



ÉVALUATION DU MODÈLE D'ÉDUCATION
DES ENFANTS EN SITUATION DE
HANDICAP AU MAROC :

VERS UNE ÉDUCATION INCLUSIVE —————



Dépôt légal : 2019MO2121
ISBN : 978-9920-785-08-2

TABLE DES MATIÈRES

■ INTRODUCTION	3
■ CHAPITRE I. MÉTHODOLOGIE	5
■ CHAPITRE II. ÉLABORATION DU CADRE CONCEPTUEL : L'ÉDUCATION INCLUSIVE COMME RÉFÉRENTIEL	8
1. Évolution des concepts.....	8
2. L'éducation inclusive : une question de droit	10
3. Le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH)	11
4. Éducation inclusive : un engagement de plusieurs acteurs	13
5. Éducation inclusive : une double approche.....	13
5.1. Approche centrée sur l'enfant	14
5.2. Approche centrée sur les facteurs environnementaux	15
6. Concevoir un système éducatif inclusif	15
Conclusion	17
■ CHAPITRE III. COMPARAISON INTERNATIONALE	18
1. État des lieux des différentes approches de l'éducation inclusive selon les pays.....	18
1.1. D'une trajectoire unique à un modèle en construction	19
1.2. Approche systémique et approche conservatrice	20
1.3. Au regard des finalités sociales de l'école.....	21
2. Éducation inclusive et coût ?	21
Conclusion	22
■ CHAPITRE IV. ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DES POLITIQUES ET DES PROGRAMMES RELATIFS À L'ÉDUCATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP	23
1. Les fondements juridiques nationaux de l'éducation inclusive	23
1.1. Les grandes orientations pour l'éducation des enfants en situation de handicap et les lois cadres.....	23
1.2. Les textes réglementaires d'éducation des enfants en situation de handicap	25
2. Passage de l'éducation spéciale à l'intégrative, puis à une vision inclusive	25
2.1. L'éducation spéciale : une implantation historique ancienne	25
2.2. L'approche intégratrice comme règle générale	26
2.3. Vers une vision inclusive de l'éducation des enfants en situation de handicap	28
3. Évolution de l'éducation des enfants en situation de handicap : données statistiques	30
4. Des programmes institutionnels en cours pour renforcer l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap ..	35
Conclusion	39
■ CHAPITRE V. ÉDUCATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP : LES EXPÉRIENCES DU TERRAIN	40
1. Les représentations sociales et les fondements des pratiques	40
1.1. La prédominance d'une approche médicale du handicap	40
1.2. La persistance d'une vision charitable du handicap	41
1.3. Une stigmatisation omniprésente.....	41
1.4. Entre droits et refus d'accès.....	42
1.5. Des déficiences motrices plus facilement acceptables que des déficiences mentales	43
1.6. Une violence à l'œuvre.....	43
2. Qualité du dépistage et diagnostic	44
2.1. L'épreuve du diagnostic pour les parents	44
2.2. Des diagnostics imprécis	45
2.3. Du diagnostic à l'évaluation de la situation de handicap	45
3. Processus d'orientation vers la structure	46
3.1. Une commission de sélection balbutiante	46
3.2. L'orientation par le bouche-à-oreille :.....	46
3.3. Des choix par défaut :.....	47
3.4. Du spécialisé à la classe ordinaire : une frontière contrôlée.....	47
3.5. Entre spécialisé et ordinaire : une préférence contrastée	48

4. Interaction entre les enfants en situation de handicap et les autres enfants	49
4.1. De la crainte à des moqueries avérées	49
4.2. La création des conditions de mixité	49
4.3. À la recherche d'une réciprocité dans les échanges	50
5. Apprentissages scolaires fondamentaux (lire, écrire, compter)	50
5.1. Faible impact sur les apprentissages scolaires fondamentaux.....	50
5.2. Du suivi des cours à l'obtention d'un diplôme.....	50
5.3. Des actions de la société civile peu axées sur ce type d'apprentissages	51
6. Apprentissages socio-éducatifs (autonomie, socialisation, citoyenneté, etc.)	51
6.1. Entre activités ludiques, rééducation et autonomisation	51
6.2. Entre sensibilisation et formation	52
6.3. Type d'outils et méthodes d'accompagnement.....	53
6.4. Adaptation des contrôles continus, des examens et obtention de diplôme.....	56
6.5. Orientation après la structure.....	57
6.6. Prise en compte du contexte familial (ressources financières, distance du domicile, vécu, demandes, etc.).....	59
7. Sources de financement et pérennisation.....	60
7.1. Des financements complémentaires	60
7.2. Le financement de l'État : par l'Entraide Nationale et le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle	60
7.3. Un manque de financement compensé par la participation des parents	61
7.4. Les financements de la coopération internationale	61
8. Répartition des rôles entre les acteurs.....	61
9. Les freins et les leviers d'éducation inclusive des enfants en situation de handicap	63
Conclusion	65
■ CHAPITRE VI. QUEL MODÈLE DE L'ÉDUCATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP ?	66
1. Modélisation des tendances en matière d'éducation des enfants en situation de handicap.....	66
1.1. Une éducation spécialisée ségrégative centrée sur des apprentissages à géométrie variable	66
1.2. Une intégration avec une socialisation et des apprentissages scolaires conditionnés.....	67
1.3. Une éducation inclusive socialisante et axée sur les apprentissages scolaires.....	67
2. Appréciation de l'évolution au regard du modèle inclusif.....	67
2.1. Des stratégies conduisant à une reconfiguration du rôle des acteurs	68
2.2. Une éducation inclusive comme référence dans les discours des acteurs institutionnels.....	69
2.3. Des expérimentations de structuration du parcours et de coordination des acteurs	70
2.4. Une facilitation des interactions	71
2.5. Une adaptation pédagogique peu soutenue	71
3. Quels défis ?	73
3.1. Une gouvernance favorable à une éducation inclusive des enfants en situation de handicap	73
3.2. La qualité	74
3.3. Le changement culturel	74
3.4. L'accessibilité	74
3.5. L'offre éducatif	74
3.6. Le financement.....	75
3.7. L'évaluation du système de l'éducation	75
■ CONCLUSION GÉNÉRALE	76
■ BIBLIOGRAPHIE	78
■ ANNEXES	89

Remerciements

Cette évaluation n'aurait pu voir le jour sans le précieux concours de nombreuses personnes et de plusieurs institutions.

Ainsi, nos vifs remerciements vont d'abord à Madame Giovanna Barberis, Représentante de l'UNICEF au Maroc et à ses collaborateurs notamment Madame Meryem Skika et Monsieur Khalid Chenguiti, pour le soutien et l'appