leurs familles ? - Soumia AMRANI | 94 |
| ◆ La formation des enseignants et l'aménagement des examens - Franck SAHAGUIAN | 100 |
| ◆ تكييف الامتحانات المدرسية الإشهادية مع خصوصيات المترشحين في وضعية إعاقة - عبد المجيب المرابط | 107 |
| ◆ تنزيل الإطار المنهاجي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة - محمد بيدادة | 116 |

VI. SÉANCE 2 : ÉDUCATION INCLUSIVE : QUELS DÉFIS ET INNOVATIONS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION ? 127

| | |
|--|-----|
| ◆ L'évaluation dans le cadre de l'éducation inclusive - Serge THOMAZET | 128 |
| ◆ Assessment : from intentions to tools - Humberto Javier RODRIGUEZ HERNANDEZ | 140 |
| ◆ Évaluation et pratiques inclusives : cas du réseau des écoles alternatives du Québec - Jean HORVAIS | 152 |
| ◆ Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc : Présentation des résultats de l'étude qualitative - Rkia CHAFAQI | 163 |

VII. SÉANCE 3 : ÉDUCATION INCLUSIVE : QUELLES SONT LES MODALITÉS DE TRAVAIL

ENSEMBLE ? 177

- ◆ La collaboration entre les différents partenaires impliqués dans le processus d'inclusion scolaire en Italie - Lucia DE ANNA 178
- ◆ Les conditions pour la participation des parties prenantes - Serge RAMEL 191
- ◆ Des connaissances à la pratique : travailler ensemble, cela ne va pas de soi ! - Sandrine AMARE 197

VIII. ATELIER 3 : ÉDUCATION INCLUSIVE : TOUS CONCERNÉS, COMMENT RÉSOUDRE LA COMPLEXITÉ DE L'ARTICULATION ENTRE LES ACTEURS..... 209

- ◆ العمل المشترك بين مختلف الفاعلين من أجل تربية دامية - عبد المالك أسريج 210
- ◆ Les acteurs de la scolarisation... quelle complexité ? - Emmanuel GUICHARDAZ 216
- ◆ إرساء التربية الدامية بسوس ماسة - محمد جاي منصوري 222
- ◆ المركز الوطني للرصد والدراسات والتوثيق في مجال الإعاقة - أولية التربية الدامية في أفق الإنصاف وتكافؤ الفرص - سعيد الحنصالي 229
- ◆ Éducation Inclusive et concertation : L'expérience de Handicap International au Maroc - Céline ABRIC .. 234

IX. ATELIER 4 : ÉDUCATION INCLUSIVE : VERS QUELLE MUTATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES ? 242

- ◆ Les représentations sociales du handicap comme outil pour le développement de l'inclusion scolaire et sociale - Alessio COVELLI 243
- ◆ Promouvoir une société inclusive - Nicolas EGLIN 256
- ◆ التمثيلات النفسية الاجتماعية الإيجابية نحو الأشخاص في وضعية إعاقة - مدخل لإنجاح التربية الدامية - رشيد الكنوني 264
- ◆ Améliorer la représentation sociale des personnes en situation de handicap par l'enseignement universitaire inclusif - Nabil MAAROUFI 269
- ◆ التمثيلات الاجتماعية للأشخاص الصم والصمم - عيسى عبد العزيز 275

X. SYNTHÈSE GÉNÉRALE - Rkia CHAFAQI-Youssef BOULLALA 289

Remerciements

Nous saisissons l'occasion de la publication des actes du séminaire international *"Le droit à une éducation inclusive : transition conceptuelle, transformation des pratiques et enjeux de l'évaluation"* tenu au siège du Conseil les 7 et 8 janvier 2019, pour renouveler l'expression de notre gratitude à tous ceux qui n'ont épargné aucun effort pour la réussite de ce séminaire.

Ainsi, nos vifs remerciements vont d'abord à Madame Giovanna BARBERIS, Représentante de l'UNICEF au Maroc et à ses collaborateurs (trices) notamment Mesdames Meryem SKIKA, Essaadia ELMABROUKI, Messieurs Khalid CHENGUITI et Youssef BOUALLALA, pour le soutien et l'appui technique à l'organisation de ce séminaire.

Notre gratitude et nos remerciements les plus sincères s'adressent aussi à Mesdames Sandrine AMARÉ, et Alice ALVAREZ-PEREYRE du Collège Coopératif Auvergne Rhône-Alpes en France, pour l'accompagnement à l'organisation du séminaire.

Nous adressons nos sincères remerciements également à tous les membres du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, présidents (tes) des séances et modérateurs (trices) des ateliers qui n'ont épargné aucun effort pour l'animation, l'encadrement et le bon déroulement des travaux du séminaire, principalement à Mesdames Rabéa NACIRI, Nadia Amal BERNOUSSI, Latifa JBABDI, Messieurs Mahjoub EL HIBA, Abdelhamid AKKAR, Abdelghafour EL ALLAM, ainsi qu'à Monsieur Nicolas EGLIN Président de la Fédération Nationale des Associations au Service des Élèves présentant une situation de Handicap en France pour la modération de la troisième séance plénière du séminaire.

Nos sincères remerciements s'adressent également à tous les intervenants (tes) qui, par leur contribution, ont enrichi les échanges sur l'éducation inclusive et ont mis en avant les défis à relever par notre système éducatif, et les perspectives en faveur d'une éducation inclusive des enfants en situation de handicap.

Nous rendons hommage aussi aux participants (tes) qui, par leur présence, ont débattu la question de l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap, dans la volonté de recherche de propositions

respectueuses aux droits de l'enfant, pour un avenir meilleur des enfants en situation de handicap au Maroc.

La réussite de ce séminaire est le reflet de la rigueur du comité scientifique et de l'organisation de l'équipe de l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation de la Formation et de la Recherche Scientifique et de l'UNICEF.

Tous et toutes ont fait de ce séminaire une réussite et une fierté pour l'Instance Nationale de l'Évaluation.

Rahma BOURQIA

ورقة تقديمية

NOTE DE PRÉSENTATION

PRESENTATION NOTE



تعتبر التربية الدامجة رافعة مهمة للنظم التربوية، فهي سيرورة تصبو إلى الحد من إقصاء الأطفال في وضعية تهميش أو هشاشة وتشجيع ادماجهم من خلال الاستجابة الفعالة لاحتياجات كل المتعلمين. كما أنها تهدف إلى تأمين حقهم في المساواة على مستوى الحقوق والفرص في التربية. هكذا، تنخرط التربية الدامجة في توجهات حركة "التربية للجميع"⁽¹⁾ التي تعتمد على المبادئ الأساسية لعدم التمييز وتكافؤ الفرص والولوج الكلي والتضامن.

بمصادقته على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل سنة 1993، اعترف المغرب بحق كل الأطفال في التربية، خاصة الأطفال في وضعية إعاقة (المواد 23 و28 و29). وبمصادقته كذلك على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة سنة 2009، أكد المغرب انخراطه التام لتنفيذ هذا الحق على كل المستويات التعليمية، من التعليم الأولي إلى الجامعي مروراً بالتكوين المستمر مدى الحياة (المادة 24).

على نفس المنوال، وتماشياً مع التزامات المغرب، أكد الدستور المغربي الجديد لفتح يوليوز 2011 على حقوق وحريات الأشخاص ذوي الإعاقة الشيء الذي يقتضي إنشاء نظام تربوي دامج.

ثم جاء المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، أربع سنوات بعد ذلك، لينخرط في نفس التوجه من خلال اقتراح ثلاثة أسس للرؤية الاستراتيجية 2030-2015⁽²⁾ : الإنصاف وتكافؤ الفرص، والجودة للجميع، والارتقاء بالفرد والمجتمع، لتصبح التربية الدامجة تحدياً كبيراً للمغرب.

وبغية دعم هذه التوجهات، والاستجابة، لتوصيات الرافعة 4 من الرؤية الاستراتيجية 2030-2015، على الخصوص، نظمت الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع اليونسيف، ندوة دولية في موضوع "الحق في التربية الدامجة: انتقال مفاهيمي وتحول الممارسات ورهانات التقييم" يومي 7 و8 يناير 2019 بمقر المجلس بالرباط.

وجاء تنظيم هذه الندوة استجابة لعدة تساؤلات، من بينها:

- ما هي النماذج والآليات المستخدمة حالياً لتربية الأطفال في وضعية إعاقة استجابة للإرادة والالتزامات السياسية في مجال التربية الدامجة؟

1. <http://www.unescobkk.org/education/efa/efa-goals>

2. الرؤية الاستراتيجية 2030-2015 : الإنصاف وتكافؤ الفرص، والجودة للجميع، والارتقاء بالفرد والمجتمع، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015.

- ما هو نوع التنسيق المتبع بين كل الفاعلين المعنيين (على المستوى الجهوي والوطني والدولي) والذي يسمح ببناء رؤية مشتركة للوضع، وللرهانات الرئيسية وللعمل المشترك؟
 - كيف تعمل السياسات والممارسات في مجال التقييم على تسهيل وتوجيه عملية التعليم والتعلم في المؤسسات التعليمية الدامجة؟
- فمن خلال مشاركة خبراء مغاربة وأجانب في مجال التربية الدامجة، تهدف الندوة إلى حشد الوعي بالتحديات التي ينبغي مواجهتها، بالمغرب وخارجه، لفائدة تـمدرس الأطفال في وضعية إعاقة والتعرف على التوجهات الحالية والآفاق الحقيقية لتربية دامجة.
- وتنخرط هذه الندوة في إطار تتبع الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والتي جعلت من الإنصاف أساسا لإصلاح التربية والتكوين بالمغرب. كما ستوفر للفاعلين وللفاعل التربوي معلومات تتعلق بالرؤى والسياسات والممارسات بمختلف الدول المشاركة، دون إصدار أحكام على الأنظمة التربوية المتبعة. كما ستكون هذه الندوة فضاءا للتداول والمناقشة وتبادل المعلومات حول مختلف الممارسات. كل هذا سيسمح بالتفكير المشترك حول المداخل الممكنة والمبتكرة والفعالة من أجل الترسـيخ المؤسـساتي للتربية الدامجة بالمغرب.

Présentation

Levier incontournable de transformation des systèmes éducatifs, l'éducation inclusive est un processus qui vise à accroître la participation et à réduire l'exclusion des enfants en situation de marginalisation ou vulnérabilité en répondant efficacement aux besoins de tous les apprenants. Elle a pour objectif de leur assurer une égalité des droits et des chances en matière d'éducation. En ce sens, elle rejoint les orientations du mouvement de l'« Éducation pour Tous⁽¹⁾ » fondé sur les principes fondamentaux de non-discrimination, d'égalité des chances, d'accès universel et de solidarité.

En ratifiant la Convention internationale des droits de l'enfant en 1993, le Maroc reconnaît le droit à l'éducation pour tous les enfants, notamment ceux en situation de handicap (articles 23, 28, 29). Conjointement, la ratification de la Convention des droits des personnes handicapées en 2009, renforce son engagement en faveur de ce droit à tous les niveaux d'enseignement, du préscolaire à l'université, en passant par la formation tout au long de la vie (article 24).

Chemin faisant, en cohérence avec ces engagements, la nouvelle Constitution du Royaume du Maroc du 1er juillet 2011 affirme les droits et les libertés des personnes en situation de handicap qui suppose, sur le plan éducatif, l'instauration d'un système éducatif inclusif.

Quatre ans plus tard, le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique s'inscrit dans cette même orientation en proposant les trois fondements dans la Vision Stratégique de la réforme 2015-2030 (l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous, la promotion de l'individu et de la société). Ainsi, l'éducation inclusive est désormais un enjeu majeur au Maroc.

Afin de soutenir ces orientations et en adéquation notamment avec le levier 4 de la Vision Stratégique 2015-2030⁽²⁾, l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, a organisé, en partenariat avec l'UNICEF les 7 et 8 janvier 2019 au siège du Conseil à Rabat, un

1 . <http://www.unescobkk.org/education/efa/efa-goals>.

2. Vision Stratégique de la réforme 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2015.

séminaire international intitulé « **Le droit à une éducation inclusive: transition conceptuelle, transformation des pratiques et enjeux de l'évaluation** ».

Plusieurs questions sous-tendent la réalisation de ce séminaire :

- Quels sont les modèles et les dispositifs actuellement à l'œuvre pour l'éducation des enfants en situation de handicap en réponse aux volontés politiques affichées et aux engagements pris en matière d'éducation inclusive ?
- Quel type de coordination des acteurs concernés (aux niveaux régional, national et international) permet de construire une vision partagée de la situation, d'identifier les principaux enjeux pour le travail d'ensemble ?
- Comment les politiques et les pratiques en matière d'évaluation facilitent-elles et guident-elles l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles dites inclusives ?

Dès lors, conjuguant la participation d'experts marocains et internationaux actifs dans le domaine de l'éducation inclusive, l'un des principaux objectifs de ce séminaire consistent à susciter une prise de conscience des différents défis à relever, au Maroc et ailleurs, en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap, mais également de repérer les tendances existantes et les perspectives réelles d'une éducation inclusive.

Ce séminaire s'inscrit dans le cadre du suivi de la Vision Stratégique 2015-2030 qui a fait de l'équité un fondement de la réforme de l'éducation au Maroc. Il fournira aux nombreux acteurs de la communauté éducative des informations relatives aux politiques, aux conceptions et aux pratiques des divers pays participants, sans toutefois juger les différents systèmes à l'œuvre.

Offrant des espaces de réflexion, d'échanges de pratiques et de débat, la tenue de ce séminaire a permis, à travers les conférences plénières et les ateliers qui s'y sont tenus, de penser des axes d'intervention possibles, innovants et efficaces, pour un ancrage institutionnel de l'éducation inclusive au Maroc.

Presentation

Becoming a major lever in transforming education systems, inclusive education is a process aiming at increasing the participation and reducing the exclusion of marginalized and vulnerable children, by effectively meeting their needs. Inclusive education's aim is to ensure equal rights and chances in terms of education. In this matter, it joins the orientations of the « Education for All⁽¹⁾ » movement, based on the fundamental principles of non-discrimination, equal opportunities, universal access and solidarity.

By ratifying the Convention on the Rights of the Child in 1993, Morocco recognizes the right to Education for all children, especially, those with disabilities (articles 23, 28, 29). Jointly, the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2009, enhances its engagement for this right at all education levels, from preschool to university, including life-long training (article 24).

Along with this, and in consistency with all these commitments, the Moroccan Constitution of July, 1st 2011, states clearly persons with disabilities rights and liberties, which involves, in terms of education, the implementation of an inclusive education system.

Four years later, the Higher Council for Education, Training and Scientific Research, fits in this same orientation by suggesting the three pillars of the Strategic Vision for the Reform 2015-2030⁽²⁾ ("Equity and equal opportunity, quality for all and promoting the individual and the society", Higher Council for Education, Training and Scientific Research publication, 2015). Therefore, inclusive education is now a major challenge in Morocco.

In order to support these orientations, and remain in consistency with the Strategic Vision fourth lever in particular, the National Authority of Evaluation at the Higher Council for Education, Training and Scientific Research, organized, in collaboration with UNICEF, an international seminar on «**the Right to an Inclusive Education: Conceptual Transition, Practices Transformation and Evaluation Challenges**» on January, 7th & 8th 2019 at the Council in Rabat.

1 . <http://www.unescobkk.org/education/efa/efa-goals>

2. Strategic Vision for the Reform 2015-2030 : Higher Council for Education, Training and Scientific Research, 2015.

Various issues underline this seminar work:

- What are the models and the mechanisms applied for educating children with disabilities as a response to policy willing and to the commitments taken in terms of inclusive education?
- What type of coordination should we apply to relevant actors (at the regional, national and international levels) to allow the building of a shared vision of the situation, to identify main challenges in order to ensure the overall work ?
- How do politics and practices, in terms of evaluation, facilitate and guide teachings and learning in inclusive schools ?

Therefore, with combining the participation of international and Moroccan experts in the field of inclusive education, one of the major objectives of this seminar is not only to generate awareness regarding challenges to be met, in Morocco and elsewhere, in favour of schooling children with disabilities, but also to identify current trends as well as real perspectives in inclusive education.

This seminar is part of the application of the Strategic Vision 2015-2030 which considers equity one of the main pillars of the educational reform in Morocco. It will provide to numerous actors of the educational community important information as regard to politics, participating countries' conceptions and practices, without, however, judging the different systems.

This seminar will also be an opportunity to exchange reflexions, practices and discussions, and will allow to think into possible innovative and efficient intervention axes, for an anchorage in Morocco.



الكلمات الافتتاحية

ALLOCUTIONS D'OUVERTURE
OPENING SPEECHES

أرحب بكم اليوم بكثير من السرور في هذه الندوة التي ستنكب على موضوع: "الحق في التربية الدامجة: الانتقال المفاهيمي، والتحول في الممارسات، ورهانات التقييم"، والتي تنظمها الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بتعاون وثيق مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسيف.

ولا يفوتني، بهذه المناسبة، أن أتوجه بعظيم شكري، إلى السيدة جيوفانا باربريس Giovanna Barberis، ممثلة منظمة اليونيسيف، كما أود أن أشكر بحرارة، جميع المتدخلين في هذه الندوة، مغاربة وأجانب، متمنيا لضيوفنا الكرام مقاما طيبا بيننا.

حضرات السيدات والسادة،

إن الموضوع الذي نلتئم حوله اليوم، ليعكس تشبث مجلسنا بالمبادئ المؤسسة للعدالة والإنصاف، والتربية للجميع، وتكافؤ الفرص، وهي، بلا جدال، نفس المبادئ التي تؤطر الحق في التربية لفائدة الأشخاص في وضعية إعاقة. من ثم، فإن موقفنا تجاه هذا الموضوع واضح تماما، وهو موقف يجسده مضمون الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، التي تدعو ضمن رافعات التغيير التي تعتمد عليها، إلى "ضمان الحق في ولوج التربية والتكوين لفائدة الأشخاص في وضعية إعاقة".

ولابد من التذكير هنا، بأن هذا الموقف الثابت، يجد جذوره في دستور المملكة المغربية، الذي وضع قضية الأشخاص في وضعية إعاقة، في صلب أحكامه ذات الصلة بالحقوق والحريات، داعيا السلطات العمومية إلى أخذ هذه القضية بعين الاعتبار، أثناء سن مختلف السياسات العمومية.

من هذا المنطلق، وانسجاما مع ما سبق، كان من المنطقي أن نقوم بتكليف الهيئة الوطنية للتقييم لدى مجلسنا، بإنجاز "تقييم للنموذج التربوي الموجه للأطفال في وضعية إعاقة"، بهدف التوفر على تشخيص دقيق وموثوق، ومن ثم، التمكن من تحديد العوامل المؤثرة، سواء سلبا أو إيجابا، في تربية هذه الشريحة من الأطفال. وبنفس هذه الروح أيضا، أسند المجلس إلى اللجنة الدائمة المكلفة بالمناهج والبرامج والتكوينات والوسائط التعليمية، مهمة التفكير والبحث، من أجل تمكين مؤسساتنا من تعميق التفكير في هذا الموضوع. ومن ثم، إصدار رأي المجلس وتوصياته الاستشارية بشأن تعليم الأطفال في وضعية إعاقة.

حضرات السيدات والسادة،

لقد عرفت السياسة التربوية لفائدة الأشخاص في وضعية إعاقة ببلادنا، خلال السنوات الأخيرة، تقدما مهما على المستوى المعياري، وذلك، بفضل المصادقة على الاتفاقيات الدولية ذات الصلة، وإصدار العديد من النصوص التشريعية والتنظيمية. غير أنه، وبالنظر إلى واقع الحال، واستمرار العوائق التي تحول دون ولوج كل الأطفال في وضعية إعاقة للمدرسة، مع استفحال ظاهرة الانقطاع المبكر بالنسبة للذين تمكنوا من ولجوها، فما زلنا بعيدين عن تحقيق ما نسعى إليه، لكي يتمتع هؤلاء الأطفال بالحق في التربية.

لذلك، ومن أجل ضمان تفعيل اللازم لهذا الإطار المعياري علينا بذل مجهودات جبارة في اتجاهات متعددة:

- **أولا،** إذكاء وعي جماعي بكون الإنسان، مهما كان سنه، لا يمكن اختزاله في أوجه عجزه، إذ لا شيء أكثر ظلماً من هذه النزعة الاختزالية والتمييزية وأن دستور المملكة ينص على محاربة كل أشكال التمييز؛
- **ثانياً** نشر النتائج الجيدة التي يحصل عليها الأطفال في وضعية إعاقة، كلما توفرت لهم شروط الولوج المادي، مع الإشراف التربوي الملائم، وتوفير الأطر المؤهلة وطرق التدريس المناسبة.
- **ثالثاً** الأخذ في الاعتبار أن هذا المجال هو مجال للتعبئة بامتياز، والتنسيق المنظم، والتفاعل، والتعاون، بين الآباء والأمهات والأولياء، والمربين، والخبراء، والجمعيات، والجماعات الترابية، وأنه يتعين على السلطات العمومية تنظيم هذا التنسيق بكيفية محكمة.
- من الضروري التذكير بأننا نتوفر على مؤهلات مهمة للمضي قدماً في مسار التربية الدامجة، والتي يمكن استثمارها لتحقيق القفزة النوعية في هذا المجال. ويمكن أن نلخص هذه المؤهلات في توفرننا على ثلاث دعائم أساسية:
- **الدعامة الأولى** التي تكون الأساس لمؤهلاتنا تتعلق، في المقام الأول، بالالتزام المثالي لجلالة الملك لفائدة الأشخاص في وضعية إعاقة، والرعاية التي يحيطهم بها في المدن والمناطق النائية، والوسائل التي سخرها لخدمة هذه القضية، والإنجازات العديدة التي حرص على تحقيقها؛

- أما الدعامة الثانية فتتجلى في التطور الذي عرفته السياسات العمومية الحكومية في هذا المجال، والتي أصبحت تعكس دينامية والتزاما قويين من أجل تحقيق إدماج الأطفال في وضعية إعاقة؛
 - وتكمن الدعامة الأخير في الدور الذي يؤديه المجتمع المدني بحركتيه، والجمعيات بالتزامها الموصول لفائدة الأشخاص في وضعية إعاقة، مما ساهم إلى حد كبير في الانتقال من مقارنة "إحسانية" إلى مقارنة قائمة على حقوق الأشخاص.
- يجب أن تشكل هذه الدعامات أساسا لحشد قوتنا لتجاوز نقط ضعفنا. ولي اليقين بأن نقاشاتكم خلال هذين اليومين، ستساعدنا على التغلب على الصعوبات، وعلى المضي بخطى ثابتة في المسار الذي اخترناه؛ كما أنني متأكد من أن أعمالكم ستعبد الطريق أمامنا، ونحن نستلهم منها أفكارا قيمة، لبلوغ تحقيق الحق في التربية لكل الأطفال في وضعية إعاقة في المدرسة المغربية، وبالتالي ترسيخ ذلك الحق في العقلية والممارسات. أشكركم وأتمنى لهذه الندوة كامل التوفيق.

L'année 2019 sera marquée par une date historique. Nous allons ensemble y célébrer, l'automne prochain, le 30^{ème} anniversaire de la Convention des droits de l'enfant. En 1989, les décideurs du monde, en adoptant cette convention, ont fait une promesse à tous les enfants : la promesse de protéger leurs droits, tous leurs droits. Le Maroc a ratifié cette convention en 1993. La ratification par le Royaume de la Convention des droits des personnes handicapées en 2009 a renforcé son engagement pour la promotion de tous les droits dont celui de l'éducation, au profit de tous les enfants y compris ceux en situation de handicap.

Depuis cette date, des progrès importants ont été enregistrés pour que chaque enfant ait accès à une éducation de qualité. Cependant, plusieurs enfants sont encore en dehors du système scolaire, dont les enfants en situation de handicap. Aujourd'hui, le taux de scolarisation des enfants en situation de handicap au primaire ne suit pas la tendance de la moyenne de scolarisation nationale. Si l'accès au primaire des enfants non handicapés de 6 à 11 ans atteint plus de 98 %, celui des enfants en situation de handicap n'est que de 37.8%. Les données du dernier recensement de la population et l'habitat de 2014, nous montrent aussi que 70% des personnes handicapées n'ont aucun niveau scolaire et seulement 4,6% ont fréquenté le préscolaire, 8,5% ont atteint le secondaire, et seulement 1,5% ont atteint le niveau supérieur. Pour un principe d'équité, ces enfants ont le même droit d'aller à l'école, d'y rester et d'y bénéficier d'un enseignement de qualité.

Mesdames et messieurs,

Consciente de l'importance de l'éducation comme droit fondamental, la communauté mondiale en a fait une priorité et s'est engagée à fournir les ressources humaines, techniques et financières nécessaires pour le réaliser à travers le 4^{ème} objectif des Objectifs de Développement Durable.

Le diagnostic de la situation de la scolarisation des enfants en situation de handicap mené dans le cadre du programme de coopération entre

le Maroc et l'UNICEF nous a éclairé sur les principales barrières qui bloquent l'accès et la réussite des enfants en situation de handicap au sein du système scolaire. Il s'agit notamment :

- 1) du manque des connaissances sur les capacités des enfants en situation de handicap ainsi que les attitudes et les perceptions négatives à leurs égards,
- 2) des méthodes pédagogiques et de l'environnement scolaire non adaptés aux besoins de chaque enfant et le manque de renforcement des capacités des enseignants et des cadres administratifs, et
- 3) finalement de la difficulté de mettre en œuvre des mesures éducatives inclusives aux niveaux national et local.

À toutes ces barrières, le programme de coopération Maroc-UNICEF a apporté des éléments de réponse en appuyant techniquement nos partenaires à savoir le ministère de l'Éducation nationale, de la formation professionnelle et de la recherche scientifique, l'Instance Nationale de l'Évaluation et l'ONG Humanité et Inclusion.

Aujourd'hui, après avoir développé avec nos partenaires des pilotes de l'éducation inclusive au niveau du terrain portant sur la modélisation, l'élaboration du cadre référentiel curriculaire, l'élaboration des modules de formation des différents intervenants et la création d'instances de coordination impliquant les différentes institutions concernées, nous sommes ravis d'organiser avec le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique ce séminaire international sur : **le droit à une éducation inclusive : « transition conceptuelle, transformation des pratiques et enjeux de l'évaluation »**.

Ce séminaire, qui constitue une première opérationnalisation de la convention cadre signée le 16 novembre 2018 avec l'Instance Nationale de l'Évaluation, constitue un moment très important dans le processus d'appui technique pour le développement de l'éducation inclusive au Maroc que nous menons, avec nos partenaires, depuis 2013. L'apport scientifique des différents conférenciers nationaux et internationaux que je remercie vivement pour leur présence parmi

nous aujourd'hui ainsi que la contribution attendue de la part des différents participants nous permettra de questionner le principe de l'éducation inclusive selon trois grandes questions :

- Éducation inclusive : quel chemin parcouru et quels défis à relever?
- Éducation inclusive : quels défis et innovations en matière d'évaluation ?
- Éducation inclusive : quelles sont les modalités de travail ensemble?

Les recommandations issues de ce séminaire nous permettront d'enrichir la feuille de route de l'éducation inclusive au Maroc en appui à la mise en œuvre de la vision stratégique du secteur de l'éducation 2015-2030.

L'UNICEF au Maroc réitère son engagement pour appuyer ses partenaires pour mettre en place l'ensemble des mesures pour une école capable de répondre à la diversité des élèves et d'accueillir tous les enfants sur le territoire marocain, quels que soient leurs origines, leur état de santé et leur niveau socioéconomique. Pour cela nous avons besoin d'une approche inclusive dans son sens le plus large qui combat la marginalisation et promeut la différence.

Mesdames et messieurs,

Je ne terminerai pas mon mot sans adresser mes vifs remerciements à tous les acteurs qui ont accompagné ce processus notamment les enfants qui nous ont guidés grâce à leurs participations et leurs recommandations à différentes étapes ainsi que nos partenaires et experts du Collège Coopératif Auvergne Rhône-Alpes qui ont encadré ce travail.

Monsieur le président du Conseil supérieur de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique, Madame la directrice de l'Instance nationale de l'évaluation, Monsieur le directeur des curricula, mesdames et messieurs merci pour votre collaboration et votre engagement pour la réalisation des droits de l'enfant.

Je conclurai mon mot avec une citation très chère à l'UNICEF, celle d'un enfant qui a bénéficié du programme de l'éducation inclusive et qui, après l'obtention de son baccalauréat nous a dit que : « Rien n'est impossible ». Avec vous et tous les partenaires, nous pouvons lui répondre et à tous les enfants au Maroc que nous sommes là pour que tout soit possible.

شكرا.

تشكل هذه الندوة الدولية حول الحق في التربية الدامجة محطة أساسية في عمل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي على مواكبة تفعيل الرؤية الاستراتيجية بالتقييم والبحث والاقتراح والتناضل العلمي والنقاش العمومي. ويكتسي لقاءنا هذا بالأساس أهمية قصوى لكونه يتمحور حول تعليم الأطفال في وضعية إعاقة الذي يقع في صلب مرتكزات ومقومات وغايات الإصلاح المتمثلة في الانصاف والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع وهو الذي بوأته الرؤية الاستراتيجية مكانة بارزة ضمن رافعات الإصلاح واعتبرته من رهانات الأساسية ودعت الدولة إلى القيام بواجبها كاملا في ضمان حق الأطفال في وضعية إعاقة في التعليم والتكوين الجيدين ضمن مختلف مكونات المدرسة على أساس من المساواة وتكافؤ الفرص. ودعت أيضا إلى اعتماد مخطط وطني لتربية دامجة يضع حدا لوضعية الاقصاء والتمييز والعزل فالمغرب كدولة طرف في اتفاقية حقوق الطفل و الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة و غيرها من العهود والاتفاقيات ذات الصلة ملزم بإعمال مقتضاياتها ومن ضمنها حق الأشخاص في وضعية إعاقة في التعليم وهو يشهد اليوم دينامية جديدة مؤسسية ومدنية ومجتمعية تتطلع إلى تحول جوهري في المقاربة والسياسات العمومية والممارسات البيداغوجية وهي ديناميات تفتح افاق واعدة للتقدم نحو اعتماد التربية الدامجة المبنية على المقاربة الحقوقية، من جهة أخرى وجب التذكير بكون دستور المملكة ينص على حظر ومحاربة التمييز على أساس الإعاقة وعلى سمو المواثيق الدولية وعلى ضمان الحق في تعليم ميسر ولوجي وذو جودة بالنسبة لكافة المواطنين والمواطنات وعلى تيسير تمتع الأشخاص في وضعية إعاقة بكافة الحقوق والحريات وهو بذلك يضع الأطر المعيارية التي يجب أن تأسس لمنظور جديد ولسياسة إدارية قوية تكفل لكافة الأطفال في وضعية إعاقة الحق في التعليم باعتباره حقا أساسيا كونيا وغير قابل للتصرف تقع مسؤوليته أولا على عاتق الدولة.

بهذا الأفق ولغاية التعميق والتدقيق في سبل أجراء مضامين الرافعة الرابعة التي خصت بها الرؤية الاستراتيجية تعليم الأطفال في وضعية إعاقة أدرجت اللجنة الدائمة للمناهج والبرامج والتكوينات ووسائل التعليم ضمن المحاور ذات الأولوية في برنامجها تعليم الأطفال في وضعية إعاقة وذلك بهدف بلورة رأي استشاري في الموضوع اعتمدت في اعداده نهجا تشاركيا عبر تنظيم جلسات استماع مع مسؤولين مؤسستين ومع جمعيات وشبكات المجتمع المدني علاوة على التقارير والعروض والمناقشات الداخلية والزيارات المبرمجة كما سيشكل تقرير الهيئة الوطنية للتقييم حول نتائج الدراسة التي أنجزتها مرجعا علميا

لتأسيس هذا الرأي الاستشاري و ستمثل هذه الندوة بدورها معينا هاما سيتم استثماره سواء من حيث اغناء الاطار المفاهيمي و ما طرحه التربية الدامجة من رهانات و تحديات و من حيث الدروس المستخلصة من خلال التجارب الوطنية و الدولية أو من خلال الاستلهام من التجارب الفضلى. إننا ونحن نلتأم اليوم في هذا الملتقى العلمي الرفيع نعي جميعا أننا أمام تحدي استراتيجي كبير يتمثل في جوهره وفي بعده في بناء مجتمع دامج، مجتمع دامج لكل أفراد دونه تمييز بسبب الاخلاف، مجتمع يضمن لهم الحقوق الأساسية على قدم المساواة بدءا من الحق في التعليم الذي يعد مدخلا للتمتع بباقي الحقوق كما أننا واعون بأن رفع هذا التحدي يتطلب فوق الإرادة السياسية الحازمة تغييرا ثقافيا يقطع مع المثلثات و المواقف السائدة و ما ينتج عنها من صور نمطية ووصم، لنضع منظارا جديدا في الادهان كون الإعاقة تندرج ضمن التنوع الإنساني و كونها لا ترتبط بالفرد ذاته بقدر ما ترتبط بالعوائق المحيطة به و بأنه ليس هو المطالب بالتأقلم معها بل المطلوب منا جميعا العمل على إحداث التغييرات اللازمة لإزالتها ولخلق البيئة والشروط الملائمة لتمكينه لتمتع من حقوقه الإنسانية كافة على أساس من المساواة و تكافؤ الفرص.

متمنياتي للنجاح والتوفيق لأشغالنا وشكرا على حسن استماعكم.



يشرفني في البداية أن أقدم بالشكر الجزيل لكل من استجاب لدعوتنا للمشاركة في هذه الندوة الدولية التي تتطرق لمسألة مهمة بالنسبة للتربية ببلادنا. كما أتمنى للمشاركين الأجانب مقاما طيبا بالمغرب ولكل المشاركين مناسبة جيدة للتفكير حول موضوع الندوة. كما أود التقدم بالشكر الجزيل لكل رؤساء الجلسات ومنشطي الورشات ولكل من ساهم منذ أسابيع في التحضير لهذه الندوة وتمكيننا من المساهمة في هذا اللقاء.

من خلال تنظيم هذه الندوة الدولية حول موضوع "الحق في التربية الدامجة: الانتقال المفاهيمي، والتحول في الممارسات، ورهانات التقييم" تحاول الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس بشراكة مع منظمة اليونيسيف أن يوحد مجهوداتهما وخبرتهما في محاولة لفتح نقاش مسؤول مع المجتمع التربوي والفاعلين حول تربية الأطفال في وضعية إعاقة. وتصبو هذه الندوة إلى تعميق التفكير حول ما أوصت به الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، وهي التي جعلت من الانصاف أحد دعائمها الأساسية.

كما تتخبط هذه الندوة في رغبة المجلس في ضمان مهمته التقييمية من خلال إنجاز تقييم للسياسة العمومية المتعلقة بتربية الأطفال في وضعية إعاقة، عبر تقرير موضوعاتي وتنظيم هذه الندوة بشراكة مع منظمة اليونيسيف لتعميق التفكير واقتراح آفاق للتدخل.

أيها السيدات والسادة،

اسمحوا لي أن أتوقف عند عنوان الندوة لشرح الهدف الذي نصبو إليه:

أولا : لماذا "الانتقال المفاهيمي" الذي جاء في عنوان الندوة ؟

الغاية من ذلك، هو التفكير في هذا الانتقال، أولا عبر التساؤل حول تصوراتنا وتمثلاتنا بشأن الأطفال في وضعية إعاقة، وأيضا عبر التساؤل حول الحق في ولوجهم المدرسة بالمقارنة مع نظرائهم الآخرين، أطفال غالبا ما يتكون على هامش المنظومة التربوية. ويتعلق الأمر في الواقع، بمساءلة طرق تفكيرنا والتي تتركنا رهينين بالتمثلات الاجتماعية التي لا تعامل كافة البشر على قدم سواء.

إن مناقشة الانتقال المفاهيمي لصالح التربية الدامجة، هو مساءلة النظرة التي يرى بها المجتمع الأطفال في وضعية هشاشة وإعاقة. وهو أيضا تفكير في العيش المشترك مع الاعتراف بالاختلاف والتنوع الذي يحمله كل كائن كيف ما كانت وضعيته.

وبذلك يدفعنا، الانتقال المفاهيمي، إلى التساؤل حول سياساتنا العمومية وحول الإجراءات التي تعتمد بشأن تربية الاطفال في وضعية إعاقة وحول حق كل طفل في تربية دامجة والتي تعتبر بحق ركيزة من ركائز المجتمع الدامج.

كيف يمكن إذا، تفكيك تلك التمثلات الاجتماعية والثقافية التي تعامل أولئك الأطفال حسب معايير جسدية او عقلية وتحرمهم بذلك من حقهم في التربية والتعليم؟

للإجابة على هذه الأسئلة، تتطرق المحاضرة الافتتاحية من خلال تدخلات الجلسة الاولى للتفكير حول مفاهيم "التربية الدامجة" وحول معاني الكلمات والحق والانصاف وتكافؤ الفرص.

ثانيا : لماذا التحول في الممارسات في عنوان الندوة ؟

فإذا كان التمكن من المفهوم من وراء التربية الدامجة يدعو إلى تغيير طرق التفكير حول الإعاقة، فذلك يحيل نحو تحول وملائمة طبيعيين للممارسات. وكذلك تمفصل آليات الدعم لولوج التمدرس بالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة.

لكن، كيف يمكن بدأ عملية تحول الممارسات تلك؟ وكيف يمكن مضاعفة مشاركة الأطفال في وضعية إعاقة ومحاربة إقصائهم؟ وكيف يمكن الإجابة بنجاعة على مختلف متطلبات كل المتعلمين؟ وكيف يمكن مواءمة الوسط التربوي مع احتياجات الاطفال في وضعية إعاقة؟ وكيف يمكن خلق تلك البيئة ؟ وكيف يمكن مساعدة كل طفل في وضعية إعاقة على إيجاد مكان له في المدرسة وبالتالي في المجتمع؟ وكيف يمكن جعل المدرسة فضاء للعدالة الاجتماعية عند كل الأطفال ؟

وإذا كانت التربية الدامجة تستدعي ترتيبات لتعبئة التدخلات المختلفة لكل الفاعلين، فأى سياسة عمومية وأى إجراءات عملية ستسمح لنا بتأسيس التربية الدامجة ؟

كل هذه الاسئلة سيتم مناقشتها خلال الورشات الأربع كما هو مشار إليه في برنامج الندوة: ورشتين متوازيتين خلال ظهيرة اليوم وورشتين أخريتين في ظهيرة يوم غد.

ثالثا : لماذا الحديث عن رهان التقييم في مجال تربية الاطفال في وضعية إعاقة ؟

والسبب الأساس لذلك هو أن التشخيص والتقييم يخبرنا عن حال تربية الاطفال في وضعية إعاقة في المنظومة التربوية. فالتقييم يلعب دور الراصد الذي يقيس ويقدر المجهودات المبذولة من طرف السياسات العمومية لصالح تفعيل عميلة التربية الدامجة لهؤلاء الاطفال. كيف يمكن إذا تثبيت مبدا الرصد؟ بأي طرق ووسائل؟ وما هي التجارب الدولية في هذا المجال؟

ستخصص الجلسة الصباحية لليوم الثاني لمناقشة هذه التساؤلات ومحاولة تبادل تجارب التقييم.

تصبو هذه الندوة إذن إلى حشد التفكير الجماعي حول مسألة تربية اجتماعية وأخلاقية في نفس الوقت، تتحدى منظومتنا التربوية ووعينا ومجتمعنا ككل. ولمناقشتها بهذه الصيغة ارتأينا جمعية منظمة اليونسيف ان نشرك في هذه الندوة باحثين اشتغلوا على هذا الموضوع من الناحية المفاهيمية، وجمعيات نشيطة في مجال تربية الاطفال في وضعية إعاقة ومربين ومكونين من المنظومة التربوية ومسؤولين حكوميين مكلفين بملف الأطفال في وضعية إعاقة ومنظمات دولية تتخذ من الطفولة مهمتها.

أتمنى أن تساهم هذه الندوة في السير قدما بالتفكير حول تربية الأطفال في وضعية إعاقة وتحفز عملية التربية الدامجة وتعطي نفسا جديدا لديناميتها.

نحن مقتنعون كل القناعة براجعية التفكير السليم غير أن التنفيذ أوجب بالعمل. وشكرا للجميع .





المحاضرة الافتتاحية

CONFÉRENCE INAUGURALE

KEYNOTE LECTURE

L'éducation inclusive, parlons-en !

Charles Gardou⁽¹⁾

Convaincus que l'École est «le patrimoine de tous et que rien ne justifie d'en priver certains enfants à cause de leurs fragilités», l'intervention nous convie, en filigrane, à interroger nos systèmes éducatifs : peuvent-ils, objectivement, se dire inclusifs ou relèvent-ils encore de formes ségrégatives ? Mesurent-ils la hauteur des engagements pris et le défi à relever en cohérence avec les conventions, chartes et traités européens ou internationaux ?

Le propos est guidé par une ligne directrice tracée entre «importance de l'éducation» et «importance de la formation des acteurs».

Sous l'intitulé L'éducation inclusive, parlons-en, le propos est guidé par 5 questions⁽²⁾ :

- Qu'espère-t-on ensemble de l'École, de l'éducation ?
- Quel contrat a-t-on souscrit au travers de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) ?
- Qu'est-ce qu'être inclusif ?
- Comment caractériser une École inclusive ?
- En quoi la formation des acteurs en constitue-t-elle la pierre angulaire ?

1. Qu'espère-t-on ensemble de l'École, de l'éducation ?

L'École s'est bâtie autour d'un fond commun de principes et d'une «inquiétude» fondamentale : elle est obligatoire parce qu'indispensable, elle devrait être disponible à tous parce qu'accessible à chacun. Nos pays respectifs -et bien au-delà- reconnaissent de concert que l'École est le patrimoine de tous, non la propriété privée

1. Anthropologue et professeur à l'Université Lumière Lyon 2, Responsable scientifique du Master spécialisé Référent Handicap.

2. Si le propos se focalise sur les enfants en situation de handicap, il n'est pas gommé que l'ambition inclusive concerne bien d'autres élèves à besoins particuliers. A cet égard, il apparaît impossible de saisir ce que pourrait/devoir être l'éducation inclusive, sans inscrire les multiples expressions de la diversité et de la fragilité humaines dans la chaîne culturelle universelle.

ou le privilège exclusif de quelques-uns. Rien ne justifie d'en priver certains enfants, de les pénaliser à cause de leurs fragilités, dont le handicap est l'une des multiples expressions. Ils doivent au contraire jouir du droit de vivre et d'être scolarisés avec les enfants de leur âge, en bénéficiant d'aménagements compensatoires. Les mises à l'écart du processus de scolarisation, pour la plupart arbitraires, ne représentent pas moins que des inégalités de traitement. Plus : des formes de maltraitance, des violences susceptibles d'en générer d'autres.

Quelques données qui interrogent et nous impliquent :

- Selon le 1^{er} rapport mondial sur le handicap, dû à l'OMS et la Banque mondiale, 15% de la population de la planète vit avec une forme de handicap.
- 263 millions d'enfants ou d'adolescents les plus pauvres, les plus vulnérables, précarisés, en âge de fréquenter l'enseignement primaire ou secondaire ne sont pas scolarisés⁽³⁾. Parmi eux, les enfants ou d'adolescents en situation de handicap, qui sont en même temps parmi les premières victimes de maltraitements.

Osons l'exprimer : tandis que l'on proclame, de façon réitérée, le caractère universel, indivisible, interdépendant et indissociable des droits humains, ces maltraitements, qui sévissent en divers lieux, constituent dans une certaine mesure l'un des crimes sociaux de notre temps.

Lorsque l'École pénalise ainsi les plus fragiles, la violence sociale s'accroît. La dépréciation des enfants les plus vulnérables, liée à des préjugés récurrents, a des conséquences incalculables sur le plan éducatif et social.

Nul ne l'ignore, l'autonomie de pensée et d'action qu'un enfant acquiert par son éducation lui permet d'échapper aux préjugés sur la diversité et la vulnérabilité humaines. Elle l'élève en humanité, pour en faire l'acteur de sa propre histoire et de l'histoire collective. Elle

3. 63 millions en âge de fréquenter l'école primaire, 61 millions d'adolescents (généralement entre 12-14 ans) en âge de fréquenter le 1^{er} cycle du secondaire, 139 millions d'adolescents (généralement entre 15-17 ans) ne sont pas scolarisés.

l'amène à prendre conscience que « faire société », c'est composer avec ce qu'il y a de singulier et de fragile en soi et chez les autres. Elle lui permet de comprendre qu'il n'existe pas, d'un côté, une singularité ordinaire et, de l'autre, une singularité extraordinaire ; que si les êtres humains ne sont pas identiques, il n'existe entre eux aucune différence de nature fondamentale ; qu'il y a seulement des êtres multiples, inassimilables les uns aux autres et irréductibles à un seul signifiant.

L'éducation est, par essence, politique. Sans cet étayage, un enfant risque de demeurer dans une acceptation passive de la mise à l'écart des « non conformes à la norme ». Faute de promouvoir son aptitude à saisir le monde tel qu'il peut être vécu par ses pairs en situation de handicap, ils resteront pour lui irréels, telles des figurines lointaines et figées. Sans cette capacité empathique, il appréhendera difficilement leur expérience avec un corps ou un esprit rebelle. Il ne comprendra guère leur désir de s'échapper de la prison des préjugés. Devenu adulte, il les percevra comme des personnes-problèmes, des « différents », des intrus, des pages vides, où il n'y a que manque et absence, ou bien comme des héros simplement utiles pour donner quelques leçons de vie. Il les imaginera voués à des territoires séparés, des lieux réservés, hors de la vraie vie, faite pour les autres.

En atteignant très tôt un enfant par son intelligence et par l'expérience du côtoiement de ceux qu'il juge de prime abord étranges, on prévient les dérèglements de ses représentations, de ses comportements et, plus tard, de ses pratiques. Parce qu'elle permet de vaincre les obscurités tenaces, l'éducation marche de pair avec le déploiement de la pensée et l'évolution de la société. Ainsi, depuis l'Athènes antique, on voit dans le « soin des enfants » (ou *paideia*) un moyen d'humanisation. COMENIUS, philosophe et pédagogue tchèque du 17^{ème} siècle, contemporain de SPINOZA, ne s'y est pas trompé, lui qui avait placé dans l'éducation tous ses espoirs pour transformer le monde. Il désirait plus que tout agir sur la société en faisant de l'École un « atelier d'humanité ».

L'éducation ouvre sur des évolutions culturelles qu'aucune autre voie ne permet d'atteindre. Si elle laisse les enfants se réfugier dans des ignorances ou les idées reçues, elle ne répond aucunement à son

devoir d'humanisation. Plus : elle alimente l'exclusion sociale, en enclavant les plus fragiles, alors considérés comme des éléments tout autres. Elle crée en quelque sorte un schisme entre deux « familles » distinctes : au centre, les « conformes », majoritaires ; en périphérie, les « hors normes », minoritaires, formant un groupe, un genre en soi étudié à part, qu'elle maintient dans l'obscurité des marges. Ce qui va à l'encontre même du mouvement inclusif qui fait de la diversité sa substance : pluralité des allures de la vie ; variété des modes d'accès au monde ; multiplicité des expressions de la vulnérabilité, caractéristique de tout règne vivant ; jeu mouvant de situations qui, tour à tour, s'affrontent, s'équilibrent et se surmontent. Enchâssement de destins multiples à la fois communs et différents ; humanité une et multiple. Frontières indistinctes entre des « semblables » singuliers et interdépendants, uniques et unis⁽⁴⁾.

Somme toute, comment transformer les mentalités des adultes face au handicap si, enfants, leur éducation les a tenus éloignés de cette réalité humaine, la rendant étrangère à leurs yeux ? Si leur éducation ne leur a pas donné à comprendre ces visages de l'humain ? Comment agir sur leurs comportements de futurs adultes, lorsqu'ils ont vécu dans des lieux d'éducation « aseptisés » ? Ce n'est plus à démontrer : la participation à la vie de la Cité, dans tous ses aspects, découle directement de la première éducation, d'un parcours scolaire, universitaire, formatif. C'est la clé d'une société inclusive.

Aucune société ne progresse en humanité sans très tôt apprendre à ses membres qu'il y a autant de grandeur à vivre avec un corps ou un esprit marqué par une blessure que préservé de cette fragilité surajoutée. Si l'éducation nous fait ce que nous sommes, nous façonne, il importe de lui redonner toute sa profondeur existentielle et sa valeur éthique, mais cela exige des acteurs éducatifs conscients de cette nécessité.

2. Quel contrat a-t-on souscrit au travers de la CRDPH ?

Faire de l'éducation inclusive la priorité procède, tout simplement, du respect des engagements pris par nos pays par la signature et la ratification de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes

4. Gardou, Charles. 2012. Une société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule, Toulouse, érès

handicapées⁽⁵⁾. Les concepts de participation, de citoyenneté et d'accessibilité y véhiculent une conception résolument inclusive.

L'implication directe des personnes en situation de handicap, par leurs organisations représentatives venues des 5 continents, se répercute sur les visées et les contenus de ce texte qui constitue l'un des 9 principaux traités internationaux des droits humains⁽⁶⁾. La place conférée aux facteurs environnementaux⁽⁷⁾ et à l'inconditionnalité des droits⁽⁸⁾ sont sans concession. Il y est très justement affirmé que l'égal accès à l'ensemble des droits ne prendra chair que concrètement traduit par la participation de chacun à l'ensemble des domaines de leur société d'appartenance, et au premier chef l'École.

L'article 24 de cette convention demande instamment aux États signataires de s'assurer que les enfants, adolescents ou adultes en situation de handicap aient accès, sur la base de l'égalité avec les autres, au système d'enseignement ordinaire, de qualité et gratuit, en bénéficiant, au gré des besoins de chacun, d'aménagements et d'accompagnements. Il n'y est plus question de structure spécialisée, d'enseignement spécifique, de classe spéciale et d'éducation spécialisée.

Dans une Note générale de 2016, relative à cet article, le Comité des droits des personnes handicapées, organe international de surveillance de la Convention, s'applique à définir les notions d'exclusion, de ségrégation et d'inclusion. Il donne ainsi à saisir l'ampleur des changements, d'ordre culturel et structurel, nécessaires pour répondre au défi inclusif que nos systèmes éducatifs s'engagent à relever : « 1/ On parle d'exclusion lorsque l'accès à une quelconque forme d'éducation est empêché ou refusé, directement ou indirectement. 2/ On parle de ségrégation lorsque des enfants

5. Comme la France, le Maroc a signé la CIDPH en 2007 et l'a ratifiée en 2009.

6. Ce texte revêt d'autres particularités : la majorité des 18 membres, qui composent le Comité des droits des personnes handicapées est en situation de handicap ; c'est le premier instrument international juridiquement contraignant et, pour l'heure, le seul à être ratifié par une organisation régionale, en l'occurrence l'Union européenne (NB : Si 28 pays appartiennent à l'Union européenne, 47 pays sont membres du Conseil de l'Europe).

7. Ce en cohérence avec la Classification Internationale du Fonctionnement humain (CIF), entérinée par l'Assemblée mondiale de la Santé en 2001.

8. Cf Disability movement aux Etats-Unis, à partir des années 1970.

handicapés sont scolarisés dans des établissements spécifiques, conçus ou utilisés pour accueillir des personnes ayant un handicap particulier ou plusieurs handicaps, et qu'ils sont privés de contact avec des enfants non handicapés (...) 3/ On parle d'inclusion dans le cas d'un processus de réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement ainsi que les approches, les structures et les stratégies éducatives, conçus pour supprimer les obstacles existants, dans l'optique de dispenser à tous les élèves de la classe d'âge concernée un enseignement axé sur l'équité et la participation, dans un environnement répondant au mieux à leurs besoins et à leurs préférences. Si elle ne va pas de pair avec des changements structurels-par exemple, dans l'organisation, les programmes d'études et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la scolarisation d'enfants handicapés dans des classes ordinaires ne relève pas de l'inclusion ».

Partant, nos systèmes éducatifs ont à s'interroger : peuvent-ils, objectivement, se dire inclusifs ? Ou relèvent-ils encore de formes, explicites ou latentes, de ségrégation, telle qu'ici définie ? Mesurent-ils la hauteur des engagements pris et du challenge à relever en cohérence avec le contrat souscrit au travers de la Convention des Nations-Unies ? Selon le mot cher à Paulo FREIRE, en révolte contre les injustices sociales qui, en son temps, minaient le Brésil⁽⁹⁾, conscientisent-ils la mutation attendue de l'École ? Car il s'agit bien d'une affaire de culture. Le concept d'École inclusive recèle en effet des enjeux considérables pour nos sociétés et sous-tend de profonds changements culturels d'ampleur, pouvant apparaître impossibles, mais qui sont pourtant inévitables.

Ici comme là-bas, l'optique inclusive bouscule des constructions culturelles, identitaires, historiques. Elle trouble, remet en cause des organisations, des fonctionnements, des normes et des rôles établis, qui constituent une toile progressivement tissée dans lesquels les acteurs éducatifs ou sociaux sont suspendus. Par-delà un accord d'ordre éthique, on hésite au seuil de la mutation à réaliser et le

9. Nous empruntons ce mot à Paulo FREIRE, auteur de *Pédagogie des opprimés*. Paris, La Découverte-Syros, 2001 (1ère traduction française, 1974). C'est son livre majeur, écrit en 1969, consacré aux déshérités de la terre et à ceux qui s'engagent pour eux.

fond de l'air est à des formes de défensive. Combien il est difficile de s'affranchir d'une empreinte culturelle ; de se libérer d'un infléchissement commun, d'un modèle qui, à des degrés divers, a façonné chacun d'entre nous ; de se départir d'un idéal-type, que Max WEBER définissait comme « une construction abstraite de la réalité, présentée comme une formation-limite rarement atteinte, mais jouant un rôle normatif et régulateur »⁽¹⁰⁾. Malgré soi, on est sous contrainte culturelle. Il n'y a rien d'aussi agissant que les habitudes culturelles, car elles tendent à ankyloser, à entraver les changements.

Sur la voie de ces changements, on ne peut hâter le pas lorsque, pour se protéger, on tend à développer des techniques d'occultation de la réalité et à passer au large des mises à l'écart de l'École qui continuent à sévir en divers lieux. Une évidence : on ne peut changer la société et l'École sans modifier la façon de les concevoir.

3. Qu'est-ce qu'être inclusif ?

Or, la visée inclusive peut apparaître à contre-culture : comme une idée ronde en un monde carré. Cependant, cette visée est-elle un leurre ? Non, c'est un horizon, ligne imaginaire que l'on n'atteint jamais mais qui donne l'énergie d'avancer. On désire d'autant plus cet horizon qu'on en éprouve le manque : le manque d'un humanisme réinventé, d'une esthétique de l'éducation et de la vie commune. Ce dans des contextes où l'on défend plus ardemment ses chances, ses acquis, parfois ses exclusivités, que les droits de tous à avoir les mêmes droits.

L'adjectif inclusif fait l'objet de très nombreuses déclinaisons. On parle aujourd'hui spécifiquement d'éducation inclusive, mais on aspire également à des entreprises, des pratiques culturelles, artistiques, sportives, des services de santé inclusifs. On souhaite des politiques et une société inclusive. Que faut-il en penser de ce terme amplement diffusé ?

Faute d'ausculter ses contours, ses plis et replis, faute de considérer les questions philosophiques, éthiques, socio-politiques à haute

10. Weber, Max. 2003 (1921). *Economie et société*. T.1 : Les catégories de la sociologie ; T.2 : L'organisation et les puissances de la société dans leur rapport avec l'économie. Paris, Pocket.

teneur symbolique qui le sous-tendent, on risque de passer à côté de son sens profond. Plus : de le dénaturer. On ne peut pas en effet mettre en actes ce qui se comprend mal ou ne se comprend pas, car l'on verse alors dans des conceptions, des politiques ou des pratiques floues, incertaines, altérées, dérivantes, sans être à même d'en mesurer les implications effectives. Ajuster la pensée, c'est ajuster l'action : les mots et les concepts sont comme une toile à fond qu'il faut tisser pour parvenir à donner sens et souffle à ce qu'on l'on désire réaliser. Il n'est rien de pire que de travailler sans répertoire commun, autour de concepts perçus différemment par les parties prenantes. D'une certaine manière, c'est comme au service des objets trouvés : l'on trouve d'autant plus aisément un objet qu'on sait le décrire avec précision.

Aussi convient-il de s'interroger sur la signification de ce qui est visé : qu'est-ce qu'être inclusif ? Examinons d'abord, sans esquive, le sens du nom inclusion. Quelle est sa signification cachée et quels présupposés impensés recouvre-t-il ?

Les différents usages de ce terme montrent qu'il est lié à l'idée d'enfermement, d'occlusion, de clôture, de claustration, de réclusion. Ainsi, en minéralogie, une inclusion renvoie à un corps solide, liquide ou gazeux d'une nature différente de l'ensemble où il se trouve pris ; en métallurgie, c'est un élément hétérogène encastré dans un métal ou un alliage, dont il est susceptible d'altérer les propriétés ; en odontologie, une inclusion dentaire correspond à l'emprisonnement d'une dent dans l'arcade osseuse d'une mâchoire ; en biologie, une inclusion foétale est une anomalie liée à la présence d'un reste de fœtus à l'intérieur d'un fœtus jumeau, un emboîtement d'un ovule dans un autre ovule fécondé au même moment.

Les dictionnaires confirment cette idée d'enfermement, de clôture, liée à l'étymologie même du mot. Le Littré⁽¹¹⁾, paru à la fin du 19ème siècle, considérait l'inclusion comme un terme de tératologie, science qui étudie les monstres : « la monstruosité par inclusion est celle dans laquelle un ou plusieurs organes d'un fœtus sont enfermés dans le

11. LITTRÉ, E. (1863-1877). Dictionnaire de la langue française. Paris : Hachette. A ses 4 volumes s'est ajouté un Supplément, comprenant des néologismes et des ajouts, suivi d'un dictionnaire étymologique des mots d'origine orientale.

corps d'un autre individu », pouvait-on y lire. Les auteurs du Trésor de la langue française⁽¹²⁾ et autres lexicographes mettent en lumière la même signification, à savoir « la présence d'un corps étranger dans un ensemble homogène auquel il n'appartient pas ». Le Dictionnaire de l'Académie française, dont le tome 4 de la 9ème édition, encore en cours de rédaction, semble-t-il⁽¹³⁾, parle également de « la présence d'un corps hétérogène à l'intérieur d'un milieu donné et, par métonymie, ce corps lui-même ».

C'est pourquoi une inflexion terminologique s'impose, conduisant à abandonner le nom inclusion, hélas répandu, au profit de la forme adjectivale inclusif/inclusive. Loin d'être gratuite, cette inflexion dessine des voies différentes pour l'action éducative, sociale, politique. D'une part-et plus essentiel- l'adjectif inclusif est aisément déclinable selon les pièces de la mosaïque sociale : École inclusive, habitat ou tourisme inclusifs, etc. D'autre part, et surtout, il fait davantage sens. Car l'adjectif inclusif s'oppose directement à l'adjectif exclusif, qui renvoie, lui, à ce qui appartient uniquement à quelques-uns, à l'exclusion des autres, par privilège spécial et qui, à ce titre, n'admet aucun partage. Aussi la visée inclusive appelle-t-elle l'École, la société à supprimer toutes les formes d'exclusivités, de monopoles, de préséances, de territoires protégés, de prés carrés, pour faire monde commun. Pour faire école commune.

On peut faire de l'inclusion sans être inclusif...

Être inclusif ne consiste pas effectivement à placer des enfants supposés extérieurs à l'intérieur du système éducatif, c'est mutualiser des activités et des projets. Parler d'enfants en inclusion scolaire, au lieu de dire simplement scolarisés, c'est donner à comprendre qu'il ne s'agit aucunement d'incorporer des éléments exogènes, d'intrus, d'étranges étrangers ne procédant pas d'un ensemble commun.

Être inclusif, c'est mutualiser des paroles, des activités, des projets; autoriser tout enfant à apporter sa biographie originale et sa

12 . Trésor de la langue française (1971-94). Paris : CNRS / Gallimard. Le TLF, dictionnaire de la langue du 19e et du 20e siècle, a été publié par le CNRS, en 16 volumes, entre 1971 et 1994.

13 . Dictionnaire de l'Académie française (9ème édition, la 1ère datant de 1694), dont le tome 4 est en cours de rédaction (T. 1 en 1992 ; T. 2 en 2000, T. 3 en 2011).

propre contribution à la vie éducative. C'est favoriser l'éclosion et le déploiement de ses potentiels : permettre sa participation, la réalisation de son parcours d'apprentissage et de vie ; lui octroyer le droit de se différencier, de différer et, dans le même temps, d'être, de devenir avec les autres, sans être ni séparé d'eux, ni confondu avec eux, ni assimilé par eux.

Se trouver ou être placé dans un même établissement scolaire ne garantit pas d'en faire partie, au sens premier du terme, encore faut-il pouvoir en partager le patrimoine éducatif et scolaire. Un enfant peut être dit en inclusion scolaire, mais connaître un exil à l'intérieur, c'est-à-dire des phénomènes de marginalisation, de relégation ou de négation, lorsque la classe et l'école ne sont pas concrètement inclusives ; lorsque l'on oblige les élèves en situation de handicap à s'adapter à l'école, et non l'inverse. A ce propos, on repère, ça-et-là, des pratiques en trompe-l'œil, où des enfants en situation de handicap, physiquement présents dans une classe, demeurent trop souvent séparés de leurs camarades, privés d'occasions de participation ou d'apprentissage et seulement scolarisés à temps très partiel ou écartés des activités périscolaires⁽¹⁴⁾.

Citons à nouveau la Note générale de 2016, relative à l'article 24 de la CIDPH, où le Comité des droits des personnes handicapées appelle à une réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus, les méthodes, les approches, les structures et les stratégies.

4. Comment caractériser une École inclusive ?

Cette approche renouvelée, à la fois politique et environnementale, fondée sur les droits de l'Homme et l'accessibilité des lieux d'éducation, trouverait sa juste traduction dans le terme d'empêchement en lieu et place de celui de handicap. Ce qui amènerait à parler d'élèves empêchés, en non d'élèves handicapés.

Issu du latin *impedicare*, empêcher signifie littéralement « prendre au piège, entraver, placer quelqu'un dans l'impossibilité d'agir, mettre obstacle à ce qu'une chose ait lieu ». Ce sens étymologique invite

14. Cf les propos du Commissaire aux droits de l'Homme du Conseil de l'Europe : « Il ne suffit pas, écrit-il, de répartir les enfants dans différents établissements si ceux-ci ne sont pas adaptés à leurs besoins et n'offrent pas un enseignement de qualité » .

les professionnels de l'éducation à débusquer les diverses formes d'entraves, d'écueils, qui restreignent le droit de certains enfants à grandir et apprendre avec des élèves de leur âge.

Or, un système éducatif, chargé d'accueillir tous les enfants, sans aucune distinction, quels que soient leurs besoins particuliers, maintient ou crée des empêchements, multipliant ainsi le nombre des enfants empêchés :

- S'il ne combat pas la croyance «Séparés à l'école mais égaux», niant le droit de tout enfant à recevoir une éducation avec et parmi les autres qui, eux, faute d'interactions constructives, n'acquièrent pas des compétences sociales essentielles à leur vie adulte. Au lieu de la prévenir, il génère alors une marginalisation sociale ultérieure.
- Une École inclusive est une école sans frontière pour « se protéger » des enfants présumés hors normes.
- S'il met à l'écart les enfants jugés « inconformes », donnant davantage aux « bien dotés » et des parts réduites à ceux qui, ayant le moins, nécessiteraient le soutien le plus affirmé.
- L'École n'est la propriété privée de quelques-uns, mais constitue un patrimoine indivis : tout enfant est héritier de ce qu'elle a de meilleur et de plus noble : telle est le fondement de l'optique inclusive. L'éducation, comme droit d'enfance, ne peut souffrir aucune restriction.
- S'il néglige les goûts et opinions d'un enfant, sa parole (fut-elle maladroite), ses aspirations, projets et désirs d'interaction avec les autres, impossibles à combler par des réponses à ses seuls « besoins particuliers », selon l'expression consacrée.
- Une École inclusive veille à prendre en compte le besoin de reconnaissance, d'attention, de sympathie et de considération dû à tout enfant.
- Si, faute d'adaptations pédagogiques et didactiques, un enfant ne peut accéder aux apprentissages fondamentaux, dont il a

besoin autant que les autres ; si on ne lui permet pas d'émerger comme sujet de connaissance.

- Une École inclusive affirme que c'est l'accès au savoir, même a minima, qu'un enfant se rapproche des autres et partage avec eux des significations culturelles communes.
- Si le contexte-qui n'est pas un donné mais un construit- demeure tissé de rigidités et autres formes d'inaccessibilité, qui obèrent les possibilités d'un enfant de profiter des ressources communes, de prendre part à la vie collective et d'y être accepté.
- Une École inclusive combat toute forme de captation, qui accroît de fait le nombre d'enfants empêchés de bénéficier, sur la base d'une égalité avec les autres, des moyens d'apprendre, de se cultiver puis, devenus adultes, de travailler et de faire œuvre parmi les autres.
- S'il s'enlise dans une forme de dictature de la norme et de la conformité, avec les catégorisations ou indexations afférentes, occultant la singularité de chaque enfant et le privant ainsi de son droit à se différencier.
- La signification d'une société inclusive se dévoile au travers du plein droit de cité qu'elle offre à la diversité des silhouettes d'enfants et à leurs modes d'accès au savoir.
- Si, par préjugement, les professionnels ne reconnaissent pas, sous ses limites apparentes, les qualités, la puissance d'agir et les potentiels singuliers d'un enfant, érigeant ses difficultés ou déficiences en nature, à partir desquelles ils en viennent à prédire son devenir.
- Une École inclusive ne place pas sur le terrain du manque mais de la liberté offerte de « se produire » : que tout ce qu'un enfant peut réaliser soit réalisé, en valorisant ses propres ressources, d'intensité et d'expression variables, et en mettant à sa disposition les aides nécessaires⁽¹⁵⁾.

15. un texte, intitulé Stratégie sur le handicap 2017-2023. Droits de l'Homme : une réalité pour tous, le Conseil de l'Europe met au premier plan des priorités la valorisation Dans des compétences, dont il fait à juste titre la condition sine qua non de leur pleine jouissance des droits humains.

- Si, par défaut d'équité, il n'offre pas, au sein de l'ensemble commun que représentent les lieux d'éducation, sa pleine place à tout enfant. « Mettre dedans » ne suffit pas car il y a pire que d'être exclu : c'est être là avec l'impression que l'on n'a rien à y faire parce que considéré comme une charge.

Une École inclusive est une école consciente que l'égalité formelle n'assure pas l'égalité réelle et peut même nuire à l'équité, qui consiste à agir de façon modulée, selon les besoins singuliers, pour pallier les inégalités de nature ou de situation ; elle s'oppose à l'égalitarisme qui a l'apparence de l'égalité mais qui, en réalité, creuse les inégalités.

Au final, l'éducation inclusive, c'est l'École moins les privilèges et les cloisons. Elle est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir, au sein de l'ensemble éducatif commun, un « chez soi pour tous ». Sans neutraliser les besoins, désirs et destins singuliers et les résorber dans le tout. Mais ce « chez soi pour tous » ne serait toutefois que chimère s'il n'était assorti d'accompagnements et médiations compensatoires, de modalités de suppléance ou de contournement.

En bref, toute une gamme d'accommodements pour garantir l'accessibilité des dispositifs, ressources et services éducatifs collectifs.

5. En quoi la formation des acteurs en constitue-t-elle la pierre angulaire ?

De nombreux empêchements résultent, pour une grande part, d'une impréparation philosophique, pédagogique, didactique, scientifique des acteurs éducatifs, que la formation a pour fonction de doter des savoirs, des compétences et des outils pour les abolir. Leur formation, tant initiale que continue, est certainement l'un des points névralgiques sur lequel il est urgent d'agir, l'un des facteurs les plus décisifs du processus inclusif. Elle en constitue le prérequis, la pierre angulaire, l'outil de cohérence. Pour faire advenir une École inclusive, il n'existe pas d'œuvre plus utile que celle de transmettre des savoirs et des compétences, de former les professionnels à être inclusifs, non à faire de l'inclusion. Sans être à elle seule le sésame, la formation catalyse, elle est susceptible de modifier en profondeur la culture de

l'École, frappée du sceau de la diversité des besoins. Elle donne un élan novateur.

Toutefois, former les professionnels suppose de dépasser la simple sensibilisation ou information. La sensibilisation ne consiste qu'à doter de sensibilité (de sensibilis, « qui tombe sous les sens »), à rendre réceptifs à cette question des professionnels qui, au préalable, ne manifestaient peut-être guère d'intérêt pour elle. L'information n'a d'autre ambition que de porter à leur connaissance des précisions jugées utiles, sous la forme de discours, de textes ou tout autre support. La formation renvoie, elle, à l'idée d'élaboration progressive et, à ce titre, implique une intervention bien plus élaborée et profonde. Intégrant la sensibilisation et l'information sans s'y réduire, elle a pour objectif d'agir sur les processus de pensée, d'action ou de relation.

Quoi qu'il en soit de la diversité de leurs organisations sociales, émerge, nous en conviendrons, une préoccupation commune à nos pays : cette urgente nécessité d'une formation ajustée à la visée inclusive à l'adresse des personnels d'enseignement, d'accompagnement, de direction, d'inspection de toutes disciplines ou spécialités et autres acteurs appelés à intervenir auprès d'un élève. Inventer d'autres voies pour des élèves en difficulté d'apprendre suppose de recevoir une formation de haut niveau. Faute de trouver, par impréparation, des façons de se comporter et des solutions ajustées, on attribue ces difficultés à une incapacité scolaire consubstantielle au handicap.

De nombreux pays déplorent cette insuffisance formative, avec les préjudices qui en résultent.

Ces préjudices se traduisent concrètement par des difficultés mises en lumière par les résultats de l'enquête :

• **Difficultés en matière de gestes professionnels :**

- concilier les ambitions éducatives et les objectifs scolaires, afin de prévenir les deux excès susceptibles de compromettre le processus inclusif : socialiser sans enseigner, en ne reconnaissant pas les savoirs fondamentaux comme viatiques indispensables à la reconnaissance et à la participation sociale ou, à l'inverse,

enseigner sans socialiser, en niant le handicap et les difficultés réelles qui lui sont liées, pour n'admettre que le savoir ;

- adapter les pratiques aux besoins hétérogènes des enfants en situation de handicap, notamment avec une déficience mentale, cognitive ou des troubles du spectre de l'autisme.

Ici, un enfant avec des troubles du comportement est victime de harcèlement de la part de ses camarades.

Là, un élève se voit interdit d'utiliser son ordinateur, dont l'usage est pourtant prescrit.

Ailleurs, des écoles maternelles refusent d'accueillir des enfants avec des troubles du spectre de l'autisme ou imposent une scolarisation à temps partiel, s'estimant impréparées à faire face et craignant la réaction des autres parents.

Ailleurs encore, un lycéen reconnu hyperactif risque l'exclusion pour son comportement jugé perturbateur.

- traduire en actes le droit à la compensation : adaptation des programmes et méthodes ; accompagnements et médiations ; modalités de suppléance ou de contournement et autres plans pédagogiques inclinés pour dépasser les obstacles aux apprentissages
- aménager les procédures et outils d'évaluation pour les élèves éloignés de la norme scolaire culturellement déterminée
- préparer les passages et nourrir des ambitions pour les projets d'orientation scolaire ou professionnelle

• Difficultés concernant le travail en coopération et en réseau

- mettre en œuvre des alliances éducatives propices à la continuité de l'école maternelle, primaire, secondaire, de l'enseignement supérieur, dépassant les logiques de territoires réservés, les hiérarchisations formelles, les souverainetés liées à sa discipline, au niveau ou au type d'enseignement, les statuts institués et replis catégoriels.

- travailler en partenariat avec les familles, d'autres professionnels de l'Education Nationale, du secteur du soin, des services ou établissements médico-sociaux que l'on peine à concevoir comme ressources au service de l'École. De cette difficulté découlent des réponses parcellisées qui nuisent à l'efficacité des pratiques et des incohérences entre les initiatives des différents acteurs.
- comprendre les fondements et enjeux d'un projet personnalisé de scolarisation ou d'un plan d'accompagnement individualisé.
- admettre la nécessité d'impliquer et de former l'ensemble des professionnels tout en renforçant le potentiel de compétences que représentent les « spécialisés ». Ceci à l'instar de la médecine où il est nécessaire que les médecins généralistes disposent de connaissances en pédiatrie même si le recours à des spécialistes peut s'avérer indispensable.
- accepter les attentes des nouvelles générations de parents d'enfant en situation de handicap et reconnaître leur forme d'expertise.

• Difficultés liées à l'imaginaire individuel et collectif

- se libérer d'un enchevêtrement complexe d'imaginaire, d'affects, d'inquiétudes ou d'idées reçues. Ce qui est présenté comme établi sur « l'improductivité scolaire » des enfants en situation de handicap et se transmet comme tel, procède souvent de préjugés ou d'approches infondées.
- ne pas verser dans une amplification d'ordre fantasmatique du handicap qui obstrue la vision de l'enfant lui-même, le réduit à un manque, un défaut, une marque d'infériorité ou une invalidation.
- renouveler les conceptions de la norme et les manières de « se figurer » les élèves en situation de handicap.

• Difficultés inhérentes à des processus de souffrance professionnelle

- impression d’assumer un rôle qui dépasse leur métier et, qui plus est, de s’en trouver stigmatisés.
- doute sur l’efficacité des pratiques inclusives, voire refus de s’y impliquer, compte-tenu d’une impréparation fonctionnelle qui secrète leurs difficultés d’adaptation didactique et pédagogique.
- problèmes de confiance en soi, de motivation et de peur de nuire.
- rapport difficile aux élèves en situation de handicap, laissant libre cours à l’angoisse d’un face-à-face éducatif imaginé trop éprouvant.
- sentiments de solitude ou d’incompétence conduisant parfois au burn-out.

Ainsi, nombre de professionnels, dépourvus de l’étayage formatif requis, ne considèrent pas encore la scolarisation des enfants en situation de handicap comme une obligation exécutoire. Ils peinent à comprendre les nouvelles missions de l’École consécutives au déplacement incarné par des politiques inclusives.

Dans nombre de cas, hormis les « spécialisés », les professionnels de l’éducation font l’objet d’une injonction paradoxale : on leur demande de contribuer activement à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans avoir reçu une formation conçue et dispensée à cette fin. On se cantonne le plus souvent à les sensibiliser ou à leur transmettre des savoirs généraux, émiétés, le plus souvent inopérants, car déconnectés des savoirs d’expériences et de ce que la pratique du métier exige au quotidien. On imagine encore que la dimension personnelle, les qualités humaines, les convictions ou l’expérience suffisent, en négligeant la dimension fonctionnelle, alors que l’une ne saurait pourtant exclure l’autre.

Cette impréparation provoque à la fois des peurs irraisonnées, des difficultés d’adaptation didactique et pédagogique, des sentiments d’incompétence et des phénomènes d’épuisement face aux obstacles,

parmi lesquels l'effectif de la classe trop élevé ou l'insuffisance de dispositifs de soutien, de matériels adaptés et des heures dédiées à l'accompagnement. Elle met en péril la réussite de la scolarisation, compromet l'application des lois et freine l'évolution de l'École. Comment assurer la responsabilité d'une classe, appelée par nature à scolariser des élèves à besoins éducatifs particuliers, sans y être formé? Faire face à la diversité de profils scolaires, cela s'apprend. Ce n'est ni une action d'exception ni une œuvre de bienfaisance. Cela exige des compétences professionnelles spécifiques pour amener chacun à son meilleur niveau et pour être à même de coopérer, autour d'un élève, avec les parents, les divers professionnels, les professionnels des services sociaux ou médicaux.

Nul ne devrait non plus diriger un établissement sans être lui-même formé en ce domaine. On ne peut ignorer l'effet du leader sur l'implication d'une équipe et le pilotage pédagogique. Faute d'une formation systématisée, d'une implication à tous les niveaux, qui ne voit le risque que certains établissements, sous l'impulsion d'un responsable formé, compétent et impliqué, servent de réceptacles ?

Que retenir ? Être inclusif n'est pas faire de l'inclusion, pour corriger a posteriori les dommages des iniquités, des catégorisations et des ostracismes. C'est redéfinir et redonner sens à une éducation commune, en admettant que tout enfant est légataire de ce qu'une société a de plus précieux : notamment les lieux d'éducation.

La visée de l'École est bien de faire de l'émancipation de chaque enfant, adulte en devenir, la priorité ; de tracer le chemin d'une société où les droits des minorités sont respectés par la majorité. Ensemble, nous ne sommes pas seulement appelés à un changement d'attitude mais à un changement d'altitude pour penser cette question primordiale.

Chaque enfant, préservé ou non du handicap par le hasard d'une naissance ou d'une vie, doit pouvoir exercer au quotidien, dans l'ordinaire des jours, ses droits humains fondamentaux que sont le droit à la protection de son intégrité, au sens le plus large du terme, et le droit à l'éducation. Bref, le droit à exercer sa pleine citoyenneté

et toutes ses prérogatives d'être humain. Règle inconditionnelle : des droits inaliénables, qui appartiennent à tous, doivent pouvoir s'exercer pour chacun.

Il y a donc urgence d'un élargissement de l'espace éducatif à tous: hors de cet espace, on place certains enfants hors des limites de l'égalité face aux droits.

C'est le sens même d'une École inclusive, c'est-à-dire sans privilèges, exclusivités et exclusions. Sans hiérarchisation. Sans privation du droit pour certains à avoir des droits.

L'enjeu est de taille et il en va de notre responsabilité à la fois scientifique, éducative, sociale, politique, morale.

Références bibliographiques :

- Conseil de l'Europe. (2017) Droits de l'Homme : une réalité pour tous. Stratégie sur le handicap 2017-2023.
- Gardou, Charles. (2012). Une société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule, Toulouse, érès
- Gardou, Charles. (2012). La société inclusive, parlons-en. Toulouse : érès
- Gardou, Charles. (2011). Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques. Toulouse : érès
- Gardou, Charles (2010). Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action. Toulouse : érès. [Traduction en italien et en coréen].
- Gardou, Charles. (2009). Pascal, Frida Kahlo et les autres... Ou quand la vulnérabilité devient force. Toulouse : érès
- Gardou, Charles et coll. (2012). Parents d'enfant handicapé. Le handicap en visages, T. 2, Toulouse : érès
- Gardou, Charles et coll. (2012). Frères et sœurs de personnes handicapés. Le handicap en visages, T. 3, Toulouse : érès

- Gardou, Charles et coll. (2011). Professionnels auprès des personnes handicapées. Le handicap en visages, T. 4, Toulouse: érès
- Gardou, Charles et coll. (2009). Le handicap par ceux qui le vivent. Toulouse : érès
- Freire, Paulo. 2001 (1974). Pédagogie des opprimés. Paris, La Découverte-Syros.
- Littré, E. (1863-1877). Dictionnaire de la langue française. Paris : Hachette. A ses 4 volumes s'est ajouté un Supplément, comprenant des néologismes et des ajouts, suivi d'un dictionnaire étymologique des mots d'origine orientale.
- Trésor de la langue française (1971-94). Paris : CNRS / Gallimard. Le TLF, dictionnaire de la langue du 19e et du 20e siècle, a été publié par le CNRS, en 16 volumes, entre 1971 et 1994
- Weber, Max. 2003 (1921). Economie et société. T.1 : Les catégories de la sociologie ; T.2 : L'organisation et les puissances de la société dans leur rapport avec l'économie. Paris, Pocket





الجلسة
SÉANCE
SESSION

1

التربية الدامجة: ما هي المسارات
المتخذة والتحديات التي يجب رفعها ؟

ÉDUCATION INCLUSIVE : QUELS CHEMINS
PARCOURUS ET QUELS DÉFIS À RELEVER ?

INCLUSIVE EDUCATION: THE ROAD
TRAVELLED AND CHALLENGES TO BE MET

Existing international education models

Marianne SCHULZE⁽¹⁾

1. Introduction and the importance of inclusion

Contrary to the title in the programme, what I really want to start with is to talk about the importance of inclusion, the importance of an inclusive education system for everyone, for every child. Making education inclusive has to benefit every child.

Discussing inclusive education, we tend to say that 5 to 7% of children need a very special attention and at the same time we assume that the other 90-90+% are quite normal in not needing special attention. But what we know is every child, every learner, needs special attention. Everyone in the education system can need support of a varying degree at every point in their education.

And so rather than starting off with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, I want to go back to the foundation of human rights. I want to go back to the Universal Declaration of Human Rights which just celebrated its 70th anniversary. And which says very clearly everyone has the right to education. And that aspiration is trying to make true particularly for people with disabilities, recognising that there are so many ways in which people get excluded from education. The underline issue here is exclusion, exclusivity. Human rights are about distributing power equally and stereotypes acts of discrimination are another way of expressing power, of excluding, of marginalising, of pushing aside someone.

The aspiration of the Universal Declaration of Human Rights has been expressed in various human rights treaties which talk about the human rights violations at pertaining rates of various groups of people including the Convention on the Rights of the Child which it's celebrating its 30 years anniversary this year, and in which amongst other, states the importance of education for the elimination of ignorance and illiteracy throughout the world.

1. Conseillère juridique et experte des droits de l'Homme, ex-Présidente, Comité indépendant de suivi de l'application de la Convention Relative aux Droits des Personnes Handicapées.

This Provision of article 28 of the Convention on the Rights of the Child might have a lot of political undertones but it also rings very true when we talk about the need for inclusion for children with disabilities. There is a lot of ignorance out there around what children with disabilities and more broadly learners with disabilities, because lifelong learning is a central item for the education of persons with disabilities, have a potential to do and that they can unfold if given the chance, if given the right level of support.

Rather than trying to break down what the concept of inclusion as such means, I would like to talk about the importance of the concept of accessibility and the very many dimensions that accessibility has that are crucial for learners with disabilities, but also have a high importance for anyone contributing to the education system and wanting to learn.

2. Different dimensions of accessibility

Physical accessibility

Most of us would agree to the physical dimension of accessibility and acknowledge that this conference venue tried to do a lot of things in terms of accessibility such as sign language interpretation but these stairs here are an impediment in terms of accessibility. But the notion of physical access: the need for ramps, the need for designing public spaces in a way that everybody can easily have access is something we know quite well.

Communication accessibility

Communication accessibility is also by now well established. In addition to sign language interpretation there is a growing awareness for the need for brail or websites that are programmed in a way that is accessible. What is not quite so well known yet and needs a lot more attention is intellectual accessibility: formats that are easy to understand, sentences that are short, sentences that try to avoid jargon, that try to work their way around technical terms that are easy to understand. The importance of intellectual accessibility is widely underestimated, I could go for an hour now to give you examples

all the way to the board meetings of corporations benefiting from reports written in easy to understand format. There is a growing need for this kind of accessibility in a world where illiteracy is still an issue and where, at least in my residence country Austria, the education system still produces quite a few people who have functional illiteracy.

Social accessibility

The one dimension of accessibility that I personally find the most important is social accessibility. What are the mindsets, what are the concepts in people's case that exclude and marginalise someone from the education system? What are the stereotypes, what are the causes for discrimination that lead people to exclude learners with disabilities from education? There is a lot of anxiety in thinking about putting into place an inclusive system, thus raising questions such as "I think I might do something wrong, so I better don't do anything at all", or "I won't be able to support this child fully so I am not going to give him/her access in the first place". These kind of social factors of exclusion are in my view the most important to address. What do people in the education system need in order to feel safe and comfortable to provide a welcoming environment to the person with disabilities? There will be quite a few workshops that would be addressing that view in a good part.

Economic accessibility

I also want to be sure to flag the economic aspect of accessibility, affordability. they are issues of access to energy, to power, to making assistive devices easily accessible. To have access to the kind of monetary support you need in order to be able to afford education. That of course includes the question of transportation. How do I safely get from my home to the education facility? This issue is something that is not just an environmental issue think of sub-Saharan Africa, think of monsoon in other tropical storm areas but also think of girls' disabilities and their higher vulnerabilities compare to others.

Structural accessibility

And lastly, I want to also quickly address structural accessibility and the question of making up organisation, making the entire education

system accessible to everyone. The uptake of persons' with disabilities as teachers which is really crucial to make sure that everyone has a role model.

3. Inclusive education and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities states, in Article 24, that education has to provide access to “an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live”. To me the important part is this sentence is “in the communities in which they live”. There shouldn't be a question of taking a special bus to 40-50 kms away to 200kms away and be separated from your family. The choice has to be equal to everybody else. You have to look at what the local culture is and apply it to every learner and should be the same for a child with disabilities. The local community should be able to cater and provide for the needs of children with disabilities.

What I really want to emphasise is inclusion cannot be done in bits and pieces. Inclusion is a grand theme of making sure that the entire system is accessible. To put it very bluntly to you, trying to do a little bit of inclusion is like trying to be a little bit pregnant. It cannot be done. Everything that stop short of inclusion is integration and risks being segregation.

With that I want to make sure that I also give you some examples of how it can be done. Italy has already been mentioned. We know that for 4 decades now in Northern Italy they are no special education schools anymore. An important example to me that I recently had the honour to visit on behalf of UNICEF is in Vietnam, where there are resource centres for special education, where there are special institutions and they are being opened up to be inclusive.

Try not to think of shutting down the special education system but think of it has providing resources that can flow into the mainstream and that need to be opened up as a priority in order to show how inclusion can work and will easily work once the system starts to change.

The other example that I want to briefly mention is in Burkina Faso, in the capital Ouagadougou, there is a bilingual school where there are hearing and non-hearing children being educated simultaneously with the benefit of the hearing children also taking up sign language. Thus, making them bilingual in a way that is incredibly helpful because bilingualism is always cherished when it pertains to certain languages but has yet been appreciated in terms of hearing and non-hearing communities.

Bibliographic References :

- 2016. Council of Europe, Study on Freedom from Exploitation, Violence and Abuse of Persons with Disabilities
- 2017. Bartlett P. & Schulze M., Urgently awaiting implementation: The right to be free from exploitation, violence and abuse in Article 16 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), International Journal of Law and Psychiatry, Vol. 53
- 2014. Lawson A., Accessibility obligations in the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities : Nyusti and Takács v. Hungary, South African Journal on Human Rights Vol. 30
- 2016. Schulze M., Human Rights Principles in Developing and Updating Policies and Laws on Mental Health, Cambridge Journal, Global Mental Health, Volume 3
- 2014. Schulze M., Human Rights & Disability Advocacy – edited with Maya Sabatello, cover by Kiss Me I’m Polish, LLC “The authors have embarked on a fascinating, original, and groundbreaking project to tell the story of how the CRPD came to be”, Michael Perlin, New York Law School
- 2014. Schulze M. & A.H. Monjurul Kabir, Promoting the Rights of Persons with Disabilities in Central Asia : Critical Lessons from National Human Rights Institutions, UNDP
- 2014. Schulze M., The human rights of Persons with Disabilities, chap.16, in The SAGE Handbook of Human Rights, Anja Mihr & Mark Gibney

- 2011. Schulze M., World Report on Disability – World Health Organization/World Bank, Contributor to Chapter 1
- 2010. Schulze M., Understanding the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Handbook for Handicap International (the French Version is also available, 2013).
- 2006. Schulze M., Human Rights in Austria, Juridikum Working Paper

Les enjeux internationaux liés à l'inclusion des élèves en situation de handicap

Khalid CHENGUITI⁽¹⁾

Malgré les différences de modèles et d'efficacité, les systèmes éducatifs à travers le monde convergent vers l'adoption et la mise en œuvre du modèle inclusif confirmant ainsi la convergence vers une approche sociale de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Cette tendance met les systèmes devant des défis à la fois de convergence et de cohérence des services sociaux offerts aux enfants en situation de handicap ainsi que la garantie d'une éducation et d'un apprentissage de qualité.

Dans la mouvance mondiale pour la garantie du droit à l'éducation des enfants en situation de handicap, l'inclusion comme modèle devient de plus en plus un modèle vers lequel les systèmes sociaux de façon générale et éducatifs plus particulièrement convergent.

L'engagement des états dans ce domaine est croissant et se matérialise par une large ratification de la convention relative aux personnes en situation de handicap et ses protocoles facultatifs. En 2017, pas moins de 160 pays avaient adopté la convention et plus de 92 ont signé son protocole complémentaire.

Cette mouvance initiée depuis les années 90, se base de plus en plus sur une approche des droits humains et tend vers un modèle social de l'inclusion des enfants en personnes en situation de handicap. Les tendances au sein des pays montrent également que les avancées dans sa mise en œuvre se font selon une approche marquée par une large participation sociétale inculquée tantôt par les acteurs de la société civile mais également des gouvernements dans plusieurs cas.

Le modèle inclusif se base sur une adaptation des services et environnements aux différentes situation de handicap pour garantir le droit et la continuité des apprentissages aux enfants en situation de handicap. Il cible plusieurs volets principaux allant des législations nationales, aux renforcements de la flexibilité et adaptabilité des services sociaux et particulièrement ceux éducatifs.

Les données mondiales montrent que plus du tiers des enfants en dehors des systèmes éducatifs sont en situation de handicap. Cette

1. Spécialiste éducation, UNICEF-Maroc

situation est beaucoup plus accentuée sous les conditions de pauvreté et de vulnérabilité des populations. À ce titre, l'UNESCO estime que plus 90% des enfants en situations de handicap ne fréquentent pas l'école dans les pays en développement.

Cette situation alimente les efforts soutenus à travers les pays pour réduire les inégalités éducatives spécifiques aux situations de handicap qui comptent parmi les facteurs majeurs de non atteinte de l'universalisation de la scolarisation obligatoire malgré les résultats importants de généralisation de la scolarisation depuis les années 2000.

Les modèles développés et suivis par différents pays montrent encore des faiblesses structurelles et opérationnelles. Les plus fréquentes sont : I. la fragmentation des dispositifs d'appui et d'accompagnement des enfants et des familles II. Difficultés d'appréhension des différentes situations de difficulté d'apprentissage III. La non convergence des données sociales et médicales pour un suivi cohérent IV. Faible intégration effective de la dimension équité dans les systèmes de suivi éducatifs.

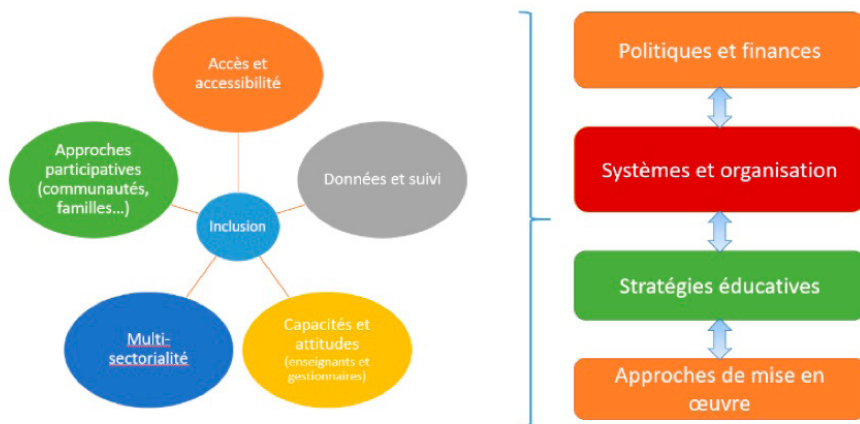
La question de suivi reste le point faible de plusieurs modèles nationaux et se matérialisent par une fluctuation constante des données relatives aux enfants en situation de handicap ayant ainsi un effet négatif sur la stabilisation des dispositifs de ciblage et leurs couvertures des populations ciblées.

Les recherches mondiales pointent un certain nombre de défaillances structurelles qui constituent des tendances mondiales dans le domaine de l'inclusion éducative des enfants en situation de handicap. Tout d'abord les systèmes articulent très faiblement les dimensions de la qualité et de l'équité ce qui produit très souvent des programmes et politiques parallèles visant les populations les plus vulnérables. Les questions de rénovation pédagogique et d'intégration continue des résultats de la recherche sont très faiblement prises en compte par les réformes éducatives.

Celles-ci sont également causées par une faible couverture de la recherche scientifique au niveau mondial de la problématique

du handicap et de l'éducation. Il en résulte une faible adaptation des capacités des professionnels et gestionnaires éducatifs des mécanismes et approches pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Une troisième dimension est très fortement relayée par les différentes évaluations internationales et concerne le faible niveau d'intégration des approches participatives à travers les systèmes éducatifs. Les familles restent le plus souvent tributaires des exigences dictées par les différents modes opératoires des systèmes proposés.

Défis opérationnels de mise en œuvre de l'éducation inclusive



Ainsi les enjeux majeurs liés à la garantie du droit à une éducation de qualité pour les enfants en situation de handicap sont repris par les différentes approches mondiales portées à la fois par les organismes d'aide au développement mais également par les consortiums de pays répondant aux objectifs de développement durable mondialement adoptés. Ces enjeux tendent vers le développement d'approches transversales entre secteurs garantissant une cohérence de continuité de service mais en spécifiant les interventions et les approches aux besoins des populations cibles. Elles fondent l'adaptation des systèmes et services et l'adaptabilité des contenus comme corollaire de la réussite de l'éducation inclusive. Dans ce sens, les capacités des acteurs éducatifs et particulièrement celles des enseignants sont au centre de cette orientation.

Enfin l'adoption de l'inclusion comme approche éducative est aujourd'hui prônée non comme objectif en soi mais également comme outil de réforme des systèmes garantissant une amélioration de l'égalité des chances et renforçant les acquis et les apprentissages pour tous les enfants. Elle est aussi regardée comme une approche de mutualisation des ressources la rendant plus efficace économiquement pour les systèmes et assurant davantage une approche préventive que curative.

Références bibliographiques :

1. The State of the World's Children 2013, UNICEF 2013
2. Education Policies for Inclusion in South Eastern Europe: Challenges and Opportunities, OECD
3. Inclusive education initiatives for children with disabilities : Lessons from The East Asia And Pacific Region, UNICEF 2003
4. World report on disability, WHO & World Bank, 2011

التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة والمجتمع المدني: المسارات والمكتسبات والتحديات المستقبلية

عبد الرحمان المودني¹

منذ البدايات الأولى للاهتمام بحق الأطفال في وضعية إعاقة في التربية والتعليم بالمغرب لعب المجتمع المدني ولا يزال دورا هاما إن لم يكن أساسيا في عمليات توفير وتأطير فضاءات تربوية خاصة عملت على سد الفراغ الناتج عن قصور القطاع الحكومي عن توفير خدمات التربية والتعليم خصوصا للإعاقات الذهنية والسمعية والبصرية، وقد ازداد هذا الدور أهمية ومحورية لكون جمعيات المجتمع المدني، المنشأة أغلبها من قبل أباء وأولياء الأطفال في وضعية إعاقة، أصبحت تمتلك خبرات ومؤهلات لا يمكن بأي حال من الأحوال إنكارها فضلا عن روح المبادرة والمشاركة الناشطة و الدعم والثقة اللذين تتمتع بهما على المستوى المحلي الشيء الذي يساعد على الإدماج الفعلي لكل فئات الإعاقة ويسهل عملية التشخيص و تحديد انشغالات/احتياجات الأسر بشكل أدق كما أنها اكتسبت عبر سنوات اشتغالها مصداقية تجعل الأسر "وهي الملتصقة بهم أكثر" يشاركون كمكون هام يمكنها أيضا إنعاش و تعبئة هذه المشاركة كلما تطلب الأمر.

إلى جانب كل ذلك فإن الجمعيات التي اشتغلت في المجال مهنية واحترافية أكبر أصبحت تتوفر على موارد بشرية يمكن التأسيس على خبراتها واستثمارها بشكل يمكن من تحسين النتائج المنتظرة من السياسات التربوية التي تعملها وتخطط لها الدولة، حيث يمكن لجمعيات المجتمع المدني هذه تشجيع تشكل نوع جديد من العلاقة بين الفئات المستهدفة والمسؤولين على أعمال الحقوق يتميز بالحق في إبداء الرأي وتقاسم المسؤولية. من جانب آخر فإن بدايات عمل بلدنا على الموضوع شهد في نظرنا انزياحا تمثل في مبادرة المذكرة 179 -- 19 أكتوبر 1978 التي وضعت بموجبهها وزارة التربية الوطنية أساتذة رهن إشارة المنظمة العلوية لرعاية المكفوفين التي أخذت على عاتقها تـمدرس الأطفال المكفوفين وضعاف البصر بمراكز تابعة لها لا يتجاوز عددها لحد الساعة أربعة عشر مركزا ببعض المدن الكبرى للمملكة تلتها اتفاقية شراكة بين المندوبية السامية للأشخاص المعاقين ووزارة التربية الوطنية في 3 أكتوبر 1996 غير التي أحدثت بموجبهها أقسام مدمجة ببعض المدارس العمومية هذه الخطوات التي نتج عنها انطباع سياسي مفاده أن ملف تـمدرس الأطفال في وضعية إعاقة من مهام وزارة التنمية الاجتماعية وليس وزارة التربية المسؤولة دستوريا عن تربية وتعليم كافة الأطفال بالمغرب، هذا الانطباع الذي لازال يحكم إلى حد الساعة اتجاهات ومواقف بعض مكونات المنظومة التربوية الوطنية المناهضة لتواجد الأطفال في وضعية إعاقة بالمؤسسات التربوية العمومية، على المستويين العملي والتقرييري ولعل ضعف البنية الإدارية للملف لدليل على ذلك فبعدما وصل في إحدى ولاية حكومة سابقة إلى تخصيص مديرية مكلفة به تقلصت هذه

1. مدير المركز المحلي للإعلام والتوجيه للأشخاص ذوي الإعاقة بسلا - المغرب

البنية إلى شخصا مكلف بالملف بمديرية الحياة المدرسية تم بعدها بمديرية المناهج وهو الوضع القائم لحد الساعة .

وتشمل الأدوار الراهنة للمجتمع المدني مجالات عدة محيطة بعملية تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة حيث ينصب أغلبها في الخدمات التربوية المختصة في مراكز خاصة بالجمعيات أو بأقسام بالمؤسسات التعليمية العمومية اتخذت أشكال مراكز خاصة داخل مؤسسات عامة ، فيما يستمر غياب وزارة الصحة كفاعل أساسي مفترض في هذه الصيرورة ما يجعل الجمعيات ملزمة بسد الفراغ من خلال توظيف أو التعاقد مع مختصين في الخدمات الشبه طبية الضرورية لموازاة العملية التربوية وأمام التكلفة الباهظة لهذه التخصصات تلجأ الجمعيات في الكثير من الحالات إلى اشتراكات ومشاركة الأسر في تغطية هذه التكاليف الشيء الذي يجعلها منحصرة في فئات اجتماعية محدودة ، فضلا عن قيام بعض الجمعيات "مدن الرباط و سلا نموذج" بالاكْتفاء بتوفير لتأطير والنقل للأطفال في وضعية إعاقة من وإلى المراكز المختصة، وتبقى الوساطة التربوية مجالا مهما لا تستغل به إلا جمعيات قليلة من خلال مرافقة أسر الأطفال في وضعية إعاقة في بداية كل موسم دراسي لتأمين دخولهم إلى المؤسسات في أحسن الظروف وإزاحة كل أشكال سوء التفاهم بين الأسر والمؤسسات التربوية المحلية، فيما تبقى الأنشطة الموازية المجال الأقل اهتماما لحد الساعة من طرف جمعيات المجتمع المدني.

وقد كان من الطبيعي أن تفرز هذه الدينامية الجمعوية حول عملية إعمال حق الأطفال في وضعية إعاقة في التربية والتعليم، تشبيكات جمعوية للترافع حول هذا الحق وتوفير يقظة اجتماعية تواكب السياسات التربوية التي تعملها الحكومة وتخطط لها، حيث برزت مجموعات جهوية التأمّت جهودها على المستوى الوطني وترجمة إلى مبادرات ترافعية في محطات عدة ولقاءات مع المسؤولين المركزيين في أزمنة معينة، كان لزاما خلالها إيصال صوت أسر الأطفال في وضعية أعاقاة وانشغالهم، إضافة إلى مذكرات ترافعية إقتراحية همت دفاتر مساطر استفادة الجمعيات من دعم تحسين تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة في إطار صندوق التماسك الاجتماعي الذي تشرف عليه وزارة الأسرة والتضامن والمساواة والتنمية الاجتماعية من خلال مؤسسة التعاون الوطني .

أما فيما يتصل بالمكتسبات التي أفضى إليها الاشتغال على الموضوع سواء من لدن المجتمع المدني أو القطاعات الحكومية ذات الصلة فإن أبرزها يتمثل في تحسن في مستوى منظورية الأشخاص في وضعية إعاقة بصفة عامة والتلاميذ في وضعية إعاقة بصفة خاصة سواء في الحياة /الشارع العام أو المرافق العمومية الشيء الذي كان غائبا لعقود ببلدنا حيث كان الوصم والخجل من تواجد طفل في وضعية إعاقة بالأسرة يؤديان إلى العزل التام لهذا الأخير بعيدا عن الأنظار واللقاءات الاجتماعية.

كما يمكن اعتبار بداية تفاعل المنظومة مع تواجد الأطفال في وضعية إعاقة بالمؤسسات العمومية " سلباً أو إيجاباً" أمراً محموداً لا بد من المرور به قبل الوصول إلى القبول التام للأطفال في وضعية إعاقة كتلاميذ بالمؤسسات التعليمية العمومية وتحقيق كامل شروط لتحول منظومتنا التربوية إلى منظومة دامجة لكافة الأطفال كيفما كانت وضعياتهم، هذا ولا يمكن من جهة أخرى إنكار ما ترصد " بالتجربة " من خبرات يمكنها تجويد العرض التربوي للأطفال في وضعية إعاقة، مكنت العديد من الجمعيات من تملك قدرات تنظيمية ومهنية متقدمة غدت عند هذه الأخيرة روح المبادرة إلى اقتحام مجالات نابعة من انشغالات أسر الأطفال في وضعية إعاقة العاملة في المجال التي بدأت العمل من أجل سد الفراغ الحاصل في " اقتحام أولي لمجال " التكوين المهني فضلاً عن تكون نواة لخبراء وطنيين في المجال وبداية اهتمام باحثين بيداغوجيين بالتربية الدامجة - الشيء الذي سيفيد للمنظومة ويعززها مستقبلاً إن حُضيت هذه المخرجات بما تحتاجه من الدعم.

إن هذه المكتسبات الهامة لا يمكنها بحال من الأحوال أن تحجب عنا الثغرات العديدة التي تحتاج إلى الانكباب الجماعي عليها من قبل كافة المتدخلين لتجاوزها في أقرب الآجال، مع رهان الزمن الثمين من أعمار الأطفال في وضعية إعاقة وحققهم في شملهم بتعليم ذي جودة مجاني وممتد على كافة المستويات وتتمثل أبرز الثغرات من جانب القطاعات الحكومية في الارتجالية المفرطة السائدة على الصعيد العملي في غياب إطار تنظيمي يجنب الأطراف المتدخلة وممارساتهم انزياحات عن الأدوار والمهام، وبالموازاة مع ذلك العمل على ردم الفجوة الواسعة في إعمال و تنزيل الالتزامات المسطرة من السياسات من طرف الدولة "بين مستوى المركزي والمحلي". أما من جانب جمعيات المجتمع المدني العامل في المجال فإن ضبابية في رؤى بعض الجمعيات يشكل أبرز العراقيل التي تهدد سلاسة العملية فلأزال عدد من الجمعيات تعتبر الأقسام المدمجة " CLIS " الهدف الأسمى لوجودها ولا تعمل على تخطيه، ما يعزز معضلة الأثر العكسي لبعض الأقسام المدمجة ببعض المناطق حيث أصبح القسم المدمج مآل أي طفل يعاني معه أي أستاذ صعوبة بشكل بديهي و تفاقم الوضع بعدم تملك أدبيات التربية الدامجة قيمها ومبادئها من قبل فاعلين جمعيين كثر في الميدان كما أن تحول الجمعيات الحديثة التدخل في المجال إلى جهات مشغلة أفرز معه بروز إشكاليات الحقوق الشغيلة للأطر العاملة مع الجمعيات .

ولأن الملف بحجمه الكبير طبعاً لن يتأتى تدبيره بالجودة المطلوبة إلا من قبل الدولة التي لها إمكانات الاستدامة والجودة فإنه لا يمكن إغفال ضعف التأطير البيداغوجي والقصور الإداري و التنظيمي لدى عدد هام من الجمعيات التي تجد نفسها في تدبير

شراكات غير متوازنة مع وزارة التنمية الاجتماعية من خلال مؤسسة التعاون الوطني كما أن تغير بعض الجمعيات " الوالدية " مجال اشتغالها تبعاً لتقدم أعمار أبنائها من التعليم تجاه التكوين المهني أمر يمس توازن العرض التربوي لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة و محدودية الطاقات الاستيعابية جداً أمام الطلب المتزايد سواء في الفضاءات أو فيما يخص الموارد البشرية مع ضعف في ترشيد الموارد البشرية للأقسام المدمجة حيث سجل تعيين الأساتذة المشرفين على التقاعد ثم الاستثمار فيهم بالتكوين المستمر، وما يزيد المشكل حدة ما يسجل باستمرار من تناقص مستمر في الموارد البشرية المكونة حيث يتم سحب الأساتذة المشرفين على الأقسام المدمجة كأول إجراء كلما حصل نقص في الأطر التربوية ما يمس مبدأ المفاضلة في المواطنة.

كل هذه الثغرات تجعل المجتمع المدني أمام تحديات راهنة ورهانات مستقبلية، يعتبر أبرزها بناء القدرات التديرية للجمعيات - التخطيط الحكامة الإدارية والمالية - لتشكيل قوة اقتراحية بإمكانها انجاز مبادرات نموذجية والمشاركة في تنزيل السياسات العمومية المحلية ذات الصلة ومواكبتها. هذه المواكبة التي، يشكل تحليل وقياس الأثر والنتائج المنتظرة لهذه السياسات قوامها، مما يجعل وضع آليات مدنية وطنية لتتبع السياسات التربوية تجاه تـمدرس الأطفال في وضعية إعاقة والترافع حولها أمراً ضرورياً وخيار حتمي على المدى القريب .

فضلا عن الأدوار الرئيسية للمجتمع المدني التي نصت عليها الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بدءاً بالدور التوعوي وإذكاء الوعي من خلال تعزيز مواقف تحترم حقوق الأطفال ذوي الإعاقة من قبل المجتمع بما في ذلك الأسر وتشجيع الاعتراف بمهارات وكفاءات وقدرات الأشخاص في وضعية إعاقة وإسهاماتهم في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية وحث وسائل الإعلام على عكس صور للأشخاص في وضعية إعاقة تتفق والغرض من الاتفاقية الدولية لحقوق ذوي الإعاقة. مروراً بالدور التشاوري الذي جاءت به الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المادة 4 الالتزامات العامة الفقرة 3 والتي تنص على ضرورة تشاور الدول الأطراف تشاوراً وثيقاً مع الأشخاص ذوي الإعاقة بمن فيهم الأطفال ذوو الإعاقة، من خلال المنظمات التي تمثلهم، بشأن وضع وتنفيذ التشريعات والسياسات الرامية إلى تنفيذ هذه الاتفاقية، وفي عمليات صنع القرار الأخرى بشأن المسائل التي تتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة، وإشراكهم فعلياً في ذلك. وانتهاءً بدور المجتمع المدني في الرصد والترافع حول تنفيذ الاتفاقية الدولية وفق المادة 33 الفقرة 3 التي تلزم بإسهام المجتمع المدني، وبخاصة الأشخاص ذوو الإعاقة والمنظمات الممثلة لهم، في عملية الرصد والمشاركة فيها مشاركة كاملة.

ولقيام المجتمع المدني بالأدوار السالفة الذكر هناك متطلبات ومركزات أساسية للاضطلاع بهذه المهام على أكمل وجه أبرزها ضرورة الوصول والحفاظ على نهج الالتصاق بهموم الأطفال في وضعية إعاقة وأسرهـم، إلى جانب تملك أدبيات التربية الدامجة وشروط تحقيقها والإلمام بتطلعات الأسر وتوفير إمكانيات مشاركتهم في إنجاح صيرورتها، وبالموازاة مع ذلك لابد من فهم السياق العام والواقع السياسي والاجتماعي للبلد عامة وذو الصلة بالمنظومة التربوية خاصة.

كما على المجتمع المدني ملازمة الحرص على تحقيق تمثيلية لمختلف أصناف الإعاقة، وضمان القدرة على التعبئة والاعتماد على المواطنين في وضعية إعاقة وأسرهـم في كل ما يتعلق بتدبير شأنهم وإرساء شكل جديد من العلاقات مع هيئات المنظومة التربوية من وزارة، أكاديميات جهوية ومديريات الإقليمية والمؤسسات التربوية وإرساء آليات مستدامة شراكات متوازنة ومسئولة معها ويمكن تعزيز هذه العلاقات وتطويرها من خلال إشراك هذه المؤسسات في التظاهرات و المبادرات والمشاريع الداعمة و تقاسم المعلومة والخبرات وتقصي التجارب الفضلى لتعميمها. وختاما إذا كانت التربية والتعليم آلية لبناء مجتمعات تسودها العدالة والاستقرار وتوفر لها مقومات الاستدامة، فإنه بقدر ما تتمكن بمختلف أساليبها ووسائلها من توفير تكافؤ في الفرص لكل فئات المجتمع، بقدر ما تكون تربية دامجة ضامنة لمشاركة كافة هذه الفئات في التنمية الاجتماعية والاقتصادية على قدم المساواة.

IV

الورشة ATELIER WORKSHOP

1

ما مستوى تمفصل آليات الدعم المتعلقة بولوج
الأطفال في وضعية إعاقة إلى التعليم؟

QUELLE ARTICULATION DES DISPOSITIFS DE
SOUTIEN POUR L'ACCÈS À LA SCOLARISATION DES
ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP ?

WHAT KIND OF SUPPORT MECHANISMS SET UP TO
ENSURE EDUCATION ACCESSIBILITY FOR CHILDREN
WITH DISABILITIES ?



Articulation entre acteurs : vers une forme d'intelligence collective ?

Philippe CHAIZE⁽¹⁾ (Grand témoin)

Fondée sur une longue expérience dans la gestion des associations et des fondations mais également d'une expertise en organisation à l'échelle internationale, cette communication traite deux questions essentielles :

Quelles sont les conditions favorisant l'articulation entre les dispositifs ?

Comment prendre en compte l'expertise de chacun des acteurs agissant pour l'accès à la scolarisation des enfants en situation de handicap ?

1. Les acteurs

En un premier temps, il paraît important de définir les catégories d'acteurs qui entrent en jeu, avant d'en étudier les interactions.

Trois grandes classes d'acteurs :

- Les pouvoirs publics : l'État au sens large, il s'agit ici des autorités nationales, régionales et locales. Cela comprend le gouvernement, les différents ministères, les instances nationales, le parlement, les conseils régionaux, les conseils départementaux, les conseils municipaux, les mairies, etc. Cette liste n'est pas exhaustive.
- Les services : dans le contexte qui nous intéresse, il s'agit des écoles, des universités, des centres de formation, mais également des centres de santé, des médecins, des centres de réadaptation, des services sociaux.
- Les personnes concernées, ou encore les usagers : il s'agit des personnes qui bénéficient des services. Dans notre cas, il s'agit des enfants en âge de scolarisation et les étudiants.

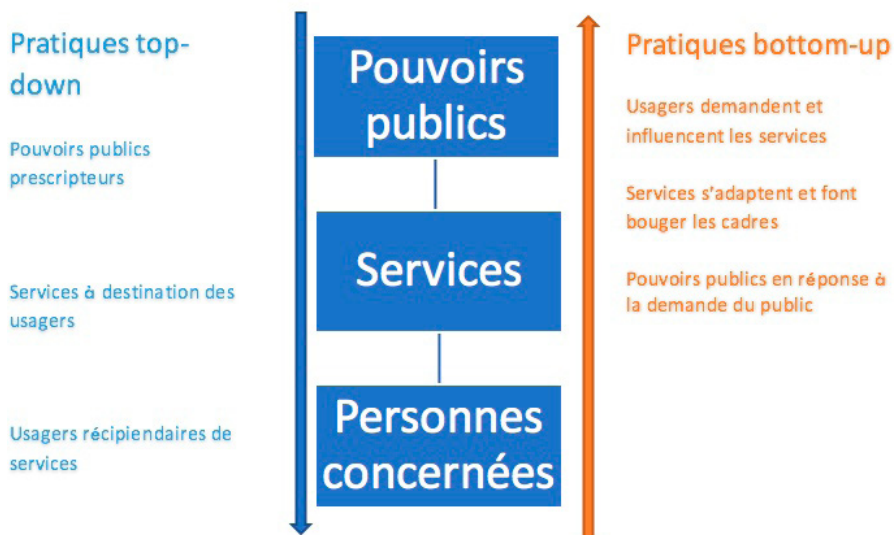
1. Directeur "community based inclusive" International. ex-directeur de l'Association pour une Meilleure Autonomie des personnes handicapées psychiques dans la Cité (France)

Précisons que les organisations de personnes handicapées (OPH), qui représentent des personnes en situation de handicap, peuvent, comme cela existe dans bien des contextes, être tant dans la catégorie des personnes concernées (représentant donc les personnes en situation de handicap), tant dans celle des services. En effet, dans nombre de pays, constatant les carences de l'Etat en termes de couverture des besoins, les personnes en situation de handicap et/ou les familles ont mis en œuvre et font fonctionner des institutions qui permettent de fournir les services dont elles, ou leur entourage, ont besoin.

2. Modèles d'articulation entre les acteurs

Ces trois types d'acteurs interagissent et sont le cadre dans lequel les personnes concernées vivent leur vie.

Dans une conception assez ancienne, mais qui reste toujours d'actualité dans bon nombre de contextes, l'interaction est verticale.



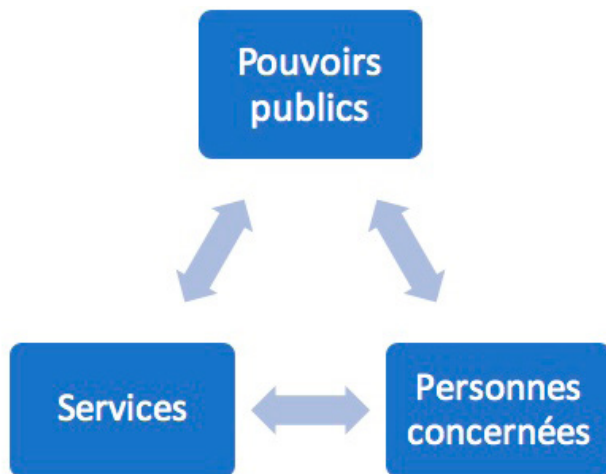
Cette conception est souvent associée à un modèle dit « top-down » avec des pouvoirs publics prescripteurs et financeurs, qui imposent des cadres et réglementations aux fournisseurs de service. Ces derniers fournissent alors un service aux personnes concernées. Cette pratique descendante a été largement critiquée et a donné lieu à une

pratique inverse, le modèle dit « bottom-up », avec des usagers en demande et qui influencent les fournisseurs de service, qui doivent s'adapter.

En dernier lieu, les pouvoirs publics sont en réponse à la demande du public. Dans bien des cas la pratique ascendante est en lutte contre la pratique descendante et les deux cohabitent sans réelle efficacité.

Un modèle différent est intéressant à observer. Il s'appuie sur celui proposé par la Banque Mondiale dans son rapport mondial sur le développement de 2004⁽²⁾. Il propose un modèle qui favorise davantage les interactions : le triangle d'accès aux services.

Très schématiquement, ce triangle fonctionne de la manière suivante:



- Entre les pouvoirs publics et les fournisseurs de service, il existe une relation contractuelle. Les premiers imposent un cadre, des normes de qualité, des réglementations et, très souvent, subventionnent ou financent en totalité le fonctionnement des services. Les fournisseurs de service font remonter les besoins et rendent des comptes aux autorités de tutelle.

2. World Development Report 2004, Making services work for poor people, Shantayanan Devarajan and Ritva Reinikka, World Bank, Oxford University press, 2003. Il est également repris dans une étude conduite pour le département britannique au développement international: « Approaches to Improving the Delivery of Social Services in Difficult Environments », Chris Berry, Ali Forder, Sonya Sultan, and Magüi Moreno-Torres, PRDE Working Paper 3- October 2004, UK Department for International Development

- Entre les fournisseurs de service et les personnes concernées, le service est fourni. Dans le cas de l'éducation, il s'agit d'accueillir les enfants à l'école et de leur fournir une éducation de qualité. En retour, les personnes concernées peuvent effectuer des retours sur la qualité du service (incluant le coût), peuvent proposer des améliorations et in fine choisir de changer si celui qui leur est proposé ne leur convient pas.
- Entre les personnes concernées et les pouvoirs publics, se trouve l'espace classique de la démocratie. Les personnes font entendre leur voix et revendiquent. Elles peuvent sanctionner les pouvoirs publics par les urnes. En retour, les pouvoirs publics, sont à l'écoute des besoins de la population et proposent (ou non) des politiques publiques adaptées.

3. Conditions préalables

Afin que ce triangle de collaboration fonctionne efficacement pour mieux servir les intérêts des personnes en situation de handicap, nous pouvons émettre quatre formes de conditions préalables :

1. Désapprendre à penser dispositifs ou établissements

En général, dans un contexte donné, des dispositifs et des établissements sont en place pour répondre à la question de la scolarisation des enfants en situation de handicap. À partir de là, il faut, pour chaque famille, «trouver une place» ou «trouver une aide» pour permettre cette scolarisation et, bien souvent, il s'agit d'un parcours du combattant dont l'issue est peu favorable.

- En premier lieu, il semble qu'il faudrait raisonner, à partir de la personne, dans une approche fondée sur les droits humains et dans la ligne de la convention des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). Le principe est donc de se centrer sur la personne, ses conditions et son contexte, et de construire une réponse adaptée à partir de cette situation
- En un deuxième temps, il faut se focaliser sur l'objectif à atteindre: il ne s'agit pas d'obtenir une place ou une aide, il s'agit d'être scolarisé.

- Enfin, il faut, dès lors, organiser autour d'elle l'ensemble des services, des appuis et des soutiens nécessaires pour lui permettre de bénéficier pleinement d'une éducation inclusive, à égal avec les autres.

Il s'agit fondamentalement d'une inversion de paradigme : les dispositifs ne sont pas en place pour être remplis au mieux mais les dispositifs doivent s'organiser pour ne laisser personne de côté. Les récentes évolutions en France orientent le secteur médico-social dans ce sens⁽³⁾.

2. Renforcer la place des personnes concernées: les enfants et les élèves en situation de handicap, leur famille et leur entourage

L'objectif est de développer le pouvoir d'agir et de renforcer la place de l'expertise des personnes en situation de handicap. Pour rappel, cela fait partie des obligations que les Etats se sont engagés à suivre dès lors qu'ils ont ratifié la CDPH. L'article 4-3 est très clair à ce sujet: « Dans l'élaboration et la mise en œuvre des lois et des politiques adoptées aux fins de l'application de la présente Convention, ainsi que dans l'adoption de toute décision sur des questions relatives aux personnes handicapées, les États Parties consultent étroitement et font activement participer ces personnes, y compris les enfants handicapés, par l'intermédiaire des organisations qui les représentent ».

Partant, pour favoriser cette participation, et pour éviter toute inefficacité ou tentative d'instrumentalisation, il faut en passer par les trois étapes suivantes :

- Formation des enfants et élèves en situation de handicap, de leurs familles et des organisations qui les représentent aux questions de droits, de handicap, de participation et de politiques publiques.
- Les pouvoirs publics, comme cela leur est intimé dans l'article 4-3 de la CDPH, doivent organiser formellement la participation des

3. Cf. le rapport « Zéro sans solution, le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches », Denis Piveteau, 2014.

Cf. le rapport de mission « une réponse accompagnée pour tous », Marie-Sophie Desaulle, 2014

enfants, des familles et de des organisations qui les représentent dans les instances décisionnelles.

- Enfin, il est important de soutenir la structuration du mouvement des personnes handicapées et son organisation.

Le volet formation qui vise à renforcer les capacités des personnes handicapées afin qu'elles puissent être dans de meilleures conditions pour exercer leur pouvoir d'agir est soutenu (par exemple, par le programme BRIDGE de l'organisation IDA⁽⁴⁾).

3. Avoir une approche la plus intégrée possible

«L'inclusion n'est pas une stratégie qui vise à permettre aux personnes de bénéficier des systèmes et structures existantes ; il s'agit de transformer ces systèmes et ces structures pour les rendre meilleurs pour tout le monde. L'inclusion, c'est créer un monde meilleur pour tout le monde.», Diane Richler, ancienne présidente d'Inclusion International.

Rendre plus inclusives les sociétés consiste à avoir une approche complète et intégrée qui conduit à revoir fondamentalement leurs fonctionnements et leurs modalités. Deux aspects à cette approche :

- Ne pas traiter uniquement la question du handicap : quand on parle d'inclusion, on parle d'égalité d'accès pour toutes et tous, ce qui inclut les personnes en situation de handicap mais aussi les personnes marginalisées, pauvres, stigmatisées quelle qu'en soit la raison.
- Ne pas traiter uniquement l'objet « éducation inclusive » mais l'ensemble des autres champs qui gravitent autour de la personne et qui sont intriqués : santé, social, économie, etc. En effet, bénéficier d'une éducation inclusive passe bien souvent par des conditions préalables : avoir la possibilité de se déplacer, d'être en bonne santé, avoir les moyens pour les frais de scolarité, etc. (par exemple, les programmes de Développement

4. Programme de formation BRIDGE CDPH-ODD (Objectifs de Développement Durable), International Disability Alliance, <http://www.internationaldisabilityalliance.org/content/bridge-crpd-sdgs-training-initiative>.

Inclusif à Base Communautaire proposent des interventions qui recoupent 5 domaines différents et complémentaires⁽⁵⁾ : Santé, Education, Travail, Social et Pouvoir d'agir. Il est fondé sur l'autonomisation et la participation des personnes handicapées et de leurs communautés qui, collectivement bâtissent des sociétés résilientes, équitables et inclusives).

4. Changement d'attitude vis-à-vis des personnes handicapées

Quand on demande aux organisations de personnes handicapées quelle est la principale difficulté contre laquelle elles ont à lutter, l'attitude des gens à leur encontre est très souvent citée. C'est clairement ce qui est remonté par les organisations de personnes handicapées participant à un atelier stratégique réalisé au Cameroun en novembre 2018.

Rappelons que, malgré tout l'intérêt, toute la connaissance que l'on peut développer sur les questions de handicap, lorsque l'on ne vit pas soi-même des situations de handicap, on est très loin d'appréhender ce que cela représente à vivre au quotidien.

Deux types d'actions pourraient être intéressantes à développer :

- Sensibiliser à la question du handicap le public, les professionnels et les agents de service public.
- Mettre en œuvre des dynamiques d'apprentissage pour toutes et tous sur la question du handicap. C'est un sujet passionnant qui offre également des portes d'entrée vers des thématiques sociétales très importantes : la tolérance, l'acceptation de la différence, le refus de l'exclusion, le vivre ensemble.

Ces conditions préalables étant posées, deux recommandations importantes sont à retenir pour favoriser la collaboration entre acteurs et l'articulation entre dispositifs.

5. Le développement inclusif à base communautaire (Community Based Inclusive Development) est la dernière évolution du modèle de réadaptation à base communautaire (Community Based Rehabilitation), dont le concept a été cadré en 2010 sous l'égide de l'Organisation Mondiale de la Santé.

4. Recommandations

1. Agir concrètement au quotidien

Des instances de collaboration tripartites (Pouvoirs publics, services et personnes handicapées et leurs représentants), décisionnaires, doivent se mettre en place au niveau local. L'objectif ici est de formuler des solutions concrètes, au plus près des problématiques que vivent les personnes au quotidien. Quatre étapes paraissent essentielles à baliser :

- Diagnostic partagé des problèmes et des ressources. Il est important de bien penser à réaliser la deuxième partie du diagnostic, qui peut aisément être oubliée. Elle permet notamment d'identifier les expertises et les ressources qu'il est possible de mobiliser.
- Élaboration collective de solutions : cela inclut la formation des professionnels, mise en œuvre d'aménagement raisonnable, etc.
- Mise en œuvre et suivi : un comité de suivi des actions pour permettre d'assurer tous les ajustements nécessaires.
- Évaluation des actions menées et de leurs résultats pour collecter les bonnes pratiques et améliorer les solutions pour le futur.

Le programme mis en œuvre par le réseau Callan Services en Papouasie-Nouvelle Guinée, soutenu par Community Based Inclusive CBM International, a permis de scolariser des enfants en situation de handicap dans des classes ordinaires, avec les autres enfants. C'est un travail de sensibilisation effectué dans les communautés pour changer le regard, un travail de formation pour les enseignants des écoles concernées et également le développement de soutien par les pairs, où certains élèves se sont investis pour apporter une aide à leur camarade en situation de handicap.

2. Influencer et changer les systèmes et les politiques

À l'image de ce qui est pratiqué au niveau local, le niveau national doit également mettre en place des instances de collaboration tripartites.

L'objectif ici est d'assurer la remontée des bonnes pratiques, de favoriser le partage d'expériences et de capitaliser. In fine, cela doit pouvoir avoir une influence sur les politiques publiques.

Quelques exemples d'actions complémentaires à mener :

- Création d'évènements de partage de pratiques
- Facilitation d'action de plaidoyer : organiser l'espace pour les Organisations de Personnes Handicapées et leur allouer des ressources
- Dissémination des bonnes pratiques
- Inflexion des réglementations et textes législatifs

Au Moyen-Orient, Handicap International a mis en œuvre un programme régional qui visait à renforcer les capacités des organisations de personnes handicapées pour leur permettre d'effectuer un travail d'influence auprès des pouvoirs publics. Il était constitué de formations à destination des personnes handicapées, de la mise en œuvre de solutions locales, concrètes et d'un dispositif de remontée des bonnes pratiques pour être utilisé comme plaidoyer auprès des pouvoirs publics.

Pour conclure, retenons que pour favoriser l'articulation entre les dispositifs et la collaboration entre les différents acteurs, un changement de paradigme est nécessaire. S'appuyant sur la convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, les collaborations tripartites (pouvoirs publics, services et personnes concernées) doivent se mettre en place pour agir concrètement, en partant de chaque situation individuelle et non pas à partir des dispositifs existants. Pour cela une transformation radicale d'attitude générale vis-à-vis des personnes handicapées est capitale ainsi que la mise en œuvre de formations et de systèmes d'apprentissage continu sur les questions de handicap, droits et participation.

Enfin, la participation systématique et réelle des personnes handicapées à tout ce qui les concerne, à toutes les instances est un préalable devenu maintenant incontournable.

Références bibliographiques :

- 2017. Desaulle M.-S., Rapport Une réponse accompagnée pour tous, CNSA
- 2014. Piveteau D., Rapport Zéro sans solution, le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches
- 2004. Devarajan S. & Reinikka R., World Development Report, Making services work for poor people, World Bank, Oxford University press
- 2004. Berry C., Forder A., Sultan S., & Moreno-Torres M., Approaches to Improving the Delivery of Social Services in Difficult Environments, PRDE Working Paper 3, UK Department for International Development
- Programme de formation BRIDGE CDPH-ODD (Objectifs de Développement Durable), International Disability Alliance
- <http://www.internationaldisabilityalliance.org/content/bridge-crpd-sdgs-training-initiative>

1. عناصر تشخيص منظومة الدمج المدرسي

يولي المغرب أهمية خاصة لموضوع الإدماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة، حيث نص دستور 2011 في ديباجته على حظر كل أشكال التمييز المبني على الإعاقة، وحث السلطات العمومية في المادة 34 على تضمين حقوق هذه الفئة من المواطنين والمواطنات في سياسات عمومية، كما صادق المغرب على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الملحق بها، وتم إصدار قانون إطار رقم 13-97 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها⁽²⁾، بالإضافة إلى إنجاز بحث وطني حول الإعاقة بالمغرب⁽³⁾، وإحداث آلية حكومية بمقتضى مرسوم⁽⁴⁾ وهي لجنة وزارية مكلفة بتتبع تنفيذ الاستراتيجيات والبرامج المتعلقة بالنهوض بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، والتي صادقت على أول سياسة عمومية مندمجة للنهوض بكل حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة⁽⁵⁾، كما عمل قطاع التربية والتعليم خلال العقدین الأخيرین على تمكين الأطفال في وضعية إعاقة من ولوج منظومة التربية والتكوين، سواء في إطار عشرية الميثاق الوطني للتربية والتكوين من خلال دعامته الرابعة عشر، أو البرنامج الاستعجالي 2009-2012، ولا سيما ما يتعلق بمشروع إنصاف ذوي الاحتياجات الخاصة E1.7P.

معطيات إحصائية حول تـمدرس الأشخاص في وضعية إعاقة⁽⁶⁾

لقد أعطت نتائج البحث الوطني الثاني حول الإعاقة تشخيصا دقيقا لوضعية الأشخاص في وضعية إعاقة ببلادنا، فالمعدل الوطني لانتشار الإعاقة بالمغرب يبلغ من مجموع الساكنة، 6,8% أي 2.264.672 شخص. غير أن الرقم الأكثر أهمية هو أن أسرة واحدة من بين أربع أسر في المغرب معنية بالإعاقة، أي 24,5% من مجموع عدد الأسر، وهو الشيء الذي ينعكس على نسب تـمدرس الأطفال في وضعية إعاقة من خفيفة إلى عميقة جدا، كما هو مبين في الجدول التالي :

| الفئة العمرية | درجة الإعاقة | نسبة التـمدرس |
|-----------------|------------------------|---------------|
| من 6 إلى 17 سنة | من خفيفة إلى عميقة جدا | 55,1% |
| | خفيفة | 85,7% |

1. رئيس مصلحة المشاركة الاجتماعية للأشخاص في وضعية إعاقة وزارة الأسرة والتضامن والمساواة والتنمية الاجتماعية.

2. الجريدة الرسمية - عدد 6466 بتاريخ 19 ماي 2016.

3. وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية- البحث الوطني الثاني للإعاقة بالمغرب (2014).

4. مرسوم رقم 2.14.278 (6 يونيو 2014).

5. اجتماع وزاري بتاريخ 14 أكتوبر 2015.

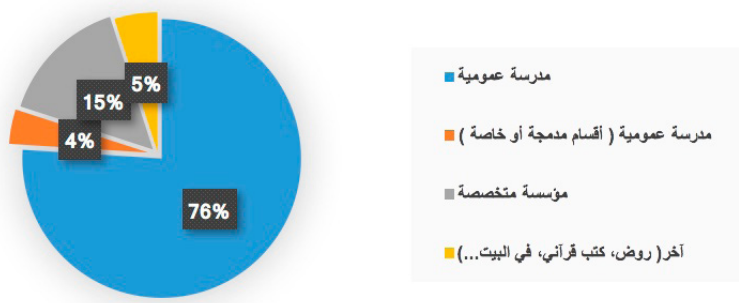
6. البحث الوطني الثاني حول إنتشار الإعاقة بالمغرب 2014، على الرابط التالي: <http://www.social.gov.ma/sites/default/files/pdf.20%ENPH%20Rapport%20Ar%20BAT%20OL%20>

في حين إذا طالعنا نتائج البحث الوطني فيما يتعلق بالفئات العمرية الممتدرة من الأطفال ذوي الإعاقة مقارنة بباقي الأطفال، فإن الفرق بين نسب التمدرس بين وضعية الإعاقة والوضعيات الأخرى تفوق 50% في جميع الفئات العمرية، وهو شيء الذي يبين مدى التأخر الذي تراكم، على مر السنوات في مجال الدمج المدرسي، وبين الجدول أدناه معطيات في الموضوع.

| الفئة العمرية | نسبة تـمدرس الأطفال في وضعية إعاقة (متوسطة إلى عميقة جدا) | المعطيات الإحصائية لوزارة التربية الوطنية حول تـمدرس الأطفال |
|-----------------|---|--|
| من 6 إلى 17 سنة | 41,8% (أي 33000 طفل) | - |
| 6-11 سنة | 37,8% | 99,5% |
| 12-14 سنة | 50,1% | 87,6% |
| 15-17 سنة | 39,9% | 61,1% |

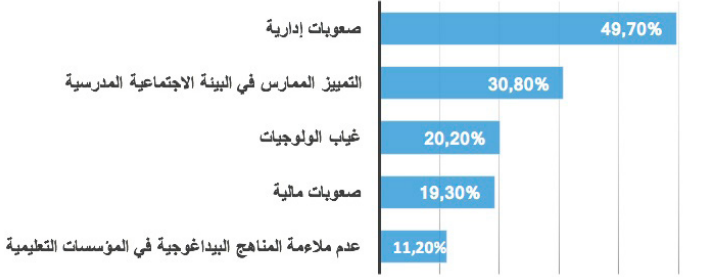
كما أن الوسط التربوي الذي يتمدرس فيه الأشخاص في وضعية إعاقة يعرف تنوعا كبيرا، كما يبينه الرسم المبياني الموالي، مع حضور مهم لبدائل التمدرس الدمجي، والذي يجب أن يكون في الوسط النظامي العادي، بنسبة 24% من مجموع الممتدرسين في وضعية إعاقة.

أنواع المؤسسات لتربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة



ومن بين أهم النتائج التي جاء بها البحث الوطني، هي إجابته على إشكالية أسباب عدم تـمدرس الأشخاص في وضعية إعاقة، لتأتي الصعوبات الإدارية المتعلقة بالتسجيل، على قائمة أسباب عدم تـمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، كما هو مبين في الرسم المبياني أدناه.

أسباب عدم تـمدرس الأطفال في وضعية إعاقة



كما صرح 56,6% من الأطفال المـتـمـدرسين بأنهم يعيشون تـمـدرسا صعبا لأسباب صحية، و46,4% لمشاكل في المناهج التعليمية، و30,8% يعانون من ممارسات عدوانية سواء من قبل باقي التلاميذ أو آبائهم أو المدرسين أو الأطر الإدارية، و27,5% يعانون من صعوبات بسبب غياب الولوجيات.

إلى جانب هذا، أبان البحث الوطني الثاني أن نسبة تـمـدرس الفتاة ضعيف، مقارنة مع نسبة تـمـدرس الذكور (29,1%) مقابل (49,2%)، كما أن 79% فقط من المـتـمـدرسين ينهون التعليم الابتدائي في أقصى المستويات، في حين 1,6% فقط من المـتـمـدرسين يصلون سلك التعليم العالي.

وقد بينت مجموعة من الدراسات والتقارير الموضوعاتية أن وضعية تعليم الأطفال في وضعية إعاقة هي نتاج لمجموعة من العوامل والاختلالات، همت إجمالا صعوبة الولوج لمختلف أسلاك ومسارات التعليم، إذ ظل التعليم الدامج إلى اليوم محدودا في إطار 700 قسم مدمج في سلك التعليم الابتدائي⁽⁷⁾، وكذا عدم ملاءمة المنهاج التعليمي للاحتياجات التربوية الخاصة وضعف التكوين في المجال وغياب الترتيبات التيسيرية وسلبية التمثلات حول الإعاقة في الوسط المدرسي.

2. نحو انتقال مفاهيمي جديد للدمج المدرسي

ونظرا لمحدودية نتائج الإصلاحات التعليمية بوجه عام، وأمام طبيعة الاختلالات التي تُعيق تمتع الأشخاص في وضعية إعاقة بحقوقهم في التربية والتعليم على قدم المساواة مع الآخرين، تمت بلورة رؤية استراتيجية للتربية والتكوين (2015-2030) من طرف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، حيث نصت وثيقة الإصلاح وبشكل صريح في الرافعة الرابعة منه على "تأمين حق الأشخاص في وضعية إعاقة في ولوج منظومة التربية

7. وزارة التربية الوطنية - 2016

والتكوين"، وقد جاء هذا المستلزم منسجماً مع الدستور الذي نص في الفصل 31 على الحق في الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذو جودة ومع المادة 24 من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

وتتضمن هذه الرافعة مجموعة من المستلزمات:

- وضع مخطط وطني متكامل لتفعيل التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة
- المناهج
- التكوين
- توفير مساعدين الحياة المدرسية
- تكيف الامتحانات
- محاربة التمثلات والصور النمطية

كما تجدر الإشارة أن القانون الإطار 97.13 قد نص في مادته 12 على حق الأطفال في التربية والتعليم والتكوين بجميع أسلاكه، بما في ذلك حرية اختيار التخصصات التي تُناسبهم، والتي يرغبون في متابعة دراستهم بها. كما ألزم القانون الإطار الدولة القيام بالترتيبات التيسيرية المعقولة حسب حاجيات كل متعلم. كما نص القانون على إحداث لجن جهوية والتكوين⁽⁸⁾ المحدثه بالقانون رقم 07.00، تتولى دراسة ملفات الأطفال في وضعية إعاقة في سن التمدرس بمؤسسات التعليم والتكوين وتوجيههم أو إعادة توجيههم عند الاقتضاء، وتتبع مسار تدرّسهم وتكوينهم. يحدد تأليف هذه اللجان وكيفية سيرها بنص تنظيمي.

وقد تم استكمال الإطار المعياري للدمج بترجمة الرؤية الاستراتيجية 2030-2015 إلى مشروع قانون إطار رقم 51.17 المتعلق للتربية والتكوين والبحث العلمي، وهو موجود حالياً في البرلمان للمصادقة.

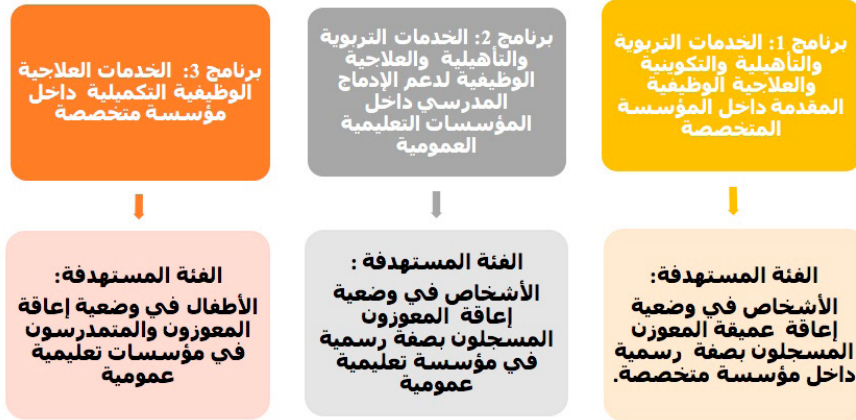
3. الدعم الاجتماعي لتحسين ظروف تدرّس الأطفال في وضعية إعاقة⁽⁹⁾

يعمل صندوق دعم التماسك الاجتماعي كآلية انتقالية لتعميم خدمة التمدرس واستهداف جميع الأطفال الذين لم تستوعبهم المنظومة التربوية النظامية سواء العمومية أو الخصوصية.

8. يحدد تأليف هذه اللجان وكيفية سيرها بنص تنظيمي.

9. التعاون الوطني، تقرير حصيلة أجراء خدمات صندوق دعم التماسك الاجتماعي للفترة 2015-2018.

ويساهم هذا الصندوق في دعم الخدمات التربوية والتأهيلية والتكوينية والعلاجية الوظيفية من خلال البرامج المبينة في الرسم أسفله.



ويدعم الصندوق في هذه البرامج، الخدمات التالية:

- دعم خدمة المربين المختصين والخدمات الشبه الطبية: الترويض الطبي، تقويم النطق، العلاج النفسي الحركي؛
- دعم التأهيل المهني؛
- دعم خدمات المراقبة والدعم النفسي؛
- دعم النقل المدرسي؛
- دعم المطعمة بالنسبة لمراكز الأطفال في وضعية إعاقة المتخلى عنهم.

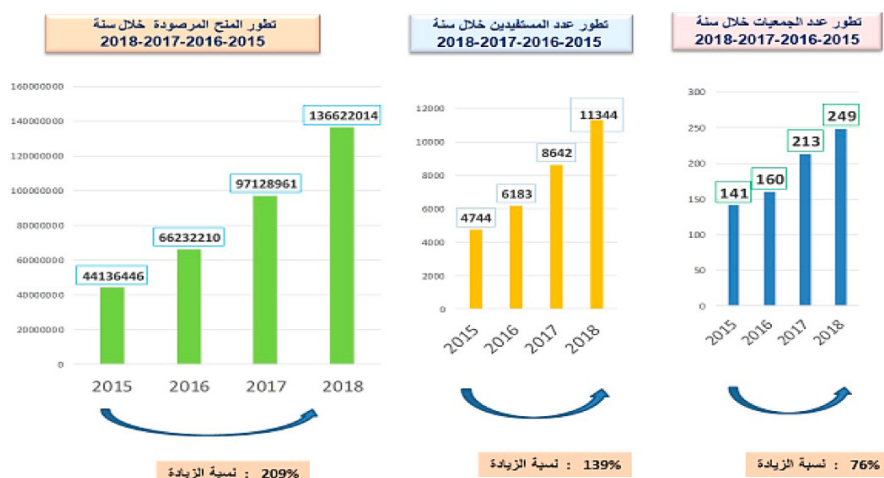
إلى جانب الخدمات المدعمة في البرامج الثلاثة، يعمل الصندوق على توفير المعينات التقنية والأجهزة التعويضية والبديلة: كراسي متحركة (كهربائية)، المععدات... فقد استفاد ما مجموعه 30647 شخص في وضعية إعاقة من المعينات التقنية والأجهزة التعويضية والبديلة، بمبلغ مالي وصل 26 مليون درهم من 2015 إلى 2018.

بخصوص زرع القوقعة للأطفال الصم، يتم تنزيل هذه الخدمة من خلال اتفاقية شراكة بين التعاون الوطني والمستشفى الجامعي الدولي الشيخ خليفة بالدار البيضاء، حيث يتكلف بالعملية الجراحية بالمجان بالإضافة إلى حصص تقويم النطق للطفل(ة) المستفيد(ة).

ويبين الجدول التالي الحصيلة المنجزة برسم سنوات 2015 - 2016 - 2017 - 2018، في مجال دعم تحسين ظروف التمدرس.

| السنة | الاعتمادات المرصودة | الرفع من الاعتمادات المالية | الاعتمادات المبرمجة | عدد المستفيدين المتوقع | عدد المستفيدين من الدعم | نسبة الإنجاز |
|-------|---------------------|-----------------------------|---------------------|------------------------|-------------------------|--------------|
| 2015 | 25000000,00 | 44560000,00 | 43136446,00 | 3000 | 4774 | 97% |
| 2016 | 55286660,00 | 66286660,00 | 66232210,00 | 6000 | 6183 | 99,99% |
| 2017 | 45286660,00 | 97500000,00 | 97128961,00 | 7000 | 8737 | 99,99% |
| 2018 | 98400000,00 | 38222014,00 | 136622014,00 | 9000 | 11344 | - |

كما تبين الرسوم أدناه تطور الدعم المالي للتمدرس، والذي عرف نسبة زيادة وصلت 209% من 2015 إلى 2018.



ويبين الجدول التالي، تطور معدل كلفة التكفل الفردي الشهري بكل مستفيدة ومستفيد من الصندوق في مجال تحسين ظروف التمدرس.

| السنة | عدد المستفيدين | مبلغ الدعم | معدل كلفة التكفل الفردي الشهري بالدرهم (11 شهرا) |
|-------|----------------|--------------|--|
| 2015 | 4744 | 44560000,00 | 846 |
| 2016 | 6183 | 66286660,00 | 974 |
| 2017 | 8642 | 97558000,00 | 1021 |
| 2018 | 11344 | 136622014,00 | 1095 |

في حين تتراوح الكلفة الشهرية تبين 300 درهم كحد أدنى و1700 درهم كحد أقصى.

ويتم منح الدعم وفق المعايير التالية:

- المجال الجغرافي الذي يتواجد فيه المستفيدون؛
- نوعية الإعاقة: إذ تحظى الإعاقات الذهنية والمتعددة العميقة بأعلى كلفة للتكفل؛
- نوعية التكفل؛
- النوع الاجتماعي: حيث تعطى نقطة ترجيحية للجمعيات استنادا إلى نسبة الفتيات في وضعية إعاقة المراد التكفل بهن؛
- عدد الخدمات المقدمة.

• توزيع الجمعيات حسب مجال انتماء المستفيدين برسم 2018

يبين هذا الجدول مجال انتماء المستفيدين من الدعم، والذي يظهر أن 57% من المستفيدين يتواجدون في الوسط الحضري، وكذلك الجمعيات التي توفر لهم الخدمات.

| مجال انتماء المستفيدين | عدد الجمعيات | عدد المستفيدين الحضري | عدد المستفيدين القروي | مجموع عدد المستفيدين | النسبة المئوية |
|------------------------|--------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|----------------|
| القروي | 20 | 0 | 594 | 594 | 5% |
| الحضري | 150 | 6484 | 0 | 6484 | 57% |
| الحضري / القروي | 79 | 3099 | 1167 | 4266 | 38% |
| المجموع | 249 | 9583 (87%) | 1761 (13%) | 11344 | 100% |

• توزيع الدعم المالي حسب نوع البرنامج برسم 2018

يظهر الجدول التالي توزيع الدعومات المالية على البرامج الثلاث التي يدعمها الصندوق في محور تحسين ظروف التمدرس، والذي يبين بأن الخدمات المقدمة في المراكز المتخصصة تحتل في المرتبة الأولى ب 60% من مجموع الدعومات.

| نوع البرنامج | عدد الجمعيات | عدد المستفيدين | عدد الإناث | مبلغ الدعم | النسبة المئوية |
|--------------|--------------|----------------|------------|--------------|----------------|
| C | 3 | 54 | 20 | 388944,00 | 0,29% |
| B-C | 3 | 92 | 33 | 674960,00 | 0,50% |
| A-B-C | 7 | 504 | 160 | 5727721,00 | 4% |
| A-B | 23 | 1848 | 460 | 23822412,00 | 17% |
| B | 47 | 1222 | 473 | 10633403,00 | 8% |
| A-C | 19 | 1130 | 477 | 13663152,00 | 10% |
| A | 146 | 6469 | 2362 | 81367672,00 | 60% |
| المجموع | 248 | 11319 | 3985 | 136278264,00 | 100% |

• توزيع الدعم المالي حسب نوع الإعاقة برسم 2018

تأتي الإعاقات المتعددة في مقدمة قائمة المستفيدين ب 51,16% من مجموع الدعومات المخصصة لمجال التمدرس سنة 2018.

| نوع الإعاقة | عدد الجمعيات | عدد المستفيدين | عدد الإناث | مبلغ الدعم | النسبة المئوية |
|--------------|--------------|----------------|------------|--------------|----------------|
| إعاقة بصرية | 1 | 42 | 17 | 221760,00 | 0,16% |
| إعاقة حركية | 1 | 30 | 15 | 257400,00 | 0,19% |
| إعاقة سمعية | 21 | 1019 | 366 | 7225429,00 | 5,29% |
| إعاقة ذهنية | 130 | 4938 | 1673 | 59204232,00 | 43,33% |
| إعاقة متعددة | 96 | 5315 | 1915 | 69713193,00 | 51,03% |
| المجموع | 249 | 11344 | 3985 | 136622014,00 | 100% |

4. البرامج الاستراتيجية من أجل إرساء منظومة تربوية دامجة ذات جودة

تعمل وزارة الأسرة والتضامن والمساواة والتنمية الاجتماعية بشراكة مع الشركاء المعنيين على تنزيل مجموعة من الأوراش المهيكلة والتي ستساهم في إرساء المنظومة التربوية الدامجة، كالتالي:

- وضع نظام الدعم والتشجيع والمساندة الذي تنص عليه المادة 6 من القانون الإطار 97.13 والذي سيتم إصدار أول مخرجاته في يونيو 2019؛
- نص تنظيمي للجان الجهوية للتربية والتكوين، التي ستحدث على مستوى الأكاديميات، مكلّفة بالدراسة والتوجيه (المادة 13 من القانون الإطار 97.13)؛

- نص تنظيمي يحدد التسهيلات اللازمة التي تمكن الأشخاص في وضعية إعاقة من اجتياز الامتحانات والمباريات المنظمة سواء بمؤسسات التعليم والتكوين أو قصد ولوج المناصب العمومية أو مناصب الشغل بالقطاع الخاص. (المادة 20 من القانون الإطار 97.13)؛
- دمج المؤسسات المتخصصة في منظومة التربية والتكوين (الباب الثالث - المادة 12 - القانون الإطار 97.13)؛
- إصدار النصوص التنظيمية لتطبيق القانون 65.15 المتعلق بمؤسسات الرعاية الاجتماعية، واعتماد دفاتر تحملات بمعايير ومسااطر جديدة؛
- وضع مرجعية وطنية معيارية لجودة خدمات المؤسسات المتخصصة في مجال الإعاقة؛
- برنامج للمواكبة والتأهيل، من خلال اعتماد «مشروع المؤسسة» كآلية للتدبير والتعاقد؛ (تم إشهاد 8 مدراء من أصل 15 شاركوا في دورة تكوين المكونين في المجال سيقومون بتكوين 100 مدير موزعين على التراب الوطني في 2019)؛
- ورش معيرة لغة الإشارة المغربية؛
- إطلاق البرنامج الوطني لتكوين مهنيي التكفل بالأشخاص ذوي إضطراب التوحد؛
- تعديل الدليل المسطري المتعلق بالاستفادة من دعومات صندوق دعم التماسك الاجتماعي من خلال تيسير وتبسيط المساطر توسيع سلة الخدمات وتقوية الحكامة والمواكبة.

المراجع

- وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية-البحث الوطني الثاني للإعاقة بالمغرب 2014
- التعاون الوطني، تقرير حويلة أجراة خدمات صندوق دعم التماسك الاجتماعي للفترة 2015-2018
- قانون إطار رقم 97-13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها. الجريدة الرسمية - عدد 6466 بتاريخ 19 ماي 2016
- مرسوم رقم 2.14.278 (6 يونيو 2014) إحداث آلية حكومية

Quelle articulation des dispositifs de soutien pour l'accès à la scolarisation des enfants en situation de handicap ?

Malika MOUMANE⁽¹⁾

Introduction

La prise en charge sur le plan sanitaire des Personnes en situation de handicap scolarisées s'est améliorée ces dernières années grâce aux interventions stratégiques du Ministère de la Santé et aux politiques publiques en général.

Cependant, malgré le cadre législatif encourageant et ces stratégies nationales qui évoluent positivement, l'accès à l'éducation et à la santé des Personnes en situation de handicap reste un défi majeur au Maroc.

Toutefois, plusieurs perspectives à l'avenir se présentent se basant toutes sur l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie globale et intégrée qui permettraient d'améliorer le bien-être des personnes en situation de handicap et de leurs familles.

Les personnes en situation de handicap en milieu scolaire à l'instar du reste des personnes en situation de handicap ne doivent pas être traitées ni considérées comme des bénéficiaires de la charité, au Maroc d'aujourd'hui, elles ont le droit à une prise en charge médicale adaptée à leurs conditions et sans discrimination aucune tel que cela est stipulé dans :

- La nouvelle constitution de 2011 ;
- Le Plan Gouvernemental 2016-2021 ;
- La Loi cadre 97/13 du 27 Avril 2016 relative à la protection et la promotion des droits des Personnes en Situation de Handicap ;
- La Loi 65-00 portant code de la Couverture Médicale de Base ;
- La Loi cadre n° 34-09 relative à la prise en charge médicale des personnes à besoins spécifiques dans le cadre du Schéma Régional de l'Offre de Soins ayant retenu quatre réseaux de l'offre publique, dont celui des Etablissements médicaux sociaux;
- La Convention internationale relative aux droits des Personnes en Situation de Handicap que le Maroc a ratifié en 2009 ;

1. Direction de la population- Division de la Santé scolaire et Universitaire au Ministère de la Santé

- Le Plan national sur la Santé et le Handicap 2015-2021 ;
- Le Rapport du Conseil Économique, Social et Environnemental sur l'inclusion des personnes en situation de Handicap ;
- Le Rapport du Conseil National Des Droits de l'Homme relatif à la protection et la promotion des droits des personnes en situation de Handicap ;
- Le Plan d'action mondial de l'Organisation Mondiale de la Santé relatif au Handicap 2014-2021.

1. Analyse de la situation

• Situation épidémiologique :

Au Maroc, selon l'enquête nationale sur le handicap de 2014, le taux national de prévalence du handicap est de 1,8% chez la population âgée de moins de 15 ans, qui représente 6,7% de l'ensemble des Personnes en Situation de Handicap⁽²⁾.

• Accès à l'éducation :

Au Maroc, selon le recensement de 2014, 70% des Personnes en Situation de Handicap n'ont aucun niveau scolaire, 4,6% ont fréquenté le préscolaire, 14,9% ont un niveau primaire, 8,5% ont un niveau secondaire et seulement 1,5% ont atteint le niveau supérieur⁽³⁾.

• Accès à la santé et à la couverture médicale :

Au Maroc, l'accès des personnes en situation de handicap à la santé reste précaire. Selon l'enquête nationale du handicap de 2014 : 60,8% des personnes en situation de handicap ont des difficultés pour accéder aux soins généraux offerts par le système de santé. Concernant la couverture médicale, deux personnes en situation de handicap sur trois ne bénéficient d'aucune protection sociale⁽⁴⁾.

2. Ministère de la solidarité, de l'égalité de la famille et du développement social. Enquête Nationale sur le Handicap 2014.

3. HAUT COMISSARIAT AU PLAN. Le Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2014.

4. Ministère de la solidarité, de l'égalité de la famille et du développement social. Enquête Nationale sur le Handicap 2014.

2. Principaux acquis

Il est à souligner que plusieurs programmes œuvrent pour le renforcement des actions de prévention et de dépistage précoce des pathologies à l'origine de Handicap Il s'agit notamment du :

- Programme de Surveillance de la Grossesse et de l'Accouchement;
- Programme National d'immunisation ;
- Supplémentation en micronutriments et lutte contre les carences iodées ;
- Programmes de prévention et dépistage des déficiences visuelles et auditives et lutte contre les ophtalmies transmissibles et cécitantes ;
- Programme du dépistage néonatal de l'hypothyroïdie congénitale;
- Programme national de santé scolaire et universitaire ;

Par ailleurs, l'amélioration de la prise en charge des besoins spécifiques des personnes en situation de Handicap a longtemps constitué une préoccupation pour le département de la santé. Dans ce sens, plusieurs acquis sont à souligner, notamment :

- La mise en place de Centres Intégrés Régionaux d'Appareillage Orthopédiques et de Rééducation qui sont en nombre de 19 actuellement ;
- La création de 94 unités de Kinésithérapie, de 40 unités d'orthophonie, de 23 unités d'orthoptie et de 21 unités de psychomotricité intégrées dans les hôpitaux régionaux et provinciaux ;
- La création de services de rééducation au niveau de 5 Centres Hospitaliers et Universitaires : (Fès, Oujda, Casablanca, Marrakech et Rabat) ;
- La mise en place de deux centres de formation en orthopédie (Marrakech et Meknès) ;

Aussi, afin de garantir une prise en charge multidisciplinaire et de répondre aux besoins spécifiques des personnes en situation de handicap, le Ministère de la Santé a déployé des efforts considérables en matière de la formation de base et de la formation continue. Ainsi, 936 profils de professionnel de la santé spécialisée ont été formés dans les domaines de la médecine physique et de réadaptation, kinésithérapie, orthophonie, orthoptie, psychomotricité, ergothérapie et ortho prothèse.

Par ailleurs, conscient de la nécessité de la création d'une synergie autour des réponses à offrir aux personnes en situation de handicap en vue de satisfaire leurs besoins multidimensionnels, le département de la santé a œuvré pour le renforcement du cadre partenarial, et ce, à travers :

- La conclusion d'une nouvelle convention de partenariat intersectoriel pour renforcer les actions du système de santé en faveur de la population scolaire avec :
 - Le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique ;
 - Le Ministère de l'Intérieur ;
 - Le Ministère de la Jeunesse et des Sports ;
 - Le Ministère de la Solidarité, de la Famille de l'égalité et du Développement Social ;
 - Le Ministère des Habous et des Affaires Islamiques.
- La conclusion de partenariat avec le Collectif Autisme Maroc dans le domaine de la prise en charge des enfants autistes.

Malgré ces efforts, il est à noter que des défis existent encore en matière d'accès aux services et de soins. Ces défis sont liés essentiellement à l'insuffisance en ressources humaines et en financement.

Cependant des opportunités sont à saisir pour relever ces défis. Il s'agit notamment de la politique publique intégrée pour la promotion

des droits des personnes en situation de handicap du Plan santé 2025, du Plan national de santé et le Handicap, du partenariat et la collaboration intersectorielle pour une prise en charge globale et intégrée et de l'implication et l'engagement de la société civile.

Pour ce qui est des enfants en éducation inclusive, les perspectives d'amélioration de la prise en charge intégrée de leurs besoins passent à notre sens par les perspectives suivantes :

- L'extension et l'amélioration de la qualité de l'offre de soins à travers :
 - Un état des lieux des classes intégrées ;
 - Le repérage précoce des troubles de l'apprentissage en milieu scolaire ;
 - L'élaboration de Référentiels de bonnes pratiques cliniques en réadaptation basée sur des données factuelles.
- Le renforcement des Ressources Humaines à travers :
 - L'introduction de la filière de la psychologie au niveau des Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniciens de la Santé ;
 - Le renforcement des capacités des Ressources Humaines à travers l'institutionnalisation d'un plan de formation continue.
- L'accompagnement et le soutien des familles à travers :
 - La dispense de services de soutien psychosocial aux parents d'enfants en situation de handicap.
- La sensibilisation et la mobilisation à travers :
 - L'instauration d'un programme de formation en matière de droit à la santé et à l'éducation des personnes en situation de handicap pour la compréhension et l'appropriation de cette approche par tous les intervenants dans le secteur de la santé et de l'éducation ;

- L’organisation de manifestations telles que la célébration de la journée mondiale du Handicap.
- La réglementation et le partenariat institutionnel inclusif à travers :
 - Le développement de partenariats pour promouvoir les activités rééducatives et sportives des personnes en situation de handicap en milieu scolaire ;
 - Le développement du partenariat public-privé dans le domaine de la réadaptation.

Références bibliographiques :

1. Haut Commissariat au Plan. Le Recensement Général de la Population et de l’Habitat de 2014.
2. Ministère de la solidarité, de l’égalité de la famille et du développement social. Enquête Nationale sur le Handicap. 2014.
3. Plan national sur la Santé et le Handicap 2015-2021.



الورشة
ATELIER
WORKSHOP



أي تكييف للممارسات من أجل تربية دامجة؟

QUELLE ADAPTATION DES PRATIQUES POUR UNE
EDUCATION INCLUSIVE ?

WHICH PRACTICES FOR AN INCLUSIVE EDUCATION ?

Quelle formation initiale et continue des professionnels de l'éducation ? Quelles conditions d'aménagement des examens ? Comment mieux prévenir et mieux accompagner les enfants en situation de handicap et leurs familles ?

Soumia AMRANI⁽¹⁾ (Grand témoin)

Introduction

L'autisme est un trouble envahissant du développement⁽²⁾ caractérisé par les altérations qualitatives dans les sphères des interactions sociales et de la Communication verbale et non verbale. Souvent accompagné par des troubles d'intégration sensorielle et ses premiers symptômes apparaissent dès la première année de vie de l'enfant, ce qui affecte les capacités des enfants et les privent de saisir les opportunités d'apprentissage à travers le jeu, l'imitation et les interactions sociales. Quand ces difficultés rencontrées par les enfants autistes au niveau de la communication, des interactions sociales et du traitement des informations (troubles sensoriels) sont incomprises ou mal prises en charge, ces enfants ont souvent recours aux troubles du comportement comme moyen d'expression et d'interaction avec l'environnement.

Le manque de connaissance de l'autisme en milieu scolaire et de formation du personnel éducatif aussi bien de la petite enfance qu'aux différents niveaux scolaires met les enfants autistes face des situations de stigma et d'échec qui favorisent leur exclusion de l'école. C'est pourquoi le Collectif Autisme Maroc⁽³⁾ (CAM) mène un plaidoyer soutenu depuis des années pour informer et former sur l'autisme.

Ainsi, le CAM promeut l'éducation inclusive en tant que Droit d'une

1. Présidente du Collectif Autisme, Maroc.

2. Voir la nouvelle classification de l'autisme dans le DSMV et qui élimine la catégorisation entre Asperger et autisme profond la substituant par l'appellation troubles du spectre autistique et niveau de besoin de soutien.

3. Le Collectif Autisme Maroc (CAM) a été créé en juillet 2006 par huit associations, il compte aujourd'hui 62 associations membres couvrant les 12 régions du Maroc. Pour défendre les droits des personnes TSA, le CAM intervient sur quatre axes : la sensibilisation, la Formation, le renforcement des capacités et le plaidoyer.

part et en tant que levier important du développement des capacités des personnes autistes. L'éducation est le plus efficace et le plus efficient de l'autisme est celui qui est basé sur l'éducation en milieu ordinaire combiné à la prise en compte des besoins et spécificités liées à l'autisme (Adaptations).

Cette position est confortée aussi bien par les expériences et récits de vies des personnes autistes ayant pu accéder à l'école et au savoir que par le référentiel des droits de l'homme notamment la Déclaration Universelle des droits de l'Homme, le PIDESC art 13 et observation générale 14, la Convention des droits de l'enfant, la Convention des droits des personnes handicapées.

Il est important également de souligner que le droit émane d'une vision, des valeurs et des objectifs que l'on peut résumer ainsi :

- Les facteurs environnementaux (perceptions culturelles, lois, budgets, réglementation, structures) sont déterminants dans l'accès et l'exercice du droit ;
- Les personnes autistes sont titulaires de droits, ils ont des capacités évolutives à renforcer et à développer ;
- L'accès à une éducation inclusive de qualité favorise l'exercice de la liberté de choix, le développement de l'autonomie et in fine la pleine et effective participation à la société.
- Le principe de la non-discrimination doit être compris et appliqué dans la logique des articles 2 et 5 de la CDPH ;
- Le dispositif d'appui dont notamment : l'auxiliaire de vie scolaire, l'adaptation des programmes et des examens, les aides techniques et la formation des intervenants est une obligation et pas un luxe ;
- Tout programme éducatif doit cibler avant tout :
 - a. Le développement du plein potentiel humain et de la dignité ainsi que le respect de la diversité humaine ;
 - b. Le développement des capacités intellectuelles et physiques des personnes et de leurs dons et compétences au plus haut degré ;

c. La participation effective des personnes en situation de handicap dans une société libre ;

d. L'apprentissage tout au long de la vie ;

Partant de ce cadrage, le CAM place le droit des personnes TSA à l'éducation inclusive au sommet de ses préoccupations.

1. Questionnements et préoccupations :

Dans notre contexte national, le Maroc a ratifié la Convention Internationale des droits des personnes handicapées, la Constitution consacre ce droit, les textes de lois et les circulaires ministérielles consacrent ce droit avec des nuances en force et en clarté.

Le cadre juridique national consacre ce droit en témoignent les dispositions des articles 31 et 34 de la Constitution. De même que la vision stratégique 2015.2030 parle d'égalité des chances pour les personnes en situation de handicap. La loi 97-13 a aboli toute discrimination sur la base du handicap.

Toutefois, la rentrée scolaire et la période des examens continuent à être les pires moments pour les personnes autistes, leurs familles et les organisations représentatives. Les barrières sont multiples et diverses qu'il s'agisse du refus de l'inscription à l'école ou à Masar, le refus d'autoriser l'accès de l'auxiliaire de vie scolaire, le manque d'adaptation des programmes et des contrôles et examens... Certains directeurs nient l'existence de lois ou de circulaires en la matière... Pour qu'à la fin, les plus chanceux parmi les enfants autistes, ceux dont les familles ou les associations connaissent bien les textes et les rouages administratifs se retrouvent souvent victimes d'un environnement scolaire qui le moins que l'on puisse dire est allergique à la différence. Des jeunes qui ont pu dépasser le stade primaire ont quitté l'école pour fuir le harcèlement morale et physique. Non, ils n'ont pas échoué leur scolarité ! C'est la société entière qui a raté son rendez-vous avec les valeurs de partage et du vivre ensemble... malheureusement pour nous et pas que pour les personnes autistes ! Parce - qu'en acceptant que ces personnes restent en dehors- en marge ou à l'ombre de l'école nous ratons l'occasion d'apprendre d'eux et de recevoir ce qu'ils ont à apporter à la société !

Notre propos n'est pas de justifier le droit à une éducation inclusive ou la pertinence voir même la nécessité de sa mise en œuvre ! Pas du tout, car nous sommes convaincus que le problème n'est plus le référentiel Droits de l'Homme tant au niveau international que national. En fait, nos inquiétudes en tant que citoyens (nnes), en tant que parents d'enfants et de jeunes et adultes sont ailleurs, nos inquiétudes portent sur les mécanismes et les procédures de mise en œuvre. Bien plus, nous sommes préoccupés par les glissements facilement opérés du concept inclusif vers des pratiques de ségrégations sous le titre (d'intégration, de spécificité, de protection, de mesures graduelles, de passerelles ...)

Il est à préciser que notre pays connaît un large débat autour de la loi cadre de l'enseignement, ce qui pourrait constituer un tournant historique qui changerait la donne pour des milliers de personnes en situation de handicap dont les personnes autistes. Dans ce contexte, le CAM souhaite appeler toutes les parties prenantes à méditer autour des quelques questions suivantes :

1. Combien les personnes autistes au Maroc ?
2. Même en l'absence d'une étude épidémiologique nationale, et en se basant sur les prévalences les plus optimistes qui sont de l'ordre de 1/100, le chiffre pourrait être évalué à environ 400 000 personnes !
3. Où sont-ces personnes ? Comment vivent-elles ?
4. Quelles sont les proportions des individus autistes en âge scolaire de la maternelle à l'enseignement supérieur ?
5. Où sont les adultes autistes en âge de formation professionnelle et des études supérieures ?
6. Combien d'autistes sont effectivement à l'école ? comment est ou était leur scolarité ?
7. Arrivent –ils au vieillissement ou meurent-ils à un âge précoce faute de soins, de communication et de capacité de se prendre en charge?

(NB : la moyenne de l'espérance de vie des personnes autistes en France est de 54 ans !)

Enfin, posons-nous vraiment la question relative au droit à l'apprentissage tout au long de la vie ? Comment garantir aux personnes autistes la possibilité d'accès à l'enseignement en prenant en compte les différents cycles de vie. C'est pourquoi, encore une fois je pose la question suivante :

Pourquoi la société s'accorde sur le fait que la finalité de l'enseignement pour les non autistes est la capacitation et l'autonomisation ? Alors que l'enseignement des personnes autistes est analysé sous le prisme de l'incapacité ?

2. Préconisations : Le droit à l'enseignement et l'éducation inclusive : de la reconnaissance à l'effectivité

Partant de ce qui précède, le CAM a entamé depuis l'année 2011 une réflexion quant aux mécanismes concrets qui pourraient constituer des leviers de la réalisation de l'inclusion éducative et scolaire. C'est pour cela qu'il a choisi de travailler sur la formation des formateurs du corps enseignant et administratif.

Dans ce cadre, il faut distinguer trois phases :

1. 2012-2015 : le projet prise en compte du handicap dans la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation. Dans cette phase des concertations avec les acteurs (enseignants, formateurs, inspecteurs, orientateurs....) ont été réalisées et ont abouti à une proposition de référentiel de formation conformément à la CDPH a été développée et soumise au ministère d'éducation nationale ;
2. 2016-2017 : La 2ème campagne Nationale de l'Autisme « ABA pour des capacités évolutives » le Collectif a présenté l'approche comportementale et a mené plusieurs sessions de formations aux quelles ont pris part les professionnels de l'enseignement et de la santé. ceci a contribué au renforcement du rapprochement parents – professionnels autour du développement des capacités évolutives;

3. 2017-2018 : Le CAM mène le projet sur l'effectivité et propose comme mécanisme de départ une plateforme de dialogue et de mise en commun des connaissances qui a permis de produire trois guides pour l'éducation inclusive des personnes autistes (guide de la famille, du directeur et de l'enseignant)

Pour conclure, le CAM appelle à une stratégie éducative inclusive qui se base sur trois piliers :

I. Analyser le dispositif éducatif actuel sur la base d'une grille d'analyse intégrant les standards des quatre A : Accessibilité, Adaptabilité, Disponibilité, Acceptabilité ; et ce, à tous les niveaux maternelle, primaire, secondaire, professionnel, supérieur

II. Fournir les moyens techniques, humaines et financiers nécessaires pour combler les lacunes du dispositif existant en matière d'aménagements raisonnables et au soutien personnalisé (Auxiliaire de vie scolaire, Equipements, Aides techniques⁽⁴⁾, référentiels métiers, standards d'accompagnement personnalisé....) ;

III. Assurer une réelle protection juridique du droit à l'éducation inclusive : En notant que la loi-cadre 97-13 a mis les bases de cette protection dans l'article 11 alors que les articles 12 et 13 portent un réel risque de basculer vers le modèle spécifique à cause des décisions qui risquent d'être adoptées par la commission régionale. A cet effet, le CAM recommande que le texte réglementaire prévu soit explicite quant au référentiel, missions, et mandat de la commission régionale prévue par l'article 12 de la loi-cadre 97.13. Celle-ci doit statuer sur les moyens à fournir pour rendre effectif l'accès à l'école en précisant le type d'aménagement et la nature du soutien à fournir. En aucun cas, la loi ne doit permettre à ladite commission de statuer sur l'exclusion d'un enfant autiste pour cause d'incapacité.

4. Les aides techniques spécifiques à l'autisme ne sont pas couverts par la caisse de cohésion sociale.

1. La formation initiale et continue des enseignants en France

La mise en place d'une école inclusive suppose une redéfinition du profil de l'enseignant chargé d'accueillir les élèves en situation de handicap, mais également ceux qui, sans relever forcément du champ du handicap, rencontrent des difficultés spécifiques d'apprentissage, les élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'enseignant inclusif a pour mission de valoriser la diversité des apprenants, d'appréhender leurs différences, leurs compétences et leurs besoins comme autant de ressources et de richesses pour son groupe-classe. A ce titre, il travaille en partenariat avec la famille, ses collègues et, autant que de besoin, avec l'ensemble des professionnels participant au suivi de l'enfant (travailleurs sociaux, médecins, etc.). Enfin, il éprouve et étaye sa réflexion et sa formation professionnelles à l'occasion de stages spécifiques.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, en date du 8 juillet 2013, stipule que le service public de l'éducation « (...) reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser (...) qu'il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction ». Dès lors, le strict respect de la loi pourrait laisser supposer que les enseignants, du 1er comme du second degré, sont d'ores et déjà en capacité de répondre à l'ensemble des problématiques et des besoins des élèves accueillis dans les écoles. La réalité du terrain, bien plus complexe, interroge la place que revêt l'éducation inclusive dans les parcours universitaires de formation initiale. Or, nous constatons que d'une Espé (École supérieure du professorat et de l'éducation) à l'autre, celle-ci apparaît parfois marginale (quelques heures), parfois plus conséquente (plusieurs jours).

L'enjeu est cependant très important lorsqu'on sait qu'un enseignant s'engage pour une carrière de quatre décennies !

1. Inspecteur de l'Éducation Nationale, Coordonnateur des formations à l'INSHEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés, France).

La formation continue s'est également emparée des problématiques de l'éducation inclusive avec, là encore, des fortunes différentes, d'une région à l'autre. La récente refonte des programmes à l'école, au collège et au lycée, a mobilisé un grand nombre d'heures de formation, confortant les enseignants dans une approche à la fois disciplinaire et programmatique, quand la mise en place de l'école inclusive et la réflexion autour des élèves à besoins éducatifs particuliers convoquent des processus pédagogiques plus transversaux et d'autres postures professionnelles.

La spécialisation des enseignants s'est longtemps incarnée à travers une formation conduisant distinctement les enseignants du 1er degré au Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (CA-SH) et leurs collègues du 2nd degré au 2 CA-SH. La première formation se déroulait en principe sur un an, avec un volume de 400 heures de formation, contre 150 heures pour la seconde. Parce qu'elles consacrent le droit à la scolarisation des élèves en situation de handicap, la loi d'orientation du 11 février 2005 et la loi du 8 juillet 2013, rendaient nécessaire la création d'une nouvelle formation associant dans un même lieu, le temps d'un cursus de formation (un ou deux ans), des enseignants des écoles, des collèges et des lycées, renonçant à la logique de spécialisation par option qui avait cours jusqu'alors. Cette formation unique, le CAPPEI (certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive), a été mise en place à la rentrée de septembre 2017, sur la base de textes officiels parus en février de la même année. Cette formation en alternance, modulaire, compte 300 heures de cours (auxquelles vient s'en ajouter une centaine d'autres à faire valoir dans les cinq années suivant la certification, sous la forme de modules de formation d'initiative nationale).

Le référentiel de compétences de la formation CAPPEI se fonde sur une triple exigence :

1. Exercer dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive
2. Exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire

2.Exercer une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses

La formation en tant que telle se compose de trois parties pouvant être abordées simultanément :

- un tronc commun de 144 heures divisé en 6 modules permettant d'embrasser la diversité des questions philosophique, anthropologique, sociologique, juridiques et pédagogiques liées à l'éducation inclusive (« Enjeux éthiques et sociétaux », « cadre législatif et réglementaire », « connaissance des partenaires », « relations avec les familles », « besoins éducatifs particuliers et réponses pédagogiques », « personne ressource »)
- deux modules d'approfondissement de 52 heures, au choix du candidat (ex : grande difficulté scolaire, grande difficulté d'adaptation à l'école, troubles des fonctions cognitives, troubles psychiques, troubles auditifs, visuels, moteurs, etc.)
- un module de professionnalisation de 52 heures, en lien avec la cadre d'emploi du stagiaire (ex : enseigner en Segpa-Erea, enseigner en milieu carcéral, coordonner une Ulis, enseigner en unité d'enseignement, etc.).

Cette formation est sanctionnée par une certification construite autour de trois épreuves. Une commission de quatre personnes (deux inspecteurs, un formateur et un pair) évalue le candidat au terme :

- d'une séance pédagogique de 45 minutes suivie d'un oral au cours duquel le candidat est invité à porter un regard critique sur la séance qu'il vient de conduire avec ses élèves.
- de la présentation d'un dossier de pratique professionnelle (15 minutes) suivie d'un échange avec la commission (45 mn).
- de la présentation d'une action conduite en tant que personne ressource (20 mn) suivie d'un échange avec la commission (10 mn).

Chaque épreuve est notée sur 20, les candidats doivent obtenir au moins 10/20 à chaque épreuve. Les notes supérieures à 10/20 peuvent être conservées pour la session suivante en cas d'échec.

Des dispositions particulières ont été arrêtées pour permettre aux enseignants déjà titulaires du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) de bénéficier d'une équivalence CAPPEI et aux collègues titulaires du 2 CA-SH d'y prétendre en présentant la 3ème épreuve.

Notons que, parce qu'il s'affranchit des logiques anciennes, le CAPPEI a brouillé les repères qui prévalaient jusqu'alors, déléguant aux enseignants spécialisés un rôle central de personne-ressource auprès de leurs collègues comme de l'ensemble des partenaires impliqués dans la réussite de tous les élèves.

3. L'aménagement des examens et concours

Cette question est à la fois complexe et centrale. Elle interroge directement les fondements de l'École inclusive à travers la mise à disposition d'épreuves aménagées (supports adaptés) et la mise à disposition de moyens de compensation (temps majoré, secrétariat, dispenses, etc.). La complexité de cette question vient de ce que, se référant au droit, elle convoque une grande diversité de textes (internationaux, nationaux, par types d'examen, etc.) dont la lecture et l'interprétation peuvent quelquefois s'avérer contradictoires.

La lourdeur et le coût des procédures associées à la complexité des prises en charge, ont mis à jour la nécessité d'interroger le système actuel et de formuler des propositions visant à l'appréhender sous l'angle des aménagements raisonnables⁽²⁾. Au printemps 2018, trois inspecteurs généraux ont été missionnés pour mener ce travail

2. D'après le Défenseur des Droits qui, chaque année, remet un rapport circonstancié, « La notion d'aménagement raisonnable repose sur l'idée que lutter efficacement contre les discriminations implique non seulement de traiter de manière identique les personnes placées dans une situation comparable mais aussi, dans un but d'égalité réelle, de traiter différemment les personnes placées dans une situation différente, en mettant en œuvre les mesures nécessaires et appropriées. » La mise en place de ces aménagements traduit la volonté de passer d'une égalité "formelle" à une égalité "réelle". Ainsi, le concept d'aménagement raisonnable ne constitue pas une exception au principe d'égalité mais vise au contraire à en garantir l'effectivité. Il participe à établir une égalité réelle en éliminant les barrières inhérentes à la situation de handicap qui entravent la réalisation des droits et la pleine participation des personnes handicapées, sur la base de l'égalité avec les autres.

d'expertise auprès du ministère de l'Education nationale et celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Prenant acte d'une forte augmentation des demandes d'aménagement depuis plusieurs années, ils ont décrit un « système à bout de souffle »⁽³⁾.

En France, cet aménagement est compliqué du fait d'un ensemble de procédures parfois incohérentes, peu ou mal connues des familles et des membres siégeant au sein des jurys. En outre, les procédures sont très encadrées, les calendriers contraints, les lieux de passation des épreuves pas toujours accessibles. Certains élèves bénéficiant d'aménagements durant leur scolarité bien que n'étant pas reconnus en situation de handicap, se voient refuser ces mêmes aménagements le jour des examens ce qui, chacun s'en doute, les places dans une situation aussi difficile qu'incompréhensible. Les candidats pâtissent souvent directement de cette situation : fatigue due à l'allongement de l'épreuve, absence de note préjudiciable en cas de dispense d'épreuve, risque d'erreur, perte d'anonymat, non compensation des notes en cas de contestation pour une autre session, transmission lacunaire d'information par les autorités académiques aux jurys locaux, etc.

La diversité des examens et concours est telle qu'au regard du faible nombre de personnels impliqués (médecins, personnels administratifs), l'aménagement des épreuves relève très souvent du parcours du combattant, tant pour les candidats que pour les jurys devant les encadrer et les évaluer. Ce double effet de l'engorgement des demandes et de la complexité des procédures génère des nombreuses erreurs et, de fait, des réclamations, des recours, gracieux ou non. Ainsi, si l'avis médical, la décision de l'autorité académique, les conditions de mise en œuvre des aménagements peuvent être questionnés, les jurys sont souverains et leurs décisions sont sans appel sur le fond. Toutefois, les procédures contentieuses peuvent conduire à une annulation d'avis ou de décision, à la condamnation de l'Etat, à l'attribution d'une note réparatrice, à l'attribution de dommages et intérêts voire à l'annulation d'une épreuve pour l'ensemble des candidats. Les autorités académiques, ministérielles, les présidents de

3. Rapport de l'IGAENR et n°2018-035, par MM Gaviny-Chevet, Bigaut et Delecluze, « Les aménagements d'épreuves d'examen pour les élèves et étudiants en situation de handicap », Paris, avril 2018, 66 p.

jurys, les juridictions administratives (Tribunaux administratifs, Cours administratives d'appel, Conseil d'Etat), le Défenseur des Droits, le Médiateur des Droits et la Cour européenne des Droits de l'homme, ont vocation à traiter, prévenir et sanctionner les manquements portés à leur connaissance. Elles ont aussi la possibilité d'émettre des recommandations.

Le rapport d'avril 2018 a émis un certain nombre de préconisations, appelant de ses vœux une clarification des textes et des procédures mais aussi une harmonisation des pratiques et des outils de référence au niveau national. Il s'est montré favorable à un renforcement du contrôle continu, à la délivrance d'attestations de compétences pour les candidats les plus en difficulté et à veiller à ce que les élèves bénéficiant d'aménagements au cours de leur scolarité puissent en disposer de la même façon le jour des épreuves. Prônant un meilleur accompagnement des familles, des étudiants et des personnels en charge de préparer ou encadrer les épreuves, il suggère de lancer une formation ambitieuse à leur intention et de donner plus d'autonomie aux chefs de centre d'examen, mieux à même d'anticiper d'éventuelles difficultés survenant au cours des sessions.

Références bibliographiques :

- 2006. Amstrong F. L'école inclusive : qu'est-ce que c'est et comment la construire. In : Chevalier R.-M. (Éd.). Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants ? Champigny : SCEREN et IUFM de Créteil
- 2018. Gaviny-Chevet C., Bigault C. & Delécluze Y., Rapport Les aménagements d'épreuves d'examen pour les élèves et étudiants en situation de handicap, IGAENR, n°2018-03
- 2009. Huet O. Puig J. et Stiker H.-J., Handicap et accompagnement, nouvelles attentes, nouvelles pratiques, Dunod
- 2009. Mazereau, P., La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements », Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 42, n°1
- 2017. Sahaguan F. L'éducation inclusive, In C. Gallet C. & Puig J., L'aide humaine à l'école, le livre des AESH, INSHEA et Champs Social
- 2015, Sclarité, Revue Contraste, n°42, Ed. Eres
- Aménagements des examens pour les candidats en situation de handicap : textes officiels <http://www.inshea.fr/sites/default/files/Dossier%20amenagements%20examens%202018.pdf>

تكييف الامتحانات المدرسية الإشهادية مع خصوصيات المترشحين في وضعية إعاقة

عبد المجيب المرابط⁽¹⁾

تمهيد

يضع دستور المملكة الأشخاص في وضعية إعاقة في قلب انشغالات الدولة المغربية بجميع المواطنين دون تمييز بينهم بسبب من الأسباب، حيث يدعو إلى "إعادة تأهيل الأشخاص ذوي إعاقة جسدية، أو حسية حركية، أو ذهنية، وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والمدنية، وتيسير تمتعهم بالحقوق والحريات المعترف بها للجميع"⁽²⁾، ومنها الحق في "تعليم عصري مسير الولوج"⁽³⁾، و"تيسير ولوج الشباب للثقافة والعلم"⁽⁴⁾.

وبناء على النص الدستوري، ألزم المشرع المغربي⁽⁵⁾ الدولة بضمانة الحق في التربية والتعليم والتكوين لجميع أسلاكه لهؤلاء الأشخاص، وألزمها كذلك بالقيام بالترتيبات التيسيرية المعقولة حسب حاجيات كل متعلم من هذه الفئة.

وانسجاما مع روح القانون، شكل الأشخاص في وضعية إعاقة محط اهتمام الساهرين على تطوير نظام التربية والتكوين. وهكذا، نجد أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد دعا إلى رعاية حق هؤلاء الأشخاص، أو أولئك الذين يواجهون صعوبات جسمية أو نفسية أو معرفية خاصة، إلى تمتعهم بالدعم اللازم لتخطيها عبر مجموعة من الإجراءات، ومنها وضع برامج مكيفة وتوفير أطر خاصة⁽⁶⁾.

وعلى نفس النهج سارت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، التي دعت بدورها إلى إدماج الأطفال في وضعية إعاقة في المدارس وتوفير المستلزمات الكفيلة بضمان إنصافهم وتحقيق شروط تكافؤ فرصهم في النجاح الدراسي⁽⁷⁾، وكذا تكييف الامتحانات وظروف اجتيازها مع حالاتهم⁽⁸⁾.

وبالتمتع في مختلف هذه المرجعيات القانونية والتربوية، يمكن الوقوف على دعوتها جميعا إلى إرساء إجراءات تيسيرية في النظام التربوي الوطني تجعل منها نظاما دامجا، يعترف بحق الأطفال في وضعية إعاقة في التمدرس، ويسعى إلى تمكينهم منه والنجاح فيه، وفق ما تتيحه إمكاناتهم ومؤهلاتهم.

1. مسؤول عن الوحدة المركزية للإعلام والتوجيه، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه.

2. الفصل 34 من دستور المملكة.

3. الفصل 31 من دستور المملكة.

4. الفصل 33 من دستور المملكة.

5. القانون 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها، ولاسيما الباب الثالث منه المتعلق بالتربية والتعليم والتكوين.

6. المادة 142 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

7. المستلزم 12 من الرؤية الاستراتيجية.

8. المستلزم 13 من الرؤية الاستراتيجية.

وفي سياق هذا التوجه العامل، لا يشكل مجال الامتحانات الإشهادية استثناء، بل يبقى هذا المجال من المداخل الرئيسية التي تؤثر بشكل كبير في المسار الدراسي والتكويني للأشخاص في وضعية إعاقة اعتبارا لكون الشهادات المدرسية المسلمة في نهاية كل سلك تعليمي جوازات تسمح بولوج المراحل الدراسية والتكوينية اللاحقة من جهة، وكذا بعض المهن السائدة في المجتمع من جهة أخرى، وهو الأمر الذي يمنح مسألة تكييف الامتحانات الإشهادية مع خصوصيات المترشحين في وضعية إعاقة أهمية كبرى في سياق إرساء مدرسة وطنية دامجة.

فما هي أنواع الإعاقات المعنية بتكييف الامتحانات المدرسية الإشهادية؟

وما هي الامتحانات المدرسية الإشهادية المعنية بهذا التكييف؟

وما هي النصوص التنظيمية المؤطرة لهذا التكييف؟

وما هي مجالات هذا التكييف؟

وما هي الإجراءات المسطرية المعمول بها لتحديد طبيعة التكييف الملائم لكل حالة من حالات الإعاقة؟

وما هي أهم الآفاق التطويرية لهذا الورش الحيوي؟

1. أنواع الإعاقة المعنية بتكييف الامتحانات المدرسية الإشهادية

وضعت الوزارة إطارا مرجعيا لهندسة منهجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة⁽⁹⁾، في إطار أقسام التربية الدامجة، وحددت فيه أنواع الإعاقات وخصوصيات كل نوع منها. وتشكل هذه الأنواع كلها مبدئيا موضوعا للتكييف المتعلق بالامتحانات المدرسية الإشهادية، وهي:

- الإعاقة الحركية بمختلف أنواعها؛
- الإعاقة البصرية بمختلف درجاتها؛
- الإعاقة السمعية بمختلف درجاتها؛
- الإعاقة الذهنية بمختلف تصنيفاتها وأنواعها؛
- عسر القراءة والكتابة؛
- إعاقة التوحد بمختلف مظهراتها.

9. من إصدارات مديرية المناهج بقطاع التربية الوطنية في شهر دجنبر 2017.

2. الامتحانات المدرسية الإشهادية المعنية بالتكيف

تسري مقتضيات التكيف وفق خصوصيات المترشحين في وضعية إعاقة على جميع الامتحانات المدرسية الإشهادية التي تنظم في نهاية الأسلاك التعليمية الثلاثة، وعلى مختلف مكوناتها:

- امتحان نيل شهادة الدروس الابتدائية، والذي ينظم خلال السنة السادسة من التعليم الابتدائي، والذي يتكون من:
 - مكون المراقبة المستمرة، التي تنظم على مستوى الأقسام التعليمية طيلة السنة الدراسية وفق المذكرات الوزارية المنظمة، وفي جميع المواد والبرامج الدراسية المقررة بالسنة السادسة من التعليم الابتدائي. ويُحتسب هذا المكون بنسبة 50% من المعدل العام للنجاح النهائي؛
 - مكون الامتحان الكتابي الموحد على صعيد المدرسة الابتدائية، الذي ينظم نهاية الأسس الأول من السنة الدراسية في جميع المواد والبرامج الدراسية المقررة بالسنة السادسة من التعليم الابتدائي. ويُحتسب هذا المكون بنسبة 25% من المعدل العام للنجاح النهائي؛
 - مكون الامتحان الكتابي الموحد على الصعيد الإقليمي، الذي ينظم نهاية السنة السادسة من التعليم الابتدائي الدراسية في جميع المواد والبرامج الدراسية المقررة بهذا المستوى. ويُحتسب هذا المكون بنسبة 25% من المعدل العام للنجاح النهائي.
- امتحان نيل شهادة السلك الإعدادي، والذي ينظم خلال السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، والذي يتكون من:
 - مكون المراقبة المستمرة، التي تنظم على مستوى الأقسام التعليمية طيلة السنة الدراسية وفق المذكرات الوزارية المنظمة، وفي جميع المواد والبرامج الدراسية المقررة بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي. ويُحتسب هذا المكون بنسبة 30% من المعدل العام للنجاح النهائي؛
 - مكون الامتحان الكتابي الموحد على صعيد الثانوية الإعدادية، الذي ينظم نهاية الأسس الأول من السنة الدراسية في جميع المواد والبرامج الدراسية المقررة بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي. ويُحتسب هذا المكون بنسبة 30% من المعدل العام للنجاح النهائي؛
 - مكون الامتحان الكتابي الموحد على الصعيد الجهوي، الذي ينظم نهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي في جميع المواد المعممة والبرامج الدراسية المقررة بهذا المستوى. ويُحتسب هذا المكون بنسبة 40% من المعدل العام للنجاح النهائي.

- امتحان نيل شهادة البكالوريا، والذي ينظم خلال السنتين الأولى والثانية من سلك البكالوريا، والذي يتكون من:
 - مكون المراقبة المستمرة، التي تنظم على مستوى الأقسام التعليمية طيلة السنة الدراسية وفق المذكرات الوزارية المنظمة، وفي جميع المواد والبرامج الدراسية المقررة بالسنة الثانية من سلك البكالوريا. ويُحتسب هذا المكون بنسبة 25% من المعدل العام للنجاح النهائي؛
 - مكون الامتحان الجهوي الموحد، الذي ينظم نهاية السنة الأولى من سلك البكالوريا في بعض المواد والبرامج الدراسية المقررة بهذا المستوى وغير المميزة للمسلك الدراسي. ويُحتسب هذا المكون بنسبة 25% من المعدل العام للنجاح النهائي؛
 - مكون الامتحان الوطني الموحد، الذي ينظم نهاية السنة الثانية من سلك البكالوريا، وفي بعض المواد والبرامج الدراسية المقررة بهذا المستوى والمميزة للمسلك الدراسي. ويُحتسب هذا المكون بنسبة 50% من المعدل العام للنجاح النهائي.

3. النصوص التنظيمية المؤطرة لتكليف الامتحانات المدرسية الإشهادية

- يستند تكليف الامتحانات المدرسية الإشهادية على ترسانة من النصوص المنظمة، والتي تتمثل في الآتي:
- القرارات الوزارية المنظمة لنيل الشهادات المدرسية في نهاية الأسلاك التعليمية الثلاثة:
 - القرار الوزاري رقم 2383.06 الصادر في 23 من رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة الدروس الابتدائية كما وقع تتيمة؛
 - القرار الوزاري رقم 2384.06 الصادر في 23 من رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) بشأن تنظيم امتحانات نيل شهادة السلك الإعدادي كما وقع تغييره وتتميمه؛
 - القرار الوزاري رقم 2385.06 صادر في 23 من رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) بشأن تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا كما وقع تغييره وتتميمه.
 - المقررات الوزارية بشأن دفاتر مساطر تنظيم هذه الامتحانات، والتي تصدر سنويا خلال كل دورة:
 - المقرر رقم 011/18 بتاريخ 27 أبريل 2018، بشأن دفتر مساطر تنظيم امتحانات نيل شهادة الدروس الابتدائية - دورة 2018؛
 - المقرر رقم 012/18 بتاريخ 27 أبريل 2018، بشأن دفتر مساطر تنظيم امتحانات نيل شهادة السلك الإعدادي - دورة 2018؛

- المقرر رقم 013/18 بتاريخ 27 أبريل 2018، بشأن دفتر مساطر تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا - دورة 2018.
- المذكرات الوزارية في شأن تكييف اختبارات الامتحانات الإشهادية لنهاية الأسلاك التعليمية الثلاثة:
- المذكرة الوزارية رقم 2274-3 بتاريخ 30 أبريل 2013 في شأن الإجراءات التنظيمية لتكييف المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية لفائدة التلاميذ ذوي الإعاقة والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة والنطق؛
- المذكرة الوزارية رقم 071×17 بتاريخ 05 يونيو 2017 في شأن تكييف اختبارات الامتحانات الإشهادية في نهاية السلكين الابتدائي والإعدادي لفائدة المترشحين في وضعية إعاقة؛
- المذكرة الوزارية رقم 088×18 بتاريخ 23 ماي 2018 في شأن تكييف اختبارات امتحانات نيل شهادة البكالوريا لفائدة المترشحين في وضعية إعاقة.

4. مجالات تكييف الامتحانات الإشهادية

دأبت الوزارة خلال العشر سنوات الأخيرة على توسيع الإجراءات المتعلقة بتكييف الامتحانات المدرسية الإشهادية وفق خصوصيات المترشحين في وضعية إعاقة، واستهداف أنواع مختلفة من الإعاقات. ويشمل هذا التكييف المجالات الآتية:

- **تكييف ظروف الإجراء**، وتشمل عددا من الإجراءات الميسرة لاجتياز المترشحين المعنيين للاختبارات في وضعية مريحة تأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم الخاصة. ومن هذه الميسرات:
 - توفير اللوجيات والتجهيزات الضرورية بفضاءات الامتحان؛
 - ضمان استفادة المترشح المعني من مرافق وفق شروط محددة؛
 - توفير مبلغ بالإشارة؛
 - تمكين المترشح من مدة زمنية إضافية لاجتياز الاختبار؛
 - إمكانية اعتماد طريقة برايل في الإجابة عن أسئلة الامتحان بالنسبة للأشخاص المكفوفين.
- **تكييف ظروف تصحيح إنجازات المترشحين**، للأخذ بعين الاعتبار وضعيتهم في طريقة إجاباتهم عن الوضعيات الاختبارية المقررة، من حيث جودة الخط، وحجمه،

وأسلوبه... ولهذا الغرض، يتم اعتماد لجن خاصة للتصحيح تتكون من أساتذة ومفتشين متخصصين. وهي لجن إقليمية بالنسبة لشهادة الدروس الابتدائية، وجهوية بالنسبة لشهادة السلك الإعدادي وشهادة البكالوريا.

- **تكييف الاختبارات الكتابية للتقليص من أثر بعض الصعوبات التي تولدها الوضعيات الاختبارية الاعتيادية لدى المترشحين في وضعية إعاقة.** ويتم بهذا الخصوص:
 - الالتزام بالأطر المرجعية ومطالب الاختبارات المطبقة على جميع المترشحين؛
 - تكييف الوضعيات الاختبارية لمواضيع الامتحان عبر تحويلها - ما أمكن ذلك - إلى وضعيات مغلقة من صنف الصحة والخطأ، والاختيار من متعدد، وترتيب العناصر، وأسئلة الوصل، مع المطالبة بتعليل الجواب كلما كان ذلك ضرورية. وتجدر الإشارة بهذا الخصوص إلى أن تكييف هذه الاختبارات لا يستند إلى أطر مرجعية خاصة، بل يتم الاشتغال حالياً على مواضيع الاختبارات التي تم إعدادها اعتماداً على الأطر المرجعية العادية ليتم تحويلها إلى اختبارات مكيفة. وسيتم في القريب اعتماد أطر مرجعية خاصة بهذه التكييفات بما ينسجم مع كل نوع من أنواع الإعاقة.

5. تحديد إجراءات التكييف الملائمة

تختلف الإعاقة من حيث أنواعها، وتتفاوت من حيث درجتها وحدتها، مما يجعل من الصعب تحديد نوع التكييف الممكن اعتماده بشكل مسبق وموحد بالنسبة لجميع المترشحين. وهو ما استدعى وضع مسطرة خاصة بالاستفادة من تكييف الامتحانات المدرسية الإشهادية وفق خصوصيات كل حالة على حدة.

وتتلخص مراحل هذه المسطرة في الإجراءات الآتية:

- تقديم المترشح لطلب الاستفادة من تكييف الامتحانات المدرسية الإشهادية إلى إدارة المؤسسة التعليمية مشفوعاً بملف طبي يثبت وضعية الإعاقة التي يعاني منها؛
- تحال هذه الطلبات إلى المديرية الإقليمية التي تدعو اللجنة الطبية المشتركة المنصوص عليها في الدورية الوزارية رقم 14/721 بتاريخ 25 يونيو 2014 الموقعة بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني ووزارة الصحة في شأن تفعيل دور اللجنة الطبية الإقليمية واللجنة النيابية للاستقبال والتوجيه التتبع؛
- تدرس هذه اللجنة الطبية المشتركة الملفات المحالة عليها، ويمكنها أن تطلب إجراء كشوفات إضافية على المعنيين بالأمر، قبل أن تحسم في نوع التكييف الواجب اعتماده لكل حالة من الحالات المقبولة على حدة.

ويمكن للمترشح الواحد، في حالة قبول طلبه من طرف هذه اللجنة، الاستفادة من أكثر من تكييف واحد، شريطة عدم الجمع بين تهديد المدة الزمنية للاختبار والاستفادة من المرافق، ومع احتفاظ المترشح بكامل حقه في الاختيار بين اجتياز الاختبارات الأصلية أو المكيفة.

وتتلخص أنواع التكيفات الممكنة حسب أنواع الإعاقة كما يلي:

| نوع الإعاقة | أنواع التكيف الممكنة |
|----------------------|--|
| الإعاقة الحركية | <ul style="list-style-type: none"> • تيسير الولوج لفضاءات الامتحانات؛ • الاستفادة من المرافق للكتابة بشرط: <ul style="list-style-type: none"> - أن لا يتعدى سنه 12، و13، و16 سنة تباعا حسب الأسلاك؛ - أن لا يتعدى مستواه الدراسي الخامس الابتدائي، والثاني من التعليم الثانوي الإعدادي، والجذع المشترك تباعا حسب الأسلاك. • استعمال طريقة براي؛ • الاستفادة من المرافق للقراءة والكتابة بشرط: <ul style="list-style-type: none"> - أن لا يتعدى سنه 12، و13، و16 سنة تباعا حسب الأسلاك؛ - أن لا يتعدى مستواه الدراسي الخامس الابتدائي، والثاني من التعليم الثانوي الإعدادي، والجذع المشترك تباعا حسب الأسلاك. • تكيف الاختبارات. |
| الإعاقة السمعية | <ul style="list-style-type: none"> • الاستفادة من مبلغ بالإشارة. |
| الإعاقة الذهنية | <ul style="list-style-type: none"> • تهديد المدة الزمنية لاجتياز الاختبارات بثلاث المدة بالنسبة للتعليمين الابتدائي والثانوي الإعدادي، وبنصف ساعة بالنسبة لشهادة البكالوريا؛ • تكيف الاختبارات. |
| عسر القراءة والكتابة | <ul style="list-style-type: none"> • الاستفادة من مرافق يطمئن إليه المترشح مع ضرورة التزامه بعدم تقديم أي نوع من المساعدة التي تمكن المترشح من الوصول إلى الأجوبة الصحيحة؛ • تهديد المدة الزمنية لاجتياز الاختبارات بثلاث المدة بالنسبة للتعليمين الابتدائي والثانوي الإعدادي، وبنصف ساعة بالنسبة لشهادة البكالوريا؛ • تكيف الاختبارات. |
| التوحد | <ul style="list-style-type: none"> • الاستفادة من مرافق يطمئن إليه المترشح مع ضرورة التزامه بعدم تقديم أي نوع من المساعدة التي تمكن المترشح من الوصول إلى الأجوبة الصحيحة؛ • تهديد المدة الزمنية لاجتياز الاختبارات بثلاث المدة بالنسبة للتعليمين الابتدائي والثانوي الإعدادي، وبنصف ساعة بالنسبة لشهادة البكالوريا؛ • تكيف الاختبارات. |

6. أهم الآفاق التطويرية

استناداً إلى التقويمات السنوية المنجزة لجميع العمليات الامتحانية، تعمل الوزارة على تطوير المساطر والآليات والإجراءات الخاصة بالامتحانات الإشهادية. ومن مسارات العمل التي تعمل الوزارة عليها من باب تطوير مسألة تكييف هذه الامتحانات مع خصوصيات المترشحين في وضعية إعاقة:

- تعميم إجراءات التكييف على جميع مكونات الامتحانات الإشهادية من مراقبة مستمرة، وامتحانات موحدة على صعيد المؤسسات التعليمية، وامتحانات موحدة على الصعيدين الإقليمي والجهوي، وذلك ضماناً لانسجام السياسة التربوية في مجال التقويم والامتحانات بما يضمن إنصاف فئة المترشحين في وضعية إعاقة ومنهم كامل حظوظ النجاح الدراسي إسوة بأقرانهم الآخرين؛
- توسيع إجراءات التكييف الممكنة حسب ما تقتضيه خصوصيات كل حالة من حالات الإعاقة من حيث نوعها ومظهراتها ودرجتها، وحسب ما تقتضيه كذلك إمكانات التفعيل المتاحة أو الممكن تعبئتها؛
- وضع إطار مرجعي خاص بتكييف مواضيع الاختبارات وفق خصوصيات مختلف الحالات الممكنة، للانتقال من منطق تكييف المواضيع المنجزة استناداً إلى الأطر المرجعية المعمول بها بالنسبة لجميع المترشحين، إلى منطق بناء مواضيع مكيفة في استقلال عن المواضيع العادية واستناداً إلى هذا الإطار الجديد، وذلك تأكيداً لمبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص في النجاح بين عموم المترشحين من مختلف الفئات.

المراجع المعتمدة

- دستور المملكة المغربية لسنة 2011؛
- القانون رقم 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها، والصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.16.52 صادر في 19 من رجب 1437 (27 أبريل 2016)؛
- المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999؛
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030؛
- القرار الوزاري رقم 2383.06 الصادر في 23 من رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة الدروس الابتدائية كما وقع تميمه؛
- القرار الوزاري رقم 2384.06 الصادر في 23 من رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) بشأن تنظيم امتحانات نيل شهادة السلك الإعدادي كما وقع تغييره وتتميمه؛
- القرار الوزاري رقم 2385.06 صادر في 23 من رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) بشأن تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا كما وقع تغييره وتتميمه؛
- المقرر رقم 011/18 بتاريخ 27 أبريل 2018، بشأن دفتر مساطر تنظيم امتحانات نيل شهادة الدروس الابتدائية - دورة 2018؛
- المقرر رقم 012/18 بتاريخ 27 أبريل 2018، بشأن دفتر مساطر تنظيم امتحانات نيل شهادة السلك الإعدادي - دورة 2018؛
- المقرر رقم 013/18 بتاريخ 27 أبريل 2018، بشأن دفتر مساطر تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا - دورة 2018؛
- المذكرة الوزارية رقم 2274-3 بتاريخ 30 أبريل 2013 في شأن الإجراءات التنظيمية لتكييف المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية لفائدة التلاميذ ذوي الإعاقة والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الكتابة والنطق؛
- المذكرة الوزارية رقم 071×17 بتاريخ 05 يونيو 2017 في شأن تكييف اختبارات الامتحانات الإشهادية في نهاية السلكين الابتدائي والإعدادي لفائدة المترشحين في وضعية إعاقة؛
- المذكرة الوزارية رقم 088×18 بتاريخ 23 ماي 2018 في شأن تكييف اختبارات امتحانات نيل شهادة البكالوريا لفائدة المترشحين في وضعية إعاقة.

تنزيل الإطار المنهاجي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة

محمد بيدادة⁽¹⁾

تدور هذه الورقة حول مشروع قيد الإنجاز تشرف عليه مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، بتعاون مع منظمة اليونسيف لرعاية الطفولة؛ ويتعلق الأمر في هذا المشروع بإعداد عدة خاصة بأقسام التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، يتولى إنجازها فريق من الخبراء الوطنيين المختصين في مجال التربية والتكوين.⁽²⁾

وتروم العدة المستهدفة تنزيل الإطار المرجعي للهندسة المنهاجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة الذي وضعته الوزارة (مديرية المناهج) بتعاون مع اليونسيف سنة 2017، بعد إنجازه عبر مراحل متسلسلة منذ الموسم الدراسي 2013-2014، وبمشاركة فاعلين ميدانيين ومتدخلين في مجال تـمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، بكل من جهتي سوس ماسة والشرق.

ويتم هذا التنزيل عبر وضع عدة لفائدة جميع المتدخلين المعنيين بتمدرس هؤلاء الأطفال، تكون كفيلة بأجراً منطق الإطار المنهاجي ومضامينه وتصريفها إلى ممارسات مهنية إدارية وتربوية واجتماعية، بالاستناد إلى مبادئ وأسس التربية الدامجة. وتتألف هذه العدة أساساً من وثائق تنظيمية، ودلائل لتوجيه عمل المتدخلين في هذا المجال، ومجزوءات لتطوير قدراتهم وتحسينها. وهي تتوجه بالتحديد إلى الفئات الكبرى التالية:

- المسؤولين بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين والمديريات الإقليمية التابعة لها؛
- أطر هيئة الإدارة التربوية، وخاصة مدراء المؤسسات التعليمية؛
- الأطر التربوية، خاصة المدرسين بمختلف الأقسام، ومن خلالهم المشرفين والمؤطرين التربويين من مفتشين وموجهين؛
- الفاعلين الجمعيين المتدخلين في مجال تـمدرس الأطفال في وضعية إعاقة، وكذا الأسر المحتضنة لهذا النوع من الأطفال.

1. مضمون العدة

تتألف العدة المزمع إنجازها من ثلاثة دلائل للتوجيه موزعة إلى دليل لفائدة أطر هيئة الإدارة التربوية ودليل لفائدة أطر هيئة التدريس، ومن خلالهم المفتشين وأطر التوجيه التربوي ودليل لفائدة جمعيات المجتمع المدني والأسر المحتضنة لأطفال في وضعية إعاقة.

1. خبير وطني في مجال التربية والتكوين.

2. يشارك في إنجاز هذا المشروع فريق عمل مكون من أساتذة باحثين متخصصين في علم النفس والتربية:

- محمد بيدادة، متخصص في علم النفس، منسق الفريق؛
- عزوز التوسي، متخصص في علم النفس الاجتماعي، عضو الفريق؛
- حميد بودار، متخصص في علم النفس الاجتماعي، عضو الفريق؛
- مولاي محمد الدريسي، متخصص في تكنولوجيا الإعلام والتواصل في التربية، عضو الفريق.

وكذا من ثلاث مجزوءات للتكوين موزعة إلى مجزوءة تكوينية لفائدة أطر هيئة الإدارة التربية ومجزوءة تكوينية لفائدة أطر هيئة التدريس، ومن خلالهم المفتشين وأطر التوجيه التربوي ومجزوءة تكوينية لفائدة جمعيات المجتمع المدني والأسر المحتضنة لأطفال في وضعية إعاقة.

ومن مفكرة الدمج المدرسي (Mémento d'inclusion scolaire) وهي عبارة عن وثيقة تحدد صيغ وضع مشروع للتربية الدامجة على صعيد الجهة أو الإقليم، وإجراءات تنزيل هذا المشروع وتتبع تنفيذه وتطويره بناء على النتائج العامة المحققة في الميدان.

وخطة لتنظيم التكوين وهي عبارة عن تخطيط يقترح التنظيم الممكن اعتماده من أجل تفعيل مضامين الوثائق المعدة، وذلك عبر اقتراح سيناريوهات لتنظيم التكوين، بكيفية تضمن تغطية جميع الفئات المعنية بتطوير القدرات في مجال التربية الدامجة على الصعيد الوطني.

2. منهجية إعداد العدة

ارتكزت منهجية إعداد العدة المستهدفة على ثلاث محطات بارزة:

- تحديد منطلقات البناء ووضع صيغة أولية للوثائق
- تجريب ميداني للوثائق المنجزة
- تقاسم المنتج قصد التعديل والمصادقة

منطلقات البناء الهندسي للعدة

تم بناء الصيغ الأولية لدلائل التوجيه ومجزوءات التكوين لمختلف الفئات المستهدفة استنادا على ثلاثة منطلقات متكاملة فيما بينها:

- الإطار المرجعي للهندسة المنهجية لأقسام التربية الدامجة⁽³⁾، ومن خلاله تم الاعتماد أساسا على:
 - التفيي والتوصيف المعتمدان في التمدرس؛
 - الاحتياجات التربوية الأساسية لفئات الأطفال المعنيين؛
 - مقترح التكييف المنهجي في علاقته بالمشروع البيداغوجي الفردي.

3. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العملي (مديري المناهج)، الإطار المرجعي للهندسة المنهجية لفائدة أقسام التربية الدامجة (بتعاون مع منظمة اليونسف)، 2017.



- مخرجات التحليل الوثائقي وفحص التجارب الدولية، وقد تضمن هذا المنطلق جانبين أساسيين. أولاً نتائج دراسة تحليلية لمختلف الوثائق الوطنية المتوفرة في مجال التدخل لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وبصفة خاصة الوثائق المعدة من أجل توجيه عمل المتدخلين أو تطوير قدراتهم وتحسينها. وفي هذا الإطار تم الاشتغال على ثمانية عشرة وثيقة، سواء تلك التي أنتجتها مصالح وزارة التربية الوطنية مركزيا وجهويا، أو تلك التي أنتجتها مؤسسات وطنية (مؤسسة محمد الخامس للتضامن)، أو باحثون مختصون في إطار التعاون والعمل المشترك مع فعاليات جمعوية مهتمة بالموضوع. ثانيا خلاصات دراسة تجارب دولية في مجال التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، حيث تم الاعتماد بهذا الخصوص، على منظور ثلاث منظمات دولية، هي منظمة اليونسكو (UNESCO)، ومنظمة اليونيسف (UNICEF)، ومنظمة إنسانية ودمج (Humanité & Inclusion) (إعاقة دولية سابقا)، بالإضافة إلى سبع تجارب دولية تمثل القارات الخمس، وهي: تجربة إيطاليا، تجربة فرنسا، تجربة بلجيكا، تجربة كندا، تجربة بوركينا فاسو، تجربة الطوغو، تجربة اليابان.

وقد مكن التحليل الوثائقي ودراسة التجارب الدولية من استخلاص استنتاجات أساسية وجهت إعداد الوثائق المطلوبة في تنزيل الإطار المنهجي، أهمها ان المقاربة المعتمدة من أجل تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة تتجه نحو الدمج تبعا لمبدأ اليونسكو الذي يدعو إلى دمج كل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (بمعزل عن مُط ودرجة خطورة الاضطرابات) في أقسام عادية (مشتركة). غير أن التجارب الدولية المدروسة لا تعتمد كلها منحى الدمج الكلي، إذ يتم الاحتفاظ بأقسام أخرى من صنف الأقسام الخاصة تخصص للحالات الحادة. وهكذا يلزم عند مراعاة مبدأ اليونسكو، الأخذ بعين الاعتبار الإمكانيات المتوفرة على المستويات الاقتصادية والبشرية والاجتماعية والبيداغوجية، من أجل الاستجابة لاحتياجات الأطفال في وضعية إعاقة وذويهم، ووضع عدة مدرسية للدمج الكلي، مع صيغ أخرى للأقسام الدراسية أو بدونها.

وتتحدد الممارسات المهنية وأدوات التكوين كما تم استخلاصها من هذه الدراسة في عدد من العناصر يمكن تقديم بعضها فيما يلي:

على مستوى الممارسات المهنية

تم التنصيص هنا أساسا على:

- استعمال الطرائق البيداغوجية النشيطة المتأسسة على البناء الذاتي للمعرفة، والمشاركة النشيطة للتلاميذ (إشراك التلاميذ في تعلماتهم)؛
 - استثمار الإمكانيات التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والتواصل كمصادر للتعلم، وكذا الأدوات والخدمات الرقمية الميسرة للولوج إلى المعرفة وتحسين التعلم؛
 - توظيف البيداغوجيا الفارقة للاستجابة للاحتياجات الفردية للتلاميذ؛
 - بلورة مشاريع بيداغوجية فردية كإطار يعين الفريق متعدد الاختصاصات على أداء مهامه على أكمل وجه؛
 - إعداد دلائل لمواكبة المدرسين في ممارساتهم الدامجة على مستوى العلاقات، والتواصل، والاستراتيجيات الناجعة للاستجابة للمثلى للمتطلبات الفردية وللتكسيقات الممكن القيام بها.
- ولذلك تمت التوصية عند إعداد دلائل التوجيه بالتركيز على المحاور الأساسية التالية:
- مفهوم التربية الدامجة، أسسها ومقارباتها وكيفية تطبيقها؛
 - مختلف أصناف الإعاقة؛
 - اتجاهات المدرس ومثلاته التي يحملها حول مختلف أصناف الإعاقة، من حيث التعرف والرصد والتشخيص والتعاون والدعم والإخبار... إلخ، بهدف تغيير نظرة المدرسين تجاه الطفل في وضعية إعاقة، وتحديد مواصفات التلاميذ؛
 - دور المدرس(ة) الذي يوجد طفل(ة) في وضعية إعاقة تحت رعايته؛
 - وضع سيناريوهات لأنشطة الفصل، خاصة على مستوى أهداف التكوين ومضامينه، وطرائق التكوين والموارد الديداكتيكية المرتبطة بها (الرقمية وغيرها)، ثم تنظيم الزمان والمكان وتقويم الأنشطة؛
 - التعاون مع فاعلين آخرين (آباء وجمعيات...) لتقويم سيرورة العمل الدامج المنجز لفائدة الأطفال.

الممارسات البيداغوجية

الممارسات الإدارية

- تنسيق مجموع عمليات ومبادرات وأنشطة الدمج المدرسي؛
 - توازن الأقسام عبر إيلاء الاهتمام لتوزيع ملائم للتلاميذ ذوي احتياجات خاصة، وللمساعدات التربوية المقدمة لفائدتهم، ولكل أشكال الدعم الأخرى؛
 - تثمين المشاريع المساهمة في تحسين سيروية الدمج؛
 - النهوض بالمشاريع البيداغوجية الفردية بكيفية تسمح للأطفال بالمشاركة في جميع الأنشطة المدرسية؛
 - انخراط الأسر بإشراكها في إعداد المشاريع البيداغوجية الفردية؛
 - تشجيع المبادرات الهادفة إلى إزاحة الحواجز المادية (الولوجيات).
- وبالنظر إلى أدوار مدرء المؤسسات التعليمية في مجال إنجاح التربية الدامجة، يوصى بأن يعالج الدليل الموجه لهذه الفئة المحاور التالية:
- مفهوم التربية الدامجة يختلف المقاربات الخاصة بتنزيله عمليا؛
 - مختلف أنماط الإعاقة؛
 - مهام مدير(ة) مدرسة دامجة (الاتجاهات والسلوكات إزاء الدمج، الدعم المناسب، تدبير الفرق، تقويم وقع الدمج...)
 - بلورة مشروع المؤسسة الدامج؛
 - تنظيم المدرسة (الفضاء، الزمن) لاستقبال التلاميذ في وضعية إعاقة (بطاقة المعلومات، قاعدة المعطيات...)
 - الشراكة (الآباء، الجمعيات، المجالس الجماعية...): تعبئة الآباء والشركاء الآخرين من أجل المشاركة في عملية الدمج؛
 - مؤشرات المدرسة الدامجة لتقويم وقع سيروية الدمج المدرسي حول المواضيع التالية: مبادئ الدمج، بناء محيط التعلم الدامج، تنظيم التعلم والتعليم، التفاعل مع الآباء والمجتمع المحلي (الجمعيات والشركاء الآخرين).

وفيما يخص الممارسات الاجتماعية المستخرجة من الدراسة الوثائقية والتجارب الدولية، فإن من أهم المواضيع الموصى بها في بناء الدليل الموجه للجمعيات والأسر ما يلي:

- مفهوم التربية الدامجة بمختلف المقاربات الخاصة بتنزيلها عمليا؛
- مختلف أنماط الإعاقة؛
- تعبئة المجتمع المحلي حول إنجاح التربية الدامجة؛
- المرافعة حول مسألة الدمج والنهوض بالقيم؛
- المشاركة في مختلف مشاريع الدمج (من تحديد الحاجيات إلى بناء المشاريع الدامجة: المشاريع الفردية، مشروع القسم، مشروع المدرسة، مشروع الأسرة، مشروع المجتمع)؛
- الشراكة وتمويل مشاريع التربية الدامجة؛
- مؤشرات المدرسة الدامجة، لتقويم وقع سيرورة الدمج المدرسي حول المواضيع التالية: مبادئ الدمج، بناء محيط التعلم الدامج، تنظيم التعلم والتعليم، التفاعل مع الآباء والمجتمع المحلي (الجمعيات والشركات الآخرين).

الممارسات الاجتماعية

- فيما يخص الممارسات المرتبطة بالمسؤولين ذوي القرار، فإن المواضيع الموصى بها لإعداد دفتر إجراءات (Procédurier) تتحدد فيما يلي:
- السياسات والنصوص القانونية الممكن اعتمادها لضمان محيط مناسب للتربية الدامجة؛
- التدابير الاستراتيجية الضرورية (نظام معلومات، خطة العمل، الحكامة، التتبع والتقويم...)
- الشراكة والتعاون؛
- التواصل والتعبئة.

الممارسات الاستراتيجية

على مستوى تكوين المتدخلين وتطوير قدراتهم

هناك إلحاح تركيز عليه معظم التجارب الدولية المستطلعة بخصوص تكوين المتدخلين، ويهم أربع قضايا أساسية هي:

- الحرص على أن التكوين الأساس حول التربية الدامجة ينبغي أن يتم في مراكز التكوين أو الجامعات عبر مجزئات تكوينية.
- العمل على استثمار تكنولوجيا المعلومات والتواصل في بناء عدة للتكوين عن بعد، للتغلب على العوامل المعيقة لتنظيم دورات للتكوين المستمر الحضوري.
- اعتماد مجزئات تكوين بتصور مغاير يستدمج البعد الرقمي، ويتبنى طرق تنشيط مجددة تركيز أكثر على تنمية الكفايات.
- إعداد وثيقة مرجعية للتكوين المستمر خاصة بالتربية الدامجة.

الفاعلون التربويون

- تعزيز كفايات التخطيط والتدبير والتقييم في سياق الدمج (كفايات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية تتيح تجنب الإقصاء أو الترك جانباً)؛
- تنمية كفايات مرتبطة بالتشخيص السيكوبيداغوجي: التحسيس بمختلف أصناف الإعاقات، مفاهيم أساسية حول رصد القصورات، معرفة معمقة بوضعية مرتبطة بإعاقة الطفل وصعوباته التعليمية...
- تنمية كفايات مرتبطة بمجال العلاقات التفاعلية للتمكن من التواصل مع الطفل المدمج والتكيف مع مستواه المعرفي، إلى جانب إعداد حصص تقويمية باستعمال مؤشرات خاصة، وإرساء تعليم تفريدي داخل قسم غير متجانس.

الفاعلون الإداريون

- مفهوم التربية الدامجة بمختلف المقاربات الخاصة بتنزيلها عملياً؛
- أنماط الإعاقات والخصائص المميزة لكل نمط؛
- تعبئة المجتمع المحلي (المدرسون، الآباء، الجمعيات...) حول المدرسة المستقبلية للأطفال في وضعية إعاقة؛
- التواصل؛
- الشراكة؛
- إعداد التقارير.

الفاعلون الجمعويون

- مفهوم التربية الدامجة بمختلف المقاربات الخاصة بتنزيلها عملياً؛
- أنماط الإعاقات والخصائص المميزة لكل نمط؛
- تعبئة المجتمع المحلي (المدرسون، الآباء، الجمعيات...) حول المدرسة المستقبلية للأطفال في وضعية إعاقة؛
- التواصل؛
- الشراكة؛
- إعداد التقارير.

وعلى هذا الأساس، تم إعداد دلائل التوجيه لفائدة الفئات المستهدفة، وروعت فيها أساسا الجوانب التالية:

❖ اعتبار الدلائل وثيقة أساسية موجهة للمعنيين مباشرة أي المدرسين (ومن خلالهم للأطر التربوية المشرفة) ولمدراء المؤسسات التعليمية (ومن خلالهم للمشرفين الإداريين على المستويين الإقليمي والجهوي) ولجمعيات المجتمع المدني المتدخلة والآباء المعنيين.

❖ مراعاة بعد التغطية للجوانب الأساسية للتربية الدامجة من المفهوم إلى التمثلات ومن التمثلات إلى الأسس والمركّزات ومن الأسس والمركّزات إلى الممارسات والإجراءات العملية المرتبطة بها.

❖ التركيز على المعرفة البانية للفهم وتعزيز هذا الفهم بإجراءات عملية قابلة للتنفيذ. الجمع بين المعرفة (Savoir) والمعرفة الأدائية (Savoir faire).

كما أعدت مجزوءات للتكوين لفائدة الفئات المتدخلة باعتماد منحى متدرج يروم تحقيق أهداف أساسية تؤدي إلى بلوغ التغيير المنشود في الممارسات العملية، وهي:

- تعميق الفهم اللازم لاستيعاب التربية الدامجة كمقاربة ضامنة للحق في التربية لجميع الأطفال كيفما كانوا، ومهما كانت نوعية قصوراتهم؛
- الدفع إلى تغيير الاتجاهات والمواقف للتأقلم مع فلسفة التربية الدامجة الرامية إلى تقبل التنوع والاختلاف، والمراهنة على قابلية جميع الأطفال للتعلم رغم الحواجز التي تعترضهم؛
- التدريب على اكتساب مهارات جديدة كفيلة بتجسيد منطق التربية الدامجة على أرض الواقع.

| | |
|---------------|--|
| القسم الأول: | • مدخل منهجي (تقديم الدليل) |
| القسم الثاني: | • التربية الدامجة ومفهوم الإعاقة وأصنافها |
| القسم الثالث: | • الممارسات الدامجة (التربوية، الإدارية، الاجتماعية) |

وهكذا جاءت أقسام الوثائق المعدة متضمنة لما يلي:

وصممت موضوعات القسمين الثاني والثالث على أساس الاشتغال على تغيير المواقف والقناعات لدى الفئات المعنية. وتبعاً لذلك، تم التركيز في معالجة موضوعات دلائل التوجيه وأنشطة مجزوءات التكوين على المعطيات التالية:

- الانطلاق دائماً من تمثلات الفئات المستهدفة بالوثائق. وذلك بالاشتغال على التمثلات المشكلة عن التربية الدامجة والأطفال في وضعية إعاقة ومساءلة تلك التمثلات من أجل بناء تصورات جديدة وتعديل المواقف والاتجاهات.
- استهداف التغيير في الممارسات المهنية بتعميق الفهم لتوسيع أفق الاشتغال وفق منطق التربية الدامجة واكتساب مهارات تساعد على تنزيل دعائم وإجراءات الاشتغال الدامج وترسيخ ممارسات عملية متشعبة بروح التربية الدامجة.
- الارتباط الوظيفي بين الدلائل والمجزوءات بتكامل وظيفي بين الوثيقتين والدلائل للإجابة عن السؤال الأساس: ما الذي ينبغي القيام به (الإجراءات العملية)؟ والمجزوءات للإجابة عن السؤال الأساس: كيف ينبغي القيام بالإجراءات العملية المقترحة؟



VI

الجلسة
SÉANCE
SESSION

2

التربية الدامجة: أي تحديات وابتكارات
في مجال التقييم؟

ÉDUCATION INCLUSIVE : QUELS DÉFIS ET
INNOVATIONS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION ?

INCLUSIVE EDUCATION: WHAT CHALLENGES
AND INNOVATIONS IN TERMS OF
EVALUATION ?

L'évaluation dans le cadre de l'éducation inclusive

Serge THOMAZET⁽¹⁾

1. Introduction

Bien au-delà des évaluations nationales et internationales de performance ou de contrôle, l'évaluation en éducation prend des formes multiples et s'intègre aux processus d'enseignement et d'apprentissage. `

L'évaluation en éducation est une dimension fondamentale aussi bien du pilotage que de toute action de terrain.

Elle peut se faire avec différents objectifs et différentes temporalités (Thélot, 1994) :

- Elle peut être externe aux dispositifs d'enseignement lorsqu'un organisme évalue des systèmes, processus ou dispositif sans y être engagé ;
- Elle peut être interne lorsque ce sont les acteurs eux-mêmes qui s'engagent dans une évaluation d'un objet dans lequel ils sont eux-mêmes engagés en tant acteurs.

De même, les données pertinentes peuvent être soit extérieures à l'activité que les professionnels ont mise en œuvre (c'est le cas par exemple lorsque la recherche identifie qu'une connaissance du devenir des enfants avec handicap mental influe sur les pratiques des enseignants des classes élémentaires) ; soit les données peuvent aussi être en lien direct avec l'activité des professionnels (par exemple un chef d'établissement prend en compte les bonnes pratiques de gouvernance et régule son activité à partir d'indicateurs qu'il recueille en temps réel).

L'évaluation permet aux professionnels d'ajuster leur action en prenant en compte les savoirs construits en et sur l'éducation ainsi que les savoirs retirés de leurs terrains. Nous sommes alors dans une

1. Enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation, Université Clermont Auvergne, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation, France.

approche du « praticien réflexif » (Schon, 1994) qui prend en compte à la fois les acquis de la recherche « evidence based », mais aussi les preuves amenées par la pratique « based evidence » (Bryk, 2015; Centre Alain Savary, 2017). Dans ce cadre, les tendances actuelles amènent à penser l'évaluation comme un dispositif à mettre en place au sein des équipes afin de les aider à réguler leur activité.

Retenons ici que de nombreux guides ont été produits :

- Le guide Qualinclus, présenté comme un outil au service d'une éducation inclusive et de qualité (éduscol, 2018)⁽²⁾, est un exemple d'outil d'auto-évaluation développé en contexte français à destination de l'ensemble des professionnels des établissements scolaires. Il vise à accompagner la transformation de l'école par le développement de l'expertise de ses professionnels.
- L'école inclusive n'échappe pas aux différentes formes d'évaluations, sommatives, formatives, diagnostic qui ont largement été développées (voir par exemple Barthélémy-Descamps, 1990).
- Cette question de l'évaluation de l'école vers des dispositifs plus inclusifs a également fait l'objet de nombreux écrits et de rencontres scientifiques (Branciard, Mias, & Benoit, 2016; CNETCO, 2016), de travaux de l'UNESCO, de l'Agence européenne pour les besoins éducatifs particuliers et l'éducation inclusive, de l'OCDE et de bien d'autres organismes gouvernementaux et non gouvernementaux. Les documents produits contiennent de nombreux indicateurs et des guides de qualité pour mener des évaluations.

Tentons désormais de mieux saisir ce qu'il faut évaluer, en y associant, à titre d'exemple, des pistes de mise en œuvre. Notons ici que l'objectif de l'évaluation dans le domaine de l'école inclusive n'est pas d'évaluer sa pertinence... Le choix d'une école inclusive est un choix éthique et non scientifique. L'objectif de l'évaluation est de rendre l'école inclusive possible et efficiente, en d'autres termes de la rendre pertinente !

2. Le document est téléchargeable à partir du lien indiqué en bibliographie.

2. Éducation inclusive : savoir ce que l'on veut pour pouvoir évaluer

Le projet d'une école inclusive, dont l'ambition se limitait autrefois à l'accès à l'école des enfants handicapés est maintenant une stratégie essentielle pour garantir l'accès à une école de qualité pour tous les enfants et à tous les âges. Selon cette approche, l'école inclusive peut être définie comme un projet pour l'école « qui, par des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques souhaite rendre possible, pour tous les élèves et quels que soient leurs besoins, une scolarité optimale en milieu ordinaire. » (Thomazet, Mérini, & Gaime, 2014, p. 2). Ainsi posée, amener l'école à devenir inclusive est donc bien un projet de transformation de l'école, visant à remédier à l'échec et au décrochage scolaire et à assurer un enseignement de qualité pour tous les enfants en vue de leur insertion dans la société. C'est donc cela qu'il va falloir évaluer.

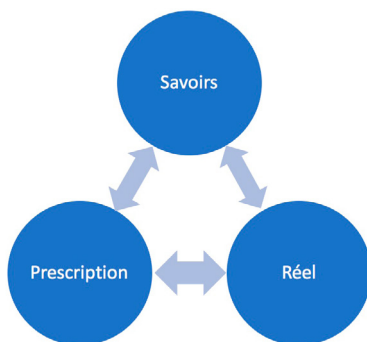
Trois dimensions d'évaluation :

- a) Il s'agira d'une part d'évaluer les savoirs, les représentations, les perceptions de et sur l'école inclusive. Cette dimension est importante, car, si l'on considère l'école inclusive comme un projet, il est nécessaire de s'assurer que le projet et ses valeurs sont connus des différents professionnels afin qu'ils puissent agir en conséquence. Toujours sur cette même dimension, la recherche montre aussi que le sentiment de compétences est une condition importante de la mise en action des professionnels. Nous appellerons cette dimension rassemblant des connaissances multiples « les savoirs ».
- b) Il est aussi nécessaire d'évaluer les textes officiels et plus généralement l'ensemble de ce que l'on appelle la prescription. Ce terme, emprunté à la psychologie ergonomique désigne tout ce que l'institution définit et communique au professionnel pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail : les programmes d'enseignement et autres instructions officielles, les lois et règlements, les évaluations et consignes transmises par les inspecteurs de l'Éducation nationale, directions, mais aussi

les consignes émanant des instituts de formation professionnelle (Daguzon & Goigoux, 2007; Goigoux, 2002).

- c) Enfin, troisième dimension il est tout aussi nécessaire d'évaluer le réel : les établissements scolaires tels qu'ils sont, la formation telle qu'elle se fait, les professionnels tels qu'ils agissent etc. L'évaluation pourra aussi porter sur les écarts entre ces différentes dimensions. L'écart entre le prescrit et le réel, entre le perçu et le réel, entre l'idéal et le réel notamment.

Figure 1 : trois dimensions de l'évaluation



La suite de ce document contient des pistes d'évaluation dans chacun de ces domaines et entre ces domaines.

Evaluer les savoirs

Deux points semblent à évaluer en priorité, d'une part, évaluer la connaissance de ce qu'est une école⁽³⁾ inclusive dans l'idéal, ou plutôt l'idéal au sens d'Albéro vue comme « l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui orientent et structurent les décisions, actes et discours des acteurs au cours du projet » (Albero, 2010, p. 3) et, d'autre part, le sentiment de compétence des professionnels (Rousseau & Thibodeau, 2011).

Ces évaluations peuvent porter sur l'ensemble des acteurs contribuant à l'école inclusive. Les enseignants bien évidemment, mais tous les professionnels de l'école en incluant les personnels non enseignants

3. École est à prendre au sens large d'établissement scolaire ou de tout dispositif d'enseignement, d'éducation ou de formation.

des écoles, les cadres, les familles, les responsables locaux et les formateurs.

Évaluer le prescrit

L'évaluation de la prescription est fondamentale afin de voir si les consignes sont à la fois pertinentes, au sens où elles promeuvent et appuient la logique inclusive et cohérentes entre elles. Parmi les points de vigilance, quatre types de question sont à poser :

- Les textes de loi. Prévoient-ils la situation des personnes avec handicap ou besoins particuliers ? Sont-ils compatibles avec ces situations ?
- Les textes réglementaires. Sont-ils suffisants pour permettre les adaptations nécessaires aux publics avec handicap et besoins particuliers, que ce soit pour l'accès à l'école, les apprentissages, les examens, diplômes et certifications ?
- Les parcours scolaires des élèves avec handicap. Sont-ils explicitement prévus et promus que ce soit dans les écrits et les discours des hiérarchies ?
- Les ressources nécessaires à la mise en œuvre des textes officiels. Sont-elles prévues explicitement (financeurs, procédures, décideurs, acteurs...)

Évaluer le réel

Le but ultime de l'école inclusive est de permettre, par une scolarité réussie, une insertion sociale, professionnelle et une qualité de vie aux personnes avec handicap ou besoins éducatifs particuliers. La qualité d'une école inclusive est donc à évaluer sur le long terme. Il s'agit d'évaluer le devenir des personnes (Ebersold & Detraux, 2013), en identifiant leur place dans la société. Ont-elles, quantitativement et qualitativement les mêmes opportunités d'emploi, d'accès aux logements, aux loisirs, aux soins ?

Aussi pertinentes soient-elles, du fait de leur positionnement sur le long terme, ces évaluations ne permettent pas de réguler l'action

dans des temporalités adaptées aux besoins des acteurs de terrain. Aussi d'autres indicateurs sont à prendre en compte pour positionner l'évaluation.

3. Évaluer les effets des choix inclusifs

L'éducation inclusive... pour aller à l'école, comme les autres enfants !

On tentera de quantifier ici la présence physique des enfants dans l'école, mais aussi qualitativement leur place dans les établissements, le fait qu'ils bénéficient comme les autres des services offerts, comme la cantine, la garderie, l'aide aux devoirs, lorsque ceux-ci existent. On identifiera aussi et surtout l'accès aux savoirs qu'il est nécessaire de mesurer sur deux dimensions, pédagogique et didactique :

- pédagogique pour savoir si les enseignants mettent en place des modalités d'enseignement compatibles avec les besoins particuliers des élèves ;
- didactique lorsqu'il s'agit d'adapter les contenus, les savoirs enseignés et donc les curricula.

Sur ce point, on pourra consulter utilement les documents guides, par exemple le guide pour l'éducation inclusive de Booth et Ainscow (2002) qui listent des indicateurs utiles pour les différentes formes d'accessibilité. Nous présentons à titre d'exemple une copie des questions destinées à évaluer l'accessibilité didactique et pédagogique.

Document 1 : extrait de Booth et Ainscow (2002, p.88)

Indicateurs et questions

Dimension C Développer des pratiques inclusives

C.1 | Organiser les apprentissages

Indices C.1.1. | *L'enseignement est planifié en gardant les apprentissages de tous les élèves à l'esprit*

- i) Est-ce que les enseignements sont planifiés pour soutenir les apprentissages plutôt que pour livrer le contenu du curriculum?
- ii) Est-ce que le matériel du curriculum reflète l'origine ethnique, l'expérience et les intérêts de tous les élèves?
- iii) Est-ce que les leçons commencent par une expérience partagée qui peut ensuite être développée de différentes façons?
- iv) Est-ce que les leçons reflètent un éventail d'intérêts pour les filles et les garçons?
- v) Est-ce que les leçons contribuent à accroître les apprentissages de tous les élèves?
- vi) Est-ce que les leçons encouragent une vision des apprentissages comme continue plutôt que complétée par différentes tâches?
- vii) Est-ce que différents sujets peuvent apprendre de différentes façons, par exemple, savoir lire et écrire intensif ou cours de langue étrangère?
- viii) Est-ce qu'il y a des interprètes disponibles pour les élèves sourdes ou malentendantes ou autres pour qui l'anglais est une langue seconde?
- ix) Est-ce que l'on tient compte et tente de minimiser, lors de la planification, des obstacles aux apprentissages et à la participation de certains élèves en particulier?

Cheminer dans les apprentissages, apprendre, comprendre et savoir faire

Le parcours scolaire des élèves concernés peut aussi faire l'objet d'une évaluation pertinente. On regardera notamment l'avancée dans les cursus : l'élève est-il condamné à « redoubler » en classe spéciale ou va-t-il, comme tous les autres élèves, pouvoir cheminer comme et avec les autres, dans les différents niveaux et établissements scolaires qui constituent un parcours ordinaire d'élève ? Ses difficultés vont-elles empêcher son accès aux enseignements secondaires ? Des dispositions sont-elles prises pour que les élèves à risque de décrochage ou d'absentéisme puissent être maintenus à l'école ?

Il sera intéressant de connaître l'accès des élèves concernés aux diplômes, certifications ou autre reconnaissance de compétence.

Par ailleurs, en plus des reconnaissances académiques ordinaires,

il semble intéressant, pour les élèves les plus fragiles de pouvoir témoigner de leurs compétences acquises, même si elles n'ont pas débouché sur un diplôme. Il est ainsi possible de délivrer, par exemple une attestation de compétences professionnelles facilitant l'obtention d'un emploi.

Cf. attestation de compétences professionnelles disponible sur :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/31/9/Attestation_comptc_pro_ACAD_677319.pdf

4. Évaluer les leviers

De nombreux travaux montent l'importance d'identifier les leviers, bien au-delà de la classe et de l'enseignement, à tous les niveaux de l'école et des dispositifs d'éducation. Mitchell (2008), identifie des travaux de recherche montrant, par exemple, l'importance de l'engagement des parents, de la culture de l'école, de la qualité de l'environnement, etc. Ces éléments sont donc de précieux indicateurs qui peuvent être sujets à évaluation.

Évaluer les leviers au niveau de la gouvernance

La gouvernance des dispositifs d'éducation est un levier fondamental. Pour Ainscow et Muncey (1989), les écoles qui obtenaient de bons résultats concernant les BEP semblaient avoir en commun les traits suivants :

- Le rôle efficace d'animation joué par un directeur résolu à répondre aux besoins de tous les élèves ;
- Des personnels qui se sentent capables de répondre aux besoins individuels des élèves ;
- Le sentiment que tous les élèves peuvent réussir ;
- Des dispositions permettant à tous les membres du personnel de bénéficier d'un soutien ;
- La volonté de faire en sorte que tous les élèves puissent suivre un programme à la fois large et équilibré ;

- Des procédures systématiques de suivi et de contrôle des progrès pour tous les élèves.

Les caractéristiques des écoles qui paraissent répondre efficacement aux BEP sont en fait celles de tous les établissements performants. Des évaluations peuvent donc être menées sur ces points.

Évaluer les leviers au niveau de la classe et de l'enseignement

De très nombreux travaux identifient les caractéristiques importantes des classes et de l'enseignement ainsi que les indicateurs. Par exemple, pour Ainscow et Muncey (1989), les enseignants les plus efficaces :

- soulignent l'importance du sens;
- proposent à leurs élèves des tâches réalisables et stimulantes;
- offrent des expériences d'apprentissage variées;
- permettent aux élèves de faire des choix;
- ont de grandes attentes;
- créent une atmosphère positive;
- ont une approche cohérente;
- assurent une progression des exercices qu'ils donnent à faire aux enfants;
- savent reconnaître les efforts et les réussites de leurs élèves;
- organisent l'utilisation des moyens d'apprentissage de manière à faciliter celui-ci;
- encouragent les élèves à collaborer;
- contrôlent les progrès et informent régulièrement leurs élèves de leurs appréciations.

Là encore, connaissant les facteurs d'efficacité, les évaluations sont faciles à mettre en œuvre !

Évaluer les leviers au niveau du travail collectif

Il reste important de pointer l'intérêt du travail collectif et du partenariat (Bélanger, Frangieh, Graziani, Mérini, & Thomazet, 2018). En effet, bien souvent, les besoins particuliers des élèves ne sont pas que scolaires. La contribution des professionnels de santé, mais aussi de la rééducation et du travail social est donc indispensable, conjointement avec les enseignants et les familles, pour trouver des réponses ajustées. La capacité de ces professionnels à travailler en équipe, à créer des environnements capacitants, à créer de la cohérence dans les parcours des élèves est fondamentale et doit donc être évaluée (Thomazet & Mérini, 2014).

Les grandes dimensions de l'évaluation des dispositifs éducatifs inclusifs ont été identifiées. Retenons que, en complément des grandes évaluations nationales et internationales standardisées, l'évaluation peut être un dispositif présent au quotidien à tous les niveaux de nos dispositifs et présent comme outils de régulation pour chaque professionnel et chaque équipe.

En décrivant l'existant, en conceptualisant les pratiques, les outils, l'organisation et en regardant l'impact sur l'environnement (Mérini, 2001) l'évaluation nous offre de multiples outils susceptibles d'aider à la construction d'une école inclusive plus pertinente, pour les élèves, comme pour les professionnels.

Références bibliographiques :

- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique*, 4(1), 7-24.
- Barthélémy-Descamps, A. (1990). Evaluation formative, diagnostique, sommative et apprentissage. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 5-11.
- Bélanger, J., Frangieh, B., Graziani, E., Mérini, C., & Thomazet, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en

dit la littérature scientifique récente ? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138–165.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive*. Retrieved from United Kingdom; England: <http://www.inclusion.org.uk>. Provider: OCLC
- Branciard, L., Mias, C., & Benoit, H. (Eds.). (2016). Vers une évaluation scolaire inclusive, numéro spécial de la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 74(2), doi:10.3917/nras.074.0005.
- Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA distinguished lecture: Accelerating how we learn to improve. *Educational researcher*, 44(9), 467-477.
- Centre Alain Savary. (2017). De « l'évidence-based practices » aux « practice-based evidences » : et si les chercheurs anglo-saxons nourrissaient des débats éducatifs féconds en France ? Retrieved from <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr>
- CNESCO. (2016). *Préconisations pour une école inclusive*. Retrieved from PARIS:
- Daguzon, M., & Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale: construction d'un idéal pédagogique. Paper presented at the Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marc_DAGUZON_254.pdf
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 102-115.
- Eduscol. (2018). *Qualinclus, un guide d'auto-évaluation pour une école inclusive*. Retrieved from <http://eduscol.education.fr/cid132953/guide-qualinclus.html>

- Goigoux, R. (2002). L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. Paper presented at the XXXVIIème congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française : les évolutions de la prescription Aix-en-Provence
- Mérini, C. (2001). Usages de l'évaluation en situation plurielle et d'ouverture. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 6(1), 31-43.
- Mialaret, G. (1976, 2017 pour la 12e édition). *Les sciences de l'éducation « Que sais-je ? »* n° 1645. Paris: Presses universitaires de France.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. Abingdon: Routledge.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Education et Francophonie*, 39(2), 145-164.
- Schon, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions Logiques.
- Thélot, C. (1994). L'évaluation du système éducatif français. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 5-28.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, (21). Retrieved from <http://questionsvives.revues.org/1509> doi:10.4000/questionsvives.1509
- Thomazet, S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65, 69-80.

Humberto Javier RODRIGUEZ HERNANDEZ⁽¹⁾

According to the Sustainable Development Goals 4, all Educational System in the world should “Ensure inclusive and equitable quality education and lifelong learning opportunity for all” (SDG 4). However, to include all learners and to ensure that each individual has an equal and personalized opportunity for education progress is still a challenge in almost every country. (UNESCO 2017). The premise is a priority goal: no child left behind because « every learner matters and matters equally. »

My central point to consider evaluation will be the practices. According to the UNESCO 2017 there are four overlapping dimensions as a key to establishing inclusive and equitable educational systems: Concepts, Policy statements, Structures and systems, and Practices. In this paper the core idea will be the practices.

The practices of the teachers have a high impact in the learning of all students and in consequence are vital for the assessment of each students. We could try to identify four components:

1. Have strategies for encouraging the presence, participation and achievement of all learners. There is a strong evidence of the potential of collaborative approaches and cooperation between students.
2. Provide support for learners who are at risk of underachievement, marginalization and exclusion. The assessment of all students allows teachers to respond to a wide range of individual learners. Team work in planning, teaching and evaluation.
3. Teachers and support staff are prepared to respond to learner diversity. All teachers need to approach the diversity among learners with a positive attitude and an understanding of inclusive practices. During their initial training/preparation Inclusion as a transversal topic for all Teacher Programmes.
4. Teachers and support staff have opportunities to take part in continuing professional development. The teachers need to develop skills and experience as mainstreaming educators first,

1. Professeur, Directeur de l'école principale de spécialisation Humberto Ramos Lozano, Monterrey, Mexique, co-auteur du « Guide pour assurer l'inclusion et l'équité en éducation », Unesco (2017)

and specialize late, building on a broad base of expertise about learning and teaching.

Firstly, we must specify what our premises that support our presentation are :

Four important premises :

- 1) Education is not only an inalienable human right. It is a powerful instrument for generating benefits for individuals and their families, the societies in which they live, and future generations.
- 2) Inclusive education guides the process of strengthening the capacity of an education system to reach out to all learners in the community.
- 3) The most useful forms of assessment take place in the classroom and in the other contexts where learning occurs.
- 4) Assessing the progress of every child is an essential feature of a school that is committed to being inclusive

No doubt it is necessary to raise four questions when we talk about evaluation in Inclusive Education:

- Do teachers use assessment to encourage learning ?
- Are students given constructive feedback on their works ?
- Are students helped to revise for tests or examinations ?
- Do teachers ensure that diversity is respected, even within one unified formal assessment systems?

According to international research there are some approaches in term to guide the evaluation process :

Proposal 1. The inclusive pedagogical approach in action (ipaa) framework proposed by florian (2014)

- a. Acceptance that differences are part of human condition and all children can make progress.*

- Inclusive Pedagogy: Creating environments for learning with opportunities for everyone, so that all learners are able to participate in classroom life.
- Social constructivist approach.
- Use of formative assessment to support learning.

b. Teachers must believe they are qualified/ capable of teaching all children.

- Commitment to the support of all learners.
- Seeing difficulties in Learning as a professional
- Challenges for teachers, rather than deficit in Learning
- Flexible approach / Interest in the welfare of the “whole child”
- Strategic /reflective responses to support difficulties which children encounter in their learning.

c. Teachers continually develop creative new ways of working with others

- Willingness to work with and through others.
- Seeking and trying out new ways of working to support the Learning of all children.

Proposal 2. Indicators to help teachers to review their own classrooms by UNESCO 2016 in their publication “Reaching out to all learners. A resource pack for supporting inclusive education” introduce us the next indicators

- a. Teaching is planned with all students in mind
- b. Lessons encourage the participation of all students
- c. Students are actively involved in their own learning
- d. Students are encouraged to support one another’s learning
- e. Support is provided when students experience difficulties

- f. Classroom discipline is based on mutual respect and healthy living.
- g. Students feel that they have somebody to speak to when they are worried or upset.
- h. Assessment contribute to the achievement to all students.

>>> In term of the assessment of each student there are some reflections which are necessary to keep in mind when we review evaluation process :

- a. Should be the responsibility to all teachers
- b. Should be a continuous part of all teaching
- c. Requires an attitude on mind that seeks out relevant information

Having these reflections in mind we can identify three strategies for assessment:

- a. **Teacher Observation.** This activity could be a method for monitoring. Sometimes it may be necessary to carry out a more intensive period of observations of one child in order to find ways of encouraging their participation and learning
- b. **Discussion.** Method to understand and evaluate the effects of what goes on in their classroom. One of them it consists when Children talking in pairs about what they have been doing during the day.
- c. **Keep notes.** This activity could be two types : the anecdotal report ; Teachers keep informal notes or brief diaries of things that happen and ideas that emerge that they wish to pursue, and the portfolio of evidences

Beyond observation and discussion, teachers also sometimes use tests in order to determine the progress of their students. However, the use of tests raises some concerns with regards to our efforts to be more Inclusive.

There are two types :

- **Norm/referenced tests** : Compare people with each other/ But tell you little or nothing about the precise skills or subject matters any student has mastered.
- **Criterion/referenced tests** : Compares a person's performance with some required standard/ Attempts to test what has been taught and therefore relates directly to the curriculum.

Other types of assessment of learning are :

- **Individual-referenced** : To compare a student's score with his or her previous performance.
- **Curriculum based** : To determine the student's knowledge or skills with material presented in the curriculum
- **Performance based** : To provide opportunities for students to apply skills or knowledge to real-life situations which require problem solving skills.
- **Self- assessment** : To encourage self-reflection and analysis.
- **Alternative** : To provide different method of gathering information about the progress of students. e. g. portfolio to demonstrate to check his advances

The collaboration among teachers is essential in the inclusive education :

>>> This one of the core skills for learning and innovations needed by all learners in the 21st Century

>>> Initial research suggests that classroom and schools in with collaboration occurs are more likely to produce better student performances and outcomes (Cook and Friend, 2010) a common goal.

>>> Depend on two key elements: practices that allow individuals to coordinate their action toward common goal and values that allow individuals to respect and nurture their work together.

>>> There are multiple methods of teacher collaboration. One of them is the co-teaching model ; Interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal. Description of co-teaching structures / in inclusive settings :

- **One Teach, One Observe.** When one teacher is responsible for whole group instruction while the other teacher observes the students and gathers information on their academic, social, and behavioral skills.
- **Parallel Teaching.** When the co-teachers place the students into two equal groups and each teacher simultaneously teaches the same material to his or her small group. The benefit of this co-teaching structure is that it allows for increased teacher interaction and student participation as well as differentiation of instruction.
- **Station Teaching.** When the co-teachers arrange the students into two or three equal groups, and the students rotate through each of the instructional station. The advantage of this co-teaching structure is that it also allows for increased teacher and students interactions.
- **Alternative Teaching.** When one teacher teaches the whole group and the other teacher teaches a small group of student. The grouping for this structure should change according the students' needs. This co-teaching structure allows either teacher the opportunity to teach (e. g remediation, pre teaching, vocabulary development, and enrichment activities) for a short period of time.
- **One Teach, One Assist.** When one teacher instructs the whole group and the other teacher assist individual students. The co-teaching structure allows the drifting teacher the opportunity to provide brief period of personalized instruction to students who may be struggling with the academic content.

- **Team Teaching.** When both teachers deliver instruction simultaneously to a large group of students. This structure affords the teams teachers the chance to interact with the students. It also provides them with an opportunity to ask clarification questions in one another, thereby eliminating the potential confusion in instruction.

Practicing effective co-teaching, co-planning, and co-assessment does not always come easy, takes time, time to develop supportive working relationship and time to plan and conduct coordinated activities

The co-teaching model : Teachers are equally responsible for what happen in the classroom, decision are made together, share all roles, and facilitate learning to all students.

Have a positive effect on student achievement. Students received more interactions with the teacher. The practice provides teachers with an opportunity to share professional expertise.

Co-teaching : Interaction between at least two co-equal parties, with a common goal, sharing responsibilities for all students within a common goal and a space.

It has three components :

- Co-Planning : To address issues related to curriculum planning, plan the lesson, strategies for teach, chooses co-teaching structures and Identifies assessment process, prepares and organizes materials.
- Co-Instructing
- Co-Assessing : refers to the process of gathering data on student performance to inform instructions decision making.

There are multiple methods of teacher collaboration :

I. Co-teaching

II. Peer coaching : is a learning strategy which provides teachers the opportunity to learn from each other to improve the teaching and learning process, establishing the culture of peer feedback, open and transparent conversations and reflective practices.

III. Collaboration consultation : is an interactive process that enables people with diverse expertise to generate creative solutions to mutually defined problems.

IV. Collaborative problem solving approach: a typical collaborative process with three defined steps: pre-deliberation, deliberation and post- deliberation.

V. Anecdotal recording: Involves the narrative recording of events that occur during a specific period of time, written in everyday language, can be collected during or after instruction.

Elements for collaboration:

- Positive attitudes : There is a developmental continuum to the process of establishing professional relationship. The roles are clear, learning to trust and respect each other.
- Team process: the collaborative process, flexible enough to accommodate to individual needs, can take place through formal and informal activities. Process should be user friendly and allow participants to feel valued and engaged equally in decision making.
- Professional development: Teachers needs ongoing professional development. Whether it is through workshops, in-services newsletter, online chat rooms, study groups, discussions, lecture, involving in research projects. Having the opportunity to visit other schools and classrooms and to choose from a range of professional development possibilities can be helpful in motivating and energizing them.
- Leadership: teacher can all initiate or provide leadership for collaborative partnership. Effective leadership results in increased participant self-concept, support for the work atmosphere, and encouragement to other members to enter into collaborative partnership.
- Resources: there are common resources that are basic to any collaborative effort; time to plan and interact, as well

as time to reflect and evaluate, adequate financial support for collaboration, and whenever possible, teachers deserve additional compensation for successful collaborative efforts.

- Benefits: participants need to discuss outcomes in concrete terms; teachers enhance their areas of expertise and learn from colleagues about how to implement pedagogical adjustments. For the students are exposed to an expanded curriculum, increased educational opportunities, an improved learning climate, and classroom instruction.

Proposal 3. Reaching the hard to reach. Inclusive Inquiry Approach. 2018.

Inclusive Inquiry :

1. Is an approach that can be used in schools for strengthening existing practices.
 2. It focuses on finding ways of including all children in lessons, particularly those who are seen as “hard to reach”
 3. Use inclusive inquiry to make the lessons more inclusive.
 4. Has a three phases : plan, teach and evaluate. They all require between children and teachers.
- **Plan** : Among others activities are : agree which will be your research lesson, involve a group of student researchers in collecting evidence to support the design of the research lesson and develop a lesson plan that will ensure that all members of the class are engaged in all activities;
 - **Teach** : Involve your two colleagues and student researchers on observing the responses of class members and Collect the views of all students about the lesson;
 - **Evaluate** : After the lesson, meet with your two colleagues and the students researchers who observed the lesson to review what happened.

Three actions for advance in the inclusive education allow to be more effective in the assessment :

- 1. Multiple Programming** : inclusive curriculum
- 2. Diversified classroom** : co-teaching approach
- 3. Multilevel Teaching** : Activities for all, personalized learning activities.

And finally, the best assessment for the student needs training teachers having a greater awareness and understanding of the educational and social problems/ issues that can affect children's learning and have developed strategies they can use to support and deal with the barriers. A circle process among reflections, theory, and practices.

The education systems are taking steps to prevent and address all forms of exclusion and marginalization, disparity, vulnerability and inequality in education process. This include efforts to serve all learners, with particular focus on those who have traditionally been excluded from educational opportunities; learners from the poorest household, ethnic and linguistic minorities, indigenous people and personas with special needs and disabilities.

The central message is simple : **EVERY LEARNERS MATTERS AND MATTERS EQUALLY.**

In conclusion, the assessment guide for a better inclusion :

- **What** : Evaluate progress of students, Take decisions.
- **How** : Methods/Techniques, Triangulation. Quantitative, Interpretative approach.
- **When** : Permanent. It is a process. Flexible. Formative.
- **Why** : Enhance the Learning. Student- based learning.
- **Who** : Teachers. Community-Based.
- **Where** : Classrooms. Other contexts where Learning occurs

Bibliographic References :

- Aguarrondo, I. (2008) Altering the model: a challenge to achieve inclusion. Prospects, No.145, March 2008 pp. 47-64
- Burnett, N, and Guison-Dowdy, A, and M. Thomas (2013) A moral obligation, an economic priority: the urgency of enrolling out of school children” Educate a Child.
- Canadian Council for learning (2009). No drop in the bucket: the high costs of dropping out. Lesson in learning. www.ccl-cca.ca
- Causa, O and C Chapuis (2009). Equity in student achievement across OECD countries: an investigation of the Role of Policies. OECD, Paris.
- Cologon, K. (2014). Inclusion in education. Towards equality for student with disability. Macquarie University. Australia.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. Journal of educational and psychological consultation, 20, 1-8.
- European Commission (2006). Efficiency and equity in European education and training systems.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? In European Journal of Special Needs Education 2014. Vol.29, No.3, 286-294.
- Forlin, Ch. (2012). Future directions for inclusive education. An international perspective. London: Routledge.
- García-Huidobro, J (2008). Inclusive Education as Incorporation to Citizenship. Geneva. Unesco.
- Ludlow, B. (2012). Co-teaching and collaboration. A collection of Articles. Arlington, USA.CEC.
- Lyche, C. (2010).Taking on the Completion Challenge: A literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving, OECD Education Working Paper No. 53. OECD, Paris
- Messiou, K. (2018). Reaching the hard to reach; Inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue. Collective Project. Erasmus Programme of the European Union.

- OECD (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing
- OECD (2010). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II) OECD, Paris
- OEI (2013). Aportes conceptuales de la educación de las personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad. OEI.
- ONU (2014). Sustainable Development Goals. Open Working Group Proposal for. ONU. New York.
- ONU (2007). Report of the World Commission on Environment and Development: our Common Future. ONU. New York.
- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016). Reaching out to all learners. A resource pack for supporting Inclusive Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). Rethinking Education. Towards a global common good ? Unesco. Paris
- UNESCO (2015). Incheon Declaration. Education 2030: Toward inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Unesco. Paris
- UNESCO (2010). Reaching the marginalized. EFE Global Monitoring Report. Unesco. Paris.
- UNESCO (2008). Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference in Education. Unesco. Geneva
- UNESCO (2007). Informe del Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Luchar contra la exclusión. Unesco. Paris.
- Thomas, M. & Burnett N. (2014) Exclusion from Education: The economic cost of out of school children in 20 countries. Educate a child, Jordania.

1. Récit d'une recherche-évaluation collaborative

Cette recherche-évaluation collaborative a été réalisée au Québec ces dernières années avec les acteurs des écoles publiques alternatives du Québec.

En mars 2013, les écoles publiques alternatives du Québec ont présenté publiquement le fruit de deux années de réflexion aboutissant à un document exposant 17 conditions, une sorte de charte, pour définir une école alternative. Chaque projet de ces écoles publiques naît de la volonté locale d'un comité de parents. Ces 45 écoles primaires et secondaires sont basées sur le principe de la coéducation et de classes multi-âges qui requièrent donc une forte implication parentale.

Nouvel arrivant au Québec, j'avais été invité par les organisateurs qui connaissaient mon intérêt pour les pédagogies dites alternatives, inspirées par les techniques de Célestin Freinet, le courant de la pédagogie institutionnelle, la philosophie de l'éducation nouvelle, les théories éducatives de John Dewey, les intuitions et le matériel pédagogique de Maria Montessori... En écoutant la présentation, je pensais à l'ouverture que pouvaient offrir ces écoles aux élèves en situation de handicap et plus particulièrement encore aux élèves pour lesquels je travaille depuis de nombreuses années, ceux dont on dit qu'ils ont une déficience intellectuelle.

À l'issue de la rencontre, je fis cette remarque: "Avec de telles conditions, les écoles publiques alternatives doivent être des écoles inclusives !" Ils répondirent avec une petite gêne que cette préoccupation avait été la leur au début de la démarche mais que cela n'avait pas abouti. L'ensemble des membres du réseau (parents, enseignants, directions d'école, services éducatifs périscolaires...) n'avait pu s'accorder sur une 18ème condition qui devait porter selon leur expression sur "les élèves à défis particuliers". La crainte de voir leurs écoles devenir des écoles repérées comme "spécialisées" dans la scolarisation de ce type d'élèves avait constitué un frein pour beaucoup alors que dans la réalité, ces écoles accueillent déjà plus que leur part d'élèves identifiés comme "handicapés ou en difficulté d'adaptation scolaire et sociale".

1. Professeur, Département d'éducation et de formation spécialisée à l'Université du Québec (UQAM)

Cependant, ma remarque faisait écho à une préoccupation authentique de cette communauté d'acteurs très engagés comme militants pédagogiques. Ils demandèrent de reprendre avec eux la question sous la forme d'ateliers de réflexion-formation à raison de 5 ateliers par an avec des petits groupes de 10 à 20 participants volontaires.

Dans les premiers ateliers, après avoir laissé s'exprimer les opinions, les expériences et les questionnements des uns et des autres sur le sujet, j'ai considéré qu'il était important de resituer la question de la scolarisation des élèves généralement marginalisés par l'école. Je l'ai fait sous la forme d'une présentation de l'évolution historique de la question et par quelques comparaisons internationales. Cela a abouti à l'exclamation spontanée d'une participante : "On s'est complètement trompé en travaillant sur ceux que l'on appelle "les enfants à défis particuliers", ce qu'il faut, c'est travailler à rendre nos écoles et nos classes inclusives afin que ces élèves y trouvent leur place."

L'essentiel était enfin découvert par cette communauté de bonnes volontés : il faut cesser de se demander comment intégrer ces élèves, cesser de travailler sur eux, sur leur amélioration visant à les rendre conformes à une hypothétique norme scolaire, il faut travailler sur le contexte, sur l'organisation scolaire, éducative et pédagogique pour la transformer et la rendre hospitalière et bénéfique à la diversité des élèves.

À partir de là, les ateliers évoluèrent à la demande des participants vers des séances d'analyse réflexive de la pratique. A chaque séance, un participant (parent, direction d'école, enseignant...) présentait une situation problématique dans son école, dans sa classe. Alors s'engageait une réflexion instrumentée et accompagnée du groupe pour envisager tous les facteurs contextuels susceptibles de modifications pouvant produire une amélioration de la situation initiale exposée. Au-delà de ce qui avait déjà été fait pour l'élève ou les élèves considérés dans la situation, la réflexion portait sur ce qui pouvait être envisagé pour modifier les aspects didactiques et pédagogiques, l'organisation de la classe, les rôles, tâches et fonctions des acteurs (adultes et enfants), le cadre matériel, l'organisation de

l'école... afin de soulager les tensions, redonner du pouvoir d'agir à tous et lever les obstacles à l'apprentissage et à la participation sociale de tous.

Ainsi s'opère la transformation progressive du milieu scolaire.

Une adaptation, une modification envisagée pour le cas particulier d'un élève s'avère, lorsqu'elle est mise en place pour tous, souvent profitable à beaucoup d'autres élèves. C'est alors essentiellement un enjeu de diversification. Par exemple, confronté à la difficulté d'un élève de rester assis longuement- et sagement- à un pupitre standard, on ne tarde pas à comprendre que l'offre d'une grande diversité de formes de postes de travail et de sièges est profitable et appréciée par tous les élèves qui se plaisent à les utiliser librement.

Le débat étant ouvert sur ces questions dans toute la communauté, on se mit d'accord sur une question de recherche et d'évaluation à laquelle toutes les écoles publiques alternatives du Québec ont souhaité participer afin de déterminer :

Dans quelle mesure les écoles alternatives regroupées au sein du Réseau des Écoles Publiques Alternatives du Québec (REPAQ) parviennent à développer des pratiques éducatives inclusives ?

Nous avons voulu, d'un commun accord, évaluer si les écoles alternatives, avec leurs choix pédagogiques et organisationnels particuliers pouvaient s'estimer inclusives ou du moins se dire "en voie d'être des écoles inclusives". Plus précisément, il s'agit d'un retour réflexif des acteurs eux-mêmes sur quelques-unes de leur "pratiques-phares" décrites dans les 17 conditions afin d'estimer dans quelle mesure ces pratiques contribuent à rendre leurs écoles inclusives et identifier quels sont leurs atouts et obstacles à lever pour y parvenir.

Du point de vue des acteurs, la démarche est de l'ordre d'une auto-évaluation basée sur les échanges à propos de leurs différentes nuances de pratiques selon 5 thèmes qu'ils ont choisi d'explorer avec notre appui technique.

Chacun des cinq thèmes a été traité par 8 à 10 focus-groupes simultanés d'une durée d'une heure et demi environ au cours des cinq journées de rencontres annuelles. Cela nous donne environ 60 heures d'enregistrements intégralement transcrits.

Chacun des cinq thèmes a été choisi par l'équipe-école accueillant la rencontre :

- Recrutement et admission ;
- Pédagogie de projet ;
- Évaluation et respect des rythmes et style d'apprentissage ;
- Démocratie scolaire ;
- Cogestion équipe-école et parents.

À chaque rencontre la matinée était animée sur le thème par l'école qui accueillait la rencontre d'une centaine de participants (enseignants, parents, direction d'école, éducateurs et quelques élèves du secondaire). L'équipe-école d'accueil y montrait sous différentes formes ses propres pratiques et proposaient à la discussion en plénière les questions et difficultés qu'elle pouvait rencontrer. Ainsi naissait un large débat sous différentes modalités d'animation, permettant à chacun des participants de prendre connaissance et de comparer les pratiques dans les différentes écoles. Ensuite, en après-midi, nous proposons aux focus-groupes de travailler sur le thème du jour à partir de questions interrogeant spécifiquement la dimension inclusive des pratiques.

Dans la mesure où il s'agissait d'une recherche-évaluation collaborative, nous avons conçu un guide pour l'animation des focus-groupes afin de pouvoir en déléguer la réalisation. Nous avons formulé les questions en nous appuyant sur la version québécoise en français de l'"index for inclusion" (Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. et Shaw, L. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.)

Nous y avons puisé et adapté au thème du jour une dizaine de questions. Voici quelques exemples :

Questions de la recherche en lien avec le thème de la table ronde du jour : le recrutement et l'accueil

1. Dans quelle mesure mon école cherche-t-elle à recruter tous les élèves de son environnement le plus proche, de son quartier ?
2. Quelles actions sont réalisées pour effectuer un recrutement le plus inclusif possible ?
3. Mon école propose-t-elle des locaux qui soient physiquement accessibles à tous ? Quelles sont les limitations à un accès universel ?
4. Comment les actions, les dispositifs de soutien aux élèves sont-ils coordonnés entre les différents personnels intervenants dans mon école ?
5. Quelle formation, soutien, perfectionnement le personnel de l'école reçoit-il pour améliorer sa réponse à la diversité des élèves ?
6. Quels sont les différents écrits internes et externes sur lesquels s'appuient les adultes intervenants dans mon école pour guider le développement inclusif de l'école ?
7. Questions sur "l'apprentissage par les projets"
8. D'après votre expérience, est-ce que l'approche pédagogique de votre école paraît inappropriée à la participation et à l'apprentissage de certains élèves en particulier ?
9. D'après votre expérience, est-ce que l'approche pédagogique de votre école fournit des occasions d'activités en binôme, en groupes réunissant des élèves aux allures d'apprentissage diverses (diversité des niveaux de connaissance, de compétence, d'habileté et d'expérience des élèves) ?
10. D'après votre expérience, est-ce que l'approche pédagogique de votre école développe la compréhension entre les élèves à propos de leur diversité ? Comment vous y prenez-vous pour cela ? À quoi le voyez-vous ?

Questions sur le thème de l'évaluation des apprentissages

1. Est-ce qu'il y a une variété de façons de démontrer ou d'évaluer les apprentissages qui touchent les différences dans le caractère, les intérêts et l'éventail des habiletés des élèves ? A quoi cela se voit-il ? Comment s'y prend-on, que fait-on pour cela ?
2. Est-ce que l'on examine attentivement les réalisations de différents groupes d'élèves (filles/garçons/élèves appartenant à minorité ethnique/élèves ayant des déficits) pour pouvoir détecter et adresser les difficultés qui pourraient apparaître ? À quoi cela se voit-il ? Comment s'y prend-on, que fait-on pour cela ?
3. Est-ce que chaque élève pense qu'il fréquente une école dans laquelle les réussites les plus élevées sont possibles ? À quoi peut-il/elle se fier pour s'en assurer ?
4. Est-ce que tous les élèves sont encouragés à avoir de hautes aspirations au sujet de leurs apprentissages ? Comment s'y prend-on, que fait-on pour cela ?
5. Est-ce que tous les élèves sont encouragés à être fiers de leurs propres réussites ? Comment s'y prend-on, que fait-on pour cela ?
6. Est-ce que tous les élèves sont encouragés à apprécier les réussites des autres ? Comment s'y prend-on, que fait-on pour cela ?
7. Est-ce que l'on tente d'aborder la peur de l'échec qu'éprouvent certains élèves ? Comment s'y prend-on, que fait-on pour cela ?
8. Est-ce qu'on accorde la même valeur aux élèves qui ont des réussites élevées qu'à ceux qui ont des réussites moins élevées ? À quoi cela se voit-il ? Comment s'y prend-on, que fait-on pour cela ?

La phase d'analyse de ces données est en cours. Les données sont accessibles sur un site internet afin d'entretenir la continuité du

dialogue avec la communauté des écoles alternatives et offrir la possibilité d'un enrichissement progressif de la documentation recueillie. <https://sites.google.com/view/education-inclusive/accueil?authuser=0>

2. Principaux résultats

L'inclusion n'est pas un état définitif que peut atteindre une société ni même en son sein la société scolaire. Chaque naissance fait advenir dans la société où elle se produit un être totalement nouveau, muni d'un droit imprescriptible à avoir sa juste place, et qui réclame donc à ce titre le réagencement inclusif qui est par conséquent toujours imparfait et provisoire.

Cela fait une différence radicale avec les autres formes d'organisation sociale. En effet, la ségrégation n'a pas à se gêner, à s'interroger longtemps face au nouvel arrivant. Ce dernier a déjà sa place dans une des cases prévues pour lui et ses semblables. L'intégration n'a pas non plus grand effort à faire puisqu'au mieux elle mobilise des moyens propres à normaliser le postulant pour lui permettre de prendre place. Quant à l'exclusion, elle n'a qu'un jugement a priori à prononcer pour s'acquitter de sa tâche. L'inclusion, au contraire, est un horizon vers lequel on s'achemine sans fin par une inventivité sans cesse renouvelée de pratiques qui se veulent inclusives, c'est-à-dire orientée vers cet horizon. On ne dira jamais : «ça y est, on y est arrivé!».

À la différence des autres modèles d'organisation, elle ne repose pas sur un raisonnement rationnel mais sur un choix de valeurs ainsi qu'il en est toujours et avant tout en éducation. Elle ne peut se prévaloir a priori d'aucune des qualités qu'on attend d'un "système" : économie, simplicité, facilité, rapidité... Elle requiert le temps long du questionnement, de la réflexivité, de l'inventivité, de la concertation, de la coopération. Elle supporte mal le décret hiérarchique, l'injonction autoritaire, car elle a besoin d'être proposée, comprise, partagée, accueillie par les consciences et les volontés qui vont tenter cahin-caha de la mettre en œuvre par des gestes et des pratiques sans cesse adaptées à la nouveauté des situations. Elle est à la fois la source et le produit d'une nouvelle culture.

C'est ce qu'a bien compris la communauté des écoles publiques alternatives du Québec en se laissant interpeller sur la base des valeurs qu'elle-même professe. Elle s'est en quelque sorte auto-saisie de la question et en dépit de la difficulté à se laisser guider par les chercheurs dans son auto-évaluation, elle n'a jamais renoncé à examiner avec lucidité et honnêteté ce qui dans ses principes et dans leur mise en œuvre concrète relevait d'une orientation inclusive et ce qui y faisait obstacle.

Il est remarquable que cela corresponde avec une volonté affirmée depuis quelques années maintenant par les instances internationales, des textes de cadrage nationaux encore pourtant hésitants du gouvernement québécois, et différentes déclarations des commissions scolaires locales pour rejoindre les préoccupations et les attentes des familles ainsi que les choix de nombreux militants pédagogiques dans les écoles. Mais peut-être faut-il lire cette énumération dans le sens inverse, peut-être les acteurs de terrains sont-ils les premiers inspirateurs de cette orientation inclusive, à commencer, par les parents des élèves qui en ont le plus besoin. Quoi qu'il en soit, cela nous montre que la réussite dans ce projet inclusif a quelque chose de « fractal » comme on le dit pour les figures géométriques qui à quelque niveau d'échelle qu'on les regarde présentent la même structure. Un système scolaire inclusif doit avoir des caractéristiques inclusives à chacun de ses niveaux d'organisation et d'opérationnalité. La classe doit être inclusive, mais elle ne peut l'être que si l'école où elle est située l'est aussi (diversité des enseignants, accueil bienveillant de la diversité sociale et culturelle des familles...). Et l'école ne peut l'être que si l'administration qui l'organise promeut et soutient la perspective inclusive, ce qui ne peut se faire que par la motion d'une politique délibérément orientée en ce sens.

Et si ce n'est pas le cas - et ce n'est d'ailleurs pas encore le cas - la démarche est faussée au sens où l'on parle d'un axe de roue faussé. Tout devient bancal et on voit apparaître çà et là des injonctions contradictoires et des gauchissements du sens donné au terme d'inclusion qui se dégrade en intégration souvent très conditionnelle voire en ségrégation ou exclusion.

Deux exemples peuvent l'illustrer, perçus à travers la recherche-évaluation collaborative évoquée : dans une société fondée sur la compétition, la sélection, la performance systématiquement orientée vers la productivité, le système scolaire multiplie les examens qui engendrent l'exclusion, le découragement et l'amertume des moins conformes et des moins performants. Comment dans ce contexte prôner et réaliser une école inclusive ? Toutes les autres injonctions s'y opposent. Les acteurs de terrain des écoles alternatives – équipe-école et parents – se trouvent alors pris dans le dilemme de pousser les élèves à réussir les examens quitte à négliger l'aide nécessaire à certains mais quitte aussi à sacrifier le désir et le plaisir d'apprendre de beaucoup.

Et il est tout aussi remarquable qu'au sein d'une même école, où une équipe enseignante professe les 17 conditions des écoles alternatives, où cette équipe travaille en concertation et en coopération, où les parents participent à la coéducation, où tout donc concourt à l'orientation inclusive, lorsqu'on pénètre en observateur dans différentes classes comme nous avons été invités à le faire en tant que chercheurs, il saute aux yeux que les gestes pédagogiques de chaque enseignant pourtant animés des mêmes principes s'incarnent si différemment et de manière très diversement favorable à l'accessibilité des apprentissages pour tous les élèves. Cela confirme qu'entre l'injonction ministérielle et la pratique de terrain, il y a une nécessité d'accompagnement et de formation à tous les niveaux, de haut en bas et de bas en haut. A cet égard, l'évaluation est un processus essentiellement voué à la prise de conscience, à l'activité réflexive des acteurs qui doit donc leur être remis tout en leur apportant le soutien nécessaire pour le réaliser.

Références bibliographiques :

- Bombardier, H., Houllier, L. et Dangleant, T. (dir.). (2015). L'École Nouvelle-Querbes: une alternative en éducation. Anjou, Québec: Fides
- De Pallascio, R. et Beaudry, N. (2000). L'école alternative et la réforme en éducation : Continuité ou changement ? Québec, CA: Les Presses de l'Université du Québec
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). Transformation des Pratiques Éducatives: La Recherche Sur L'Inclusion Scolaire. PUQ.
- Horvais, J. (2008). Culture professionnelle des enseignants et des éducateurs : vers un regard stéréoscopique. Reliance, n° 27(1), 86–94. doi:10.3917/reli.027.0086
- Horvais, J. (2009). Une (nouvelle) mission qui questionne l'École. Regards d'un Institut médico-éducatif. Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, IINS-HEA, n°47
- Horvais, J. (2010). À quelles conditions les réponses aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap sont-elles « miscibles » avec les pratiques de l'école ordinaire ? Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, INS-HEA, n°51
- Horvais, J. (2012). Initiation professionnelle en IMPro : pratiques collaboratives et pistes pédagogiques pour une école inclusive. Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, INS-HEA, n°57
- Horvais, J. (2012b, Juin). Qu'apprend-on en IMPro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels dans les IMPro : quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire ? http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2012/horvais_j#p=0&a=top
- Horvais, J., & Gardou, C. (2012). Au-delà du besoin, le désir. Empan, Eres. <http://www.editions-eres.com/parutions/education-et-formation/empan/p2910-langue-enjeu-de-pouvoir-ou-desir-de-creation-la-.htm>

- Horvais, J. (2015). Apprendre à contribuer au bien commun. Essai sur les déclinaisons inclusives de l'action éducative. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. INS-HEA. n°69
- Horvais, J. (2015). La formation préparatoire à l'emploi des adolescents ayant une déficience intellectuelle : ce que disent sur leurs pratiques des formateurs en Instituts médico- professionnels en France. Revue internationale de communication et de socialisation, 2 (1)<http://www.revuerics.com/pages/publications/rics-2015-volume-2-numero-1.html>
- Horvais, J. (2018) Développer l'accès à la littératie numérique des adolescents ayant une déficience intellectuelle. Revue thématique 2017 du CREA PACA & Corse
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves: des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement. Montréal (Québec) : Chenelière Éducation
- Rousseau, N. (dir.). (2015). La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant (3e édition). Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). La pédagogie de l'inclusion scolaire (vol. 8). PUQ
- Tomlinson, C. A. et Demers, D. D. (2010). Vivre la différenciation en classe. Montréal : Chenelière-éducatio

Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc : Présentation des résultats de l'étude qualitative

Rkia CHAFAQI⁽¹⁾

Introduction

Un ensemble de textes officiels, tant sur le plan international que national, promeuvent le droit à l'éducation pour tous les enfants, dont ceux en situation de handicap. Face à cet enjeu, ils privilégient le modèle d'une éducation inclusive, définie comme « un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation »⁽²⁾.

En ratifiant la Convention internationale des droits de l'enfant en 1993, le Maroc reconnaît le droit à l'éducation pour tous les enfants, notamment ceux en situation de handicap (articles 23, 28, 29). Conjointement, la ratification de la Convention des droits des personnes handicapées en 2009, renforce son engagement en faveur de ce droit à tous les niveaux d'enseignement, du préscolaire à l'université, en passant par la formation tout au long de la vie (article 24).

En cohérence avec ces engagements, la nouvelle Constitution du Royaume du Maroc du 1er juillet 2011 place la question du handicap au cœur des thématiques des droits et libertés des individus et précise la responsabilité du gouvernement d'inclure le handicap dans ses différentes politiques publiques.

Quatre ans plus tard, le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique s'inscrit dans cette même orientation en proposant les trois fondements de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 : l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous, la promotion de l'individu et de la société. Ainsi, l'éducation inclusive est désormais un enjeu majeur au Maroc.

Ces engagements forts sont assortis à la démarche d'évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc, assurée par l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du

1. Spécialiste en enquêtes et analyses, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

2. Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation : Assurer l'accès à l'Éducation Pour Tous, Ed. Unesco, 2009.

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, dans le cadre de son plan d'action 2017-2018 et son programme de coopération avec le Fonds des Nations Unies pour l'enfance au Maroc (UNICEF).

Cette évaluation se base sur des référentiels de l'éducation inclusive et s'inscrit dans son approche, qui consiste à assurer à tous les enfants l'équité de droit en matière d'éducation. Elle vise à partager aussi une vision claire et commune de l'éducation inclusive, qui devrait déboucher sur un monitoring de l'analyse de la pratique et aboutir à l'élaboration d'une véritable stratégie d'inclusion éducative des enfants en situation de handicap.

I. Éducation des enfants en situation de handicap : Les expériences du terrain

Afin d'alimenter l'évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap des données de terrain des expériences d'éducation des enfants en situation de handicap et de leur impact sur l'évolution de la politique publique au Maroc, une étude qualitative a été menée permettant ainsi :

- La production d'une cartographie détaillée des pratiques, programmes et stratégies au niveau décentralisé incluant les expériences existantes sur le terrain autour de l'éducation des enfants en situation de handicap et les interventions de la coopération internationale et de la société civile ;
- L'analyse comparative des sources de financements publics et privés pour l'éducation des enfants en situation de handicap, et des initiatives et stratégies régionales pour cette éducation ;
- L'identification des tendances existantes au Maroc, leur analyse en matière d'obstacles et facilitateurs en faveur de l'accès des enfants en situation de handicap à une éducation de qualité ;
- et enfin, l'appréciation de l'évolution au regard du modèle inclusif.

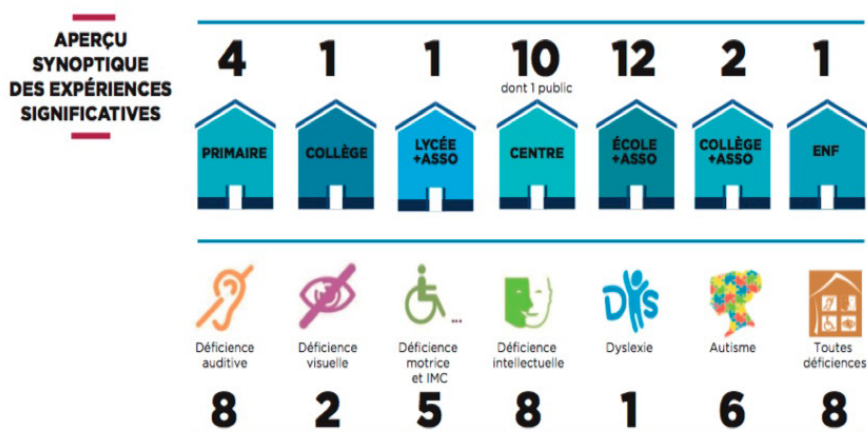
1.1. Méthodologie de l'étude

L'étude a ciblé 4 régions du Royaume à savoir l'oriental, Tanger Tétouan Al Hociema, Rabat Salé Kenitra et Souss Massa. 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 et le sud du Maroc).

Toutefois, ce choix a garanti l'accès au terrain, tout en offrant un panel diversifié d'expériences au regard, entre autres, de l'implication de la société civile et de la coopération internationale.

Au final, retenons que l'investigation de terrain est conséquente: 31 expériences explorées ; 260 personnes interrogées auxquels s'ajoutent des temps d'observation.

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, éducation non formelle. La diversité des expériences explorées coiffe tous les types de déficiences.



L'étude a combiné entre une étude documentaire et une exploration de terrain. Plus de 40 documents rédigés en arabe ou en français relatifs

à des expériences en matière d'éducation des enfants en situation de handicap et des entretiens semi-dirigés de 1 à 6 entretiens individuels ou collectifs par expérience dont 4 à 10 expériences ciblées par région.

L'objectif était triple :

- Recenser et documenter les expériences conduites par des différents acteurs en faveur d'un modèle inclusif ;
- Analyser le contexte éducatif dans chaque région et modéliser les tendances, à partir des expériences, en matière d'éducation des enfants en situation de handicap ;
- Appréhender le type d'intervention des professionnels, l'impact de l'expérience concernée, les évolutions en cours et les perspectives.

1.2. Analyse thématique des expériences

À l'appui des données collectées, tant auprès des représentants institutionnels, des responsables des structures éducatives et de scolarisation, des proches ou des jeunes en situation de handicap que des professionnels impliqués dans l'accompagnement de ces enfants, 13 dimensions ont été retenues de l'analyse des expériences, chacune déclinée en plusieurs thèmes :

- Les trois premières dimensions qualifient ce qui se passe avant d'envisager une scolarisation des enfants en situation de handicap à l'école ;
- Les trois autres évoquent ce qui est à l'œuvre dans l'école et ce qui est relatif aux apprentissages ;
- Les suivantes portent sur la formation et les adaptations jusqu'à l'orientation après la structure ;
- Enfin les dernières dimensions font davantage référence à l'environnement (famille, source de financement et rôle des acteurs).

1.2.1. Les représentations sociales aux fondements des pratiques :

Les discours des personnes interrogées laissent transparaître une approche médicale et une vision charitable du handicap. En ce sens, l'approche interactionniste sous-tendue par les modèles de compréhension de référence n'est pas connue et donc non mise en œuvre en pratique. De ces représentations, découle une stigmatisation omniprésente, retrouvée dans les paroles des enfants, des familles, des professionnels et des responsables de structures. Toutefois, si ces acteurs reconnaissent le droit de tout enfant à être scolarisé, l'enquête de terrain révèle que le refus d'accès dans les écoles ordinaires est banalisé. Ce refus est d'autant plus prégnant pour certains types de déficiences, comme la déficience intellectuelle, alors que les enfants avec des déficiences motrices sont plus facilement acceptés. Cet ensemble de représentations sociales constitue donc un terrain de violence, tant physique que psychique, pour les enfants en situation de handicap.

1.2.2. La qualité du dépistage :

3 thématiques ressortent de l'analyse du terrain. D'abord, il convient de souligner que l'étape du diagnostic constitue une épreuve pour les familles, pour un ensemble de raisons d'ordre psychologique, culturel, financier, organisationnel, etc.

Par ailleurs, tant les familles que les professionnels regrettent l'imprécision des diagnostics, faute de spécialistes en capacité d'apprécier la nature des déficiences. Au-delà du diagnostic médical, se pose également la question de l'évaluation de la situation de handicap. En effet, cette évaluation se cantonne bien souvent au certificat médical, sans envisager les multi-dimensions donnant lieu à la situation de handicap.

1.2.3. Le processus d'orientation vers la structure :

Correspond à la mise en œuvre de commissions de sélection que nous qualifions de balbutiantes, tant le nombre de sollicitation apparaît dérisoire au regard du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés. Cette absence de structuration du processus est en partie

compensée par des pratiques informelles, telle l'orientation par le bouche-à-oreille. Enfin, ajoutons que nombre de parents font état d'une absence de choix véritable concernant le lieu de scolarisation ou d'éducation de leur enfant. Il s'agit bien souvent d'un choix par défaut en l'absence d'autres alternatives possibles. Cette absence de choix est renforcée par un cloisonnement très net entre le milieu spécialisé et la classe ordinaire. Le passage de l'un à l'autre correspond à une frontière gardée dont le passeport d'entrée repose sur les résultats scolaires. Enfin, soulignons qu'il ne se dégage pas de préférence évidente pour un dispositif plutôt qu'un autre, chaque acteur justifiant sa préférence au regard de son expérience, qu'elle soit positive ou négative. Les chiffres sont donc relativement équilibrés entre la préférence pour l'éducation spécialisée et celle pour l'éducation inclusive.

1.2.4. Le lien entre les enfants au sein de la classe et de l'école :

Dans l'ensemble des discours une crainte que les enfants en situation de handicap subissent des moqueries de la part des autres élèves a été repérée. Il faut souligner que ces moqueries sont avérées dans nombre d'expériences explorées, puisqu'elles sont évoquées par 15% des interrogés. Elles peuvent toutefois être minimisées par la création de conditions favorisant la mixité entre les publics. Ce rôle est en partie dévolu aux enseignants dans la mesure où il dépend de leur volonté et aptitude dans la régulation des interactions entre les enfants. Ainsi, un professionnel qui tend à développer une réciprocité dans les échanges entre les enfants provoque un impact d'autant plus significatif en termes de socialisation.

1.2.5. Les apprentissages scolaires fondamentaux :

La majorité des professionnels et des familles opposent les apprentissages scolaires fondamentaux (lire, écrire, compter) et les apprentissages socio-éducatifs (relevant de l'autonomisation, de la socialisation et de l'apprentissage de la citoyenneté). Les premiers sont associés à l'école alors que les seconds réfèrent davantage aux centres spécialisés et aux associations relevant de la société civile.

Si l'accès aux apprentissages scolaire fondamentaux est à certaines conditions rendu possible au sein des classes ordinaires, il est très

réduit dans le cadre des classes d'intégration scolaire, et quasi absent dans les centres spécialisés, à quelques exceptions près.

Ajoutons qu'au-delà des apprentissages, c'est l'accès aux diplômes qui est entravé pour des raisons d'ordre pédagogique, de niveau scolaire mais aussi pour des raisons techniques et administratives.

1.2.6. Les apprentissages socio-éducatifs :

Relevons que l'éducation proposée au sein des centres spécialisés et des associations privilégie les activités ludiques et sportives, la rééducation et le travail sur l'autonomisation. Si certains de ces lieux ne permettent pas une mixité entre les publics, soulignons néanmoins qu'ils offrent une possibilité de socialisation à des jeunes qui, sans ce type de structure, resteraient à la maison.

1.2.7. Les actions de sensibilisation et de formation :

Ces actions sont centrales dans le discours des interrogés. Il ressort du terrain que seule une minorité a reçu une formation significative relative à l'éducation inclusive. Aussi, la quasi-totalité d'entre eux éprouvent un besoin crucial de formation, tant initiale que continue. L'existence d'actions de sensibilisation a été repérée en grande partie conduite par la coopération internationale. D'après les acteurs de terrain, les effets de ces actions, en termes de lutte contre la stigmatisation, sont déjà repérables. Enfin, soulignons la nécessité de renouveler sans cesse les formations compte tenu d'un turn over important repéré au niveau des éducatrices employées par les associations mais aussi des enseignants des classes d'intégration scolaire.

1.2.8. Les outils et les méthodes d'accompagnement :

Trois types d'adaptation sont évoqués par les professionnels : celle des programmes, celle de la pédagogie et celle des horaires. Si cette nécessité d'adaptation est reconnue par les professionnels, il apparaît pour autant qu'elle repose avant tout sur un effort personnel des enseignants, en termes d'auto-formation, de matériels, de volonté, etc. Si les professionnels déplorent le manque de moyens et de cadre, en dénonçant par exemple la lenteur dans l'attribution des

enseignants des classes spécialisées, dans le même temps, certains d'entre eux refusent les solutions de compensation et d'adaptation proposés, à l'image des auxiliaires de vie scolaire.

1.2.9. L'adaptation des contrôles continus, des examens et de l'obtention de diplômes :

Il ressort du terrain une adaptation très faible, en dépit du cadre réglementaire instauré. Ce cadre est diversement apprécié par les professionnels, parfois connu, inconnu, appliqué, ou même contourné. Il en résulte un faible taux d'enfants présentés aux examens.

1.2.10. L'orientation après la structure :

L'orientation préoccupe l'ensemble des acteurs interrogés. La première source de préoccupation est l'important taux de décrochage entre le primaire et le collège, qui est corrélé à une stagnation des élèves en primaire. Il n'est pas rare de voir des jeunes de plus de 20 ans côtoyés dans la même classe des enfants de 6 ans... En l'absence d'issue post-primaire, le maintien dans une classe avec des enfants d'âges bien inférieurs est toujours plus rassurant qu'un retour à domicile ou la menace d'une exclusion. Est-ce pour autant satisfaisant ?

1.2.11. Le contexte familial :

L'analyse révèle une faible prise en compte du contexte familial. D'abord, les entretiens avec les familles révèle la difficile, voire impossible acceptation de la situation de handicap de leur enfant. Ensuite, les familles ont pu partager les sacrifices, ou plus exactement les servitudes, dans lesquelles elles sont prises pour accompagner leur enfant coûte que coûte. Cette souffrance et ce vécu n'est que peu pris en compte. Peu d'associations proposent des actions en direction des familles, excepté des actions de formation et de sensibilisation. Aussi, leur travail n'est pas reconnu alors même qu'il est déterminant pour l'exercice des droits des enfants. A ce niveau, il reste donc un chemin à parcourir pour passer de la défiance ou de la pitié à la coopération entre familles et professionnels.

1.2.12. Les sources de financement et de la pérennisation des expériences :

Retenons que la totalité d'entre elles reposent sur une complémentarité de financement. Parmi les acteurs principaux, nous retrouvons :

- Le Ministère de l'Éducation Nationale mettant à disposition des locaux et du personnel enseignant
- L'Entraide Nationale via le fonds de cohésion sociale, bien que les acteurs pointent des limites en termes de complexité du dossier de demande, de pérennisation des moyens et de retard dans le déblocage des fonds.
- Les parents qui compensent le manque de financement public. Notons que nombre d'entre eux dépensent plus d'un salaire moyen marocain pour l'accompagnement de leur enfant.
- Le financement de la coopération internationale, en particulier Humanity Inclusion, UNICEF et quelques ONG espagnoles, pour des actions de renforcement capacitaire des associations et des actions de sensibilisation essentiellement.
- À noter, que le Ministère de la Santé est cité dans de très faibles proportions comme source de financement.

1.2.13. La répartition des rôles entre les acteurs de la coopération internationale et de la société civile :

La coopération internationale intervient principalement sous forme d'appui technique auprès des associations. Il peut s'agir de sensibilisation, de formation, mais également de formalisation d'outils et de procédures. Le rôle des associations est sensiblement différent. D'abord, soulignons que face à un problème social rencontré, la création d'une association ne va pas de soi pour tout le monde. Cette dimension d'innovation portée par nombre d'associations exige certaines ressources et une culture qui demeure à développer. Retenons ensuite que ces associations disposent d'outils et de moyens très disparates, ce qui se retrouve également au niveau

des ressources humaines. Il ressort en effet que pour une majorité d'entre elles former et maintenir le personnel éducatif est un défi du quotidien. Pour ces raisons, nombre d'associations, interpelle la responsabilité de l'Etat pour passer la main, tout en souhaitant, dans le même temps, être reconnues dans leur expertise.

II. Quel modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc ?

Sur les quatre régions enquêtées, trois tendances éducatives principales ont été dégagées.

La première correspond à une éducation spécialisée ségrégative centrée sur des apprentissages à géométrie variable. C'est-à-dire que nous retrouvons tantôt des lieux proposant des apprentissages socio-éducatifs non curriculaires, tantôt des structures défendant des apprentissages scolaires curriculaires ouvrant à un diplôme.

La seconde tendance réfère à une pratique intégrative avec une socialisation et des apprentissages scolaires qui restent conditionnés par la réussite scolaire.

Enfin, la troisième tendance traduit une éducation inclusive socialisante et axée sur les apprentissages scolaires.

Il convient de souligner que les 4 régions enquêtées conjuguent ces trois tendances, mais dans des proportions différentes. Alors que la région de Souss Massa s'approche davantage de la tendance inclusive, la région de Tanger – Tétouan et Al Hoceima entretient toujours une tendance spécialisée.

La comparaison inter-région met en évidence une forte disparité dans les stratégies régionales.

Si certaines régions disposent d'un plan stratégique régional structuré en axes, d'autres composent avec des initiatives éparses et non capitalisées sur leur territoire.

Le même type d'écart se retrouve entre les zones urbaines et les zones rurales, peu dotées en équipements et en ressources humaines.

Ces disparités mettent en exergue la transition en cours entre un modèle d'éducation spécialisée, peu instituée où la société civile occupe une place centrale, vers un modèle inclusif, qui tend à se structurer et qui repose sur une coordination et des actions de renforcement capacitaire de l'ensemble des acteurs.

Si certains d'entre eux regrettent la lenteur du changement pour autant une dynamique, procédant d'un changement culturel et structurel, apparaît à l'œuvre.

L'augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap inscrits en école ordinaire traduit quantitativement cette transition.

Des évolutions sont notables au Maroc, pour autant, il n'en demeure pas moins que les multiples initiatives entreprises ne témoignent pas forcément d'une souplesse dans les pratiques mais plutôt d'**un modèle « en construction »**.

Le Maroc s'inscrit dans une dynamique d'évolution, un processus en construction combinant différentes pratiques et une quête de structuration.

Références bibliographiques :

- 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 ».
- 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 de l'individu.
- Conseil supérieur de l'éducation Québec, Avis au ministère de l'éducation : L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, août 1996.
- CNESCO & CIEP, 2016 « Conférence de comparaisons internationales, École inclusive pour les élèves en situation de handicap- accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels, Rapport scientifique ».
- CNESCO, 2016 « Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap. Revue de questions ».
- Défenseur des droits, 2016 « Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun ».
- CNESCO & CIEP, 2016 « Préconisations du CNESCO en faveur d'une école inclusive pour les élèves en situation de handicap ».
- Dupuis Brouillette, M., April, J., Beaulieu & J., St-Jean, C., Essai de modélisation des pratiques inclusives, Ed. Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation, Hors-série, 2018.
- Handicap International & UNICEF & AREF Souss Massa, État des lieux de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans la région Souss Massa Drâa, février 2014.

- Handicap International & UNICEF & AREF Souss Massa, Comprendre les défis de l'éducation inclusive des enfants handicapés dans la région Souss Massa Drâa, février 2017.
- Instance nationale d'évaluation auprès du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 2019; Rapport thématique : Evaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap : vers une éducation inclusive.
- Ministère de la solidarité, de la femme, de la famille et développement social – Maroc, Enquête nationale sur le Handicap 2014.
- UNESCO 2009 « Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation ».

Textes nationaux

- Constitution marocaine, juillet 2011.

Conventions internationales

- ONU, Convention internationale des droits de l'enfant 1989.
- ONU, Convention relative aux droits des personnes handicapées, 2006.





الجلسة
SÉANCE
SESSION

3

التربية الدامجة: ما هي أساليب
ومساطر العمل المشترك؟

ÉDUCATION INCLUSIVE : QUELLES SONT LES
MODALITÉS DE TRAVAIL ENSEMBLE ?

INCLUSIVE EDUCATION: WHAT ARE THE
CONDITIONS TO WORK TOGETHER ?

La collaboration entre les différents partenaires impliqués dans le processus d'inclusion scolaire en Italie

Lucia DE ANNA⁽¹⁾

En Italie, la Loi 517/1977 prévoit la collaboration entre école, services sociaux et services de la santé mais également le travail avec les familles et les Associations afin de soutenir le processus d'inclusion des personnes en situation de handicap. Cette intervention met en évidence un modèle de parcours concret d'actions répondant à cette collaboration nécessaire. Plus largement, elle traite de la situation de l'éducation inclusive en Italie et ce qui fait encore débat ? Qu'en est-il de la formation inclusive des enseignants de la classe et du renforcement de l'action conjointe des enseignants de soutien tant promus au niveau international ? Comment sortir de la catégorisation de handicap pour une dimension «Universal design for learning»? Comment engager la société toute entière pour une meilleure contribution à une éducation inclusive ?

1. L'évolution historique

L'histoire d'une école inclusive en Italie remonte à plus de 40 ans. Elle est sous-tendue par une législation très riche et très attentive à l'éducation pour tous et au droit des personnes en situation de handicap : droit à la santé, à l'école, à la formation professionnelle et au travail. Le mouvement des Associations des personnes en situation de handicap ou avec des besoins particuliers, en particulier les manifestations de « la marche de la douleur » devant le Parlement, ont permis d'obtenir la première loi des invalides civils n.118 du 1971.

La Réforme de l'école du 1974 a modifié le contexte scolaire en organisant des Organes collégiaux ouverts sur le territoire, en insistant sur la participation des parents et en reconnaissant l'exigence fondamentale du « développement de la personnalité de l'enfant et de prendre en charge son vécu familiale et sociale ». L'école est considérée comme une communauté qui doit interagir avec la plus

1. Professeure de Didactique et Pédagogie Spéciale, Département des Sciences Motrices, Humaines et de la Santé, Université Rome-IV.

vaste communauté sociale. Les nouveaux modèles pédagogiques (par exemple, la Pédagogie institutionnelle, Mastery learning et l'orientation scolaire ; cf. De La Garanderie, 1984 ; De Bartolomeis, 1978 ; de Anna, 1983 ; Zavalloni, 1980) ont permis certains changements dans la Didactique, dans le curriculum (Frey, 1977) et dans l'évaluation formative (De Perrretti, 1980, 1987 ; Calonghi, 1977, 1983).

En Italie, la Loi 517/1977 sur la Programmation scolaire et l'évaluation, a éliminé les classes différentielles, les classes spéciales et les écoles spéciales. Elle a prévu :

- la collaboration entre école, services sociaux et services de la santé
- la continuité et collaboration avec les familles et les Associations
- la création d'un enseignant de soutien à la classe et d'un psychopédagogue à l'école.

Des dispositifs collaboratifs et des Accords, aux niveaux locaux et aussi au niveau national, entre Ministère de l'Instruction publique et Ministère de la Santé et des Affaires sociales (Loi cadre 104/92 ; DPR du 24/02/1994 et Loi 107/2015 avec les décrets d'application du 2017) sont prévus. La finalité est d'organiser des activités en commun et de soutenir le processus d'inclusion des personnes en situation de handicap dans la perspective de construire le projet de vie et d'organiser les différentes interventions dans l'école et au dehors l'école.

La commission constituée par le vice-ministre de l'Instruction Publique, Franca Falcucci (1974-75), devenu Ministre, avait déjà été très explicite sur la volonté inclusive :

- la participation à l'apprentissage dans et avec la classe ;
- la programmation du projet de vie des élèves ;
- la collaboration avec les familles et les articulations avec le contexte local ;
- le travail conjoint entre enseignants curriculaires, enseignants de soutien et autres opérateurs ;

- l’institution du Groupe de Travail dans l’école (GLH après GLI), et au dehors de l’école avec le partenariat des organismes locaux (services de santé et sociales) dirigeants, enseignants, et associations de familles (GLIP et après GLIR) ;
- la formation de tous les enseignants (curriculaires et de soutien) pour avoir « une connaissance et compréhension des problèmes de l’intégration et de l’inclusion » (Falcucci, 1982) ;
- Autres opérateurs impliqués pour l’accompagnement, l’autonomie et l’aide à la communication pour les élèves (auxiliaire scolaire, éducateurs spécialisés, interprètes langue des signes et à la communication, exc.).

Le Législateur a imaginé, avec priorité, un contexte nouveau, dans lequel il ne voulait pas ouvrir les portes à tous uniquement pour un « inserimento » (insertion), mais pour construire un espace éducatif et offrir des opportunités à tous afin d’apprendre ensemble. Il a demandé un changement utile à tous et une réflexion pour chacun portant sur la relation entre les pairs, la manière de faire leçons, la construction des savoirs à travers les connaissances et les possibilités réelles, tout en s’appuyant sur les différentes forces du territoire (dans la diversité des Régions d’Italie).

Dans les années suivantes les mêmes considérations ont été approuvées dans la Déclaration de Salamanque du 1994 : « Les besoins éducatifs spéciaux ne peuvent pas être considérés en manière isolé, mais doivent rentrer dans le cadre des politiques économiques et sociales avec des stratégies éducatives globales ». L’affirmation des droits fondamentaux de l’accueil à l’école ordinaire met en évidence la nécessité d’un système pédagogique capable de répondre aux besoins éducatifs spéciaux : c’est sur le système éducatif plutôt que sur le sujet que nous devons nous interroger pour rendre possible une école inclusive. Dès lors, les écoles ordinaires doivent être reconnues comme les lieux efficaces pour combattre les discriminations et pour édifier une société inclusive (UNESCO, 1994 ; cf. de Anna, 1998, pp.157-162).

Partant, nous devons créer un « sfondo integratore », mettre ensemble les personnes à l'apparence très différentes, retrouver les possibles connexions (Canevaro, 1982, 1996), et « rendre la diversité une valeur-ressource pour tous, et la normalité un peu spéciale » (Ianes, 2006).

2. Le processus d'intégration-inclusion en Italie

Nous voulons mettre en évidence le processus d'intégration-inclusion:

- l'intégration c'est mettre en relation les uns et les autres pour permettre un changement de regard, de pensée et de représentation (de Anna, 2014 ; Covelli, 2016) ;
- l'inclusion c'est associé les personnes concernées au changement de contexte. Nous devons apprendre à connaître les personnes et leurs besoins ; nous devons sortir de l'individualisme pour accueillir tous les besoins éducatifs.

Retenons qu'en Italie, il est demandé, au moment de l'inscription à l'école, un certificat médical pour obtenir des aides et des réponses aux soutiens. Si cette demande est fondamentale pour organiser les Groupes de Travail aux différents niveaux (école, environnement local et régionale-GLI, GIT et GLIR) elle permet aussi d'organiser le travail avec les services sociaux et de la santé, concorder avec la famille les activités dedans et au dehors de l'école. Après obtention du certificat, l'école active la collaboration avec l'équipe multidisciplinaire, prévu dans la loi 517/1977 et dans le DPR du 1994. Un diagnostic fonctionnel est effectué en application des dispositions du CIF-OMS afin que les enseignants puissent construire le plan éducatif individualisé en collaboration de la famille (de Anna, 1999, 2014).

En Italie il y a 254.366 élèves en situation de handicap avec 139.554 enseignants de soutien (a.s. 2016- 2017) dans l'école ordinaire de l'Etat. Dans la même classe, il y a aussi des éducateurs, des interprètes, des opérateurs d'accompagnement, si nécessaire.

Nous sommes toujours à expérimenter des nouveaux modèles pour permettre de créer des contextes inclusifs sur la base des principes de l'Universal Design Learning, en fonction d'un changement de contexte et d'une transformation de la didactique dans l'école et dans

l'Université (Sanchez Utgé, Pagliara, Mazzer & de Anna, 2018 ; de Anna & Covelli 2018).

Nous devons souligner qu'avant les nouvelles réformes sur la « Buona Scuola » et les décisions du gouvernement actuel (juillet 2018- janvier 2019), nous avons travaillé dans les écoles, pendant 20 ans, avec les dispositifs du D.P.R. 1994 et le CIF-OMS. Nous avons alors formé les enseignants disciplinaires et de soutien afin de garantir l'application des dispositifs et nous sommes parvenus à réaliser des « Bonnes Pratiques » (Canevaro & Ianes 2001 ; Ianes & Canevaro, 2008 ; de Anna, 1998, 2014).

Les enseignants ensemble peuvent voir et construire les possibles développements de l'élève et de la classe via de nouvelles applications pédagogiques qui seront évaluées sur la base des indicateurs du processus intégration-inclusion et des résultats finaux. Les résultats seront confrontés avec la situation initiale, partagés avec les différents acteurs, dont la famille et l'équipe multidisciplinaire, afin de mettre en place un réel projet de vie. Nous pensons que l'élimination dans les nouveaux décrets de cette procédure, bien qu'un peu longue et complexe, pourrait forcer des passages fondamentaux pour réaliser des pratiques inclusives.

3. La collaboration avec les acteurs du processus intégration-inclusion

Les acteurs impliqués sont nombreux et appartiennent à différentes administrations. Les familles et d'autres intervenants sont également concernés pour assurer la continuité éducative des élèves en situation de handicap. Tous ces protagonistes doivent créer des moments de réflexion en commun. Une action de coordination est faite dans l'école par les dirigeants qui peuvent nommer un enseignant coordonnateur sur l'inclusion.

La clé fondamentale pour l'inclusion est l'action pédagogique-didactique entre programmation scolaire de la classe (conseil des enseignants), contenus des apprentissages (programme national et local) pour répondre aux Besoins Educatifs Spéciaux des élèves. La construction du Plan Educatif Individualisé (PEI), doit être réalisée

avec stratégies didactiques de coopération avec les camarades. Retenons ici que nous avons dans l'école des étudiants avec des situations particulièrement graves. Les camarades apprennent dans la relation pour trouver une manière différente de communiquer. Ils sont capables d'observer des réactions (que les enseignants ne perçoivent pas toujours) qui se traduisent par l'accélération du cœur, le raidissement du corps, etc. Cette réaction à peine entrevue ou apparemment sans signification appartient à un sujet qui a la même dignité et les mêmes droits à d'éducation que tous (cf. de Anna, 2000 pp.133-146 ; de Anna, 2003).

Ainsi, la préoccupation est de responsabiliser et habituer les acteurs impliqués à communiquer et mettre à disposition leurs compétences, d'ouvrir un dialogue qui permette de trouver des solutions dans l'école et dehors l'école afin de construire en coopération le projet de vie de chaque élève.

En Italie, la participation des professionnels du social et de la santé est très importante pour construire des liaisons afin de partager des informations sur les problématiques de la personne et sur les potentialités à stimuler, de construire une continuité entre les activités éducatives et les soins effectués en dehors de l'école.

4. La recherche

Dans les sciences de l'éducation la recherche est fondamentale pour réfléchir sur l'expérimentation dans les pratiques éducatives inclusives. Notre groupe de recherche travaille beaucoup au niveau international depuis plusieurs années. Avec le Professeur Charles Gardou, nous avons créé un Doctorat de recherche international, dans les 5 continents, sur l'Inclusion et sur la formation.

A titre d'exemples :

- Recherches conduites avec l'Université de Northampton (Cristina De Vecchi et Julian Brown) : approfondir le fonctionnement de la collaboration entre les expériences des Coordinateurs des Besoins Educatifs Spéciaux (COSEN).

- Recherche conduite avec l’Université française de Clermont-Ferrand (Serge Thomazet) : mettre ensemble les compétences professionnelles dans les processus d’inclusion pour coordonner les activités et organiser la réalisation du projet d’inclusion.
- Recherche en cours avec l’INSHEA : «la prolifération d’acteurs engendre une complexité qui se traduit par diverses formes de “désordre” dans l’organisation des interventions des uns et des autres et dans la confrontation de leurs points de vue respectifs» ; « la finalité du projet est l’harmonisation à la remise en ordre de cette complexité, pour réaliser une combinaison et de l’articulation de leurs compétences dans la dynamique d’un réseau des ressources intégrées » ; « il s’agit de penser et d’articuler les domaines de compétence des professionnels engagés dans l’action, non pas comme des territoires qui s’arrêteraient là ou commence ceux de leurs collègues, mais comme des domaines qui se recouvrent et se superposent dans des espaces coopératifs structurés par des objectifs et non pas par des frontières » (Document de travail INSHEA, 2018). Après plus de 40 ans d’expérience en Italie, nous savons que les personnes qui travaillent dans les processus d’inclusion ont besoin d’être stimulées, motivées à s’engager vraiment. Une école inclusive a besoin de personnes qui ont la force de mener des « batailles », de surmonter des obstacles administratifs, économiques, politiques et de croire à leur mission, au-delà de leur intérêt personnel et de leur carrière. Sommes-nous sûrs de trouver cette force chez toute le monde ? Évidemment non. Il suffit qu’une école change des dirigeants ou d’enseignants et la première débâcle c’est l’inclusion. Ainsi, dans cette recherche nous avons posé des demandes :

Quelles fonctions ?

- Coordination ;
- Gestion ;
- Leadership ;
- Négociation.

Quelles compétences pour :

- Travailler en collaboration avec l'école, les parents et d'autres agences ;
- Coordonner les dispositions pour les élèves avec besoins éducatifs spéciaux ;
- Gérer l'équipe d'enseignants et d'assistants d'aide à l'apprentissage ;
- Supervisionner le travail d'équipe entre les enseignants curriculaires et de soutien (assistants, éducateurs, exc.) ;
- Coopérer avec des organismes externes, y compris les services de soutien de l'autorité locale, les services de santé, les services sociaux et les associations ;
- Promouvoir une culture inclusive parmi toutes les parties prenantes ;
- Promouvoir des projets et / ou des activités fondamentales pour l'inclusion.

Nous avons avancé l'hypothèse de formation conjointe : Master Européen pour former tous les partenaires impliqués dans une vision commune sur les processus inclusifs, pour partager les expériences, étudier et confronter les autres systèmes éducatifs sur l'inclusion, formuler des réflexions, trouver des points de force en commun, chercher des solutions sur les points critique, etc.

Une école inclusive est une école en mouvement et n'est pas celle qui a rejoint une situation de perfection (Ainscow 2014 ; Ainscow & Miles, 2008). L'inclusion, par conséquence est un processus qui exige un « continuum » et une vigilance dans la continuité (cf. de Anna, 2015, pp.74-76).

Charles Gardou nous enseigne (Handirect, 13 mars 2017) « Il ne suffit pas de s'engager à s'engager [...] Les idées ne sont pas faites pour être pensées, mais pour être vécues. »

5. La situation de l'inclusion en Italie : Qu'est-ce qui fait encore débat ?

Trois dimensions font débat en Italie :

- La formation « inclusive » des enseignants de la classe et aussi le renforcement de l'action conjointe des enseignants de soutien
- Sortir de la catégorisation du handicap pour une dimension «Universal design for learning»
- La collaboration avec les professionnels de la santé, des services sociaux et de la famille pour la construction du projet de vie.

In fine, retenons que la société toute entière doit s'engager à travailler pour apporter des contributions à la culture de l'inclusion, éduquer à la solidarité, fournir des ressources et des services, etc. afin que chacun, « capable ou autrement capable », puisse réaliser son propre potentiel au sein de processus d'autonomie et de participation, dans un environnement social auquel il sent qu'il appartient (Gelati, 2007, p.406).

Références bibliographiques :

- Ainscow, M. Miles S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. Perspectivas, n. 145, vol. XXXVIII, n° 1
- Canevaro, A. (1999). Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A. (1999). L'integrazione: la sfida per la qualità della formazione per tutti. In Atti 1° Conferenza Nazionale sulle Politiche dell'handicap Liberi di vivere come tutti (Roma 16-17-18 dicembre) (pp. 132-141). Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Canevaro, A. Ianes, D.(2001). Buone prassi di integrazione scolastica. Trento: Erickson.

- Canevaro, A. (2006). Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione per tutti (disabili compresi). Gardolo (Tn): Erickson.
- Canevaro, A. (2007). L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2008). Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del dominio. Gardolo (Tn): Erickson.
- Canevaro, A. (2013). Scuola Inclusiva e mondo più giusto. Trento: Erickson.
- Calonghi L. (1983) Valutare. Roma: Istituto Geografico De Agostini
- Calonghi L. (1977) Sperimentazione nella scuola. Roma : Armando
- De Anna, L. (1996). L'Intégration Scolaire des Enfants handicapés en Italie in Handicaps et Inadaptations Les cahiers du CTNERNI n° 72
- De Anna L. (2000) Généalogie de l'intégration scolaire en Italie, in M. Chauvière et E. Plaisance, L'école face aux Handicaps, Presses Universitaires de France, Paris
- De Anna L. (2003) Diversité et handicap à l'école. In Belmont, B. e Verillon, A.(coordonné). Quelles pratiques éducatives pour tous ? Paris : CTNERHI et INRP
- De Anna L. (2004) La formation des enseignants : le processus d'intégration en Italie. La nouvelle revue de l'AIS – Adaptation et intégration scolaire 1954 – 2004, 50 ans de formations spécialisées.
- De Anna L. (2008) Les processus d'intégration scolaire en Italie et la formation des enseignants. Revue RELIANCE, vol. 27
- De Anna L. (2009) La situation de l'inclusion scolaire en Italie : qu'est ce qui fait encore débat ? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, INSHEA n° 5

- De Anna L (2009). Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants Handicapés. Recherche et Formation, vol. 61
- De Anna L. (2014). Enseignants et éducation spécialisée en Italie. Formation, rôle, compétences dans les contextes d'intégration et d'inclusion, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n° 66
- De Anna L., Plaisance E. (2014). Guest Editor- Editorial. Inclusive education and «special pedagogy ».The Italian approach in ALTER, European Journal of Disability Research Special Issue Vol.8, n° 2

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067214000224>

- De Anna L., Gaspari P., Mura A. (a cura di) (2015), L'insegnante specializzato: Itinerari di formazione per la professione, Collana Diversità e inclusione, Franco Angeli, Milano
- De Anna (2016a). Le esperienze di integrazione e inclusione nelle Università tra passato e presente, Milano, Franco Angeli.
- De Anna L (2016b). Teaching Accessibility and inclusion , Roma, Carocci.
- De Anna L., Covelli A. (2016).La pedagogia speciale nelle istituzioni internazionali. In P. Crispiani (a cura di), La pedagogia speciale e la sua storia. Pisa: ETS.
- De Anna L., Gardou C., Roche R., Ricci C., Lombardi G., (2014). Educar Nas Diferenças por uma cultura prossocial Revista Educação e Políticas em Debate – v. 3, n.1, (In lingua italiana e portoghese).
- De Anna L. (2016). Os Processos de Integrazione e Inclusão. A Experiencia Italiana na Analise International. In E.Gonzales Mendes, M.A. Almeida (organizadoras) Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituido e o instituyente. Marília: ABPEE. ISBN 978-85-99643-39-6

- De Anna, L. (2018). A Inclusão entre o passado e o presente: formação de professores para a educação inclusiva na Italia. In E.Gonzales Mendes, M.A. Almeida, L. Santos Amanção Cabral. Perspectivas Internacionais da Educação Inclusiva. Marília: ABPEE. ISBN 978-85-99643-44-0
- De Anna, L. (2018). Eje Tematico: Inclusion y diversidad en un mundo globalizado: Tensiones, desafios i oportunidades. IV Congreso Internacional del GIEI Educacion e Inclusion un compromiso global. Bogotá NEES
- De Anna L., Gardou C. Covelli A. (2018) Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della Pedagogia Speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà. Uno sguardo ai cinque continenti. Trento: Erickson
- De Anna L. Rossi M. Mazzer M. (2018) Inclusione, narrazione e disturbi dello spettro autistico, Barletta, Cafagna
- De Bartolomeis F. (1978). Psicopedagogia e didattica nella programmazione educativa. Torino : Stampatori.
- De La Garanderie (1984).Le dialogue pédagogique avec l'élève, Le Centurion
- De Peretti A. (1987). Pour une école plurielle. Paris : Larousse
- Frey K. (1977). Le teorie del curriculum. Milano:Feltrinelli
- Gardou, C. (2012). La société inclusive, parlons-en. Toulouse : Ères
- Gardou, C. (2015). Le handicap dans notre imaginaire culturel. Variations anthropologiques 2. Toulouse : Ères
- Gardou, C. (2017). Il ne suffit pas de s'engager à s'engager : une réflexion de Charles Gardou. In Handirect Les media des situations handicapantes (Disponible : <https://www.handirect.fr/charles-gardou-s-engager-a-s-engager/> 13 mars 2017).
- Gardou C. (2017) Le handicap et ses empreintes culturelles. Variations anthropologiques 3. Toulouse : Ères

- Gelati M. (2007) Dalla Relazione Falcucci alla 517/77 : un percorso verso l'integrazione scolastica in M. Pavone ed. Monografia in Integrazione scolastica e sociale n.6/5
- Ianes D. (2006) La speciale normalità. Trento: Erickson
- Ianes, D. Canevaro, A. (2008). L'integrazione scolastica. Endenze, strategie operative e 100 buone prassi. Trento: Erickson.
- Mura, A. (2012). Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2011). L'Accessibilità: considerazioni teoriche e istanze operative. In Mura (a cura) Pedagogia speciale oltre la scuola. Milano : Franco Angeli
- Mura A. e Zurru L. (2013) Identità, soggettività e disabilità. Milano : Franco Angeli
- Mura, A. (2016). Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico culturali e questioni aperte. Milano : FrancoAngeli.
- Mura A. e Zurru L. (2017) Handicap e processus d'inclusion. Editions Européennes, Beau Bassin Mauritius
- Santos B. S., de Anna L. (a cura di) (2013). Psicopedagogia em diferentes cenários, vol. 1. Porto Alegre: Edipucrs. ISBN 978-85-397-0261-9
- Zavalloni R. (1980). L'educazione degli handicappati. Sviluppi e prospettive. Roma : Tempinovi

Les conditions pour la participation des parties prenantes

Serge RAMEL⁽¹⁾

Convaincus que tout individu doit être invité à devenir partie prenante du processus inclusif, faute de quoi c'est un échec, il convient d'identifier les parties prenantes ainsi que leurs attentes, leurs préoccupations et leurs exigences. Cette intervention mettra en lumière les défis à relever pour favoriser la participation des populations vulnérables avec comme postulat, en toile de fond : faire participer n'engage pas « à les intégrer à la société actuelle » mais conduit « à les aider à construire une nouvelle société permettant le partage du pouvoir de décision entre tous les groupes ? » (Fortin, G. 1968. La participation et le pouvoir, Recherches sociographiques). Ainsi, il est questionné le sens de la participation et sa mise en œuvre effective.

La participation requiert des conditions !

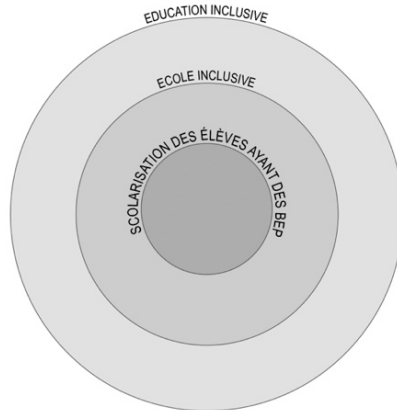
En effet, il a souvent question de la **participation de certains**, en particulier celles des enfants dits « en situation de handicap », expression qu'il n'est pas inutile d'interroger.

Si l'on se réfère au psychosociologue Patrick Fougeyrollas (2010), la prise en compte des particularités individuelles, qui peuvent s'inscrire entre intégrité et déficience et se traduire dans des capacités ou des incapacités, ne devrait pas déboucher obligatoirement sur une situation de handicap. Il ne s'agit en effet pas d'y enfermer la personne, mais bien de favoriser sa participation sociale la plus complète possible. L'accessibilité est la première condition de cette dernière et, sans elle, il sera difficile à toute une population d'enfants et de jeunes actuellement marginalisée de montrer qu'elle est « autrement capable » pour reprendre l'expression d'Éric Plaisance (2009).

Partant, il s'agit dans un premier temps de mieux définir la place de la participation dans l'éducation inclusive. La scolarisation en classe ordinaire des élèves ayant des besoins particuliers – et parmi eux ceux pouvant être en situation de handicap si ces besoins ne sont pas pris en compte – ne pourra pas se faire si l'école ne devient pas inclusive pour tous les élèves. Et cette école ne pourra pas être inclusive si l'éducation formelle, non formelle et informelle dans laquelle elle s'inscrit ne l'est pas aussi (voir figure 1) :

1. Professeur associé HEP, PhD Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse. Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS)

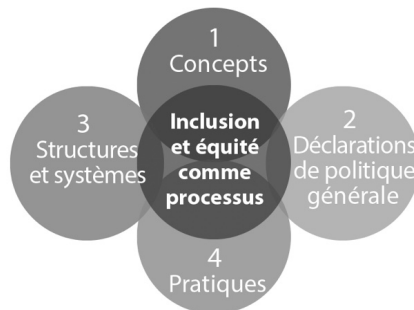
Figure 1. De la scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers à l'éducation inclusive.



Il faut donc porter le débat au-delà des murs de l'école en l'élargissant à la communauté éducative dans son ensemble et en y associant toutes les parties prenantes (Chatenoud, Ramel, Trépanier, Gombert, & Paré, 2018). Cela n'est possible qu'à certaines conditions, en référence au « Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation », publié en 2017 par l'UNESCO, outil aussi bien pour les autorités politiques et scolaires que les acteurs du terrain.

L'inclusion et l'équité sont un processus et non un état, postule ce guide à la suite du Bureau international de l'éducation. Elle s'inscrit dans quatre dimensions que nous allons visiter sous l'angle de la participation en nous focalisant sur quelques points de recommandations issus de ce guide (figure 2) :

Figure 2. Dimensions du cadre d'examen des politiques (adapté de UNESCO-BIE, 2016 ; UNESCO, 2017)



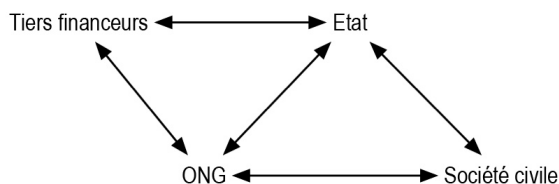
Il est essentiel de définir les concepts qui sous-tendent l'éducation inclusive : ils sont ancrés tant dans nos connaissances que dans nos représentations et orientent de manière significative nos prises de position et actions (Ramel, 2015). Ces concepts doivent être partagés et débattus avec l'ensemble des partenaires, y compris les familles et les apprenants. Or, la discussion sur l'éducation inclusive est souvent limitée à des cercles d'experts, alors qu'elle est nécessaire pour que chacune et chacun puisse soutenir en connaissance de cause les objectifs nationaux.

Poser des principes ne suffit pas, encore faut-il en assurer l'application. Dans de nombreux pays, nous constatons encore un écart important entre l'affirmation de la participation de tous les apprenants et la réalité des pratiques sur le terrain (Ramel, 2016). Postuler l'éducation inclusive et la participation de tous à celle-ci nécessite donc un suivi des mesures mises en place. C'est un rôle essentiel dévolu notamment à l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Ce suivi est d'autant plus essentiel qu'il permet d'assurer le leadership de l'État sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation. Celui-ci doit cependant se concrétiser dans une déclaration de politique qui dépasse les intentions en inscrivant les paroles dans des actes. De plus, lorsqu'il y a multiplication de partenaires et d'initiatives comme c'est le cas au Maroc, le rôle de l'État est d'autant plus essentiel dans ce leadership. Ce dernier doit notamment s'assurer qu'une culture commune repose sur des convictions partagées par l'ensemble des cadres supérieurs et non uniquement par quelques-uns gagnés à la cause de l'éducation inclusive.

Il faut considérer le processus de changement qu'implique l'éducation inclusive comme la résultante d'un partenariat entre toutes les parties prenantes. Se situant à différents niveaux, il devrait s'inscrire dans des rapports de réciprocité qui nécessitent encore d'être clarifiés dans un contexte éducatif aussi complexe que celui que connaît le Maroc (figure 3) :

Figure 3. Partenaires impliqués dans l'éducation inclusive au Maroc



Les structures et les systèmes qui découlent des déclarations de politique doivent être par ailleurs développés en prenant en compte l'avis des jeunes et de leurs familles qui en sont les premiers bénéficiaires. Or, cette consultation fait souvent défaut et leurs voix doivent encore être portées au plus haut niveau de responsabilité de l'éducation.

Il est essentiel de rappeler que cette participation des apprenants vise finalement leur réussite qui ne se mesure pas uniquement à l'une des évaluations nationales, mais avant tout à la capacité de prendre sa place dans la communauté locale et plus généralement dans la société. La lutte contre l'exclusion doit s'appuyer sur un soutien qui vise en premier lieu la progression de tous les élèves dans leurs apprentissages.

Or, comme le relève van Zanten, les politiques mises en œuvre peuvent glisser « d'une analyse des difficultés rencontrées par les élèves et leurs familles à une analyse des difficultés rencontrées par les décideurs et les professionnels de l'éducation à travailler avec ces populations » (1997, cité par Gilliéron Giroud & Ntamakiliro, 2012, p. 55). Ces politiques risquent ainsi d'oublier leurs premiers bénéficiaires et finalement se centrer sur les difficultés rencontrées par le système, notamment dans le cas de l'évaluation.

En guise de conclusion, quel est alors le rôle de la communauté pour soutenir l'éducation inclusive ?

Il est souvent question d'une société dans laquelle les jeunes devraient être inclus, alors qu'il s'agit plutôt à ce stade de les y intégrer puisqu'ils n'y trouvent pas encore une place. S'agissant de l'Europe, Noury (2003) a observé que les pays les plus inclusifs parlent plus volontiers de communauté que de société dans leurs textes officiels. En effet, si l'enfant naît dans la première et y grandit, il doit par contre s'intégrer dans la seconde à la condition qu'il en prouve sa capacité. Or, l'éducation est un bien dont l'accès ne souffre aucune condition. Si nous souhaitons faire évoluer nos systèmes éducatifs vers une éducation inclusive, un choix s'impose donc entre ces deux conceptions : une communauté à laquelle participer de plein droit ou une société dans laquelle s'intégrer conditionnellement.

La communauté dans son ensemble est donc essentielle pour faire avancer l'éducation inclusive et sa force se mesure, comme l'a inscrit la Suisse dans sa constitution, au bien-être du plus faible de ses membres.

In fine, qu'une communauté solidaire est plus forte qu'un groupe de solidaires. Essayez de casser un crayon, vous y arriverez facilement. Mais réunissez des crayons en une botte, il sera difficile de l'effectuer aussi aisément... !

Références bibliographiques :

- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A., & Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1)
- Fougeyrollas, P. (2010). *La Funambule, le Fil et la Toile. Transformations Réciproques du Sens du Handicap*. Québec : Presses Université Laval.
- Gilliéron Giroud, P., & Ntamakiliro, L. (2012). *Les projets d'éducation prioritaire dans les établissements scolaires vaudois [Rapport No 155]*. Lausanne : URSP.
- Noury, D. (2003). *La compensation du handicap en Suède (Rapport No. 2003 052)*. Paris : Inspection générale des affaires sociales.
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables*. Paris : Autrement.
- Ramel, S. (2015). *Intervention de la pensée représentative de futurs enseignants dans leurs prises de position envers l'intégration scolaire (Thèse de doctorat)*. Université de Lausanne
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M., & Arnaiz, P. (2016). *Des injonctions internationales aux législations nationales et locales*. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Unesco. (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : Unesco.
- Van Zanten, A. (1997). *Territorialisation et recomposition des politiques, des modes de fonctionnement et des pratiques de scolarisation dans des milieux « difficiles »*. Dans A. Van Zanten (Éd.), *La scolarisation dans les milieux difficiles : politiques, processus et pratiques*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, Centre Alain Savary.

Des connaissances à la pratique : travailler ensemble, cela ne va pas de soi !

Sandrine AMARE⁽¹⁾

Le paradigme de l'école inclusive entraîne de profondes mutations dans le champ professionnel et des logiques partenariales. Un ensemble d'acteurs se voient conviés, parfois contraints, de travailler ensemble, à croiser leurs expertises respectives. Dès lors, l'enjeu significatif d'une école inclusive est celui d'un rapprochement entre les cultures des différents professionnels concernés. Mais existe-t-il une coopération possible entre eux ? Combinant apports théoriques et exemples extraits des pratiques professionnelles, cette intervention invite à appréhender en quoi les singularités culturelles constituent des facilitateurs ou des obstacles à la coopération et à pouvoir mieux se situer face aux mutations en cours. La réflexion proposée ouvre des pistes de compréhension et d'action visant un engagement collectif pour une éducation inclusive de qualité : comment favoriser la transformation d'un groupe d'individus en un collectif d'acteurs solidaires et coopérant dans un même but, celui de la scolarisation des enfants en situation de handicap ?

Deux niveaux structurent le propos :

1. Changement de paradigme : aujourd'hui force est de constater que différents facteurs mettent à mal le travail des professionnels. Dans un moment où les acteurs invoquent leur difficulté d'être, à fortiori d'être ensemble, il paraît alors capital d'interroger le «travail ensemble».
2. Diminuer la tension pour éviter la fracture : un des enjeux sera de cerner quels peuvent être les leviers individuels et collectifs pour travailler ensemble aujourd'hui.

1. Changement de paradigme

Reconnaissons que depuis déjà quelques années, le processus d'éducation inclusive bouleverse l'organisation du travail et a, en conséquence, un impact important sur les collectifs de travail : passage des structures fermées au dispositif ; passage des établissements situés dans un lieu physique isolé, derrière les murs, à un regroupement d'acteurs autour de la scolarisation.

1. PhD, Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, Directrice pédagogique CCAURA, Collège Coopératif Auvergne Rhône-Alpes – France

Progressivement, la notion de parcours est appréhendée comme l'un des nouveaux paradigmes, constituant l'une des pierres angulaires du « virage inclusif » opéré ces dernières années. Au vocabulaire de la « place », quelque part séparée du reste, se substitue celui de parcours : on ne parle plus de « gérer des places » mais de « fluidifier les parcours ».

Partant, toute une démarche se structure autour de la fluidité des parcours, de la réduction des ruptures, du décroisement des pratiques, de l'articulation des expertises, de la combinaison des réponses ... Bref, une forme réticulaire d'organisation s'impose et engendre une dissémination des équipes sur le territoire.

Toutefois, dans ce contexte, nombre de professionnels se disent « seuls » dans leur pratique. Ils ne trouvent plus d'appui dans le collectif de travail pour élaborer des solutions idoines aux problèmes qu'ils rencontrent. De surcroît, confrontés à d'autres cultures professionnelles, ils sont fragilisés par ce que cette rencontre provoque.

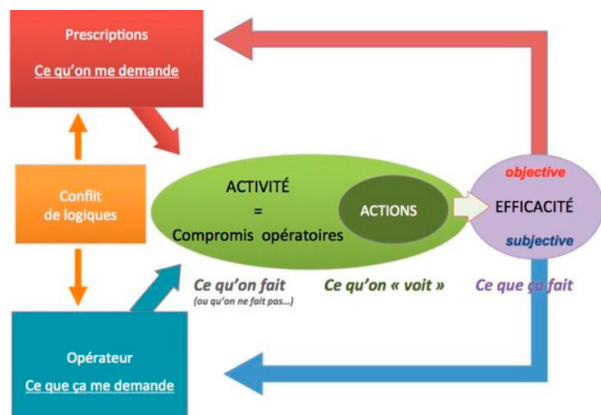
Ainsi, un changement de fond s'opère dans la conduite de l'action mais surtout, et c'est ce qui nous intéresse aujourd'hui, dans le « travail ensemble ». Les différents acteurs doivent désormais s'engager dans une logique d'actions en commun où prévaut le parcours, un parcours sur lequel les capacités d'expertise des uns et des autres se combinent pour travailler dans la continuité, sans se perdre dans une unité.

Cela ne va pas de soi, d'où l'intitulé de l'intervention !

Piloter des situations complexes caractérisées par la pluralité d'interventions, C'est s'exposer aux risques d'empiéter sur les domaines de l'autre. Il convient alors d'interroger l'affranchissement des frontières entre des territoires réservés. En effet, force est de constater que des frontières résistent et entravent la fluidité des parcours en faveur d'une école pour TOUS.

Retenons ici que les acteurs interagissent peu et l'effet de transfert attendu entre les milieux concernés pour « travailler ensemble » n'est pas probant. Ce n'est pas une critique, c'est un constat. Les acteurs

sont aujourd'hui pris en tension entre deux logiques : la logique du prescripteur - "ce qu'on me demande de faire" - et la logique de l'opérateur - "ce que ça me demande pour le faire" en lien avec mes valeurs et mes conceptions du travail bien fait- (cf. Schéma F. Hubault)



Cette tension peut s'expliquer par le fait que les liens entre les différents professionnels se tissent à partir de trois registres de signes (à l'appui des travaux de Corinne Merini) que nous devons identifier dans le «travail ensemble» pour mieux appréhender où se situe le nœud :

- La sémiotique affective renvoie à « ce que ça me demande de faire », « Qu'est-ce que ça me fait vivre, éprouver de travailler avec ... ? » et constitue la base de la communauté de travail. Si les partenaires ne sont pas disposés à travailler ensemble, ils développent des stratégies d'évitement invoquant, par exemple, le manque de temps, la distance ou le manque de moyens.
- La sémiotique instrumentale recouvre « ce qu'on me demande de faire », les contraintes et obligations formalisées qui s'imposent à moi.
- La sémiotique référentielle renvoie à «ce qu'on fait réellement» et combine des systèmes d'intelligibilité auquel ont recours les acteurs pour penser et comprendre l'action, fondés sur des théories d'usage, des croyances et des modèles théoriques différents.

Dans le « travail ensemble », il convient alors de diminuer cette tension pour éviter la fracture. Ce sera notre 2^e point.

2. Diminuer cette tension pour éviter la fracture

Seul un travail de mise en sens doit s'opérer au-delà des représentations individuelles en tenant compte du fait que les représentations individuelles des acteurs déterminent leur comportement.

Il est nécessaire de penser quelque chose qui est de l'ordre d'une action conjointe des acteurs dépassant les frontières. Cette action en commun consiste à soutenir l'individu vulnérable en vue de son évolution et oblige à rompre avec une acceptation seulement techniciste du projet de l'enfant, celle réduite à une procédure (objectifs, moyens, évaluation des écarts).

>>> En référence au schéma ci-dessous, ce cas de figure équivaut à « ce que l'on voit »

>>> Dans la pratique, c'est la mise en sens qui doit primer pour pouvoir alors envisager la flexibilité dans nos réponses et la place de chacun dans le processus.

>>> En référence au schéma ci-dessous, ce cas de figure équivaut à « ce que ça fait réellement »

Dans ce contexte, n'est-ce pas la reconnaissance réciproque d'expertise et la confiance mutuelle qui doivent primer ? En effet, le « travail ensemble » oblige à ce que chacun apporte ses propres capacités et compétences qui toutes assemblées permettront le passage nécessaire et la réalisation l'œuvre commune, celle de l'Éducation inclusive. Là est la véritable coopération. Il n'y a pas de hiérarchisation des intérêts. Intérêts personnels et collectifs sont liés et difficilement dissociables.

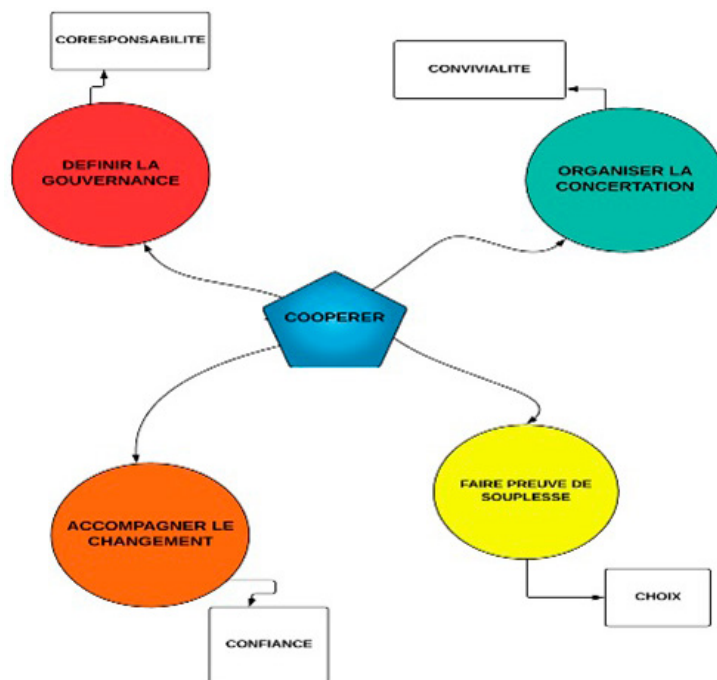
Il est alors nécessaire de penser, (re)penser l'action à partir de 4 axes majeurs :

- Accompagner le changement
- Définir la gouvernance

- Faire preuve de souplesse/flexibilité
- Organiser la concertation

Selon ma définition, la coopération repose alors sur 4 piliers : 4 C

- Confiance (nécessaire dans « accompagner le changement »)
- Coresponsabilité (capital dans « redéfinir de la gouvernance »)
- Choix (sous-entendu : souplesse, flexibilité)
- Convivialité (dimension indispensable dans l'organisation de la concertation)



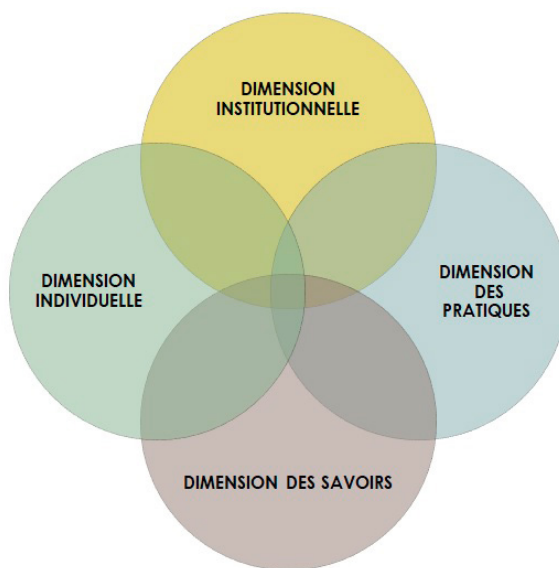
Venons-en à l'enjeu significatif qui se loge derrière cette volonté affichée de coopération, serait alors celui de l'avènement d'un processus de transformation culturelle. Se réunir est un début, travailler ensemble est une réussite ...

À partir de différentes actions, il est constaté que si les frontières persistent, ce n'est pas seulement par manque de moyens. En effet, il

s'avère que de part et d'autre de cette frontière, chacun est immergé dans un creuset culturel distinct, organisé autour de valeurs, de références, de rituels, de manières d'agir et de penser.

Partant, il convient de découvrir ce qui serait au fondement des cultures professionnelles concernées, avant de se demander ce qui œuvre ou pas à l'émergence des pratiques coopératives, à l'émergence du « travail ensemble ».

La modélisation suivante permet de rendre plus intelligible ce qui paraît parfois complexe. Tout ayant conscience des limites d'une modélisation qui n'est qu'une « représentation idéalisée dont on présume qu'elle peut permettre de mieux comprendre certaines situations réelles, à condition de prendre conscience des simplifications que le modèle introduit »⁽²⁾, retenons que la culture peut être comprise à partir de 4 dimensions interdépendantes :



– Dimension individuelle :

Comprend l'héritage et les convictions personnelles qui poussent à se diriger vers ce métier plutôt qu'un autre, à agir et penser ainsi.

2. Boudon R, et Bourricaud, F. (2004). Dictionnaire critique de la sociologie. Paris : PUF, p. 523.

– **Dimension institutionnelle :**

Renvoie à ce qui relève de l'implication de l'Etat, au cadre organisationnel et à la structure hiérarchique.

– **Dimension du savoir :**

Couvre la nature et les effets de la formation. Quels savoirs sont mobilisés ? Au service de quoi ? Comment se construisent-ils ?

– **Dimension des pratiques :**

Les acteurs concernés se meuvent dans un espace délimité par la nature de leur mission, en fonction d'un temps qui rythme leurs pratiques professionnelles, à partir de diverses représentations de l'enfant et une conception singulière du « travail ensemble ».

Ce n'est qu'une fois que nous avons pu qualifier les cultures respectives, comprendre ce qui les caractérise, cerner leurs singularités, et seulement parce que les cultures ne sont pas figées, que nous pouvons appréhender les déplacements possibles

Chemin faisant, il convient de retenir que l'Éducation Inclusive conduit à la conjugaison entre "je" et "l'Autre", nécessitant une réciprocité dans les échanges et exigeant une capacité de décentrement culturel⁽³⁾. Ainsi, interrogeons l'emprunt d'une nouvelle voie appelée culture en commun - au sens de ce qui se fait à plusieurs - et non culture commune - au sens de ce qui appartient à plusieurs. Les différents acteurs doivent s'engager dans une logique d'action en commun où prévaut le parcours de l'enfant. Il s'agit d'un travail en construction progressive qui a démarré au Maroc mais qui doit se renforcer pour ne pas dire s'accélérer.

Les professionnels sont appelés à se refaire une culture qui édifie des ponts, suscite des passages et ouvre de nouvelles voies à ceux qui attendent dans des impasses et qui pensent, parce qu'on leur laisse croire, « je ne suis pas d'ici ».

« Faire culture en commun » conduit à :

3. Cohen-Emerique, M. & Rothberg, A., (2015), La méthode des chocs culturels, Presses EHESP.

- Comprendre les croyances des autres sans être obligé de les partager, les respecter sans s'interdire de les critiquer, et reconnaître que chez les autres et grâce aux autres on peut mieux se connaître soi-même.
- Être apte à se remettre en question, à repenser les points où porter ses efforts, sans contraindre les autres acteurs à s'installer dans des relations de domination/soumission.
- Partager ses expériences et ses compétences et avoir conscience qu'il n'existe pas une vérité, un seul point de vue, mais s'appuyer sur des hypothèses partagées.

In fine, ce qui doit être interrogé, c'est le processus dynamique qui repose sur l'articulation des cultures en présence. Inspirée par la philosophie du dialogue de Raimon Panikkar, l'ambition commune doit tendre vers ce que cet auteur appelle la démarche diatopique qui, dans une perspective interculturelle, conduit à traverser les logiques propres à chacune des deux cultures et d'inventer de nouveaux lieux culturels construits autour d'une même finalité, où tous les acteurs sont réunis sans perdre leurs ancrages respectifs. Cette démarche conduit à ouvrir son topoï (lieu) et s'engager dans un processus interactionnel qui contient une caractéristique essentielle : l'interdépendance. En effet, un fonctionnement optimal du « travail ensemble » suppose « le passage d'un état de simples interactions entre les membres d'un groupe à un état d'interdépendance, c'est-à-dire un état dans lequel les membres sont conscients de dépendre les uns des autres et peuvent accepter cette dépendance sans pour autant avoir l'impression de perdre leur autonomie ». N'est-ce pas l'enjeu actuel, ici et ailleurs, entre l'École et les centres spécialisés ?

Désormais, chacun des acteurs de l'Education Inclusive, dont les personnes concernées, doit accepter de quitter son lieu protégé pour un monde plus vaste, parsemé de contradictions, mais aussi plus riche en connaissance de l'autre, en interrogation et en innovation.

Pour conclure, empruntons 3 citations à des auteurs différents :

- « La folie, c'est de faire toujours la même chose et de s'attendre à un résultat différent », A. Einstein
- « Penser autrement qu'on ne pense et voir autrement qu'on ne voit est indispensable pour continuer à regarder et à réfléchir. » m. foucault
- « Penserions-nous beaucoup et penserions-nous bien si nous ne pensions pas avec », Tant œuvrons ensemble !

Références bibliographiques :

- Amaré, S. et Martin-Noureaux, P. (2017). Education et handicap, rencontre entre enseignants et éducateurs – Du mariage forcé à une union librement consentie. Toulouse : Eres
- Abric, J.C. (1987). Coopération, compétition et représentations sociales. Fribourg : Delval.
- Ausloos, G. (2010). La compétence des familles : Temps, chaos, processus. Collection Relations, Toulouse : Érès,
- Batifoulier, F., Touya, N. et al. (2011). Promouvoir les pratiques professionnelles en action sociale et médico-sociale. Établissements, dispositifs, réseaux. Paris : Dunod.
- Beauregard, F. et Kalubi, J. C. (2011). Améliorer la collaboration entre les milieux scolaires et de réadaptation : besoins des intervenants. Service social, 57, 2
- Bourque, D. (2008). Concertation et partenariat : entre levier et piège du développement des communautés. Québec : PUQ.
- Brun, P. (2007). Parole des pauvres et recherche : le croisement des savoirs. Vie sociale. 2007/3. <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2007-3-page-9.htm>
- Chauviere, M. et Plaisance, E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. Reliance, 27
- Clenet, J. et Gerard, C. (1994). Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire. Paris : L'harmattan.

- Damon, J. (2002). La dictature du partenariat. Vers de nouveaux modes de management public. *Futuribles*, 273
- Deliege, I. (2010). Articulation des savoirs professionnels et de l'utilisateur dans un réseau d'intervenants psycho-médico-sociaux. Dans C. ROUTIER et A. D'ARRIPE (dir.), *Communication et santé : enjeux contemporains*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Delivre, O. (2014). Pour travailler le partenariat, travailler en partenariat. *Pratiques Sociales*. En ligne <http://www.pratiques-sociales.org/pour-travailler-le-partenariat-travailler-en-partenariat>.
- Dubechot, P. (2010). Partenariat et réseau professionnels. Dans S, RULLAC et L, OTT. (dir.), *Dictionnaire pratique de l'action sociale*. Paris : Dunod.
- Dumoulin, P., Dumont, R. et al. (2015). *Travailler en réseau : méthodes et pratiques en intervention sociale*. Paris : Dunod.
- Duperre, M. (2004). *L'organisation communautaire : la mobilisation des acteurs collectifs*. Laval : Presse université Laval.
- Gardou, C. (1996). *Parents d'enfants handicapés. Le handicap en visages- T2*. Toulouse : Érès
- Gardou, C. (2002). *Professionnels auprès des personnes handicapées. Le handicap en visages T4*. Toulouse : Érès,
- Gardou, C. (2009). *Le handicap par ceux qui le vivent*. Revue Reliance, Toulouse : Érès,
- Guigue, M. (2010). Présentation du dossier. Les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation. La revue internationale de l'éducation familiale, 27
- Guigue, M. (2010). Les relations familles-professionnels : Un partenariat obligé. La revue internationale de l'éducation familiale, 27

- Ferrand, J.L. (1997). Partenariat et formation professionnelle continue: de l'inexistence d'un concept. *Education permanente*, 131
- Bourgeois, F., Hubault, F. (2005) Prévenir les TMS. De la biomécanique à la revalorisation du travail, l'analyse du geste dans toutes ses dimensions, en ligne, @ctivités, 2, 1, 19-36.
- Kaddouri, M. (1997). Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation. *Education permanente*, 131
- Kalubi, J.C. (2008). Construire des « relations positives » pour réussir un partenariat famille- école- association. Dans G. Pithon, S. Larivee et C. Asdih, Construire une « communauté éducative»: un partenariat famille-école-association. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Maroy, C. (1997). Le partenariat : concept ou objet d'analyses ?. *Education permanente*, 131
- Miron, Jean-Marie. (2004). La difficile reconnaissance de «l'expertise parentale». *Recherche et Formation*, n°47.
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise : vers quel partenariat Québec : PUQ*.
- Larivee, S. J., Kalubi, J. C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 3
- Le boterf, G. (2013). Travailler en réseau et en partenariat : comment en faire une compétence collective. Paris : Editions Eyrolles.
- Lyet, P. (2008). L'institution incertaine du partenariat : une analyse anthropologique de la gouvernance partenariale dans l'action sociale territoriale. Paris : L'Harmattan.
- Merini, C. (1994). Modèles de fonctionnement du partenariat et typologie des réseaux. Dans Zay. D. (dir.), *La formation des enseignants au partenariat, une réponse à la demande sociale?* Paris : PUF

- Merini, C., (2009). L'ouverture de l'école : de la perspective historique au cadre conceptuel du partenariat. Session «compétences et partenariats en éducation pour la santé en milieu scolaire ». Journées de la Prévention, INPES, Paris, France.
- Miron, J-M.. Tochon, F-V. (1998). Parents experts. Sherbrooke : Editions du CRP
- Payet, J-P.. Gluliani, F., Laforgue, D. (2008). La voix des acteurs faibles, de l'indignité à la reconnaissance. Collection Le sens social. Presses universitaires de Rennes
- Pineau, G. (1994). Préface. Dans J. CLENET et C. GERARD, Partenariat et alternance en éducation : Des pratiques à construire (pp.5-9). Paris, L'harmattan.
- Thomazet, S., Merini, C., Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? Questions Vives [En ligne], n° 21, 2014.

URL : <http://questionsvives.revues.org/1509>. DOI :10.4000/questionsvives.1509.ollection Connaissances de la diversité, 2017
- Zay, D. (1994). Etablissement et partenariats en France. Dans Landry, C. et Serre, F., (dir.), École et entreprise, vers quel partenariat ? Québec : PUQ.



الورشة ATELIER WORKSHOP



التربية الدامجة: كلنا معنيون، كيف يمكن حل مشكل
تمفصل العلاقات بين مختلف الفاعلين؟

ÉDUCATION INCLUSIVE :
TOUS CONCERNÉS, COMMENT RÉSOUDRE LA
COMPLEXITÉ DE L'ARTICULATION ENTRE LES ACTEURS

INCLUSIVE EDUCATION: A SHARED CONCERN OF ALL
OF US. HOW CAN WE SOLVE THE ARTICULATION
COMPLEXITY BETWEEN DIFFERENT ACTORS ?

العمل المشترك بين مختلف الفاعلين من أجل تربية دامجة

عبد المالك أسريج⁽¹⁾ الشاهد

1. لماذا التنسيق والتعاون والتشاور؟

يبدو من الوهلة الأولى بأن موضوع التنسيق والتعاون بين مختلف الفاعلين المتدخلين في موضوع التربية الدامجة على وجه الخصوص، هي ضرورة وليس خيار، وذلك للاعتبارات التالية:

- الطابع العرضاني لمسألة الإعاقة بصفة عامة ولموضوع التربية الدامجة على وجه الخصوص، فبغض النظر عن كيفية حكمة هذا الملف وطنيا، جهويا ومحليا، فإن الأمر يعني كل الفاعلين حسب اختصاصاتهم.
- إن الطابع العرضاني يؤكد بأن قطاع التربية الوطنية والتعليم هو المسؤول الأول والأخير عن تعليم وتمدرس ذوي الإعاقة وضمان فعالية هذا الحق.
- لكن ذلك لا يلغي أدوار باقي الفاعلين، خاصة قطاع التضامن والتنمية الاجتماعية، الذي يعتبر رسميا منسقا للسياسات العمومية المتصلة بالأشخاص ذوي الإعاقة في إطار ذات المقاربة العرضانية.
- طبيعة المنظومة الإدارية والسياسية المعمول بها في المغرب، تطرح أدوارا ممكنة على هذا المستوى للجماعات الترابية في إطار الجهوية الموسعة ومبادئها الدستورية المؤطرة لها، وأيضا في إطار نظام اللامركز.
- جسامة التحديات وحجم المشكلة، تفرض النهوض بأدوار باقي الفاعلين، خاصة النسيج الجمعي والأسر والأشخاص ذوي الإعاقة في إطار من التضامن، وتعبئة الجهود الإضافية.
- لأن عمليات التنسيق والتعاون مركزيا وترابيا رافعة أساسية للنهوض بالتربية الدامجة في بلادنا.

1. رئيس الشبكة الجهوية للشمال لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة - المغرب.

2. لكن لماذا نحتاج لكل هذا التنسيق؟

ببساطة، لأننا نرغب في إنجاز التحولات الأساسية، واعتماد مفاهيم جديدة بخصوص مسألة تعليم وتمدرس الأشخاص ذوي الإعاقة، ولن يحصل هذا إلا ببناء رؤى مشتركة ومتوافق حولها، إذ أن الرهان واضح، فالمغرب منذ تصديقه على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، انخرط في ممارسات اتفاقية من خلال التفاعل مع مختلف الآليات الأممية لحماية حقوق الإنسان التعاهدية وغير التعاهدية، كما أصبح ملزما بإحداث هذه "الثورة الهادئة" في هذا المجال، ومدخل ذلك هو الحسم سياسيا في خيار التربية الدامجة.

- لا يختلف اثنان في كون أي عمل مشترك ومنسق يحمل قيمة مضافة، إن على مستوى التعاضد في الوسائل والامكانيات أو على مستوى بناء منظور مشترك للتغيير.
- إن الممارسات الجيدة النسبية المسجلة في هذا المستوى تفتح إمكانيات عدة لهذا البناء المشترك

من المعنيون والمعنيات؟

يصعب تحديد كل الأطراف المعنية بالتربية الدامجة وطنيا ومحليا نظرا لتعدددها، لكن يمكن تصورها كالتالي:

على المستوى المركزي: رئاسة الحكومة: اللجنة ما بين وزارية المعنية بالإعاقة، قطاع التعليم والتربية الوطنية والتعليم العالي، قطاع التضامن والأسرة والتنمية الاجتماعية، قطاع المالية والاقتصاد، قطاع التشغيل، الائتلافات والمنظمات الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، هيئات الحكامة والمؤسسات الوطنية، خاصة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي والمجلس الوطني لحقوق الإنسان، النقابات العمالية، جمعية الأطر التربوية المتخصصة، القطاع الخاص، مؤسسات التعاون الدولي ووكالات الأمم المتحدة.

على المستوى المحلي: فإن الأمر يختلف حسب خريطة الفاعلين المتواجدين فعليا فوق التراب المعني، لكن نسبيا يمكن تصور ذلك كالتالي: الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، المديريات الإقليمية للتربية والتكوين، المندوبيات الجهوية والإقليمية، منظمات حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الجماعات الترابية، الأسر، مدراء ومديرات المؤسسات التعليمية، منظمات الأطر التربوية المتخصصة، مراكز دعم الأشخاص ذوي الإعاقة، المديرية الجهوية والإقليمية للتعاون الوطني، الجامعات والمدارس العليا، برامج التعاون الدولي (التي تنجز محليا وجهويا).

واضح أن الأمر يتعلق بلائحة طويلة وليست حصرية من الفاعلين، مما يجعل موضوع التنسيق والعمل المشترك صعبا، وهو ما يفترض وجود فاعلين قياديين، وهو عادة ما يقوم به الأشخاص ذوي الإعاقة ومنظماتهم، كما هو الحال بالنسبة لتجربة شبكة الجمعيات العاملة في مجال الإعاقة بشمال المغرب وجمعية الحماية البيضاء لحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة بالمغرب.

3. ما هي إمكانيات وصيغ العمل المشترك جهويا ومحليا؟ وتحديات ذلك؟

يبدو أن فرص العمل المشترك من أجل إرساء منظومة التربية الدامجة متاحة، منها ما يلي:

- توفر إطار دستوري وقانوني، يعتمد نسبيا المفهوم الجديد للإعاقة، والذي ينظر للإعاقة على أساس كونها علاقة تفاعلية ما بين الشخص ومحيطه، الذي قد يسهل ولوجه الشامل لكافة حقوقه وحرياته أو يعيق ذلك (وضعية إعاقة).
- توفر إطار دستوري وقانوني يؤطر العمل التشاركي والحوار العمومي واختصاصات المؤسسات المعنية.
- وجود وثائق مرجعية توجيهية للموضوع، السياسة العمومية الدامجة للنهوض بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، قانون الإطار 13-97 المتعلق بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة وحمايتهم.
- وجود تجارب وطنية ودولية يمكن الاسترشاد بها
- فعالية النسيج الجمعوي لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

تحديات العمل المشترك:

يمكن اختزال التحديات من خلال تجربة الشمال فيما يلي:

- تعدد الفاعلين
- الأحكام النمطية حول الأشخاص ذوي الإعاقة، وضعف استيعاب النموذج الاجتماعي المبني على حقوق الإنسان من لدن معظم الفاعلين
- ضعف البعد الترابي للسياسات العمومية.

- الانتظارية وضعف القيادة لدى المؤسسات الرسمية المعنية.
- سوء الفهم الحاصل في فهم الأدوار وإسقاطات ذلك (الاعتقاد بأن تعليم الأطفال ذوي الإعاقة مسؤولية الجمعيات والأسر).
- اختلاف على مستوى الأهداف والرهانات.

4. ما هي الصيغ التنظيمية الممكنة للعمل المشترك؟

تبعاً لما سبق يمكن الإبداع في خلق إطارات للعمل المشترك في مجال التربية الدامجة وتفعيلها، لإطلاق مشروع إرساء منظومة التربية الدامجة.

سأحاول هنا، أن أبسط تجربة شبكة الجمعيات العاملة في مجال الإعاقة بشمال المغرب وشركائها على مستوى جهة طنجة - تطوان - الحسيمة، مبرزاً العناصر المعتمدة عليها ومظاهر نجاحها ومحدوديتها.

مجموعة العمل والتفكير حول الإعاقة بجهة طنجة - تطوان - الحسيمة:

أسست هذه المجموعة بمبادرة من شبكة الجمعيات العاملة في مجال الإعاقة بشمال المغرب وجمعية الحمامة البيضاء لحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة بالمغرب وجهة طنجة - تطوان - الحسيمة، في يونيو 2006، كشبكة مرنة لمواكبة الجهوية الموسعة وتضمينها كل الأبعاد المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة، مع التركيز على قضايا التعليم، الصحة والشغل وتقوية قدرات الفاعلين الترابيين، وتتكون من عدة فاعلين: الجهة كجماعة ترابية، قطاعات حكومية، منظمات وشبكات مدنية، جمعيات نسائية وحقوقية، قطاع خاص، جامعة...

وقد انطلقت هذه التجربة، بتوقيع ميثاق عمل المجموعة، ووضعت كأهداف لها: دعم تضمين الأبعاد المتعلقة بالإعاقة لبرنامج الجهة، إبراز وتجسيد البعد الترابي للسياسات العمومية المرتبطة بالأشخاص ذوي الإعاقة، خلق الالتقائية بين مختلف الفاعلين، دعم الأبحاث والدراسات حول الإعاقة.

وقد اشتغلت في البداية على موضوع التربية والتعليم والصحة ونظمت حلقات دراسية حولها.

كيف تم التوصل لخلق المجموعة؟ أو ماهي عوامل نجاح التجربة؟

يعتبر تأسيس هذه المجموعة تنويجا لمسار طويل من العمل في مجال الحقوق الإنسانية للأشخاص ذوي الإعاقة، بشراكة وتعاون مع مختلف الفاعلين، وقد ساهمت عدة عوامل في توفير شروط إطلاق هذه المبادرة منها:

- احترام المقاربة التشاركية: إذ أن بناء هذه المجموعة كان ثمرة بناء مشترك تم خلال أربع ورشات عمل للتداول والتفكير في الموضوع، تم التوافق على الصيغة التنظيمية.
- اعتماد التراكم خلال العمل، إذ نجحت الشبكة وجمعية الحمامة البيضاء خلال مسار طويل من العمل المشترك الثنائي مع مختلف الفاعلين، في تكوين عدد كبير من الأطر الإدارية في مجال الإعاقة وحقوق الإنسان والتنمية، وكسب تأييدهم لدرجة يمكن اعتبارهم أشخاص مورد داخل مؤسساتهم بخصوص ملف الإعاقة.
- وجود إطارين مدنيين، لهم وضوح تام بخصوص المشروع، والخبرة اللازمة لتأطير عملية الانشاء والتفعيل.
- الانطلاق في العمل بناء على برامج ومشاريع قائمة.
- دعم رئاسة جهة طنجة - تطوان - الحسيمة للمشروع، ووجود خبراء لدى الرئيس متعاونون يدركون الأبعاد الاستراتيجية للمجموعة.
- استبعاد كل ما هو التزام قانون والاشتغال في إطار ميثاق أخلاقي.
- رغبة بعض المكونات الرسمية في الارتقاء بأدائهم بخصوص مسألة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

ماهي حدود وتحديات التجربة؟

لكن كما أي تجربة، فقد تم تسجيل عدة تحديات منها:

- انتظرية معظم الفاعلين إذ أن الجميع ينتظر تحرك الهياطين المدنيتين المبادرتين.
- محدودية إمكانية الشبكة لتوفير مواكبة دائمة للمجموعة.
- ضعف انخراط الجهة عمليا في الدعم المؤسسي للمجموعة (توفير سكرتارية، تمويل أنشطة وبرامج ملموسة).

5. ما هي الصيغ الممكنة للعمل المشترك والتنسيق؟

بالنظر لتجربتنا المتواضعة، وللسياق المغربي المحلي، وفي العلاقة مع إنجاز التحولات اللازمة في طريقة التعاطي مع موضوع تربية وتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، فإنني أقترح ما يلي:

على المستوى المركزي:

- اللجنة ما بين وزارية المتعلقة بالأشخاص في وضعية إعاقة: كإطار للبناء والتنسيق ما بين قطاعي، لإرساء منظومة التربية الدامجة وتفعيل مكوناتها، على أساس تسريع إيقاع الاشتغال على المستوى التقني والسياسي.
- خلق مجموعة عمل وطنية، تضم الحكومة، البرلمان، الائتلافات الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، مؤسسات الحكامة وحقوق الإنسان (خاصة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي والمجلس الوطني لحقوق الإنسان)، ذات الطابع الاستشاري وداعمة للجهود الوطنية في مجال النهوض بتمدرس الأشخاص ذوي الإعاقة.

على المستوى المحلي والجهوي:

هنا يمكن اقتراح الصيغتين التاليتين للتنسيق والعمل المشترك:

1 - مجموعة عمل جهوية للتربية الدامجة:

تبادر في تأسيسها الأكاديمية الجهوية للتربية والتعليم بشكل تشاركي وتشاوري ما بين الفاعلين المعنيين، خاصة منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة ومكونة من قطاعات الصحة، التكوين المهني، التعاون الوطني والجهة ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة والجامعة وأشخاص مورد، تتحدد مهمتها في دعم توفير شروط التحول نحو إرساء التربية الدامجة، ووضع مخطط جهوي لذلك، يمثل فيها المسؤولون السياسيون / موظفون مسؤولون، تنبثق عنها لجنة عمل تقنية للتتبع والتقييم والانجاز مكونة من الأطر والموظفين.

2 - مجموعات عمل إقليمية للتربية الدامجة:

مكونة من نفس الفعاليات على المستوى الإقليمي، وتسهر على إعداد المخطط الإقليمي للتربية الدامجة انطلاقا من تشخيص الحاجيات على مستوى الأقاليم والعمالات، وتشرف على إنجازه، يمثل فيها المسؤولون الإقليميون، وتنبثق عنها لجنة تقنية مكونة من الأطر الإدارية.

Les acteurs de la scolarisation... quelle complexité ?

Emmanuel GUICHARDAZ⁽¹⁾

Au croisement de plusieurs ancrages (professionnel, syndical, associatif, institutionnel), cette intervention porte sur le type d'organisation à promouvoir en faveur d'une éducation inclusive. Elle met en exergue la nécessaire articulation à soutenir entre les organisations médico-sociales et l'Éducation nationale mais également la place des familles.

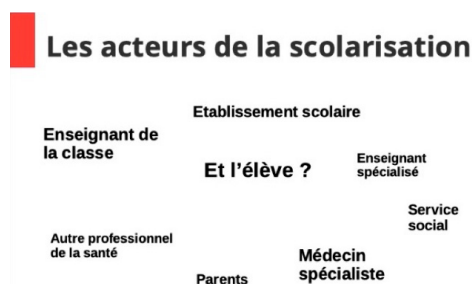
« Tous concernés », ce titre fait écho, à plusieurs niveaux.

C'est d'abord une évidence, il y a plusieurs acteurs pour l'éducation inclusive. Mais au-delà des acteurs directs, c'est l'environnement de l'enfant qui est concerné, et plus largement la société – car c'est bien une question sociétale que de vivre ensemble.

Le sous-titre : « comment résoudre la complexité de l'articulation des acteurs » constitue le fil rouge de cette intervention.

1. L'articulation des acteurs

Figure 1



Parler de l'articulation des acteurs nécessite d'abord de les identifier et de les examiner de plus près. En France, mais aussi certainement au Maroc, ils sont nombreux et surtout très différents (Fig. 1) :

- ils relèvent d'administrations différentes
- ils n'ont pas les mêmes statuts
- ils n'ont pas les mêmes financements
- ils n'interviennent pas tous sur le même périmètre géographique

1. Enseignant spécialisé, Responsable de projets-Scolarisation à TRISOMIE 21-France et membre du CNCPPH (Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées)

- ils n’ont pas la même culture professionnelle, notamment entre le médico-social et l’Éducation nationale.

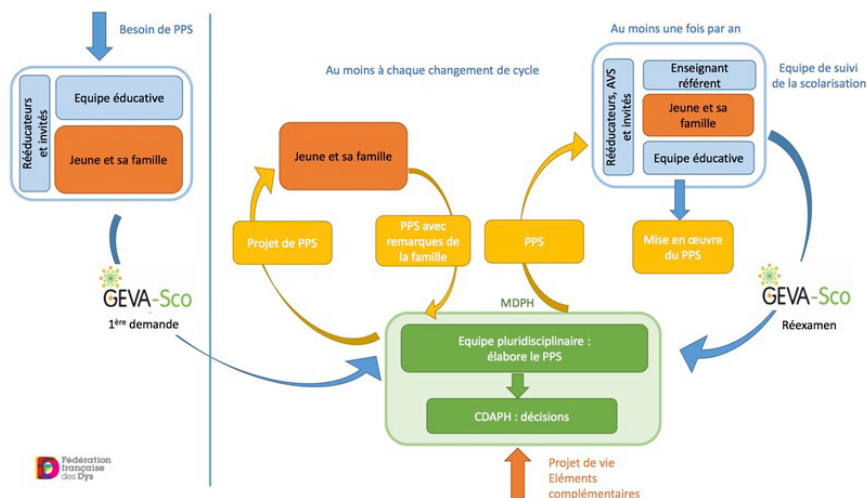
L’articulation entre ces différents acteurs est donc effectivement complexe, et si c’est complexe pour les professionnels, c’est complexe pour les familles. Ces dernières se posent les questions suivantes :

- qui mobiliser ?
- à quelles portes frapper ?
- quels sont mes droits ?
- comment les faire respecter ?

Tout cela forme un véritable labyrinthe, un parcours du combattant que l’on tente d’ailleurs de simplifier en ce moment en France, dans le cadre d’un chantier gouvernemental sur l’école inclusive.

Le schéma du parcours réalisé par une association française (Fig. 2) montre bien la complexité des démarches à accomplir et le nombre important des acteurs à solliciter. Il pose une question : qui détient véritablement le leadership pour coordonner cet ensemble ? Comment s’assurer de la place des personnes concernées, de l’enfant et de sa famille, car s’il doit y avoir un leadership, n’est-ce pas à ce niveau qu’il doit se situer ?

Figure 2. France : Schéma d'élaboration du projet personnalisé de scolarisation (PPS)



Cette participation est pourtant bien rappelée dans les textes qui forment notre bien commun, dans la convention de Nations Unies (ONU - Convention relative aux droits des personnes handicapées (1/3),” n.d.), et notamment concernant la prise en compte de l’avis de l’enfant :

2. La présentation d'une situation

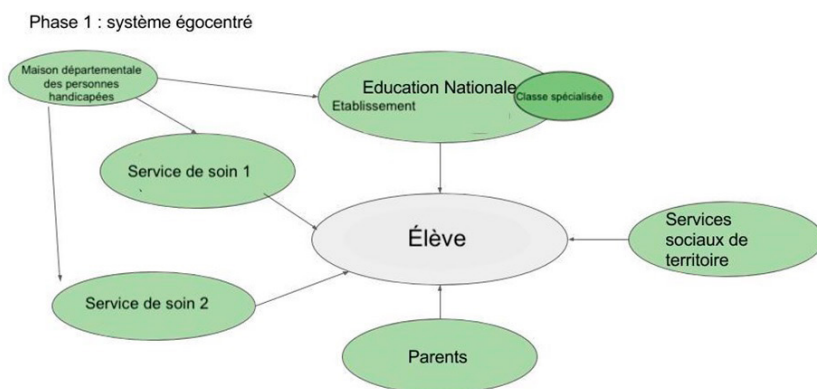
Illustration de la mise en œuvre de ces principes :

A l’époque où je l’ai rencontrée, Maria est une jeune fille de 17 ans, migrante – elle a été avec sa famille un temps sans domicile fixe – non francophone, déficiente auditive, mais aussi déficiente visuelle et déficiente intellectuelle.

Une situation complexe donc, qui a nécessité de la part des premiers acteurs et des autorités académiques la mise en place de mesures d’urgence : aides sociales pour stabiliser la famille, établissement scolaire d’accueil avec un dispositif pour élèves non francophones, puis établissement adapté à la déficience visuelle possédant également une unité localisée pour l’inclusion scolaire. Parallèlement, un suivi par un service spécialisé pour la déficience auditive a également été sollicité.

De nombreuses ressources ont été sollicitées et ont répondu présentes. Dans ce schéma (Fig. 3), chacune est spécialiste dans son domaine (déficience visuelle, déficience intellectuelle, déficience auditive, enseignement du français langue seconde...). Toutes ces ressources agissent en direction de l'élève, mais qui peut les coordonner ? Chacun détient ainsi une partie de la solution au problème, mais personne n'est multi-compétent.

Figure 3



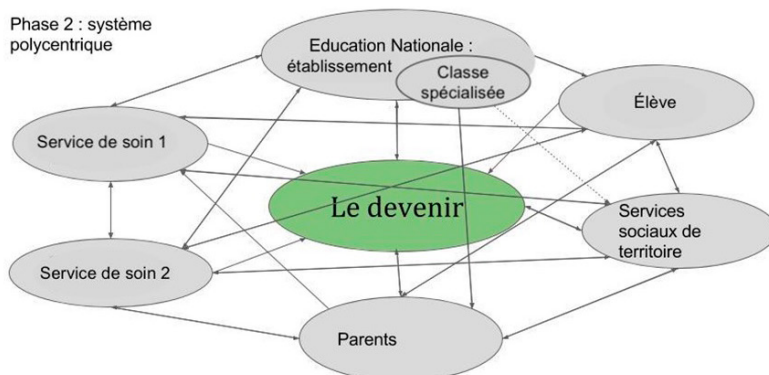
Réf. : S. Ebersold, J.-J. Detraux / ALTER, European Journal of Disability Research 7 (2013) 102–115

Il y a donc obligation de coopérer, mais dans quel cadre ? Le modèle présenté ici, et illustré par cet exemple est, selon la terminologie définie par Ebersold et Dutraux (Ebersold & Detraux, 2013), « égo-centré », car tous les acteurs inter-agissent avec l'enfant, situé au centre du système de coopération, mais n'inter-agissent pas entre eux.

De fait, dans l'exemple rapporté ici, nous étions arrivés à une situation de blocage, malgré les moyens importants mis en œuvre.

A l'initiative d'un des acteurs, une nouvelle approche a été tentée (Fig. 4), en permettant à la famille, jusqu'ici considérée plus comme un interlocuteur qu'un partenaire, d'être en situation d'apporter son expertise, et en plaçant au centre du système de coopération non pas Maria, mais son devenir, son projet.

Figure 4



Ce nouveau cadre a permis l'expression des désirs de l'élève – même si certains paraissaient peu réalistes – et aux différents acteurs de mieux coopérer, en articulant leurs actions dans un cadre devenu cohérent.

Ce qui différencie les deux situations sont :

- la place de l'enfant et de sa famille,
- l'objet du travail des différents acteurs,
- les espaces de collaborations ainsi créés, multiples.

Le système de coopération mis en place se rapprochait ainsi du modèle polycentré de Ebersold et Detraux.

Bien sûr, ces nouvelles formes de coopération ne sont pas naturelles et heurtent les cultures professionnelles comme les institutions, les espaces de négociation sont à créer car ils n'existent pas dans les textes officiels ! Cela suppose aussi d'accepter de traiter les parents et l'élève à égalité avec les autres partenaires, de reconnaître l'expertise expérientielle des familles, même – et surtout- quand ces dernières sont confrontées à de multiples obstacles : langue, culture, situation sociale. Et plus que de l'accepter, cela suppose de mettre en œuvre des dispositifs permettant de les accompagner, de développer leur pouvoir d'agir, l'empowerment. De tels dispositifs commencent à se mettre en place en France, et seront sans doute à l'origine de l'émergence d'un nouveau métier.

En conclusion, retenons la phrase prononcée par le professeur Vincent Desportes, neuropédiatre à Lyon : « le spécialiste mondial de l'enfant en situation de handicap, c'est sa famille ».

Références bibliographiques :

- Amaré, S. et Martin-Noureaux, P. (2017). Education et handicap, rencontre entre enseignants et éducateurs – Du mariage forcé à une union librement consentie. Toulouse : Eres
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap, 7(2), 102–115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- ONU Enable - Les travaux de l'Organisation des Nations Unies pour les personnes handicapées- Texte intégral de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (1/3). (n.d.). Retrieved January 27, 2019, from <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>

مقدمة

مرت منظومة التربية والتكوين بالمغرب من عدة محطات في تربية الأطفال في وضعية إعاقة. فبعدما كانت المقاربة المعتمدة مؤسسة على مقاربة إحصائية، مروراً بمقاربات إدماجية، تم تبني المقاربة الحقوقية منهجاً، لتمكين هذه الفئة من حقها في التعلم والتنمية. وهو الاختيار الذي أفرزته التحولات السياسية والمجتمعية التي أسس لها دستور 2011، والذي نص على سمو المواثيق الدولية التي صادقت عليها المملكة المغربية. كما ينسجم هذا التوجه مع التوجيهات الملكية حول حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة.

وفي هذا السياق، أولت الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين 2015 - 2030 لهذا الموضوع مكانة مميزة تحقيقاً للإنصاف في التربية، كما هو وارد في الرافعة الرابعة من خلال دعوة الدولة والسلطات الحكومية المكلّفة بالتربية والتكوين للقيام "بواجبها تجاه الأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، لضمان الحق في التعليم والتكوين الجيدين ضمن مختلف مكونات المدرسة"⁽²⁾. وهو اختيار استراتيجي سيصوغ مشروع القانون الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بعد المصادقة عليه. وفي نفس المنوال، عملت الحكومة عبر البرنامج التنفيذي للمخطط الحكومي 2017-2021 على تفعيل ذلك.

من جهة أخرى، فإن تبني المقاربة الحقوقية منطلقاً لتربية الأطفال في وضعية إعاقة، تتماشى مع مقتضيات القانون الإطار 97.13 المتعلق بحماية حقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، والذي يمثل إطاراً مرجعياً للسياسات العمومية الموجهة لهذه الفئة.

ولتحقيق هذا المسعى، كان لازماً إحداث تغيير على المؤسسة التعليمية لتتكيف مع متطلبات هذه المقاربة، مما يعني تحيين نظام اشتغالها وتجديد مقارباتها التربوية وإعادة النظر في تمثيلها لوظائفها.

وفي هذا الإطار، انخرطت الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة (سوس ماسة درعة سابقاً) منذ سنة 2014 في مشروع جهوي لإرساء التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة بتعاون مع منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونسيف) ومنظمة "إعاقة دولية" عبر سيرة طويلة من المحطات سيتم عرضها من خلال هذه المداخلة المهيكلة.

1. مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة.

2. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

1. معطيات عامة عن الإعاقة بجهة سوس ماسة

من خلال معطيات الإحصاء العام للسكان والسكنى 2014، يتبين أن فئة الأشخاص في وضعية إعاقة تمثل نسبة 5.2% من مجموع ساكنة جهة سوس ماسة، مع حضور بعض التفاوتات بين الوسط القروي والحضري، ومابين الذكور والإناث. وهو ما توضحه معطيات الجدول أسفله.

انتشار الإعاقة بالجهة حسب إحصاء 2014

| مجموع | اناث | ذكور | |
|-------|------|------|-------|
| 4.1% | 4.2% | 4.0% | حضري |
| 6,5% | 6.0% | 7.1% | قروي |
| 5.2% | 5.0% | 5.3% | مجموع |

وبغض النظر عن التفاوت في هذه المعدلات بين الفئات العمرية، فإن هذه النسبة العامة تستدعي التدخل المستعجل لاستقطاب جميع هؤلاء الأطفال إلى المدرسة ضمانا لحقهم في التمدرس وتحقيقا لهدف تعميم التعليم.

إضافة إلى ذلك، فإن المدرسة تواجه تحديا جديدا يتجلى في ضرورة معرفة تلاميذها في وضعية إعاقة، والعمل على تكييف ذاتها مع متطلباتهم وإيقاعات تعلمهم.

هذه المعطيات تساءل مدى استعداد المؤسسات التعليمية لتقديم الخدمات التربوية الملائمة لوضعية هؤلاء من جهة، كما تساءل مدى جاهزية منظومة التربية والتكوين في الحفاظ على التلاميذ في وضعية إعاقة وتمكينهم من النجاح واستكمال دراستهم.

2. سيرورة إرساء التربية الدامجة بجهة سوس ماسة

وعيا منها بالتحديات المنهجية التي تميز الموضوع على اعتبار تركيبته وتعدد المتدخلين فيه والمتغيرات المتحركة فيه، فإن الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة سوس ماسة تبنت منهجية مؤسسة على المراوحة ما بين التشخيص الميداني وبلورة التصورات، وما بين العمل الميداني التجريبي وتعميم النتائج.

وفيما يلي أهم المحطات التي مرت منها هذه التجربة.

3. إعداد تشخيص شامل لوضعية تـمدرس بالجهة 2013

شمل التشخيص جميع المديریات (النیابات وفق الهیكله السابقه) المنتمیه للجهة. وقد أفضى لإكراهات ومعیقات یمكن إجمالها فیما یلی:

- الإكراهات والمعیقات المنبثقه من التشخیص:

1. مواقف وتمتلات خاطئة وغياب معرفة حول الموضوع؛
 2. الولوج لـمدرس جید یصطدم بعدم ملاءمة التدریس والتتبع للأطفال وبيئة مدرسية غير ملائمة؛
 3. تملك غير كاف لرؤية تربوية دامجة.
- ولتجاوز هذه المعیقات تم العمل على ما یلی:
- < بلورة مشروع تجریي: یعد مشروع «من أجل تربية دامجة جیدة للأطفال فی وضعية إعاقه»، الذي تمت بلورته وتنفيذه على مستوى جهة سوس ماسة، مشروعاً تجریيياً یهدف إلى تجريب عدة متكاملة وترصيد نتائجها: ممارسات جیدة ودروس مستخلصة وتجارب ناجحة.....
- < بلورة ووضع تصور ورؤية تنبثق عنها مخططات وآليات للتنسيق والتكامل فی الأدوار؛

< الرفع من القدرات واعتماد مقارنة متعددة التخصصات؛

< تحسيس وتعبئة الجميع.

(ج) أهداف المشروع التجريبي

1. تقوية كفايات المهنيين التربويين فی الخدمات البیداغوجية الموجهة للأطفال فی وضعية إعاقه؛
2. التدخل على مستوى 18 مؤسسة تجريب ابتدائية، وإرساء تربية دامجة تستجيب لحاجيات هذه الفئة من الأطفال؛
3. تقوية انخراط الأسر؛

4. اعتماد المقاربة التشاركية وتشجيع التواصل والتنسيق بين مختلف المتدخلين لصالح الأطفال في وضعية إعاقة؛

5. ترصيد ونشر الممارسات الجيدة؛

4. نموذج التربية الدامجة المعتمد بالجهة

- يعتمد النموذج على خلق بيئة مساعدة من خلال العمليات التالية:

1. التسجيل بالمؤسسات التعليمية (التسجيل بأقرب مؤسسة لمقر سكنى التلميذ(ة)؛ مع رصد قبلي لوضعية الإعاقة من قبل الطاقم التربوي والإداري والأسرة. ثم توجيه الأسرة لتشخيص وضعية الإعاقة: المؤسسات الصحية، أو الجمعيات أو المراكز المختصة أو القطاع الخاص، لتحديد حاجيات التلميذ(ة) في وضعية إعاقة من الوسائل والمعينات التقنية والخدمات المواكبة في أفق بلورة مشروع بيداغوجي فردي بمقاربة تشاركية.

2. تهيئة المؤسسات والتجهيزات لتستجيب للمعايير ذات الصلة بالموضوع؛

3. تكييف الآليات والممارسات للولوج للتعليمات والمعارف (اعتماد ممارسات بيداغوجية مناسبة، تتبع فردي، برنامج مكيف).

4. بلورة واقتناء دعائم تربوية ملائمة (تجهيز المؤسسات التعليمية بالمعينات الديداكتيكية الملائمة لحاجات التلاميذ في وضعية إعاقة).

- إعداد مخطط جهوي لتعميم نتائج المشروع التجريبي

من منطلق دورها كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية ينبغي للمدرسة أن تكون هي المدخل الأساسي للدمج الاجتماعي لكل مواطن بغض النظر عن كونه شخصا في وضعية إعاقة أم لا، بحيث لن يشكل الدمج المدرسي إلا مرحلة انطلاق لسيرورة دمجية أكثر طموحا تضمن الاعتراف والتقدير والاحترام لكل طفل مهما اختلفت قدراته وإيقاعات تعلمه.

- المحاور الاستراتيجية:

- تحسين العرض المدرسي ليتلاءم مع حاجيات التلاميذ في وضعية إعاقة؛
- تكييف المناهج لتستجيب لحاجيات التلاميذ في وضعية إعاقة؛
- دعم قدرات الموارد البشرية التربوية والإدارية في مجال التربية الدامجة؛

- تنظيم وتنسيق تدخلات مختلف الفاعلين في مجال تربية وتكوين الأطفال في وضعية إعاقة؛
- إعطاء انطلاقة تغيير في الثقافة المؤسسية للمنظومة التربوية بالجهة لصالح دمج الفئات ذات الوضعيات الصعبة.

5. الحصيلة والآفاق

o على مستوى تحسين الولوج للمدرسة:

- تهيئة المؤسسات التعليمية؛
- إدراج تهيئة الولوجيات ضمن برنامج التأهيل المندمج للمؤسسات التعليمية؛
- إصدار مراسلة جهوية سنوية للتنصيب على تسجيل الأطفال في وضعية إعاقة، وإيلاءها اهتماما أكبر؛

o على مستوى التكوين:

- إعداد ثلاث (03) مصوغات لتكوين الأساتذة والأستاذات (مصوغة حول الإعاقة؛ مصوغة حول التربية الدامجة؛ مصوغة حول الممارسات البيداغوجية)؛
- تشكيل فريق إقليمي للتكوين في جميع المديريات الإقليمية الست بجهة سوس ماسة؛
- تكوين 1300 إطار تربوي في مصوغات التربية الدامجة؛
- برمجة تكوين 1000 إطار تربوي في مصوغات التربية الدامجة خلال 2019.

o على مستوى التحسيس والتواصل:

- إعداد مخطط تواصلي جهوي حول المشروع؛
- إعداد عدة التحسيس والتعبئة (حقيبة تربوية) للتعليم الابتدائي؛
- إنتاج شريطين وثائقيين حول مشروع التربية الدامجة بجهة سوس ماسة؛
- استفادة ما يفوق 45000 مستفيد(ة) من الحملات التحسيسية.

o على مستوى الحكامة:

- إرساء اليات التدبير على الصعيدين الوطني والجهوي؛
- إعداد مخطط جهوي للنهوض بتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة؛
- إعداد مخططات إقليمية للتربية الدامجة؛
- إنجاز دراستين تشخيصيتين حول تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة بالجهة؛
- إنجاز دراسة حول الترسانة التشريعية والقانونية لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة.

o الانتقال للتعليم الثانوي الإعدادي

1. إحداث أقسام التربية الدامجة بالثانوي الإعدادي؛
2. إرساء مشروع تجريبي جديد؛
3. إعداد الحقبة التربوية للتواصل والتحسيس بالتعليم الثانوي الإعدادي تتضمن 30 أداة.

— أقسام التربية الدامجة

عدد التلاميذ ذوي إعاقة بأقسام التربية الدامجة بجهة سوس ماسة

| المديريات الإقليمية | إعاقة ذهنية | إعاقة سمعية | إعاقة بصرية | إعاقة حركية | مجموع |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|
| أكادير إدا وتنان | 115 | 10 | 70 | 17 | 212 |
| اشتوكة آيت باها | 9 | 0 | 0 | 1 | 10 |
| إنزكان ايت ملول | 203 | 3 | 11 | 13 | 230 |
| تارودانت | 25 | 5 | 0 | 4 | 34 |
| طاطا | 7 | 0 | 0 | 1 | 8 |
| تيزنيت | 16 | 20 | 0 | 0 | 36 |
| الجهة | 375 | 38 | 81 | 36 | 530 |

| المديريات الإقليمية | عدد أقسام التربية الدامجة |
|---------------------|---------------------------|
| أكادير إدا وتنان | 10 |
| اشتوكة آيت باها | 2 |
| إنزكان ايت ملول | 22 |
| تارودانت | 9 |
| طاطا | 4 |
| تيزنيت | 6 |
| الجهة | 53 |

المركز الوطني للرصد والدراسات والتوثيق في مجال الإعاقة

أولية التربية الدامجة في أفق الإنصاف وتكافؤ الفرص

سعيد الحنصالي⁽¹⁾

المركز الوطني للرصد: أسباب النزول

يأتي إطلاق المركز الوطني للرصد والدراسات والتوثيق في مجال الإعاقة في سياق سياسة وزارة التنمية الاجتماعية والتضامن والأسرة في خلق آليات تشاركية هدفها الاشتغال على ملفات حيوية في مختلف المجالات الاجتماعية التي تدخل في اختصاص الوزارة. وقد شكل المركز خاتمة المراكز التي سبق تأسيسها مثل المرأة والمسنين.

وتتجلى أهميته في كونه منصة تشاورية بين مختلف الفاعلين من ممثلي المجتمع المدني العامل في مجال الإعاقة والخبراء الممثلين لمختلف المعنيين بملف الإعاقة من باحثين وعلماء نفس واجتماع وأطباء، إضافة إلى ممثلي مختلف القطاعات الحكومية وذلك في إطار تصور عرضاني للسياسة العمومية حول الإعاقة وأهمية اضطلاع كل مكون حكومي بالدور المنوط به تبعا لموقعه واختصاصه ومسؤولياته في المساهمة بالنهوض بأوضاع الأشخاص في وضعية إعاقة في مختلف المجالات.

جاء في منطوق الإعلان الرسمي للبوابة الالكترونية لوزارة التنمية الاجتماعية بخصوص إطلاق المرصد:

"يتولى المركز رصد مجال الإعاقة في مختلف أبعادها ومظهراتها، والمساهمة في إعداد وتتبع وتقييم مختلف السياسات والبرامج في مجال الإعاقة، بالإضافة إلى تبادل المعلومة بين كل الفاعلين في المجال، على اعتباره آلية لليقظة تسمح بتقييم استباقي لتطور قضايا الإعاقة."

1. الأهداف العامة والتوجهات

يضعنا هذا الإعلان في صلب التوجهات العامة للمركز بوصفه آلية أطلقتها المؤسسة الرسمية لكن بتصور جامع يضم كل المعنيين. وإذا أردنا ترتيب الأهداف والأولويات، فإنه يتبين لنا أن المرصد من خلال مختلف أعضائه، يسعى إلى ما يلي:

- برنامج الرصد
- برنامج التوثيق
- برنامج البحث

1. أستاذ جامعي - منسق المركز الوطني للرصد والدراسات والتوثيق في مجال الإعاقة.

كل واحد من هذه البرامج يكمل الآخر على اعتبار أن مجال الإعاقة في المغرب يفتقر إلى العناصر الثلاثة المتضمن في توجهات المرصد. ذلك أن سياسة وطنية تشارك فيها جميع القطاعات بما فيها مؤسسات البحث العلمي والمؤسسات الجامعية تكاد يغيب عنها موضوع الإعاقة مما لا يوفر كافة المعطيات لتقييم الأوضاع العامة وتقييم السياسات والخلوص إلى النتائج الضرورية للنهوض بهذا الملف المعقد في شكله كما في جوهرة.

2. موقع التربية الدامجة في برنامج المركز الوطني للرصد

ويأتي موضوع التربية كواحد من الملفات الجوهرية التي يفترض أن يشتغل عليها المرصد بمختلف توجهات أعضائه. أقول "يفترض"، لأن المركز الوطني للرصد حديث التأسيس، وهو يتلمس خطواته الأولى ويستعد لعقد أول اجتماع لأعضائه في الأسابيع القليلة المقبلة. ولذلك، فإنني في هذه الورقة، لن أقدم التصور الرسمي للمركز، بل أقدم وجهة نظري الخاصة حول ما يمكن أن يشتغل عليه في ملف جوهري ومعقد هو ملف التربية الدامجة.

والخلاصة التي يمكن الانتهاء إليها تتمثل في أننا مازلنا نبحث عن موقع لتحريك موضوع تربية الأشخاص ذوي الإعاقة من بركتة الآسنة. ولكي أشرح ذلك:

— أولا هناك ارتباك كبير فيما يخص التصورات الخاصة بمفهوم التربية الدامجة. ارتباك يدفعنا إلى ضرورة التفكير في إنجاز دراسات ووثائق تضبط المفهوم في مختلف تجلياته وتوقف نزيف الاستعمال الفضفاض لمفهوم التربية الدامجة إلى درجة أن كل المشتغلين بموضوع الإعاقة أو موضوع التربية يمكن أن يجدوا لأنفسهم موقع قدم في التوظيف العام للمفهوم من منطلق عملي. والحال أنه في اعتقادي المتواضع، موضوع التربية الدامجة لا يمكن مقارنته ألا من خلال المدرسة في مفهومها الطبيعي والعادي والمشارك (مفهوم "أقسام التربية الدامجة" كما جاء في الإطار المفاهيمي الذي أصدرته وزارة التربية الوطنية في 2017 يعني أقسام الإدماج المدرسي كمفهوم استنفذ إمكاناته وصلاحياته التربوية مما يكرس الخلط المفهومي الذي لا تحسم فيه وزارة التربية الوطنية بوضوح).

— ثانيا، إلى حدود الساعة مازلنا في المغرب ومن منظور رسمي نقوم برسملة تجربة المدرسة العمومية من خلال تجربة الأقسام المدمجة، وبغض النظر عن صلاحية التجربة أو فساده، وبغض النظر عن نجاحها أو فشلها (ولي في ذلك كباحث وفاعل مدني موقف واضح سأنهي به هذا العرض)، فإن أكثر من عقدين يحتملنا علينا جميعا إنجاز دراسة معمقة حول التجربة في مجمله والخلوص إلى النتائج الضرورية التي ستلزمنا جهات رسمية ومدنية باتخاذ قرارات شجاعة حول الاستمرار من عدمه في حشر الأطفال داخل أقسام توجد داخل المدرسة وتوجد روحها في مكان آخر.

- ثالثا، فيما يخص التكوين. صحيح أن تفكيرنا جادا انطلق في الموضوع، لكنه من جهة يفتقد للشمولية والمؤسسية، ويفتقد من جهة أخرى لآليات تربوية دقيقة تتوفر على شرطين، شرط النسقية التربوية وشرط الفاعلية والنجاعة وإمكانات التطبيق على أرض الواقع. لكن الأدهى من كل ما ذكرت أن المغرب يفتقر لحد الساعة إلى إطار مرجعي شامل لمهن التربية والتكوين حول الإعاقة. صحيح أن هناك تكوينات جامعية أو داخل مؤسسات خاصة أو في إطار الخبرات التي راكمتها منظمات المجتمع المدني. إلا أن كل ما يتم، يتم داخل اجتهادات تفتقد هي الأخرى للشمولية وللطابع المؤسسي.

- الأدوار الطبيعية للمجتمع المدني: هل في التدبير أم في التفكير والتفاعل وإذكاء الوعي وخلق المشاريع المشتركة؟

أعتقد أن من بين مهام المركز الوطني للرصد والدراسات والتوثيق في مجال الإعاقة أن ينجز تقارير ودراسات حول هذه الملفات على سبيل المثال لا الحصر وأن يقدم مقترحات من خلال كافة مكوناته. هدف هذه المقترحات الخروج من الدائرة المغلقة التي يدور فيها وحولها موضوع تـمدرس التلاميذ ذوي الإعاقة.

لقد أنجزت بصفتي الأكاديمية بحثا بعنوان: **الإعاقة والتربية: نحو استراتيجية دامجة لتمدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة**، نشره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي السنة الماضية حين أصدر من خلال مجلته "المدرسة المغربية" ملفا حول **المدرسة والديموقراطية العدد 8/7، نونبر 2017**، وفي هذا البحث قدمت تشخيصا ووقفا عند المفهوم ومقترحات من خلال التراكم في التجربة الدولية وكذا مقترحات في المصطلح لأنني أبدلت مصطلح التلاميذ ذوي الإعاقة بمصطلح ذوي القدرات المختلفة. أتلو على مسامعكم جزء من خلاصاته من حيث المقاربة أساسا كما أتصورها وكما أراها جزء من استراتيجية عمل المرصد:

"في إطار استراتيجية تعميم أقسام الإدماج المدرسي بالمدرسة العمومية، تم إلى حدود 2016، إحداث 700 قسما مدمجا في مقابل 13 قسما مدمجا سنة 1996. من الناحية العددية ينم هذا الرقم عن جهود جبارة في إطار الشراكات الناجحة مع جمعيات المجتمع المدني. لكن من الناحية النوعية، أ طرح سؤالا حاسما: ألم تستنفذ أقسام الإدماج المدرسي كافة إمكانياتها وعلينا أن نفكر في البدائل الأكثر نجاعة؟

ولتفسير ذلك، تقوم فلسفة الأقسام المدمجة على خلق توازن بين حاجيات المتعلمين من ذوي القدرات المختلفة وبين ما تتطلبه المدرسة من مستلزمات القدرة على التعلم، وعلى هذا الأساس فإن نجاح التلميذ في قسمه المدمج يتأكد حين تتوفر كل الدلائل البشرية والبيداغوجية ليغادر في مرحلة ما قسمه المصطنع ليلتحق بآثرابه

في الوسط الطبيعي. بمعنى آخر، يكون نجاح القسم المدمج في كونه جسراً نحو النجاح، والحال أن أغلب وضعيات الإدماج المدرسي تتحول إلى قبر للتلميذ داخل المدرسة لأنه لا يغادره إلا بعد أن يتعذر الاستمرار بسبب السن المتقدمة التي لا يستقيم معها البقاء داخل المدرسة الابتدائية رغم أن القانون يسمح بذلك.

من الناحية التربوية على كل الفرقاء أن يفكروا بجدية في مآل هذا الرقم المتضخم من الأقسام المفتوحة التي تقوم في أغلبها بأدوار التنشئة الاجتماعية وتكرس الشعور العميق بالفشل لأن كل التلاميذ ينتقلون من قسم إلى آخر إلا التلاميذ ذوي القدرات المختلفة فهم الباقون في مكانهم إلى أجل غير مسمى.

والشيء بالشيء يذكر، فإن المقاربة الناجعة للتمدرس رهينة بالخلفيات البيداغوجية الملائمة والمرنة التي يتم الأخذ بها واعتمادها. وهذا الأمر يستلزم أساساً إعادة النظر في المقاربة الطبية التي تحكم لحد الآن منطق التمدريس ومن له الحق فيه وكيفية توزيع المتدربين في الوسط الطبيعي أو الوسط المدمج أو الوسط المتخصص بحسب الحالة الصحية ودرجة الإعاقة. وفي هذا الخيار ظلم كبير للمتعلمين المفترضين ولأسرهم ولتوازن المجتمع برمته.

يتمثل المعيار الأول للجودة في تحقيق مفهوم المدرسة المواطنة الدامجة التي تستوعب الاختلاف داخل الوحدة وتوفر لكل الأطفال مهما كانت محدودية قدراتهم الإدراكية من تجاوز القصور وصعوبات التعلم بفضل ما يمكن إنجازها من برامج تربوية دامجة ومن آليات التقريب بين النماذج المعيارية في التعليم وبين النماذج ذات الخصوصية التي تختلف من إعاقاة لأخرى ومن وضع إدراكي لآخر. وإذا كان من الضروري الإبقاء على وضعية أقسام الإدماج المدرسي فلتكن وظيفة تجسيرية تهيئ المتعلم في مرحلة انتقالية قصيرة الأمد لولوج عالم التعلم داخل الوسط الطبيعي. وإذا كان من الضروري الإبقاء على المراكز المتخصصة فلتكن وظيفتها إذكاء الوعي والتكوين وتقوية القدرات والترافع لا عزل الأطفال واليا فعين في فضاء مغلق مؤلم يعمق الوضعيات المعيقة بدل أن يطور آليات تجاوزها والتحكم في نتائجها.

إن أهم مداخل الخروج من أزمة تمدريس حقيقي وناجع للتلاميذ ذوي الإعاقة هو:

- ضرورة الإنهاء مع روح البيداغوجية التقليدية التي تستند إلى قاعدة: الخطأ عيب، وتعويضها ببيداغوجيات جديدة تركز أساساً على الفروق البيفرديّة ضمن تصور استراتيجي.

— مأسسة المنظومة التربوية الخاصة باستقبال وتتبع التلاميذ ذوي القدرات المختلفة: تسمح هذه المأسسة بوضع إطار قانوني ملزم ومتوافق عليه: إطار يحقق روح الإلزامية التي يدعو إليها المشرع المغربي، ويضع الشروط والظروف الملائمة لاشتغال الفاعل التربوي الذي يعمل في ظل المعطيات الإدارية الحالية خارج الحماية القانونية لوضعه الاعتباري وأقصد المربين والفاعلين الاجتماعيين ومساعدتي الحياة المدرسية.

A. Pourquoi la concertation ?

La concertation constitue une modalité d'intervention clé pour Handicap International (HI). Celle-ci s'inscrit en cohérence avec deux approches fondamentales promues par HI dans le respect du modèle social du handicap :

L'Approche droit qui considère les bénéficiaires comme des «détenteurs/détentrices de droits». L'approche droit leur ouvre des possibilités de faire entendre leur voix quant à leurs besoins et les modalités de réponse appropriées, et leur permet de jouer un rôle actif dans la reconstruction et le développement. L'approche droit permet de dépasser la vision d'un bénéficiaire réceptacle de services sur la base de besoins supposés. L'approche droit s'inscrit dans le cadre de la Convention Internationale sur les Droits des Personnes Handicapées qui rappelle que les personnes en situation de handicap sont sujets de droit et que la réalisation de leurs droits, y compris du droit à l'éducation (art 24), passe par la participation à la vie publique (art 29) et la consultation avec les personnes handicapées et les organisations qui les représentent (art 4 obligations générales – al 3)

L'Approche développement local inclusif : consiste à s'assurer que sur un territoire, l'ensemble des acteurs notamment les plus défavorisés et marginalisés jouent un rôle actif dans le développement. Cette approche signifie que i) tout le monde doit avoir l'opportunité de participer au développement, ii) que tous les membres d'une population n'ont pas les mêmes besoins ou priorités, iii) que les autorités doivent consulter l'ensemble des citoyens. La consultation est utilisée comme une approche devant permettre de promouvoir à l'échelle d'un territoire le dialogue et la planification participative afin de répondre au mieux aux besoins des administrés marginalisés.

B. La concertation pourquoi faire, avec qui ?

L'objectif de la concertation est double :

- Améliorer l'accès à des services de qualité répondant aux besoins (en terme d'enseignement si l'on se réfère à la question de l'éducation inclusive)

1. Chef de mission Maroc Humanité & Inclusion (Handicap International)

- Améliorer la qualité des politiques publiques dont l'objet est d'apporter des réponses effectives aux besoins des citoyens (l'accès à l'éducation dans le cas présent)

Qu'entend-t-on par améliorer l'accès aux services :

- Mieux identifier les personnes handicapées et leurs besoins
- Mieux identifier les services existants et les barrières d'accès
- Discuter des adaptations nécessaires
- Faciliter les référencements

Qu'entend-t-on par l'amélioration de la qualité des politiques publiques :

- Mieux comprendre les besoins des personnes handicapées / les rendre visibles
- Analyser les barrières existantes dans le cadre légal et stratégique mais également dans les dispositifs de services existants.
- Partager des expériences, analyser des pilotes
- Identifier les adaptations nécessaires dans les cadres politiques/stratégiques et/ou définir des stratégies adaptées
- Définir des dispositifs coordonnés
- Définir des standards acceptables
- Veiller à développer des indicateurs politiques et des budgets sensibles au handicap

Ce double objectif détermine directement quels sont les acteurs à impliquer dans la concertation et à quel niveau cette concertation doit s'établir :

- La concertation entre les personnes handicapées et les acteurs locaux au niveau régional
- La concertation entre les personnes handicapées et les acteurs nationaux

Dans le cas particulier de l'éducation, la concertation parents/personnels éducatifs vient compléter les deux niveaux susmentionnés permettant ainsi d'établir une réponse personnalisée aux besoins de chaque enfant.

Au deux niveaux (local et national), il est important de noter que la concertation doit impliquer l'ensemble des acteurs intervenants sur la problématique de l'éducation de l'enfant handicapé à savoir :

- Les organisations de personnes handicapées, les personnes handicapées et leurs familles
- Les centres spécialisés
- Les acteurs publics de l'éducation (cadres éducatifs et administratifs)
- Les acteurs de la santé et du développement social.
- Les autorités locales

Ces acteurs relèvent de différents secteurs : éducation / social / santé. Dans la mesure où le handicap constitue une réalité transversale interrogeant à la fois la personne et son environnement, une réponse globale doit pouvoir être apportée. Dans le cadre du sujet qui nous intéresse aujourd'hui nous pouvons affirmer que pour qu'un enfant handicapé ait un plus grand accès à l'école et soit accompagné dans la performance et la rétention scolaire il est nécessaire :

- De l'identifier le plus tôt possible : rôle de la santé, des affaires sociales, de l'éducation
- Qu'il ait accès en tant que de besoin à des services d'éducation adaptés : secteur éducatif
- Qu'il puisse obtenir des aides techniques ou à la mobilité prescrites par des professionnels de la réadaptation : secteur de la santé et Entraide Nationale
- Que des aides financières soient accessibles pour aider les familles les plus démunies à compenser le coût financier

induit par le handicap (aide technique, transport, équipement particulier etc) : Entraide Nationale

- Que les écoles soient physiquement accessibles : rôle des collectivités locales

C. Les étapes du processus de concertation telles que mises en œuvre par Handicap International

L'utilisation de la concertation a débuté principalement dans le cadre de projets dits de développement urbain et/ou territorial. La thématique de l'accès à l'éducation a progressivement émergé comme une thématique centrale soulevée par les familles vivant avec le handicap sur les territoires. Originellement utilisée afin d'encourager le dialogue et la planification locale, la concertation a ainsi été élargie à des thématiques sectorielles spécifiques.

Qu'elle soit mise en place dans le cadre globale du développement local ou à dans un cadre sectoriel, la mise en place d'une dynamique de concertation suit des étapes similaires :

1. Un volet important et fondamental qui constitue le socle de la concertation et à ce titre sa première étape, est relatif à **l'empowerment des personnes handicapées et de leurs organisations**, « nothing about us, without us ».

Objectif : organiser la parole, définir ses priorités, être capable d'exposer ses priorités, devenir acteur de la solution.

Acteurs : les organisation des personnes handicapées (OPH), les personnes handicapées au niveau local et national.

2. **Parce que pour dialoguer il faut être deux, la seconde étape vise à sensibiliser les décideurs (locaux, régionaux et/ou nationaux) et les services.**

Objectif : les acteurs intervenants dans la réalisation des droits sont conscients de leurs responsabilités en matière d'inclusion. Sensibilisation sur le handicap, le cadre légal (national et international) et politique.

Acteur : les représentants des autorités nationales et locales, les services, les organisations de personnes handicapées.

3. Le dialogue s'inscrit au cœur de la concertation. Il s'agit là de la troisième étape :

Objectif : Créer des opportunités d'échanges permettant de déboucher sur une compréhension commune des problèmes existants, de prioriser les besoins. Différentes étapes : diagnostic collectif, création de groupe de travail et/ou inclusion des OPH dans des processus de concertation existants (ex : le centre local d'information et d'orientation (CLIO) est membre de la commission diversité du dispositif de concertation de la région Rabat-Salé-Kénitra).

Acteurs : les OPH/les Personne en situation de handicap, les décideurs et les services.

4. La planification et la mise en œuvre d'actions concertées parachèvent la concertation et constituent la quatrième étape

Objectif : déterminer des actions faisables répondant aux barrières identifiées et s'appuyant sur les ressources disponibles afin d'améliorer l'inclusion et apprendre ensemble. L'action collective est nécessaire pour consolider la relation partenariale et démontrer l'utilité de la concertation. La concertation sans action collective débouche rarement sur des résultats concrets. La dimension collective ne se situe pas nécessairement au niveau de la réalisation mais peut s'inscrire au niveau du suivi et de l'évaluation.

Dans le cadre des projets menés par HI, la planification et la mise en œuvre se sont traduites par l'adoption de plans d'action régionaux (ex: Rabat-Salé-Kénitra et Souss Massa) et le financement d'initiatives mises en œuvre avec les associations (dont le financement pérennisé à la région Rabat-Salé-Kénitra sur le budget régional).

D. Impact de la concertation sur l'éducation inclusive au Maroc

Au fil des projets et des expériences, Handicap International a pu identifier l'impact de la concertation. Son utilisation a ainsi permis de réaliser des progrès significatifs, notamment :

- La mise en place de dispositifs d'accompagnement personnalisé (type CLIO⁽²⁾, le service d'évaluation, d'accompagnement et d'orientation SEAO dont les expériences ont à leur tour nourri la réflexion autour des centres d'orientation et d'accueil des personnes en situation de handicap (COAPH)) dont le rôle a minima est d'informer les familles vers les aides existantes et dont le rôle dans un dispositif plus global consiste également à accompagner les familles dans l'analyse de leur situation, l'accès aux services, aide à l'instruction des demandes etc.
- La réalisation de divers diagnostics participatifs sur les difficultés d'accès au niveau primaire et secondaire utilisés pour alimenter le plaidoyer et la réflexion autour des politiques publiques.
- Une meilleure identification des enfants non scolarisés et des réponses éducatives plus en adéquation avec les besoins des bénéficiaires (mobilisation d'équipe pluridisciplinaire notamment).
- La mutualisation des ressources disponibles auprès des différents services publics et associatifs des territoires afin d'améliorer l'accès des enfants handicapés aux aides techniques et aux ressources spécialisées. La concertation a notamment permis d'importants progrès en matière de référencement dans un contexte marqué par un accès limité des familles à l'information.
- La définition de plan éducatif individualisés impliquant les acteurs éducatifs et de la réadaptation.
- La création d'une instance de réflexion et de suivi sur l'éducation inclusive au niveau national.

Malgré un impact important de la concertation, les enjeux liés à cette approche demeurent importants.

2. Le Centre Local d'Information et d'Orientation des Handicapés de l'association Bouregreg est une association marocaine basée à Salé. Le Service d'Evaluation, d'Accompagnement et d'Orientation (SEAO) est géré par l'Association de l'Enfance Handicapée (AEH) basée à Agadir. Les centres d'orientation et d'accueil des personnes en situation de handicap (COAPH) ont été créés par le Ministère de la Solidarité, de la Femme, de la Famille et du Développement Social a procédé en collaboration avec l'Entraide Nationale via les coordinations régionales et les délégations provinciales.

- La verticalité des services publics et des cadres stratégiques nationaux complexifie la mobilisation de manière pérenne les différents départements ministériels impliqués dans la question du handicap. Des difficultés similaires sont notées à une autre échelle au sein du Ministère de l'Éducation Nationale. La scolarisation de l'enfant handicapé est pilotée par une direction mais l'amélioration de la qualité de l'éducation nécessite des interventions relevant de différentes directions. Dans ce contexte, il est important de réfléchir une présence collégiale au sein de la concertation et comment engager le Ministère dans son ensemble dans les actions résultant de la concertation.
- L'organisation institutionnelle en place et l'articulation du national avec le régional rend parfois difficile des positionnements communs. Si les expériences du niveau régional remontent relativement bien vers le niveau national et alimentent la réflexion globale, l'inverse est plus complexe. Comment la concertation nationale peut-elle être relayée en terme opérationnel au niveau régional ?
- Des cultures (associatives-administration publique) encore très différentes avec des difficultés de compréhension sur les rôles et responsabilités respectifs débouchant sur des difficultés de positionnement de part et d'autre.
- Budgétisation des plans d'action et le suivi des recommandations afin d'assurer que la concertation mène à des actions concrètes. Ceci est primordial pour entretenir la concertation et la participation des acteurs impliqués.
- Difficulté à pérenniser la concertation au-delà du projet. La concertation est en effet généralement initiée par le projet et à ce titre est vécue d'abord et avant tout comme une activité temporelle adaptée à ses priorités et à son rythme d'exécution. La concertation n'est pas nécessairement perçue comme un dispositif pérenne d'amélioration de la gestion des services publics.
- Difficulté d'avoir une approche globale au niveau national. Le

focus reste généralement fixé sur une ou 2 régions expérimentant l'éducation inclusive. Ceci va de pair avec la difficulté de passer de l'expérimentation (niveau régional) à la modélisation (niveau national).

- Multiplicité des dispositifs d'aide individuelle ou organisationnelle sans articulation claire, complexes d'accès, dont la pérennisation n'est pas garantie et dont la gestion n'implique pas le Ministère de l'Education. Ces dispositifs pourraient être utilisés comme levier au résultat de la concertation mais sont gérés de manière déconnectée.

Références bibliographiques :

- A Guidance paper for an inclusive local development policy, IDDC, Charlotte Axelsson
- Convention Internationale sur les Droits des Personnes Handicapées
- Inclusive Local development : how to implement a disability approach t local level, Eric Plantier Royan and Priscielle Geiser, Handicap International, 2009



الورشة
ATELIER
WORKSHOP



التربية الدامجة: أي تحول للتمثلات الاجتماعية؟

ÉDUCATION INCLUSIVE : VERS QUELLE MUTATION DES
REPRÉSENTATIONS SOCIALES ?

INCLUSIVE EDUCATION : TOWARDS WHICH SOCIAL
REPRESENTATIONS ?

Les représentations sociales du handicap comme outil pour le développement de l'inclusion scolaire et sociale

Alessio COVELLI⁽¹⁾ (Grand témoin)

Cette communication nous permet d'appréhender le rôle actif des médias dans la sensibilisation du public et la construction de représentations à l'égard des personnes en situation de handicap. À l'appui d'exemples précis, elle offre des éléments de réponses à deux questions majeures :

Quelle représentation sociale des personnes en situation de handicap est véhiculée par les médias ?

Comment se construit le passage à « une culture de l'inclusion » et une reconnaissance positive des différences ?

1. Les représentations du handicap entre école, culture et société

Il convient de donner des points de réflexions sur les représentations du handicap en commençant par les questions suivantes :

- Comment se départir des représentations ségrégatives ?
- Comment la prise en compte du handicap au sein de ces différentes expressions peut favoriser une diffusion de la culture de la diversité dans toutes les composantes de la société ?

Les recherches conduites au niveau international liées aux représentations et à la reconnaissance des personnes en situations de handicap et les activités de formation des enseignants ont permis de comprendre, avant tout, que l'école ainsi que les communautés éducatives et formatives jouent un rôle central pour le développement d'une culture et d'une société inclusive.

Tout d'abord, retenons que s'il demeure important d'agir pour changer la perception en faveur d'une éducation et d'une société inclusive, cette action ne peut être associée directement au rôle des médias.

1. Enseignant-chercheur en pédagogie et didactique de l'inclusion, Université Rome IV.

En effet, les médias jouent un rôle majeur (de Anna & Covelli, 2013) pour autant il est secondaire par rapport à la fonction éducative et formative de l'école (Covelli, 2016). L'école comme médiateur entre élèves, société et culture (Moliterni, 2013) peut favoriser la rencontre entre les différences humaines et donc la connaissance réciproque entre personnes différentes.

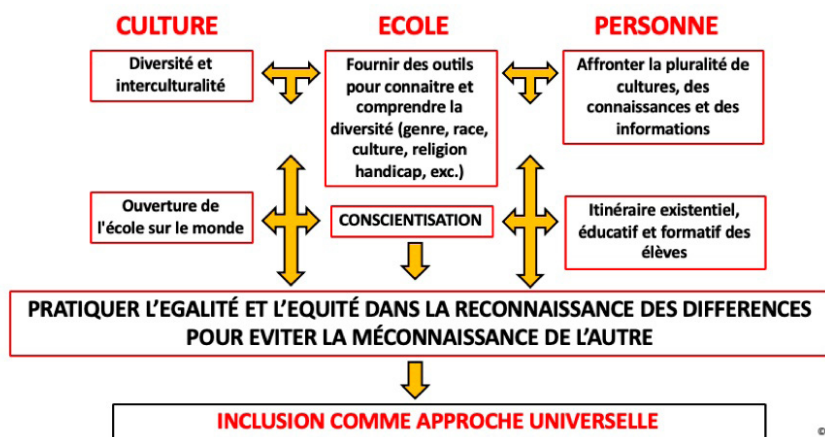
Dans les entrevues menées en faveur de la recherche « *Inclusione, comunicazione e rappresentazione della disabilità* » (Covelli, 2016), en Italie, deux interlocuteurs français disent que la culture sur l'inclusion, comparée au contexte français et d'autres pays, est plus avancée. En Reconnaître depuis plus de 40 ans, à partir de l'introduction de la loi 517 du 1977, tous les élèves ont la possibilité, dès les premières années de l'enfance, d'être ensemble sans discrimination, de vivre l'école comme un contexte inclusif qui enseigne à connaître et à respecter les différences, éléments naturels de l'« être humain » (Covelli, 2018b ; de Anna, 2018).

L'éducation et l'école inclusive contribuent considérablement à éduquer le regard sur les différences, à alimenter leur reconnaissance positive et à éviter la stigmatisation et la marginalisation qui limitent le développement d'une culture inclusive et les processus d'inclusion eux-mêmes.

On ne peut pas avoir une véritable inclusion si on n'est pas éduqués à reconnaître les différences comme valeur pour les reconnaître et éviter les méconnaissances (Honneth, 2002). Ce message devrait commencer par les institutions, les enseignants, les formateurs et les éducateurs pour arriver aux médias et à l'opinion publique.

C'est une question qui va au-delà de la sensibilisation pour devenir action de changement réel et donc, pour reprendre Paulo Freire (2002), de « conscientisation ».

Société et Education Inclusives par l'Education à la Différence



2. Les représentations traditionnelles du handicap dans les médias

Les médias, en lien avec l'engagement actifs des personnes en situations de handicap, de leur familles et associations, des institutions et des acteurs d'éducation et de formation, doivent utiliser leur pouvoir d'influence culturelle et d'amplification des messages pour favoriser l'opinion publique à l'approfondissement des altérités et des différences réciproques. En revanche, ils doivent éviter de et renforcer les stéréotypes et les préjugés sur le handicap par la spectacularisation et la dramatisation des contenus, qui sont utilisées comme un dispositif pour rendre «plus attrayante» une nouvelle, sans être une occasion d'approfondissement.

Les études sur les représentations du handicap dans différents pays montrent que les médias transmettent souvent une vision polarisée du handicap (Lachal, 1990 ; Barnes, 1991 ; Clogston, 1990, 1994; Shapiro, 1993 ; Nelson, 1994, 2003 ; Besio & Roncarolo, 1996 ; Shakespeare, 1997 ; Combreuze, 2000 ; Riley, 2005 ; Covelli, 2016) :

- D'une part, une vision misérabiliste basée sur des connotations de souffrance, pauvreté, isolement, fragilité, difficulté, pitié, charité ;

- De l'autre côté, une compensation fondée sur une vision survalorisant de la personne en situation de handicap avec des connotations de courage et héroïsme extraordinaire des personnes capables de dépasser le désavantage de leurs déficits.

C'est cette polarisation que nourrit la non-considération et la méconnaissance des personnes en cette situation.

Partant, quels sont les principaux modèles et les principales connotations à la base de cette méconnaissance et de cette polarisation ?

Le Handicap comme condition pathologique individuelle à assister :

Dans ce modèle de représentation liée à la maladie, le déficit et le handicap sont les principaux traits distinctifs de la personne. Ici il y a une tendance à souligner le désagrément plus sur la base des limitations fonctionnelles de la personne que sur ceux de leurs contextes de vie.

La personne en situation de handicap est souvent associée à une terminologie médicale et la maladie est l'aspect dominant. La personne est souvent nommée en termes de « patient » et « malade » dans des contextes hors d'une dimension de soin et santé comme, par exemple, au cours des protestations contre les coupures de dépenses à fonds publics d'assistance.

Dans ce modèle, les diverses formes d'assistance et les questions connexes deviennent la principale dimension vécue par les personnes en situation de handicap au quotidien.

Dans certains cas, les connotations de cette approche se traduisent par une vision du handicap pas seulement comme un état-dimension de fragilité et de faiblesse, mais aussi en termes de poids rencontrés par les personnes concernées et leurs proches, reléguées à une vie d'isolement, marginalisation et souffrance.

Dans ce modèle, la gravité-poids du handicap est fréquemment associée aux « graves pathologies » et aux conditions de « non autosuffisance », qui représentent une forte connotation sémantique du handicap, de l'être « handicapé » et de l'« assistance ».

L'accent mis sur ces questions est souvent lié aux aspects économiques de l'assistance. Ainsi, l'aspect économique contribue à déterminer une autre dimension : l'« invisibilité » et la solitude en raison du manque d'attention et de l'absence des institutions ... ils ne se sentent pas représentés et protégés.

In fine, la vision de l'aide en termes de charge sociale et économique pourrait conduire à un risque de perte de la dignité humaine et favoriser une image du handicap comme une condition qui tend inévitablement à réduire la personne de sujet actif à un objet passif, objet de soins et fardeau d'assistance pour les « autres ».

La survalorisation de la personne en situation de handicap : le champion qui défait le handicap et le malheur :

Ce modèle conduit à la survalorisation de la personne en situation de handicap. Elle prend forme dans les discours mettant l'accent sur l'exceptionnalité des qualités. En ce sens, une des caractéristiques de cette approche est le surpassement de soi mis en place par la personne en situation de handicap pour gagner la lutte contre son handicap. L'attention est sur la valeur de son courage, de sa volonté et de sa force qui lui donnent une image de surhomme ou surfemme.

Ce modèle de représentation porte sur la dimension « extraordinaire » au sens de capacité à développer des « capacités différentes » par rapport à son propre handicap et au déficit.

Cette approche est très utilisée dans les nouvelles et les programmes sportifs où il y a une tendance à exalter la personne qu'est désignée comme « champion » pour ses mérites sportifs et également pour sa victoire « contre » le handicap et ses limitations.

En d'autres termes, le dépassement de soi mis en place par la personne dépend du passage d'obstacle réalisé par le développement de compétences différentes pour compenser le handicap.

Ainsi, « Handicap » prend les contours de désavantage dans un double sens :

- d'une part, avec la référence au sens de handicap et/ou au déficit comme limitation et manque ;

- d'autre part, avec l'origine sportive du terme handicap : connotation positive représentant le désavantage donné aux chevaux les plus rapides et gagnants. Ce deuxième sens est celui sur lequel repose la survalorisation de la personne qui se réalise et « gagne » dans la vie « malgré » le handicap et le désavantage. En ce sens la survalorisation peut aussi conduire à une connotation d'héroïsme.

Dans le cadre de la survalorisation, il y a aussi une tendance à mettre l'accent sur le surpassement du désavantage de la personne qui, par connotation, font référence à sa déficience.

La connotation de désavantage introduit une autre association, présente dans la relation entre ce modèle et les thèmes du sport, liée aux aspects psychologiques des situations de handicap surgissant plus tard dans la vie. « Devenir personne handicapée à cause d'un accident » apporte un double défi pour la personne : en plus des exploits sportifs, professionnels ou d'autres natures qui contribuent à sa réalisation, la victoire contre le handicap est davantage renforcée par la capacité de « partir de zéro » après l'« accident ».

3. Les modèles pluridimensionnels et la reconnaissance des droits des personnes en situation de handicap

Le chemin vers des modèles de représentations appropriés du handicap implique de partir de l'analyse des modèles traditionnels pour favoriser le processus de connaissances et de « décentralisation cognitive » (Covelli, 2018a).

C'est le cœur des activités de formation orientées à changer les perceptions médicales, d'assistance et d'incapacité profondément enracinées aux modèles traditionnels.

Les questions deviennent :

- Quelles nouvelles formes de représentations devrions-nous privilégier dans la littérature, les médias et autres ?
- Comment contribuer à promouvoir une société inclusive ?

Les acteurs d'éducation et de formation doivent accompagner la société civile dans la transformation des visions traditionnelles vers des modèles plus progressistes dans lesquels les personnes en situation de handicap sont considérées comme une « ressource sociale » et citoyen/citoyenne comme les autres (Bogdan & Biklen, 1977 ; Clogston 1990 ; 1994 ; Fougeyrollas 2004, 2010 ; U.N., 2006 ; Haller, 2010 ; de Anna, Gardou & Covelli, 2018).

Cette vision repose sur la reconnaissance des droits à la citoyenneté comme une condition préalable à la réalisation des processus d'inclusion et émancipation des personnes en situation de handicap. En d'autres termes, la personne en situation de handicap n'est pas porteuse de « handicap » comme dans les modèles traditionnels de soins et assistance mais elle est détentrice de droits qui déterminent le principe d'équité.

Dans cette approche, c'est possible de voir le « pluralisme culturel » (Ferrucci, 2004) et le « pluralisme identitaire » (Remotti, 2011) à la base de la pluralité de représentations et de reconnaissance (Honneth, 2002) qui touchent différentes dimensions et expériences de vie des personnes en situation de handicap.

Retenons ici que, si les questions de l'assistance sanitaire peuvent à juste titre, être associées à la garantie et au respect des droits à la santé des personnes en situation de handicap, en revanche l'image d'une personne en situation de handicap comme un citoyen égal aux autres et comme une ressource sociale caractérise les contenus inhérents aux principes d'autonomie et d'autodétermination liés au projet de vie et à la réalisation de l'indépendance au sein de la société.

Contrairement aux modèles traditionnelles, la dimension de l'assistance dans ces cas n'est pas associée aux termes de soins et de prise en charge de la personne, mais prend la forme d'un accompagnement et réseaux de soutien (Canevaro, 2013) à disposition de la personne pendant toute la durée de la vie et dans des contextes très loin d'une dimension exclusivement médicale : l'éducation et la culture, le travail, le sport et les loisirs, la sexualité, etc. La reconnaissance des droits est un « dépassement » du motif récurrent de soins sanitaires

pour exprimer efficacement le potentiel réel de l'émancipation de l'individu, en raison d'une vision culturelle qui va au-delà de l'image passive, typique des approches de soins « traditionnels ». En ce sens, les références à l'autonomie de la personne n'ont pas la connotation négative de « manque » mais sont considérées en termes de potentiels intrinsèques. Sur la base des droits à une vie indépendante et de qualité, à la participation et à l'inclusion de tous dans la société, elles doivent être encouragées par la possibilité d'accéder aux services et choisir les modalités d'accompagnement qui peuvent garantir la liberté et la dignité de la personne.

En d'autres mots, l'absence d'autonomie dans ce type de représentation ne dépend pas des aspects physiques des personnes en situation de handicap, mais du non-respect de leurs droits et du manque de services pour soutenir leur réussite scolaire, éducative, professionnelle et sociale visant à leur indépendance.

Les professionnels des médias devraient se référer à ce type de représentation qui doit être assurée par une terminologie appropriée.

C'est important d'utiliser une terminologie « people first » visant principalement à restaurer une vision humanisante et multidimensionnelle de la personne en tant que sujet, avant d'être une personne handicapée, autiste, amputée, etc. (Covelli, 2016).

4. Vers cultures et sociétés inclusives

La référence à l'inclusion comme approche universelle doit être un point fixe des approches basées sur la reconnaissance des droits.

Dès lors, considérer les critiques développées ci-dessus est fondamental afin de promouvoir une société inclusive dans laquelle les personnes en situation de handicap peuvent avoir un rôle actif grâce à la possibilité de développer leur propre projet de vie en fonction de leurs propres aspirations et désirs.

La connotation d'action à la base de la conscientisation et du changement culturel se retrouve dans les valeurs fondamentales à la base du sens de l'inclusion :

- la transformation des contextes préexistants afin que la personne en situation de handicap ne doit pas demander d’être accueillie dans les différentes dimensions existentielles au sein de la société (de Anna, 2014, 2016 ; Gardou, 2012) ;
- l’autodétermination et la participation active de la personne comme possibilité de mettre en œuvre ses choix pour le développement de son projet de vie ;
- la réciprocité comme opportunité pour la personne de contribuer en manière active au développement de la société d’appartenance comme acteur et donc comme membre active et pas comme membre qu’en étant en situation de handicap, est nécessairement une personne invalide, à assister et que ne peut pas décider de ce dont elle a besoin.

En conclusion, notre discours sur les représentations, la culture et le développement des sociétés inclusives est un discours qui affecte directement la vie quotidienne de tous parce qu’une école, une culture et une société inclusive contribuent directement à améliorer la qualité de la vie pas seulement des personnes en situation de handicap mais de tout le monde.

En ce sens, les représentations sont un outil pédagogique et didactique pour favoriser une prise de conscience collective, la construction de nouveaux modèles d’interprétation du handicap et de la diversité (de Anna, 2014) et donc un changement réel vers une société inclusive par l’action de conscientisation.

Donc, la société pour être effectivement inclusive doit garantir la possibilité de faire des choix entre différentes alternatives afin que les besoins de la personne ne soient plus vus en termes déficitaires, comme déficiences et inhabilités, mais comme condition ontologique de toutes les personnes habilitées à participer à la vie sociale au-delà de leur vulnérabilité et fragilité (Gardou, 2006 ; 2012).

Références bibliographiques :

- Barnes, C. (1991). Disabled people in Britain and discrimination. London: Hurst and Co.
- Besio, S. & Roncarolo, F. (a cura di). (1996). L'handicap dei media: disabili e disabilità nell'offerta televisiva. Torino: Nuova ERI.
- Bogdan, R. & Biklen, D. (1977). Handicapism. Mimeographed paper. New York, NY: Social Policy Corporation.
- Canevaro, A. (2013). Scuola nclusion e mondo più giusto. Trento: Erickson.
- Clogston, J.S. (1994). Disability coverage in American newspapers. In J.A. Nelson (Ed.), The disabled, the media, and the information age. Op. cit., pp.45-58.
- Clogston, J.S. (1990). Disability coverage in sixteen newspapers. Louisville, KY : Advocado Press.
- Combrouze, D. (2000). L'information sur les personnes handicapées motrice et sensorielles dans les journaux télévisés: analyse lexicale. Handicap. Revue de sciences humaines et sociales, 85, pp. 27-45.
- Covelli, A. (2018a). La ricerca sull'inclusione tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà : questioni epistemologiche e metodologiche. In L. de Anna, C. Gardou & A. Covelli (a cura di), Inclusione, culture e disabilità. Op. cit., pp. 156-169.
- Covelli, A. (2018b). Integrazione e nclusion scolastica in Italia a quarant'anni dalla L. 517/77. In I. Maccioni & C. Rossi (a cura di), La legge dell'inclusione nella scuola italiana. A quarant'anni dalla 517/77. Arezzo: Albatrello, pp. 101-129
- Covelli, A. (2016). Verso una cultura dell'inclusione. Rappresentazioni mediali della disabilità. Roma : Aracne.

- De Anna, L. (2018). Ripensare il presente. In I. Maccioni & C. Rossi (a cura di), *La legge dell'inclusione nella scuola italiana. A quarant'anni dalla 517/77*. Op. cit., pp. 41-74.
- De Anna, L. (2016). *Teaching Accessibility and Inclusion*. Roma : Carocci.
- De Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e nclusion*. Roma : Carocci.
- De Anna, L. & Covelli, A. (2016). *La Pedagogia Speciale nelle istituzioni internazionali*. In P. Crispiani, *Storia della Pedagogia Speciale. Le origini, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa : ETS, pp. 636-654.
- De Anna, L. & Covelli, A. (2013). *Disabilità e identità nella rappresentazione dei media*. In A. Mura & A.L. Zurru (a cura di), *Identità, Soggettività e Disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano : FrancoAngeli, pp. 85-104.
- De Anna, L., Gardou, C. & Covelli, A. (a cura di). (2018). *Inclusione, culture e disabilità. La ricerca della Pedagogia Speciale tra internazionalizzazione e interdisciplinarietà : uno sguardo ai cinque continenti*. Trento : Erickson.
- Farr, R.M. & Moscovici, S. (1989). *Rappresentazioni sociali*. Bologna : Il Mulino.
- Ferrucci, F. (2004). *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*. Catanzaro : Rubbettino.
- Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Quebec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P. (2004). *Identités, différences corporelles et fonctionnelles et processus de production du handicap sur le plan de la participation sociale*. In M. Mercier (Ed.), *L'identité handicapée*. Namur : Presses Universitaires de Namur, pp. 254-278.

- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino : EGA.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : érès.
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Haller, B.A. (2010). *Representing Disability in an Ableist World: Essays on Mass Media*. Louisville, KY: The Avocado Press.
- Honneth, A. (2002). *Lotta per il riconoscimento. La grammatica morale dei conflitti sociali*. Milano : Il Saggiatore.
- Lachal, R.-C. (1990). *La presse française et les personnes handicapées de 1977 à 1988*. In Institut de l'Enfance et de la Famille (Ed.), *Handicap, famille et société*. Paris : IDEF, pp. 39–45.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma : Armando
- Mura, A. & Zurru, A.L. (2013). *Identità, Soggettività e Disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli
- Nelson, J.A. (2003). *The invisible cultural group: Images of disability*. In P. Lester & S. Ross (Eds.), *Images that injure Pictorial stereotypes in the media*. Westport, CT: Greenwood Publishing, pp. 175–184.
- Nelson, J.A. (Ed.). (1994). *The disabled, the media, and the information age*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Remotti, F. (2011). *L'ossessione identitaria*. *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, XXV, 1, pp. 9-29.
- Riley, C.R. (2005). *Disability and the media: Prescriptions for change*. Hanover, NH: University Press of New England.

- Shakespeare, T. (1997). Cultural Representation of Disabled People: dustbins for disavowal? In L. Barton & M. Oliver (Eds.), *Disability Studies: Past Present and Future*. Leeds: The Disability Press, pp. 217-233.
- Shapiro, J.A. (1993). *No Pity: People with Disabilities Forging a New Civil Rights Movement*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Stiker, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés. Essai d'anthropologie historique*. Paris : Dunod.

Nicolas EGLIN ⁽¹⁾

Cette intervention porte sur une question fondamentale: quelles sont les modalités qui permettent de promouvoir une société inclusive ?

Aujourd'hui, les parents d'enfants en situation de handicap revendiquent de plus en plus fortement pour leurs enfants, le droit à vivre dans la cité, comme tous les autres enfants. Cette revendication est à considérer dans l'évolution générationnelle des parents. Les parents engagés autrefois dans des mouvements associatifs ont participé paradoxalement à la construction de places, parfois ségrégationnistes. Ils expriment aujourd'hui à la fois leur attachement à obtenir des réponses relatives au parcours de leurs enfants et leur rejet d'une organisation médico-sociale spécialisée déployée en silos, en filières rattachées aux déficiences, et appellent de leurs vœux une société inclusive. Prôner un modèle inclusif, c'est affirmer que ce qui fait société, c'est notre capacité à vivre ensemble sans exclusive, sans hiérarchiser les existences... « *il n'y a ni vie minuscule, ni de vie majuscule* » (Gardou, C.)

1. Les trois leviers pour favoriser une société inclusive

La précocité de l'accueil

L'accueil de tous en crèche prend une dimension particulière en "Reconnaître" à partir de la fin des années 80, avec l'émergence, à peu près au même moment, de plusieurs initiatives locales : des lieux d'accueil de la petite enfance qui s'engagent dans l'accueil d'enfants en situation de handicap, quel que soit la déficience de l'enfant, dans un ratio de 1/3 des places.

C'est le cas à Lyon avec l'association "Une Souris Verte", une initiative portée par des parents qui se sont rassemblés parce qu'ils ne trouvaient pas de places pour leurs enfants dans les dispositifs de droit commun existants. Ils étaient persuadés que la bonne réponse n'était pas dans un établissement médico-social ou sanitaire, ni dans un maintien à domicile imposé, mais bien dans une offre en mixité, au plus près du domicile, permettant une vie de famille au sein de la cité, et une

1. Directeur du pôle régional de l'Association départementale des Pupilles de l'Enseignement Public 69, Président de la FNASEPH.

reprise de l'activité professionnelle des parents, et particulièrement des mamans.

Ces initiatives, d'abord isolées, ont incité l'ensemble des professionnels de la petite enfance à accueillir les enfants en situation de handicap dans tous les dispositifs existants. Je mesure aujourd'hui le chemin parcouru, même s'il y a encore des situations difficiles, des portes qui se ferment, des familles en détresse.

Des rapports publiés en 2009 et en 2018, l'un par le collectif Grandir ensemble, et l'autre par la Mission nationale Accueil de loisirs & handicap, ont contribué au développement des pratiques d'accueil dans les dispositifs de droits commun d'accueil de la petite enfance et de l'enfance. Le dernier rapport de 2019 illustre très bien l'évolution des pratiques, et particulièrement la structuration de pôles ressources de proximité dans plus de 2/3 des départements, proposant selon les territoires une offre de formation, de sensibilisation, des centres de documentation, des dispositifs d'appui individuels aux familles et aux professionnels, et enfin de la coordination de parcours.

Cet accueil inconditionnel, au sein de la crèche de son quartier, de tout enfant en situation de handicap doit être clairement la première brique d'une société inclusive. Ce « vivre ensemble » va modifier la perception du handicap des futures générations, mais agit aussi sur les parents. Sur les parents de l'enfant en situation de handicap qui peuvent se sentir enfin parents comme les autres, confortés dans leur parentalité, mais aussi sur les parents des autres enfants, confrontés à l'absence de préjugés de leurs propres enfants dans leurs relations à l'autre, différent. Par capillarité, ce « vivre ensemble » va progressivement influencer les pratiques de l'école maternelle, puis des autres niveaux.

La formation

S'agissant de la formation : c'est un bilan plus contrasté, avec quelques avancées mais aussi des inquiétudes.

Nous avons connu en "Reconnaître" une modification des formations des enseignants spécialisés, avec la disparition des logiques de

formation par type de déficience, et une modularité de la formation qui privilégie le lieu d'exercice futur de l'enseignant spécialisé. S'il est trop tôt pour mesurer l'impact de cette réforme, elle va dans le bon sens. S'agissant du contenu des formations initiales des enseignants non spécialisés, en fonction des territoires, il laisse une place extrêmement restreinte à la scolarisation des élèves en situation de handicap et plus largement à la notion d'école inclusive.

Enfin, une révision des référentiels de formation des professionnels du social et du médico-social (éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants, assistant de service social, ...) a aussi été engagée en 2018, mais ces nouveaux référentiels ne mentionnent hélas pas le concept de société inclusive.

L'engagement des médias

En Reconnaitre, 100% des programmes des chaînes faisant plus de 2,5% d'audience doivent être sous titrés et cet engagement est respecté. Des obligations spécifiques s'imposent concernant la LSF et l'audiodescription, inégales en fonction des chaînes. Elles sont aussi globalement bien respectées, même si les objectifs à atteindre sont très faibles. Rien n'est imposé à ce jour en termes d'utilisation du Facile à Lire et à Comprendre (FALC).

S'agissant de la présence des personnes en situation de handicap dans les programmes, seulement 0,6% du total des personnes «indexées» sont perçues comme personnes handicapées. Ce pourcentage est très faible comparé au nombre de personnes concernées par une situation de handicap en Reconnaitre. Il ne dit rien non plus sur la qualification de cette représentation.

Il faut noter qu'une démarche forte est initiée par le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) : la rédaction en cours d'une charte sur la représentation du handicap dans les médias.

2. La responsabilité des associations

Promouvoir une société inclusive, c'est aussi s'engager vers une transformation de l'offre médico-sociale. Les familles aujourd'hui n'attendent pas les mêmes accompagnements que les familles

pionnières fondatrices de beaucoup d'associations gestionnaires en Reconnaître. Le secteur médico-social français est un secteur «co-géré» (du fait de la délégation de service public) où les acteurs présents rencontrent des enjeux contradictoires à de multiples niveaux.

Il semble nécessaire de sortir de différents modèles. Il faut d'abord sortir d'un modèle revendicatif de représentation historique par type de handicap pour aller vers d'autres approches plutôt par thématiques. L'organisation par grands tuyaux d'orgues en fonction des déficiences montre aujourd'hui ses limites dans la couverture des besoins identifiés, et dans l'hyperspécialisation associée. Elle est aussi facteur de tensions et de mise en concurrence des associations dans les réponses aux appels d'offre des pouvoirs publics.

Il s'agit de se détacher des contraintes de gestion pour imaginer des dispositifs novateurs et s'engager dans une transformation radicale de l'offre actuelle en respectant les aspirations des personnes en situation de handicap et de leurs familles. C'est à dire de sortir d'un modèle structurant qui n'apporte que des réponses spécialisées ségrégatives pour aller vers des réponses plus agiles.

Il faut aussi s'interroger sur les représentations véhiculées par des pratiques de collecte de fonds ou par des actions de sensibilisation dramatisant la situation de handicap. Elles participent à un renforcement des préjugés et des stéréotypes au sein du public. Plusieurs mouvements d'autoreprésentation des personnes en situation de handicap portent des revendications sur ce point depuis des années. Je cite ici le Téléthon, sans nier ce que représente aujourd'hui dans la mise en œuvre de réponses diversifiées pour les familles concernées par la myopathie et plus largement les maladies rares. D'autres associations contribuent tout autant à une construction collective altérée de ce que signifie être en situation de handicap.

Aborder la question de la responsabilité des associations, en faveur d'une société inclusive, c'est enfin les inciter à s'ouvrir à la coopération, entre associations du champ du handicap, ce qui n'était pas une pratique si répandue, mais aussi avec les autres acteurs de la société:

par exemple les fédérations d'éducation populaire, les acteurs de l'insertion professionnelle, de l'habitat social, ou de la culture.

3. L'école et ses enjeux

Promouvoir une école inclusive, à destination de l'ensemble de ses acteurs, renvoie à 3 leviers spécifiques et une proposition complémentaire.

- **Premier levier** : il faut interroger la notion de besoins spécifiques plutôt que les notions de déficiences ou de handicap. Pour reprendre un extrait des recommandations récentes du Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées : nous préférons parler d'élèves à besoins éducatifs particuliers car notre réflexion se situe dans une logique de changement en profondeur de l'école et dans l'école. Une école accessible, c'est une école inclusive pour tous les élèves. Elle nécessite une sensibilisation et un engagement de tous les acteurs de la communauté éducative et plus largement de la société dans son ensemble. Il ne s'agit pas, dans cette approche de nier les spécificités des élèves en situation de handicap. Au contraire !
- **Deuxième levier** : Il faut travailler sur la différenciation pédagogique, pour que le questionnement des enseignants ne soit plus « qu'est-ce que cet élève a », mais bien « qu'est-ce que en tant qu'enseignant je peux faire pour cet élève ». Il est évident que cette question est à mettre en relation avec la modification des contenus de formation des enseignants.
- **Troisième levier** : Il faut mettre en œuvre des actions de sensibilisation pour tous les acteurs, dont les élèves. De multiples outils de sensibilisation existent mais sont très éparpillés. Il s'agit de mallette pédagogique, d'expositions avec ou sans médiation, de modules de mises en situation, etc... Il y a un enjeu à les mutualiser, soit via des plateformes numériques, soit en prenant appui sur des pôles ressources territoriaux.

Enfin, en Reconnaître, les enfants en situation de handicap dépendent de plusieurs ministères, nous avons d'un côté l'éducation spécialisée

et de l'autre l'école dite ordinaire... Pourquoi ne pas imaginer qu'un seul ministère unifié s'occupe de l'ensemble des enfants ?

Pour conclure, retenons un extrait d'un texte écrit par Noémie Aulombard, du collectif CLHEE (Collectif Lutte et Handicaps pour l'Égalité et l'Émancipation) : « Faut-il préférer la monstration par des images négatives plutôt que l'invisibilisation par l'absence d'image ? Les images négatives montrent, mais c'est une monstration qui ne rend pas visible, qui découle des imaginaires dominants et agit sur les corps réels comme un trompe l'œil ».

En contrepoint de cette citation, faut-il valoriser les parcours de vie au risque de les faire reconnaître alors souvent comme extraordinaires ? Mais ne risque-t-on pas de basculer dans une autre forme d'invisibilisation ?

Il faut plutôt reconnaître la diversité des situations, des parcours de vie, des capacités, sans entrer dans une quelconque catégorisation...

Aller vers une société inclusive contribue à mettre en œuvre un cycle vertueux : reconnaître la juste place de tous, contribue à rendre plus visible la diversité et améliore le vivre ensemble.

Références bibliographiques:

- Amaré, Sandrine ; Martin-Noureux, Philippe. Enseignants et éducateurs face au handicap : D'un mariage forcé à une union librement consentie. Erès, 2017
- Barry, Valérie ; Benoît, Hervé. Les élèves et l'altérité. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°82, 2018
- Bauby, Colette ; Bonnefoy, Maryse ; Gautier-Coiffard, Yvette. Jeunes enfants en situation de handicap : les accompagner dans les soins, l'éducation, la vie sociale. Erès, 2017
- Bedoin, Diane ; Janner-Raimondi, Martine. Parcours d'inclusion en maternelle : Portraits de jeunes enfants en situation de handicap. Champ social, 2017
- Benoit, Hervé. L'éducation inclusive à l'épreuve du handicap et des terrains in La nouvelle revue. Éducation et société inclusives, n°83-84, 2018.
- Bouchoucha, Betty. Handicap et scolarité. La maternelle, école de tous les enfants. Canopé- CRDP, 2014.
- Bouquet, Brigitte ; Jaeger, Marcel. L'inclusion. Vie sociale n°11, 2015.
- Buisson-Fenet, Hélène ; Rey, Olivier. Inclure le handicap, recomposer l'école. ENS Editions, 2018.
- Caraglio, Martine. Les élèves en situation de handicap. Presses Universitaires de France (PUF), 2017
- Cochetel, Grégoire ; Thomazet. AESH et enseignant collaborer dans une école inclusive. Canopé- CRDP, 2017
- Ebersold, Serge. Education inclusive : privilège ou droit ? Presses Universitaires de Grenoble (PUG), 2017
- Elliot, Niki ; Stephenson, Val. L'école inclusive. Chenelière Education, 2009

- Ferraille, Jean-François. L'accueil des enfants handicapés : rôles et compétences des collectivités. Le territorial, 2018
- Fumey, Julien ; Ventoso-Y-Font, Annick. Comprendre l'inclusion scolaire. Canopé- CRDP, 2016
- Gardou, Charles. La société inclusive, parlons-en ! : Il n'y a pas de vie minuscule. Erès, 2012
- Guirimand, Nicolas. Leplège, Alain, Mazereau, Philippe. Les nouveaux enjeux du secteur social et médico-social : décroisonner/coordonner les parcours de vie et de soin. Champs social, 2018
- Janner Raimondi, Martine. Petite enfance et politique inclusive : quelle prise en compte du handicap ?. Revue Spirale, n°57, 2016
- Kron, Maria ; Plaisance, Eric. Grandir ensemble : l'éducation inclusive dès la petite enfance. Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INS HEA), 2012
- Kohout-Diaz, Magdalena. L'éducation inclusive, un processus en cours. Erès, 2018
- Kohout-Diaz, Magdalena. Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l'éducation inclusive. Presses Universitaires de Bordeaux, 2018
- Mony, Myriam. Penser l'éducation avec la diversité. Étayer sa pratique professionnelle. Chronique Sociale, 2012
- Reverdy, Catherine. Apprendre (dans) l'école inclusive : Dossier de veille de l'IFÉ n° 127. École normale supérieure de Lyon, 2019.- 36 p.

التمثيلات النفسية الاجتماعية الإيجابية نحو الأشخاص في وضعية إعاقة مدخل لإنجاح التربية الدامجة

رشيد الكنوني⁽¹⁾

إن أهمية موضوع التمثيلات النفسية الاجتماعية نحو الأشخاص في وضعية إعاقة في أي مجتمع تكمن في كون هذه التمثيلات تحدد نوع الحياة التي يمكن أن تقدم لهؤلاء الأشخاص، سواء تعلق الأمر بالخدمات الصحية أو التربوية أو التأهيلية. كما أنها توجه المجتمع بمختلف مكوناته ومؤسساته وبنياته نحو تعامل محدد مع هذه الشريحة الاجتماعية. وبالتالي فإن العلاقات المقامة مع الشخص في وضعية إعاقة، تنطلق مسبقا من هذه التمثيلات وتنبني عليها وتطبع اندماج هذا الأخير بطابع خاص.

ورغم التحولات التي عرفتها المدرسة ببلادنا، إلا أنها لا زالت حبيسة تمثيلات واتجاهات سلبية تجاه الأطفال في وضعية إعاقة تقف حائلا دون الانتقال إلى مرحلة التربية الدامجة؛ هذا الهدف المنشود لن يتحقق إلا بانخراط كل الفاعلين بمنظومة التربية والتكوين: أطر تربوية وأطر إدارية وجماعات الأقران والآباء والإعلام... إلخ لضمان حق الأطفال في وضعية إعاقة في تعليم دامج وذو جودة.

لا شك أن منظومة التربية والتكوين عموما تعرف مجموعة من الإشكالات والاختلالات أصبحت بفضل مجموعة من التقارير والدراسات معروفة ومتداولة، غير أن تربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة لا زال يكتنفها الكثير من الغموض ولا زالت بعض جوانبها لا تحظى بنفس القراءات هذا إن وجدت هذه القراءات أصلا. وكأن الاهتمام بدراسة قضايا تربية وتعليم هذه الفئة هو أمر لا ينبغي أن يوضع في نفس المستوى من الاهتمام على مستوى التشخيص والمقاربة والمعالجة أيضا. هل الأمر له علاقة بتمثلتنا النفسية والاجتماعية لكل ما له علاقة بالإعاقة والأشخاص في وضعية إعاقة؟

ربما نعم، لأن الأمر في اعتقادي مرتبط بالأولويات التي يضعها المجتمع وبالأدوار التي يتمثلها المجتمع أيضا لبعض الفئات. ونحن جزء من هذا المجتمع سواء كنا أفرادا أو مؤسسات وسواء كانت هذه المؤسسات عمومية أو خاصة أو مدنية.

بدأت مداخلتني بهذا الافتراض الكبير لأن هناك مجموعة من العوامل الذي تركيه. لماذا لا زال موضوع تربية وتعليم الأطفال في وضعية إعاقة يرامح مكانه؟

لو استعرضنا الحصيلة في هذا المجال، فإننا سنلخصها في المعطيات القليلة التالية:

— حسب البحث الوطني الثاني حول الإعاقة، النسبة الوطنية لتمدرس الأشخاص في وضعية إعاقة من 6 إلى 17 سنة هي 41,8%.

1. أستاذ باحث في علم النفس الاجتماعي، خبير في مجال الإعاقة، مكلف بمهمة لدى رئيس الحكومة.

- 700 قسم مدمج تستقبل حوالي 8000 (إعاقة ذهنية وإعاقة سمعية بالإضافة إلى إعاقة التوحد ثم الشلل الدماغي)؛
- 13 معهدا للمكفوفين يقارب عدد المتدربين بها من المستوى الأول إلى مستوى البكالوريا 1300 تلميذ وتلميذة؛
- انتاج خجول للتعليم الإعدادي على تعليم الأطفال في وضعية إعاقة خاصة مع مكتسب تكييف الامتحانات؛
- بالمقابل تزايد في إحداث المراكز التربوية المتخصصة التابعة للجمعيات وتزايد الطلب على الاستفادة من دعم التمدريس المقدم في إطار صندوق دعم التماسك الاجتماعي: 4774 طفل مستفيد ب 45 مليون سنة 2015 و 6183 مستفيد ب 66 سنة 2016 ثم 8642 طفل مستفيد ب 98 سنة 2017؛

لقد انتقلنا سنة 1996 إلى مرحلة فتح المدرسة العمومية في وجه الأطفال في وضعية إعاقة خاصة ذوي الإعاقة الذهنية والسمعية على شكل أقسام مدمجة بموجب اتفاقية بين وزارة التربية الوطنية والمندوبية السامية للأشخاص المعاقين آنذاك كتجربة نموذجية تنص على فتح 15 قسما مدمجا ببلادنا قبل مرحلة التعميم. لكن للأسف لم يتم تعميمها ولا تطويرها بالشكل الكافي رغم مرور أزيد من 22 سنة وتوقيع اتفاقيات عديدة بين القطاعات المعنية لعل أبرزها الاتفاقية الرباعية في فاتح أبريل 2006 التي كانت تنص على إحداث 200 قسم مدمج كل سنة. لماذا إذن لم يواكب تعليم الأطفال في وضعية إعاقة كما ونوعا الاهتمام الذي يحظى به التعليم بشكل عام بالرغم من نتائج المتواضعة؟

أعتقد أنه في ظل المشاكل التي يتخبط فيه تعليمنا منذ عقود لم نولي تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة الاهتمام الذي يستحقه لأننا نتمثل تعليم هؤلاء الأشخاص كأنه غير ذي أهمية وأن الأهم هو توفير الرعاية لهم.

لو تفحصنا تمثلات المجتمع للإعاقة، فسنتكشف منظومة من القيم والاتجاهات النفسية الاجتماعية تجاه الأشخاص في وضعية إعاقة. إذ مهما كانت نوعية إعاقته أو درجتها، فإن المجتمع يتجه إلى التركيز على الإعاقة، بدلا من الاهتمام بالفرد ذاته، وما لديه من قدرات.

لذلك فإن التمثلات النفسية الاجتماعية نحو الأشخاص في وضعية إعاقة في أي مجتمع تكمن في كون هذه التمثلات تحدد نوع الحياة التي يمكن أن تقدم لهؤلاء الأشخاص، سواء تعلق الأمر بالخدمات التربوية أو الصحية أو التأهيلية... كما أنها توجه المجتمع بمختلف مكوناته ومؤسساته وبنياته، نحو تعامل محدد مع هذه الشريحة الاجتماعية.

وبالتالي فإن العلاقات المقامة مع الشخص في وضعية إعاقة تنطلق مسبقاً من هذه التمثلات وتبني عليها وتطبع تنشئة هذا الأخير بل واندماجه بخصائص معينة.

إن الاتجاهات والتمثلات النفسية الاجتماعية وباقي الأنماط السلوكية الأخرى لا تتشكل صدفة، بل تكتسب عبر قنوات التنشئة الاجتماعية، وعلى رأسها الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام وجماعات مرجعية كجماعات الأقران مثلاً. كما أن هذه التمثلات والاتجاهات النفسية الاجتماعية تتأثر في ظهورها بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية لمجتمع معين.

إننا نتفق مع دولابار حينما يرى أنه " ليس الشخص وحده المعاق، بل البنيات الاجتماعية أيضاً تبدو معيقة، في اللحظة التي تجعل من اختلاف في السلوك، أو قصور أو تخلف أول سبب للإقصاء. لدينا دائماً ميل للنظر للإعاقة كحقيقة في ذاتها."⁽²⁾

أعتقد بأن المنظومة التعليمية الحالية يصعب عليها بشكلها ومكوناتها الحالية أن ترقى إلى التعليم الدامج أو التربية الدامجة. ذلك أننا ينبغي أن نتقاسم رؤية تركز على ثلاث دعائم أساسية على الأقل.

أولاً/ على مستوى كل الفاعلين في المنظومة التعليمية بدءاً بوضعي السياسات التعليمية والبرامج والمناهج التربوية وانتهاء بالأطر الإدارية والتربوية والأعوان المتواجدون بالمؤسسة التعليمية بالإضافة إلى باقي التلاميذ، ينبغي أن نغير مفهومنا للإعاقة والشخص في وضعية إعاقة. لا ينبغي أن ننظر إلى التلميذ في وضعية إعاقة كقصور جسدي أو ذهني أو حسي ونستحضر أوجه العجز، بل ننظر إليه كطفل مختلف مثل كل الأطفال الآخرين المختلفين في قدراتهم وفي خصائصهم الأخرى.

إن مجال الإعاقة كما قال كلود هاموني " يتحدد على مستوى المجتمع، إنه التفاعل بين الفرد وبيئته، إنه عقبة تحول دون تكامل شخصية الإنسان في محيطه، ووجوده وأهميته ترتبطان بالعوامل الاجتماعية، الثقافية والبيئية مثل العمر، والجنس والدور الاجتماعي والمعتقدات الدينية والبيئة والمناخ ورد المجتمع على هذه الاختلافات"⁽³⁾

حينما ننظر إلى الطفل في وضعية إعاقة ونعامل معه كطفل أولاً سنتمكن من تجاوز الصعوبات الأخرى المرتبطة بتمثلاتنا عن الإعاقة والأشخاص في وضعية إعاقة.

2. De La Barre (Jean marc le sain), Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaire, Paris, NATHAN pédagogie/ CNEF 1996, p.38.

3. HAMONET Claude, Les personnes handicapées, Paris, Que-sais-je, PUF, 1996, p.33.

ثانيا/ ينبغي أن نعتبر تعليم الأطفال في وضعية إعاقة مهما كان نوع ودرجة إعاقاتهم، حقا من الحقوق الأساسية وليس فضلا أو أمرا كماليا إذا وفرناه للبعض سقط عن البعض الآخر.

ثالثا/ لإنجاح أفق التربية الدامجة، ينبغي أن نكيف محيط التلميذ في وضعية إعاقة مع أشكال القصور التي يعاني منها التلميذ ومع احتياجاته الخاصة. إذ لن نتمكن من تكيف الشخص ذي الإعاقة مع البيئة بل البيئة هي التي ينبغي أن تتكيف وتتغير.

إن هذه المسلمات هي في الواقع دعائم لبناء تربية دامجة ببلادنا؛ وعلى ضوءها يمكن وضع البرامج والمناهج التربوية واستصدار القوانين والنصوص التنظيمية ذات الصلة بتعليم الأطفال في وضعية إعاقة. لكن ينبغي أيضا وبشكل متواز تهيئة الوسط الذي سيستقبل هذا الطفل المختلف ويتمكن من التكيف مع احتياجاته الخاصة.

وحينما نتحدث عن الوسط المستقبل، فإننا نعني مدير المؤسسة التعليمية الذي لن يتماطل في تسجيل التلميذ في وضعية إعاقة بدعوى أنه معاق لا يمكنه التعلم مع الأطفال الآخرين أو أن تعليمه ينبغي أن يكون في مؤسسة تربوية خاصة، أو أن توجد طفل ذو إعاقة داخل المؤسسة التعليمية سيخلق له مشاكل مع الأطر التربوية ومع الآباء وسينعكس سلبا على باقي التلاميذ.

من جهة أخرى، لإنجاح ورش التربية الدامجة، ينبغي مشاركة كل الأطر التربوية في تعليم التلاميذ في وضعية إعاقة وليس فقط الأستاذ الذي نكلفه بقسم يسمى مدمجا في مؤسسة تعليمية عادية. إن التربية الدامجة تقتضي تأهيل موارد بشرية كفؤة خاصة تلك التي ستمارس مهمة التربية والتعليم، ينبغي تأهيلهم لتقبل الاختلاف وكيفية التعامل مع هذا الاختلاف وتكييف البرامج والمناهج والاجتهاد في إيجاد الحلول لكثير من المواقف التي ليست لها صفات جاهزة.

لا يمكن أيضا إنجاح التربية الدامجة إذا لم يكن التلاميذ مؤهلين لاستقبال التلاميذ في وضعية إعاقة وتقبل اختلافاتهم والمساهمة في اندماجهم في الفضاء المدرسي. كما لا يمكننا أن نتصور تربية دامجة في مؤسسة ما إذا لم نضمن انخراط أو على الأقل تقبل الآباء لتعليم أبنائهم رفقة تلاميذ في وضعية إعاقة. إذ كثيرا ما يلاحظ نفور أو خوف هؤلاء الآباء من هذا الأمر.

طبعا لن أتمكن من استعراض كل الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية ودورها في إنجاح التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة لأنهم كثر تتكامل أدوارهم ويمكن لفاعل أحل بدوره أن يؤثر على المنظومة كلها.

لكننا كما لاحظنا، كل ذلك يبقى مجرد تفاصيل مهمة يسهل التغلب عليها إذا ما استطعنا أن نجعل من تمثلاتنا واتجاهاتنا النفسية الاجتماعية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة منسجمة ومتناغمة مع جوهر ومبادئ التربية الدامجة. ولن يتأتى ذلك إلا بإذكاء الوعي بحقوق هؤلاء الأشخاص، وهذا ما نصت عليه المادة الثامنة من الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

المراجع المعتمدة:

- 1- De La Barre (Jean marc le sain), Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaire, Paris, NATHAN pédagogie/ CNEFI 1996, p.38.
- 2- HAMONET Claude, Les personnes handicapées, Paris, Que-sais-je, PUF, 1996, p.33.

Améliorer la représentation sociale des personnes en situation de handicap par l'enseignement universitaire inclusif

Nabil MAAROUFI ⁽¹⁾

Introduction

La représentation sociale du handicap a un impact sur le quotidien et le devenir des personnes en situations de handicap. L'Université devrait être un lieu privilégié pour une meilleure connaissance de la réalité des capacités et des difficultés de ces personnes en situation de handicap. L'amélioration de l'expérience de l'enseignement inclusif est un vecteur de capitalisation d'une expertise et des bonnes pratiques, qui sont des éléments clés pour atteindre cet objectif.

Pour une personne sans handicap, il est difficile de se mettre à la place d'une autre personne en situation de handicap, d'imaginer ou de ressentir les particularités de sa vie. D'où la complexité à se représenter les capacités et difficultés réelles d'une personne en situation de handicap.

Dans l'enseignement inclusif, comme par ailleurs, l'idéal est de se représenter toute personne telle qu'elle est réellement ; ce qui rend nécessaire de prendre le temps de la connaître et bien entendu de savoir le faire.

Conceptualiser le processus de représentation sociale des personnes en situation de handicap est donc une tâche compliquée !

Les observations en la matière montrent que le fonctionnement de notre cerveau est optimisé pour la rapidité de décision. Il se fabrique hâtivement une représentation mentale selon notre première impression et nos propres expériences passées.

1. Compréhension du handicap

La connaissance des caractéristiques du handicap est la clé pour avoir une représentation la plus proche de la réalité des personnes en situation de handicap.

Or, ce qui explique le faible niveau de connaissance des professionnels de l'éducation dans ce domaine est justement cette complexité du monde du handicap.

1. Chef de projet accessibilité, prestataire collaborateur du Réseau des Universités Marocaines pour l'Enseignement Inclusif et au service des étudiants avec déficience visuelle de l'Université Mohammed V de Rabat, Conseiller accessibilité de l'Organisation Alaouite pour la protection des aveugles au Maroc

J'ai personnellement constaté cela dans le cadre de ma participation au projet RUMI (Réseau des universités marocaines pour l'enseignement inclusif), où j'avais réalisé une formation aux enseignants et administrateurs de différentes universités au Maroc. L'un de mes objectifs était d'offrir une vision d'ensemble plus précise sur les différents besoins et difficultés des personnes en situation de handicap visuel et auditif.

J'avais alors expliqué que le handicap visuel concernait des personnes non-voyantes, mais en majorité des personnes malvoyantes. Une personne malvoyante pourrait parfois lire un livre mais ne pas pouvoir se déplacer sans l'aide d'une canne blanche. Une autre personne malvoyante pourrait jouer au foot mais ne pas pouvoir lire une écriture de taille normale.

En réaction à ces informations, le responsable de l'emploi du temps d'une université s'exclama « Maintenant j'ai compris pourquoi des étudiants qui arrivent à trouver mon bureau me demandent une copie de l'emploi du temps affiché sur le tableau d'affichage en prétextant qu'ils n'arrivent pas à le lire. Je dis cela car mon bureau est difficile à localiser dans un labyrinthe de couloirs. La prochaine fois je donnerai plus volontiers une copie de l'emploi du temps ».

Nous observons qu'en ayant cette connaissance, cet administrateur réagira positivement dans le futur à cette situation qu'il percevait avant comme illogique.

La connaissance engendre une meilleure compréhension des difficultés réelles et limite ainsi les malentendus parfois constatés dans les relations avec des personnes en situation de handicap.

2. Impuissance apprise

Une fois, j'étais allé à un hôpital pour distribuer à des médecins ophtalmologistes des brochures de présentation d'aides techniques pour la compensation du handicap visuel. J'ai rencontré un professeur en ophtalmologie spécialiste de la basse vision dont le côté humaniste a été heurté par mon action. Il voulait me faire comprendre que ces aides techniques n'allaient pas aider les personnes handicapées

visuelles, ni changer en rien leur vie. La raison, d'après lui, est que «80% de l'information passe par le sens de la vision». Ainsi, privées de toutes ces informations ces personnes n'avaient pas grande chance d'aller loin dans leurs études.

Ce médecin, bien qu'étant un spécialiste du domaine, a estimé qu'une personne avec handicap visuel n'a accès qu'à 20% des informations auxquelles ont accès les personnes avec une vision normale. Il a donc fait abstraction des capacités d'adaptation et de compensation que possède chaque être humain et aussi les nombreux avantages que procurent actuellement les nouvelles technologies pour offrir un meilleur accès à l'information.

En toute bienveillance, il a dû transmettre ce message directement ou indirectement à des patients et à leur famille, par précaution de ne pas leur donner de faux espoirs, avec le risque par la suite d'avoir des déceptions.

Malheureusement, les difficultés réelles et imaginaires conduisent plusieurs personnes en situation de handicap à entrer dans un état appelé « impuissance apprise ». C'est un phénomène qui se produit lorsqu'un être humain (ou un animal) est sujet de manière répétée à un stimulus perçu comme négatif, auquel il ne peut échapper.

Au bout d'un certain temps, l'individu réagira comme s'il était impossible de s'échapper de cette situation, même si elle change et qu'il a les moyens de s'en sortir.

C'est le cas des personnes en situation de handicap qui à force d'entendre des discours négatifs et de vivre des situations d'échec se résignent même quand des solutions se présentent à elles.

La question qui se pose est la suivante : est-ce que la représentation que se fait la société des limites de la personne en situation de handicap n'impacte pas aussi son parcours de vie et ses choix en affectant ce qu'elle devient réellement ?

3. Soutien psychologique

Personnellement, je constate que ce qui m'a le plus aidé à réussir mon parcours scolaire c'est le soutien que j'ai eu à de multiples étapes de mon cursus; notamment en tant qu'étudiant à l'université Claude Bernard à Lyon. A chaque fois que je ressentais un découragement en raison de la charge de travail importante, l'équipe de la « Mission Handicap » était là pour me parler de personnes aux difficultés similaires ayant réussi leur parcours universitaire et m'encourager à persévérer. Après quelques minutes d'échange, je me remplissais d'énergie positive pour surmonter les difficultés des semaines à venir.

Durant ma formation en école d'ingénieur j'ai vécu une autre forme de solidarité spontanée de la part d'étudiants de ma promotion. Ces étudiants ayant remarqué que je n'arrivais pas à prendre de notes en amphis m'avaient proposé de retranscrire ce qu'écrivait le professeur sur le tableau et de me l'envoyer par email. Ainsi, 15 étudiants s'étaient organisés pour m'envoyer régulièrement et à tour de rôle les cours. A la fin de l'année quand je les ai remerciés pour leur action, ils m'ont remercié à leur tour en me disant qu'à travers nos échanges ils ont appris comment travaille une personne malvoyante. Je suis sûr qu'à travers cette expérience ces personnes auront dans leur vie professionnelle moins d'a priori à collaborer avec une personne en situation de handicap visuel.

4. L'inclusion : un atout pour l'apprentissage

Idriss ABERKANE précise que dans une fourmilière un certain nombre de fourmis sont oisives et représentent un obstacle aux autres fourmis. Mais l'expérience montre qu'extraire ces insectes perturbateurs ne fait que détériorer le fonctionnement de la fourmilière.

Le concept de l'anti-fragilité, est une des hypothèses d'explication de ce phénomène.

Ce concept mis en lumière par Nassim Nicholas Taleb, probabiliste libano-américain rejoint le proverbe « ce qui ne me tue pas me rend plus fort ». C'est un système qui s'améliore lorsqu'il est exposé à des facteurs de stress, à des erreurs, des attaques, ou des échecs, grâce à

la faculté d'apprendre à surmonter ces situations de perturbation et de déséquilibre.

C'est aussi l'exemple du papillon qui doit fournir un grand effort pour briser sa chrysalide. Un effort vital pour ce papillon, car si on l'aide à sortir de sa chrysalide, il ne s'envolera jamais.

La clé pour que le système soit anti-fragile est qu'il soit apprenant. Autrement dit que les individus et la société concernés soient capables de tirer les conséquences d'une difficulté pour progresser lorsqu'ils y seront une nouvelle fois confrontés.

Ainsi, les difficultés que rencontrent les personnes en situation de handicap renforcent en elles certaines aptitudes qu'on retrouve moins chez d'autres personnes.

D'autre part, les personnes en situation de handicap jouent un rôle en incitant toute la société à s'améliorer pour réussir à surmonter leurs difficultés.

Par exemple, le monde de l'entreprise recherche en ses collaborateurs la qualité de travail en équipe. A travers l'inclusion scolaire, l'école pourrait mieux développer cette aptitude chez les élèves en favorisant l'entraide vis-à-vis des élèves en situation de handicap.

5. Capitaliser les bonnes pratiques

Concrètement, à l'université, un professeur ne pourra jamais être un spécialiste de tous les handicaps. Lui demander de s'adapter de manière autonome aux besoins de ses étudiants en situation de handicap ne donne pas toujours de bons résultats. L'idéal serait de mettre en place au sein de l'université une cellule experte du handicap qui présente aux professeurs les spécificités de leur étudiant en situation de handicap et les accompagne dans la mise en place d'aménagements nécessaires au cursus universitaire. Cette cellule pourrait aussi favoriser les échanges et l'entraide entre étudiants.

De fait, cette cellule aura pour mission de capitaliser une expertise et des bonnes pratiques pour améliorer l'expérience des différents acteurs et intervenants face au handicap.

Ainsi, l'amélioration de l'expérience de l'enseignement inclusif devient un moyen permettant aux étudiants et aux enseignants d'avoir une représentation positive et plus proche de la réalité des personnes en situation de handicap.

Références bibliographiques:

- Antifragile : Les bienfaits du désordre - Nassim Nicholas Taleb - ISBN-10 : 2251444769.
- L'Age de la connaissance- Idriss ABERKANE- ISBN : 2221202031
- Réseau des Universités Marocaines pour l'Enseignement Inclusif CONTRIBUTIONS ET TÉMOIGNAGES- Déficience visuelle et scolarité : défis et solutions - Nabil EL MAAROUFI- ISBN : 9789081437134

عرسي عبد العزيز⁽¹⁾

المقدمة

وفقاً لتقديرات منظمة الصحة العالمية في عام 2017، يعاني أكثر من خمسة في المائة (360 مليون شخص) من سكان العالم من فقدان السمع، من بينهم 328 مليون بالغين و32 مليون طفل وهذا يعني ما يقرب من 15% من سكان العالم البالغين يعانون من الصمم بينهم 25% فوق سن 65 سنة. وقد أظهر استطلاع عالمي أجراه الاتحاد العالمي للصم (WFD) سنة 2009 أن حوالي 5% من الأطفال الصم في الدول النامية لا يستطيعون الحصول على أي تعليم. ووجد المسح أيضاً أن 19 من البلدان الممثلة في الدراسة لم تعترف بالأشخاص الصم إسوة بغيرهم من المواطنين في بلدانهم وأن 44 دولة فقط لديها اعتراف قانوني بلغة الإشارة. كما أشارت نفس الدراسة إلى أن الأشخاص الصم ينظرون إلى أنفسهم في جميع أنحاء العالم كمجتمع لغوي وثقافي واجتماعي لأن تاريخ الأشخاص الصم يرتبط إلى حد بعيد ارتباطاً كبيراً بلغة الإشارة كما أنه جزء لا يتجزأ من ما يسمى "بثقافة الصم"، وهي ثقافة يجب فهمها بمعنى جماعي يتوافق مع معيار قيم مرتبط بحقبة تاريخية معينة حيث فرض حظر استخدام لغة الإشارة بشكل نهائي داخل الأماكن العمومية والمدارس خلال الفترة التي تلت مؤتمر ميلانو سنة 1880، مما جعل الأشخاص الصم عبر العالم يشعرون لفترة طويلة بالظلم والاضطهاد (لاد، 2003). في المغرب يصل تعداد الأشخاص الصم بالمغرب حوالي 366000 شخص يعيشون بدرجات مختلفة من الصمم بما فيهم حوالي 33000 طفل بين 5 و14 سنة حسب البحث الوطني الثاني حول الإعاقة الذي أجرته وزارة التنمية الاجتماعية سنة 2014.

علاوة على ذلك، يعتبر الصمم إعاقة مخفية لأنه غير مرئي على عكس الأنواع الأخرى من الإعاقة مثل ضعف البصر أو الإعاقة الجسدية التي يمكن التعرف عليها بوضوح. والصمم حسب (WHO، 2012) هو وضعية يعجز فيها الفرد عن معالجة المعلومات اللغوية الواردة من خلال السمع. وتقاس شدة ضعف السمع بمقدار الصوت الواضح الذي يمكن للإنسان سماعه باستخدام الأذن ويتم قياسه باستخدام وحدة ديسيبل. وبشكل عام الصمم يصنف طبياً إلى أربعة أنواع: ضعف السمع البسيط حيث الحد الأدنى من الصوت الذي يمكن سماعه هو بين 25 و40 ديسيبل، ضعف السمع المعتدل حيث الحد الأدنى من الصوت الذي يمكن سماعه هو بين 40 و70 ديسيبل، ضعف السمع الشديد حيث الحد الأدنى للصوت الذي يمكن سماعه هو بين 70 و95 ديسيبل وضييق سمع عميق حيث يبلغ الحد الأدنى المسموع للصوت 95 ديسيبل وأكثر (WHO، 2012). يمكن أن ينتج ضعف السمع عن عدد من العوامل بما في ذلك؛ الوراثة، والشيخوخة، والتعرض

1. رئيس منتدى الصم - المغرب.

للأصوات العالية، والأمراض والالتهابات، والصدمات (الحوادث)، أو الأدوية السامة للأذن (الأدوية والكيمائيات السامة للبنى السمعية (دوبي وفان، 2004). ستستكشف هذه الورقة البناء الاجتماعي للصمم من خلال البحث في تاريخ ردود الفعل الاجتماعية حول الصمم، وتاريخ لغة الإشارة والتمثيلات الاجتماعية للصمم ومجتمع الأشخاص الصم بثقافته، وهويته.

1. الصمم والإعاقة

إن المصطلحات المرجعية المستخدمة عند الإشارة إلى الأشخاص الصم عبر العالم كانت منذ فترة طويلة نقطة خلاف داخل مجتمعات الأشخاص الصم أنفسهم. على الرغم من أن هؤلاء في أغلبيتهم يفضلون اعتبارهم أعضاء في تيار ثقافي ولغوي خاص بهم، لكن الغالبية المجتمعية تعتبر رأيًا مختلفًا، وهو ما يربطهم بالأشخاص ذوي إعاقة، أو المجموعات "الهشة". كما يمكن القول بأن الاستخدام الواسع للمصطلحات الدونية في تصنيف الأشخاص الصم يقيد فرص من لديهم اختلاف وهو نفس موقف مناصري قضايا الأشخاص الصم الذين يعتقدون أن الارتباط مع المجتمع الأشخاص ذوي إعاقة والتصنيف كـ "عاجزين" يعزز نفس الأجندة الشعبية منذ سنوات: حيث يحتاج الأشخاص الصم إلى مساعدة من الأشخاص السامعين للتعويض عن عجزهم حيث يجب أن يكون الهدف النهائي هو إصلاح نقص القيمة من أجل المشاركة في المجتمع كشخص "طبيعي" (لاين، 1999). بالإضافة إلى ذلك، ظل الصمم دائمًا جزء من التعريف الأوسع للإعاقة وظلت مختلف الخطابات التي تناولت الصمم فضلًا عن المصطلحات المرجعية المشتركة والتمثيلات الاجتماعية التي تزرع بقوة هؤلاء الأفراد في النموذج الطبي للإعاقة. وهذا ما ترك أثره في شكل التمثيل الاجتماعي وبناء الهوية من حيث كيفية إظهارها بشكل تبادلي وأي نوع من الآثار يمكن أن يكون لها. ولهذا يُنظر إلى الخطاب المنتج أي اللغة المستخدمة على أنه شكل من أشكال الممارسة الاجتماعية، وعلاقته الجدلية التي تشير إلى ظاهرة يمكن أن تُبنى فيها الممارسات من خلال الخطاب الذي يمثله (فايركلاف، 1999). أكثر تحديدًا، سأستخدم مصطلح "خطاب" في بناء مواقف اجتماعية استنادًا إلى واقع منتج للخطاب ومنظوره حول العالم (فايركلاف، 2009). إن الخطابات الأساسية والنزعة الاجتماعية هي المكان الذي يبدو فيه نموذج التطبيق المستخدم في كل مكان للإشارة إلى مجتمع الأشخاص الصم. هذا النموذج هو الذي يغلف المفاهيم. ويحافظ على الموقف أن مثل هذه الحالة (أي الصمم) ينطوي على حد سواء على عيب مادي واجتماعي يمنع مثل هذا الشخص من التواصل. علاوة على ذلك، يبدو أن السبيل الوحيد للتواصل هو الطريقة الشفهية / السمعية، وهذه حقيقة تستدعي من المعالجين إعادة هؤلاء الأفراد إلى الأعراف المجتمعية (روزن، 2012) من خلال إصلاح عجزهم. وبذلك فإن خطاب

الصمم هو جزء من خطاب الإعاقة، كما هو واضح في جوهرية وظيفته الاجتماعية. غالباً ما يكون صحيحاً أن الخطاب المستخدم عند الإشارة إلى الأشخاص الصم هو نفس الخطاب المستخدم عند الإشارة إلى الأفراد في وضعية إعاقة، ونفس الشيء (مثل ما ينظر إليه بتمثيل الناس عن وجود "ضعف سمعي"، ضعف النظر، وما إلى ذلك)؛ وبالتالي، فإن تحليل خطاب الإعاقة، مع مراعاة نصوص الخطاب المتعلق "بالإعاقة العميقة"، له صلة باكتشاف الآثار المترتبة على المصطلح "ضعيف السمع" عند استخدامه للإشارة إلى الأشخاص الصم. كما يُعتقد أن كلمة "عاجز" هذه تصف شخصاً يعاني من مرض أو حالة تمنعه من المشاركة في "أنشطة الحياة الرئيسية" وبالتالي فإن تلك التعاريف تعتبر في أعين مناصري قضايا الإعاقة بأنها: "تقييد أو تقييد للنشاط الذي يسببه التنظيم الاجتماعي المعاصر والذي لا يأخذ بعين الاعتبار حاجيات الأشخاص ذوي إعاقات جسدية وبالتالي يستثنيهم من مختلف الأنشطة الاجتماعية كما ورد في (أوليفر، 1996: 22). ينطوي هذا التعريف على أن مصطلح "معوق" هو مصطلح تم بناؤه اجتماعياً واستخدامه كنتيكة استبعاد، حيث يؤدي الاستبعاد إلى الاضطهاد والوصم (أوليفر 1990). الاستبعاد الذي يجعل أطرافاً أخرى من غير فئات ذوي الإعاقة (عادةً من المهنيين كالأطباء) الذين عادة ما يتدخلون لإتخاذ قرارات قد تؤثر على حياة حاملي تلك الإعاقات (أوليفر، 1990).

الأشخاص الصم ليسوا استثناءً لهذه المواقف، وقد تحمل في الواقع الكثير من وسائل الاستبعاد الأكثر قسوة كما كان في الماضي (كانون، 1981). كان الارتباط بين الصمم والعجز موجوداً منذ القدم عند اليونان، قدماء المصريين والبيزنطيين وفي القرون الوسطى، وبينما شهدنا في القرن الماضي نهاية بعض التسميات المهينة والمزعجة، مثل "الصم والبكم"، لا يزال الاضطهاد والقمع الاجتماعي والمؤسسي للأشخاص الصم سارياً من خلال منع هؤلاء الأشخاص من بناء هوية سليمة في التمثيل الاجتماعي الحالي. إن مجرد استخدام مصطلح "المعاقين" كتسمية تمثيلية للأشخاص الصم له تأثير كبير على الأشخاص الذين يرفضون بوجه عام اعتبار أنفسهم بهذه الصفة (جونز، 1989) على الرغم من أنها ليست منتقدة بشكل علني، إلا أن كلمة "ضعاف" تحمل معها قدراً كبيراً من الدلالة السلبية. من خلال مصطلح "ضعاف السمع"، فإننا نخضع مجتمع الأشخاص الصم ليس فقط لفكرة أنهم "معيون" أو "ناقصون" بطريقة ما، ولكن أيضاً أنهم لا يستحقون الفرص المتاحة لبقية المجتمع السائد. على الرغم من أن الصمم طبيياً يُعتبر "إعاقة"، فقد أشار العديد من الباحثين (لاين، 1995؛ ماكاليستر، 1994؛ روزن، 2008) أنه أصبح لزاماً حضور ثقافة الأشخاص الصم في الخطابات المجتمعية بشكل يعكس دور ثقافة الأقلية. لسوء الحظ، تحمل ثقافة الأقلية هذه فارقاً إضافياً يفصلها عن ثقافات الأقليات الأخرى: وهو عيب مادي طفيف ينتج عنه تدهور وضع اجتماعي مع تقليل مطالبهم بالوضع الثقافي

أيضاً. كما يتطلب تغيير الإيديولوجية نقلة نوعية حيث لا تكون المصطلحين 'الأصم' والمعايق' مترادفان، وبالتالي، فإن مفهوم 'ضعيف السمع' يفقد معناه. للقيام بذلك، من الأهمية بمكان تبني منظور جديد حول الصمم، حيث يكون الأفراد المعنيون بالأمر هم الذين يختارون تحديد المصطلحات المرجعية الخاصة بهم باعتبارهم جزءاً من مجتمع الأشخاص الصم أو بأسلوب آخر جزءاً من أقلية ثقافية ولغوية، حيث يتم استبدال الرؤية المرضية للصمم بوجهة نظر عالمية تمتلك خطاباً يحترم الانتماء والاختلاف (روزن 2003)، أي مفهوم يحترم الهوية الذاتية كقرار شخصي وليست منبثقة من صفة مميزة. وبذلك لا تظهر الإعاقة كحالة جسدية للشخص فقط، ولكن كيف تتفاعل سماتها الجسدية مع سمات المجتمعات التي تعيش فيها (منظمة الصحة العالمية، 2011). الصمم هو عجز يسبب عاهات، وقيود نشاط، وقيود في المشاركة الاجتماعية والحياة اليومية. لكن الصمم يظل شكلاً فريداً من أشكال الإعاقة بسبب وضع الأشخاص الصم كمجموعة أو كأقلية ذات لغة وثقافة وتنظيم اجتماع متميز (لاين، 201:1995).

2. مجتمع الأشخاص الصم، الثقافة والهوية

قبل استكشاف مجتمع الأشخاص الصم وثقافته وهويته، من المهم التمييز بين الأشخاص "الصم"، حيث أن الأشخاص الذين يعانون من ضعف السمع الشديد أو الذين لديهم أكثر من شخص أصم داخل أسرهم يميلون إلى التعرف على مجتمع الأشخاص الصم وثقافتهم، في حين أن الأشخاص الذين يفقدون سمعهم في وقت لاحق في الحياة قد يعتبرون أنفسهم أقرب للسامعين وليس للأشخاص الصم (ناش 1981: 71). وبما أن الأشخاص الصم كما ذكرنا من قبل هم مجموعة الأفراد يعانون من فقدان السمع الكلي والذين حتى مع استعمال بعض الأجهزة من المعينات السمعية غير قادرين على إدراك الصوت. ذلك يجب التمييز بين إذا فقد الشخص قدرته السمعية قبل أو بعد تطوير الكلام. ويرتبط مصطلح الصمم مرحلة ما قبل اكتساب اللغة (prélinguale) مع غياب السمع قبل التطور المبكر للكلام وأولئك الذين ينتمون إلى هذه المجموعة عادة ما يكون لهم مشاكل أكثر في التواصل مع الناس السامعين عكس الذين فقدوا السمع بعد اكتساب اللغة المنطوقة. والأشخاص الصم لم يكونوا أبداً مجموعات متجانسة إلى حد كبير. لأن التعددية داخل مجتمع الأشخاص الصم تنشأ عن جوانب مثل اللغة أو النوع أو العرق أو الدين وأي من هذه الجوانب قد تتفاعل تبعاً لكل حالة فردية للشخص الأصم. وهي تظهر مثلاً على ذلك: "امرأة صماء ستواجه هويتها الجنسية في لقاءها مع الرجال الصم، ولكنها ربما تواجه هويتها اللغوية بين مجموعة من السامعين. فكرة أن هذا التنوع تؤثر على الفرد، وهذه التعددية تشكل قطعاً "الهوية الفريدة للشخص الأصم"، ولهذا فمجتمع الأشخاص الصم غير متجانس أكثر مما يتوقع الكثيرون.

ووفقا لمورز ومارتن (2006)، فإن هذه الحقيقة لا يتم إيلائها الاهتمام اللازم اجتماعيا عند تناول قضايا الصمم والأشخاص الصم أو في المناهج التعليمية التي توصف بأنها "لا تستجيب للهويات المتعددة (وبالتالي الاحتياجات التعليمية المتعددة) للمتعلمين الصم" (119). يجب النظر في مشكلة الاندماج مع مجتمع السامعين عند التعامل مع هوية الناس داخل مجتمع الأشخاص الصم. من الضروري أن يتعلم الأشخاص الصم وضعاف السمع اللغة وفهم ثقافة مجتمع السامعين. هذا المفهوم يعمل بشكل متبادل، حيث أن مجتمع السامعين بحاجة إلى معرفة ثقافة الأشخاص الصم أيضا. وأشار كل مورز ومارتن (2006) إلى أن الاختلافات بين الثقافات تحدث بين الأشخاص الصم والمجتمعات الأخرى، ومن أجل تجنب سوء الفهم من الضروري معرفة تلك الخصائص. أما في المجال التربوي فيحتاج المدرسون إلى معرفة أكثر لثقافة الأشخاص الصم ولغة الإشارة، إذ يؤكد مورز ومارتن على أهمية هذه المعتقدات والقيم والقوالب النمطية والمفاهيم الخاطئة والتحيزات لأن المعرفة حول هذه الجوانب تؤثر على ما يدرسونه وكذلك الطريقة التي ينظر بها المتعلم الأصم إلى المعلومات. وطرق التواصل التي يستخدمها الأشخاص الصم تختلف عندما يكون المتلقي شخص أصم أو شخص سامع.

وبذلك، عندما يتواصل الشخص الأصم داخل مجتمعه مع الأشخاص الصم، فالطريقة الشائعة المستخدمة هي لغة الإشارة. فكل شخص أصم هو الفرد ويمكن رؤية الاختلافات داخل مجتمع الأشخاص الصم في العديد من الجوانب. بناء على درجة فقدان السمع ولكن أيضا الخلفية الثقافية واللغوية والاجتماعية والمعرفية وهذا ما يؤثر على التنوع داخل الأشخاص الصم. ومن أجل التعامل مع الاختلافات في العملية التعليمية واستحداثها، تم تطوير أساليب ومقاربات جديدة. بالتوازي مع التطور التكنولوجي الذي وفر معينات سمعية بالإضافة إلى انتشار تقنية زراعة القوقعة مما ساهم في تمكين الأشخاص الصم وضعاف السمع من التقدم في المسار التعليمي. كما أن استخدام اللغة المنطوقة والقدرة على الوصول إلى التواصل اللفظي خطوة هامة في التعليم المتكامل، كما مكن فهم الصمم من منظور اجتماعي لغوي من تغيير أساليب تعليم الأشخاص الصم أيضا. وبالرجوع إلى "النموذج الاجتماعي-الثقافي للصمم"، وليس النموذج الطبي، فالصمم يبقى جزء من التنوع البشري ويعتمد لغة الإشارة والجوانب الفريدة لثقافة الصم (سنكاس، 2002 : 78). تعتبر بعض مجتمعات الأشخاص الصم "مجتمعات معزولة" أو "انفصالية" لأنها تحافظ على المسافة بينها وبين المجتمع السائد في المجتمع (سنكاس، 2002 : 79). يدعي العديد من الأخصائيين الأشخاص الصم أن "المجتمع لا ينبغي أن يركز على الأبحاث لعلاج الصمم ولكن بالأحرى يجب أن يقبل الأشخاص الصم بوصفهم أقلية ثقافية ويحترم حقهم في العيش كأشخاص صم" (تاكر، 1997: 25).

3. لغة الإشارة كجزء من ثقافة الأشخاص الصم

إن المواقف تجاه لغة الإشارة كانت دوماً ملتصقة بنوعية ردود الفعل الاجتماعية على الصمم منذ الأزل حيث كان يُنظر إلى الصمم على أنه نقص أو خلل، وكان يُنظر إلى لغة الإشارة على أنها "بدائية" (بايتون، 1993 : 96). وبشكل عام مع معظم الإعاقات، كان الناس يخافون من التنوع البشري ويريدون الحد منه أو القضاء عليه خاصة من خلال المؤسسات الاجتماعية (لاين، 1984: 12). بدلاً من تقدير الصمم وثقافة أشخاص الصمم كشيء فريد ومختلف، حاول مجتمع السامعين إجبار الأشخاص الصم على استيعاب أسلوب حياتهم (لاين، 1984: 4). مثال على ذلك قيام مؤتمر ميلانو في أواخر القرن التاسع عشر على الحظر التام للغة الإشارة في المدارس (بايتون، 1993 : 93). حيث أصر "أطباء الأذن" المشاركين في المؤتمر ليس منهم أي شخص أصم على أنه لا يمكن الدراسة إلا من خلال اللغة المنطوقة، بدلاً من لغة الإشارة، التي يستخدمها جميع الأشخاص الصم تقريباً للتواصل (بايتون، 1993 : 93). وقد تم فرض ذلك على الأشخاص الصم عن طريق مجتمع السامعين وفشلوا في النهاية لأن "الاتصال الشفاهي كان غير عملي للغاية بالنسبة للعديد من الأشخاص الصم، ولغة الإشارة التي يعتز بها مجتمع أشخاص الصم" (بايتون، 1993 : 94).

اللغة التي يتم استخدامها في التعلم كانت تسمى لغة الإشارات الطبيعية. ويقر ستوكوي (1960) التأثيرات الفرنسية في لغة الإشارة العالمية باعتبارها كانت أول نموذج ممنهج للغة الإشارة في العالم والذي اشتقت منه لغة الإشارة الأمريكية والسويدية والإسبانية بعد ذلك ومن خلال الأشخاص ثنائيي اللغة المنطوقة تأثرت بنية الجملة في لغة الإشارة المستخدمة فعلاً من قبل الأشخاص الصم "(7). شليسينجر ونامير (1978) من جانبهما يقران أنه على الرغم من التشخيص المبكر والتدخل السمعي المبكر لا يزال هناك عدد كبير من الشباب الصم الذين لا يكتسبون حتى الأبجديات الأساسية للغة الإشارة في سنوات ما قبل المدرسة. من ناحية أخرى أكدوا أن معظم أشخاص الصم الكبار اكتسبوا لغة الإشارة في وقت متأخر، لتحل محل القناة البصرية بدل السمعية. الأطفال الصم من الآباء الصم رغم كونهم مجموعة محدودة داخل المجتمع الصم لكنهم يشهدون انتقالاً سلساً للغة الإشارة من الأطفال الصم من الآباء والأمهات السامعين. وقد أشار شليسينجر ونامير (1978) أن هؤلاء الأطفال لا يطورون بشكل تقليدي نسبياً لغة الأم حيث لا يتم استخدام لغة الإشارة من قبل أولياء الصم في مرحلة مبكرة من تربية الأطفال الصم. وعند مقارنة لغة الإشارة باللغة المنطوقة يقر كل من شليسينجر ونامير (1978) أن هناك اختلافات بين لغات الإشارة "لغة الإشارة المستخدمة من قبل الأشخاص الصم في بلد ما قد تكون في بعض الأحيان غير مفهومة في دولة أخرى (97).

لغة الإشارة هي لغة لها قواعدها وتفاصيلها الخاصة التي تختلف عن اللغة المنطوقة، وبالتالي فإن اكتساب اللغة المنطوقة ليست مهمة سهلة للمتعلمين الصم، وخاصة إذا قارنا مواقفهم تجاه اللغة المنطوقة مع مواقف السامعين الذين هي لغة طبيعية. باعتبار ما يخلقه الأشخاص الصم في أي مجتمع كأقليات فريدة من الناس ومتفردة من حيث لغتها وثقافتها الخاصة. وبما أن الأفراد داخل هذا المجتمع يتقاسمون بعض السمات المحددة التي تجعلهم مختلفين عن السامعين فمن الضروري الآن الاهتمام بما فيه الكفاية بالبحث العلمي في هذا المجال. لدراسة مختلف العمليات الإدراكية وطريقة تعلم الأشخاص الصم التي لا تزال هناك عدة أسئلة مطروحة حولها ولم تتم الإجابة عليها في انتظار مزيد من الدراسات، وذلك أيضا باعتبار أن تعلم اللغة المنطوقة من قبل الأشخاص الصم هو المجال الذي أصبح يواجه تحديات كبرى من طرف الباحثين في علوم التربية نظرا لنتائج الغامضة والغير الواضحة. علاوة على ذلك، كشفت دراسات مختلفة أيضًا عن أن التلاميذ الصم وضعاف السمع يواجهون العزلة الاجتماعية والصعوبات الأكاديمية في المدارس العادية (ستينسون وانتيا، 1999؛ انجيلديس، 2007). حيث أن بيئة الفصول الدراسية لا تكون دوما مناسبة لاستخدام المعينات السمعية. كما أن مستوى الضوضاء المتولد داخل وخارج الفصول الدراسية مرتفعًا جدًا مما يجعل من الصعب على الأطفال الصم استخدام البقايا السمعية من خلال السماعات.

لكن من المفارقات أو المفاهيم الخاطئة حول لغة الإشارة هي أنها ترجمة حرفية للغة المحكية. على سبيل المثال، يعتقد الكثير من الناس أن الجملة أو النص بلغة منطوقة يمكن أن تترجم حرفيا بنفس القواعد والبناء باللغة العربية وينسون أن لغة الإشارة لها قواعد وقواعد مختلفة تماما عن تلك اللغة العربية. على سبيل المثال، عند ترجمة الجملة من الإنجليزية إلى العربية، فإننا لا نلتزم بالترتيب والصيغة والقواعد نفسها للغة الإنجليزية. نقرأ الجملة ونحول المعنى مع قواعد وصياغة اللغة العربية (اللغة المستهدفة). هناك سوء فهم شائع هو أن اللغات الموقعة هي مجرد تمثيلات للغات المنطوقة - أن لغة الإشارة الأمريكية (ASL)، على سبيل المثال، ترجمة مؤشرة للغة الإنجليزية المنطوقة. إلا أن اللغات المؤشرة هي لغات مستقلة مع معاجمها وقواعدها الخاصة. مثل اللغات المحكية، فإن اللغات المؤشرة لها علاقات جينية وتاريخية مع اللغات الاشارية الأخرى. أقرب قريب وراثي ASL، على سبيل المثال، هو لغة الإشارة الفرنسية (LSF) (مونيك غونزاليس-ماركيز، إيرين ميتيلبرغ، 2006. p. 171).

إضافة إلى ذلك، يقال بأن لغة الإشارة ناقصة من حيث المعجم مقارنة باللغات المنطوقة لأنها لا تحتوي على مفردات متنوعة مثل اللغات المنطوقة ولا عدد الأشكال النحوية.

ومن الأفكار الخاطئة الشائعة الأخرى أن اللغات الإشارية فقط (أو بشكل أساسي) تتبنى الاستخدام المفرط للأبجدية الإشارية للأصابع، وهذا غير صحيح لأن أبجدية الأصابع تضم فقط ست وعشرين تعبيراً مرتبطاً بالحروف الأبجدية. وهي تستخدم أساساً لتعيين المصطلحات التقنية والأسماء الشخصية للأفراد والأماكن. وهناك اعتقاد خاطئ آخر واسع الانتشار هو أن لغة الإشارة ليست لغة حقيقية بل هي مجرد نظام متطور للميم. وبالتالي، فهي ذات طبيعة مبدعة للغاية لأن جميع الإشارات التي يستخدمها مجتمع أشخاص الصم في بلد ما ليست عشوائية بشكل حقيقي، ولكن هناك علاقة بين الدال والمدلول وضرورة وجود سياق تاريخي وثقافي وراء إنتاج أشخاص الصم لتلك الإشارات وما تمثله. كما يعتقد الكثير من الناس أن اللغات الإشارية موحدة في جميع دول العالم لكن الواقع هو أنها تختلف من بلد إلى آخر، بل من منطقة إلى أخرى في البلد الواحد كمثال الفرق الموجود بين اللغات المستخدمة المنطوقة في البلدان واللهجات المختلفة بين المناطق. وقد يكون هناك أكثر من لغة واحدة في بلد ما، على سبيل المثال في كندا حيث توجد لغتان متميزتان: لغة الإشارة الأمريكية، والتي تستخدم في معظم مناطق كندا، ولغة الإشارة الفرنسية المستخدمة في كيبك. تختلف لغة الإشارة الفرنسية المستخدمة في إقليم كيبك عن لغة الإشارة الفرنسية المستخدمة في فرنسا وفنلندا ثلاث لغات للإشارة. هناك مفاهيم خاطئة أخرى عن لغات الإشارة، ولكن ثبت عدم صحتها من خلال الأبحاث التي أجريت في أجزاء مختلفة من العالم.

4. مترجم لغة الإشارة

لطالما كان مترجمو لغة الإشارة عناصر حاسمة في حياة أشخاص الصم في جميع أنحاء العالم حيث أنهم يسمحون لهم بأن يكونوا أكثر استقلالية. قبل ذلك، اعتمد الأشخاص الصم على خبرة أسرهم لمساعدتهم على التواصل. ومع ذلك، على الرغم من كل هذه النوايا الحسنة، لم يكن الآباء والأمهات والأخوة والأخوات مهنيين حتى ولو إذا تمكنوا من التفاعل مع الأقارب، فليس لديهم جميعاً ما يكفي من الخبرة لأساسيات الترجمة من اللغات المنطوقة إلى لغة الإشارة من أجل ضمان تواصل أعمق مع أطراف ثالثة، حتى لو كان ذلك مكتوباً فقط. أصبح استخدام الترجمة الاحترافية للغة الإشارة أكثر تكراراً وأصبحت أيضاً مطلباً وحقاً أساسياً للأشخاص الصم لكي تمارس في مجموعة واسعة من المجالات. وبالتالي، فإن دور المترجم هو أساسي ومعقد.

وعلى عكس العديد من المترجمين الفوريين في اللغات المنطوقة، يعمل مترجمو لغة الإشارة بالتعاون مع الأشخاص الصم. وقد جذب الطلب المتزايد على جودة الترجمة الفورية للأشخاص الصم اهتمام الباحثين (ريسلي، 1998؛ سيرني، 2004) الذين ركزوا على

بعض جوانب عملية التأشير التي تحدث في الترجمة الفورية أثناء المحاضرة على مراحل في اللغات المحكية وترجمتها لاحقا الى لغة الإشارة. وقد أجمعت عدة دراسات على أن العمليات المعرفية ذات الصلة التي يقوم بها المترجمون الذين يعملون بين لغة الإشارة واللغة المنطوقة، على سبيل المثال، يقومون بنفس الوظيفة، ولكن بشكل مختلف عن المترجمين الذين يتعاملون مع اللغات المحكية (لاين، 1993). إن الاعتراف بلغة الإشارة كلغة رسمية للأشخاص الصم في بلدان مختلفة يعني أن تلك البلدان (السويد والولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وكندا وفرنسا) أصبح لزاما عليهم على المؤسسات توفير مترجمين فوريين في المؤتمرات. على وجه الخصوص، تلك اللقاءات والمنتجيات التي تناقش قضايا أشخاص الصم والصمم من جميع جوانبهما (اللغوية أو المعرفية أو الاجتماعية أو الثقافية). على العكس من ذلك، فإن العديد من الأفراد الذين يعانون من ضعف السمع لا يستخدمون لغة الإشارة، ولكنهم تعلموا بدلاً من ذلك استخدام مجموعة متنوعة من اللغات للتفاعل مع الجمهور. يحتاج الأشخاص الذين يرغبون في الإشارة إلى أنواع أخرى من اللغات المؤشرة إلى خدمات الترجمة بشكل عام، ولكن لأنها توفر هذه الخدمات لنقل الكلمات على أساس واحد لواحد. الوضع مشابه في دول أخرى. العديد منهم لديهم لغة الإشارة الخاصة بهم مع بنياتهم النحوية الخاصة بهم، ونظامهم لإيصال مفردات لغات الأغلبية المنطوقة. وهكذا، فإن المترجم الذي يعمل مع الأشخاص الصم تتغير مهمته بتغير نوعية الفئات المستهدفة بالترجمة هل أشخاص الصم أم أشخاص الصم المكفوفين أو أشخاص الصم مستعملي نظام الكلام المرمز.

5. نظرية التمثيلات الاجتماعية والأشخاص الصم

يتم بناء التمثيل الاجتماعي للأشخاص الصم من خلال خطاب وظيفي أساسي أو اجتماعي، ولهذا يبدو من المناسب مناقشة نظرية التمثيل الاجتماعي، حيث كان الطبيب النفسي و الباحث الفرنسي سيرج موسكوفيتشي (1973) أول من تطرق لنظرية التمثيلات الاجتماعية (Théorie de la représentation sociale) في أطروحته عن المفاهيم العامة للتحليل النفسي في فرنسا خلال الخمسينات حيث تتعامل النظرية مع معتقداتنا حول العالم، أو معرفتنا اليومية، والتي هي تفاعل اجتماعي مدمج مع الآخرين. يمكن النظر إلى التمثيل الاجتماعي على أنه "نظام من القيم والأفكار والممارسات ذات الوظيفة المزدوجة". يتيح ذلك للأشخاص إنشاء تمثيلات معينة للتوجيه في عالمهم المادي، كما يتيح التواصل من خلال تزويد الأفراد برمز لتسمية وتصنيف الجوانب المختلفة لعالمهم (الصفحة 13). ومن هذا المنظور، تمثل التمثيلات تعبيرا عن ثقافتنا المعاصرة، حيث تكشف عن معتقدات فردية وجماعية مشروطة تاريخياً لأن الناس غالباً ما يحملون أو ينقلون عدة ظواهر من

بيئتهم إلى الممارسة العملية، وبذلك تصبح التمثيلات دليلاً للسلوك والتواصل؛ فهي تؤثر على السلوك وتخلق نهجاً معيناً للفرد داخل عالمه.

وبذلك، عند بناء تفاهات معينة عن أي مجموعة اجتماعية يتم إعطاء صور نمطية وهويات تصبح عند تداولها تمثيلات اجتماعية. وإذا استمر التمثيل الاجتماعي في التداول والبقاء على قيد الحياة، يصبح أكثر رسوخاً في الأعراف الاجتماعية، يتم تنشيطه بسهولة أكبر عند الإشارة إلى المجموعة الاجتماعية المعنية، وفي النهاية يجعل من المحتمل أن يتم استبداله بتمثيل جديد. في حالة الأشخاص الصم الذين يُنظر إليهم على أنهم يعانون من إعاقة، فإن هويتهم تبدو وكأنها تقع على عاتق الأشخاص السامعين، مما يميزهم بطريقة ما عن طريق التمثيل الاجتماعي ووضع غير موثوق به في عالم الأشخاص "غير المعاقين". الذين يفترضون أنهم يعرفون أفضل طريقة لتمثيل أشخاص الصم (أوليفر، 1990؛ هيوز، 1999). السؤال هو ما إذا كان خطاب التمثيل هذا يهدف إلى خدمة مصلحة أو جدول أعمال معين أم لا. ربما يمكن اعتبار أنه خطاب الهيمنة، أي هيمنة السامع على الشخص الأصم (كيسلنج، 2006: 264-5).

ختاماً في مجتمعنا الحالي، تغيرت بعض جوانب الصمم ومعاملة الأشخاص الصم وظل بعضهم على حاله. من المعترف به أكثر الآن أن الأشخاص الصم ليس لديهم لغة وتفاعل أقل جودة وليسوا متخلفين لا لغوياً ولا ثقافياً. بل بالعكس فلغتهم وثقافتهم غنية ومعقدة (ناش 1981: 11). وقد تطور الصمم كهوية ثقافية واجتماعية أكثر من ذلك بكثير، بل إنه يعتبر في بعض الأحيان "العرقية الجديدة" (سناكاس، 2002: 72). فبالرغم من أن 90% من الأطفال الصم يولدون في أسر من السامعين تستخدم استراتيجيات تواصلية وتربوية مختلفة مثل "الإشارات المنزلية"، فإن تجربة الأشخاص الصم لا يفهمها مجتمع السامعين المسيطر. يشكل الأشخاص الصم أقلية كبيرة في عموم السكان في جميع أنحاء العالم ولكن لا يزال هناك تمثيل ضئيل جداً لهذا في الأوساط الأكاديمية (وودووك، 2007: 360). كذلك، لا يناقش التاريخ العام ومناهج التعليم العام أبداً الأشخاص الصم، وهويتهم الجماعية كشكل من أشكال الحقوق المدنية.

المراجع المعتمدة:

- Baynton, Douglas C. 1993. "Savages and Deaf-Mutes." Pp. 92-112 in *Deaf History Unveiled*, edited by John Vickrey Van Cleve. Gaullaudet University Press.
- Cerney, B. E. (2004). *Relayed interpretation from English to American Sign Language via a hearing and deaf interpreter*. Unpublished doctoral dissertation, Union Institute, Cincinnati, OH.
- Fairclough, Norman. 2015. *Language and power*, 3rd edn. New York: Routledge. Few Ohio preschools focus on helping hearing-impaired kids. 2006. *Akron Beacon Journal*.
- Gannon, Jack. 1981. *Deaf heritage: A narrative history of deaf America*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.
- Hughes, Bill. 1999. The Constitution of impairment: Modernity and the aesthetic of oppression. *Disability & Society* 14(2). 155–172. doi:10.1080/09687599926244
- Jones, B. E., G.Clark and D.Soltz.(1997). Characteristics and practices of sign language interpreters in inclusive education programs. 63(2): 257–268.
- Jones, Lesley & Gloria Pullen. 1989. 'Inside we are all equal': A European social policy survey of people who are deaf. In Len Barton (ed.), *Disability and Dependency*, 127-137. Bristol, PA: Taylor & Francis Inc.
- Kiesling, Scott F. 2006. Hegemonic identity-making a narrative. In Anna De Fina, Deborah Schiffrin & Michael Bamberg (eds.), *Discourse and Identity*, 261-287. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lane, Harlan. 1993. Constructions of deafness. *Disability & Society* 10(2). 171–190. doi:10.1080/09687599550023633
- Lockwood, D. (1964) 'Social integration and system integration'. In G.K.

- McAlister, Jamie. 1994. Deaf and hard-of-hearing criminal defendants: How you gonna get justice if you can't talk to the judge? *Arizona State Law Journal* 26(Spring). 163– 200.
- Monica Gonzalez-Marquez, Irene Mittelberg, S. C. and M. J. S. (2006). *Methods in Cognitive Linguistics*. (M. Gonzalez-Marquez & M. J. S. Irene Mittelberg, Eds.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Moscovici, Serge. 1973. Foreword. In Claudine Herzlich (ed.), *Health and illness: A social psychological analysis*. London: Academic Press.
- Nash, Jeffrey E. 1981. *Deafness in Society*. D.C. Heath and Company Lexington Books.
- Namir, L., Schlesinger, M. (1978). *Sign Language of the Deaf* (New York: Academic Press).
- Oliver, Michael. 1996. *Understanding disability: From theory to practice*. London, UK: Macmillan. Padden, Carol and Tom Humphries. 2005. *Inside Deaf Culture*. Harvard University Press.
- Ressler, C. (1998). *A comparative analysis of a direct interpretation and an intermediary interpretation in American sign language*. Unpublished Master's thesis, Gallaudet University, Washington, DC.
- Rosen, Russell S. 2003. Jargons for deafness as institutional constructions of the deaf body. *Disability & Society* 18(7). 921– 934. doi:10.1080/0968759032000127335
- Rosen, Russell. S. 2008. Descriptions of the American deaf community, 1830–2000: epistemic foundations. *Disability & Society* 23(2). 129–140. doi:10.1080/09687590701841166
- Senghas, Richard J. and Leila Monaghan. 2002. "Signs of Their Times: Deaf Communities and the Culture of Language." *Annual Review of Anthropology* 31: 69-97.

- Stinson, M.S. and Whitmire, K.A. (2000). Adolescents who are deaf or hard of Hearing: A communication perspective on educational placement. Oxford Press: Oxford.
- Stinson, M., and Antia, S. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3):163-175.
- Stokoe, William C. (1960). *Sign Language Structure*. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Tucker, Bonnie Pointras. 1997. “The ADA and Deaf Culture: Contrasting Precepts, Conflicting Results”. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 549: 24-36.
- van Leeuwen, Theo. 2009. Discourse as the recontextualization of social practice: a guide. In Ruth Wodak & Michael Meyer (eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*, 144-161. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- World Health Organization. 2011. (<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/index.html>)
- Woodcock, Kathryn, Meg J. Rohan, and Linda Campbell. 2007. “Equitable Representation of Deaf People in Mainstream Academia: Why Not?” *Higher Education* 53 (3): 358-379.



خلاصة عامة
SYNTHÈSE GÉNÉRALE
CONCLUSIONS



Le séminaire international « le Droit à une éducation inclusive : Transition conceptuelle, transformation des pratiques et enjeux de l'évaluation » est le premier séminaire qui opérationnalise la convention cadre signée entre l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique et l'UNICEF en novembre 2018.

De nombreux spécialistes d'horizons disciplinaires et géographiques très divers (Maroc, France, Suisse, Autriche, Mexique, Canada, ..) ont croisé leurs expertises et ainsi nourri la réflexion autour de cette notion d'Éducation inclusive, ce qu'elle provoque en termes de droit, d'accessibilité et d'évaluation.

Ensemble, ils ont révélé la manière dont l'Éducation Inclusive se déploie, ici et ailleurs, comment elle est appréhendée dans les textes et comment de nouvelles pratiques s'élaborent sur le terrain en irriguant progressivement les politiques sociales plus globales.

Partant, retenons que l'éducation inclusive est à la fois déterminante, ardue et urgente, dans un contexte où la place que nos sociétés accordent aux personnes en situation de handicap révèle des carences fâcheuses :

- Déterminante, car l'éducation inclusive est désormais reconnue comme un modèle à adopter pour l'éducation de TOUS les enfants et adolescents ;
- Ardue, car elle engage à de profondes transformations de nos modes de penser et d'agir. Il ne s'agit pas de négliger les progrès accomplis et autres mesures ou pratiques positives ; il ne s'agit pas d'ignorer les actions quotidiennes des professionnels du monde médical, social et éducatif qui œuvrent pour le déploiement de pratiques inclusives ; il ne s'agit pas de sous-estimer la détermination des parents à faire respecter leur droit. Toutefois, n'oublions pas les retards régulièrement soulevés par tous ;

1. Spécialiste en enquêtes et analyses, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation de la Formation et de la Recherche Scientifique.

2. Education officer, UNICEF-Maroc.

- Urgente car c'est une demande sociétale ; car les enfants ne peuvent pas attendre plus longtemps dans des impasses ; car la qualité n'a pas de sens sans l'équité. L'avenir est entre nos mains, il n'y a plus de temps à perdre face à ce changement de paradigme maintes fois évoqué.

À l'issue de ce séminaire, il convient de retenir que l'éducation inclusive n'est pas l'uniformité, c'est une société qui se module et n'oblige pas tous les lieux qui sont spécifiques à disparaître, bien au contraire !

Flexibilité et participation sont les mots d'ordre. Un « changement d'attitude est nécessaire et un changement d'altitude s'impose » ! (Charles Gardou)

L'éducation inclusive n'est pas une utopie c'est un cap avec des passages obligés pour lesquels il est nécessaire de penser l'accès ! La loi c'est comme une boussole, elle nous donne le cap mais elle ne tient pas la barre. Le travail reste à faire et à installer dans un continuum ...

Dès lors, quatre piliers majeurs sont mis en évidence en faveur de l'éducation inclusive :



Face à ce renversement paradigmatique et ses enjeux, la réflexion est amorcée et quelques éléments de réponses sont désormais apportées aux questions fondamentales : Que signifie être inclusif ? Est-ce un effet rhétorique, un effet de mode ou est-ce annonciateur d'une évolution de nos valeurs, de nos pratiques ? Comment dynamiser le mouvement inclusif ? Comment revitaliser les structures en faveur de leur articulation ? Comment éveiller la conscience de chacun ? Quelles voies emprunter pour accompagner cette mutation fondamentale ? Faut-il privilégier développement de la conscience ou développement de l'offre ? Quels sont les enjeux de l'évaluation ? Quelles politiques et pratiques en matière d'évaluation sont à promouvoir ?

Progressivement, des points convergents décisifs se dégagent pour agir demain. Ainsi, réunies sous 4 axes, de nombreuses préconisations se distinguent :

1. Redéfinir la gouvernance

L'éducation inclusive s'inscrit dans un ensemble de mutations conduisant de la «prise en charge des populations les plus vulnérables» à la «redéfinition des relations entre pouvoirs publics, services, société civile et ONG». Au regard de la fragmentation actuelle des responsabilités, une nécessaire articulation et cohérence s'impose. Si le premier responsable est l'Etat, il n'en demeure pas moins qu'il ne peut pas négliger la participation des acteurs et les conditions de mobilisation des parties prenantes.

Dès lors, dans une approche inclusive exigeant une perception intersectorielle, cinq recommandations sous-tendent une redéfinition de la gouvernance :



De prime abord, il s'impose de provoquer un changement des pratiques conduisant chacun des protagonistes à centrer son action sur la personne, l'enfant en situation de handicap et sa famille. Retenons alors qu'il est indispensable de fonder ce changement sur la participation effective des acteurs concernés et d'associer la parole des personnes en situation de handicap et leurs familles dans l'élaboration de la politique publique. Dit autrement, il convient de renforcer la place des personnes concernées en tenant compte de leurs compétences, leurs expertises ainsi que celles des communautés dans lesquelles ils vivent et de reconnaître leur pouvoir d'agir.

Par ailleurs, l'approche décentralisée et territoriale attendue oblige à une clarification des rôles, des responsabilités de chaque intervenant et de la chaîne des décisions. Dans ce contexte, la combinaison nécessaire des divers protagonistes, pour lesquels les enjeux, les temporalités et les types de financement sont très différents, conduit alors à garantir de la cohérence et de la flexibilité. Conséquemment, une telle orientation suppose la mise en place d'une coordination réelle, continue et innovante, entre les différents intervenants et

à plusieurs niveaux (synergie des politiques ; cohérence entre les dispositions nationales, régionales et locales ; convergence des actions ; etc.).

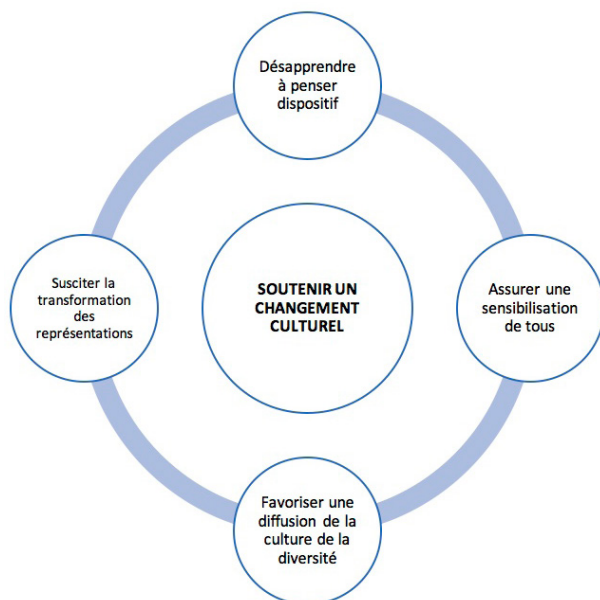
Ainsi, convient-il de favoriser un changement structurel reposant sur le droit de tous les enfants à une éducation de qualité en (re)pensant les dynamiques managériales à l'œuvre et la gestion de la diversité des besoins particuliers des élèves.

Enfin, il est pressant d'évaluer le fonctionnement des dispositifs existants (mesurer leur effectivité, efficacité, efficience et leur impact) pour le réajuster, le cas échéant, (re)définir leurs actions et réduire progressivement les inégalités territoriales (offres et moyens).

2. Soutenir un changement culturel reposant sur le droit de tous les enfants à une éducation de qualité

Construire une école inclusive suppose une rupture paradigmatique qui provoque le passage d'une école qui se mérite à une école pour tous, d'une approche centrée sur les déficits à une approche centrée sur les besoins. Dès lors, si faute de «disposition spontanée et naturelle» à l'accueil des enfants en situation de handicap, des dispositifs de soutien prolifèrent, il demeure essentiel de «désapprendre à penser dispositif» (Philippe Chaize) et d'inverser le paradigme : penser à partir des besoins et désirs de la personne et non à partir des dispositifs.

Quatre recommandations majeures émergent :

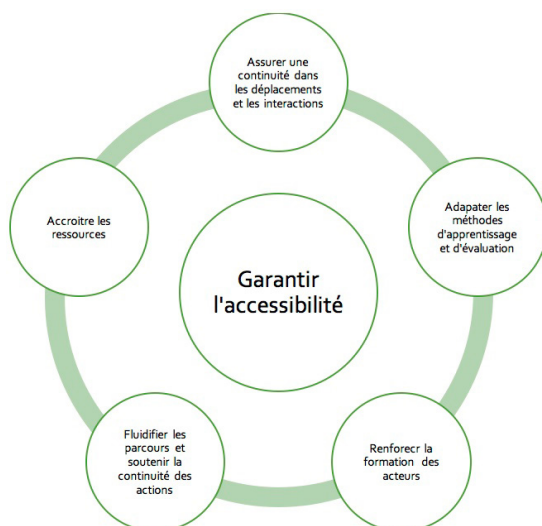


Au préalable, afin de susciter le changement de regard, les orientations stratégiques à prioriser consistent à assurer une sensibilisation de tous pour bousculer le regard porté sur les personnes en situation de handicap, promouvoir leurs droits, favoriser la rencontre et l'échange et inciter constamment à des pratiques inclusives.

Partant, face à la résistance ou la faible mobilisation de nombreux protagonistes, l'implication des médias s'avère centrale pour susciter la transformation des représentations et lutter contre les préjugés, la discrimination ainsi que l'exclusion des enfants en situation de handicap. Plus largement, retenons que seuls les médias peuvent favoriser une diffusion de la culture de la diversité dans toutes les composantes de la société.

3. Garantir l'accessibilité en déplaçant le curseur entre réponse générale (accès au droit commun) et réponse singulière (droit spécifique)

Convaincus que l'accessibilité est une des variables les plus importantes dans une approche inclusive, retenons trois recommandations capitales : Accessibilité architecturale (physique) ; Accessibilité pédagogique ; Accessibilité structurelle (organisationnelle).



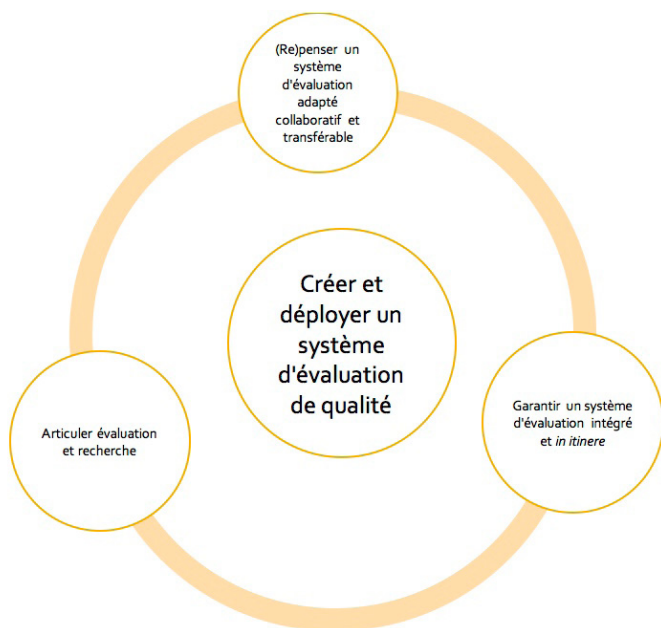
Au préalable, il est indispensable de garantir l'accessibilité architecturale et ainsi assurer à l'élève une continuité dans ses déplacements, avant et pendant son temps scolaire : l'enfant doit pouvoir arriver dans l'enceinte scolaire, rejoindre sa classe, suivre les apprentissages, interagir avec les autres élèves, communiquer avec les divers acteurs de l'école, etc.

Par ailleurs, l'accessibilité pédagogique s'impose. Si un chantier est déjà ouvert au Maroc par le Ministère de l'Éducation Nationale mais également la société civile, via le plaidoyer et les initiatives pilotes, il n'en demeure pas moins que l'adaptation des méthodes d'apprentissage et d'évaluation, utiles à tous, devient prioritaire. L'accessibilité pédagogique sera aussi favorisée par la formation, à l'appui d'expériences déjà vécues (Souss Massa, Nord du Maroc). La formation des professionnels de l'éducation est désormais considérée comme la pierre angulaire de l'éducation inclusive : formation des directeurs ; des inspecteurs pédagogiques ; des enseignants ; etc. De surcroît, l'accessibilité pédagogique ne fera pas l'économie d'un accroissement des ressources humaines et d'un matériel adapté.

Enfin, l'accessibilité structurelle doit permettre de fluidifier les parcours et soutenir la continuité des actions, de la petite enfance à l'insertion professionnelle. Ajoutons alors que si de nombreuses actions réussies agissent en ce sens, il est regrettable qu'elles restent confiner dans des ilots. Leur essaimage est à promouvoir.

4. Mettre en place un système d'évaluation

L'évaluation a un rôle fondamental car elle demeure constitutive d'une éducation inclusive. Trois recommandations sont à privilégier :



Au-delà d'un système d'évaluation envisagé au niveau central, il est décisif d'instituer un système d'évaluation au sein de toutes les pratiques et à tous les niveaux suscitant une auto-évaluation par les acteurs concernés et une évaluation croisée entre les acteurs. Plus largement, dans le cadre des politiques publiques et l'application des textes juridiques, il est recommandé que ce système d'évaluation soit intégré et *in itinere*.

Le système d'évaluation doit être :

- Adapté, prenant en compte les besoins et attentes de chacun ;
- Collaboratif, impliquant tous les acteurs concernés dont l'enfant en situation de handicap et les autres élèves ;
- Transférable et partagé, supposant de s'appuyer sur l'existant.

Enfin, il serait judicieux de penser conjointement l'évaluation et la recherche. Dans cette perspective, la mise en œuvre de programmes réguliers de recherche-action ou d'un observatoire permettrait d'analyser et de formuler des recommandations pour améliorer la scolarisation des élèves en situation de handicap mais également reconnaître les « bonnes pratiques » en faveur de l'éducation inclusive.

Conclusion

L'école inclusive est désormais pensée comme projet pour l'école qui met les acteurs en mouvement, oblige un repositionnement des moyens et conduit au déploiement d'une « approche intégrée » dépassant la question du handicap.

Jean Cocteau disait que « l'avenir n'appartient à personne ; il n'y a pas de précurseurs, il n'existe que des retardataires ». Ainsi, l'avenir est entre nos mains, il n'y a plus de temps à perdre face à ce changement de paradigme maintes fois évoqué. L'éducation inclusive est un horizon ... œuvrons ensemble !







Angle Avenues Al Mélia et Allal El Fassi,
Hay Riad, Rabat - B.P. 6535 - Maroc

Tél : +212 (0) 537-77-44-25
Fax : +212 (0) 537-68-08-86

| ine@csefrs.ma
www.csefrs.ma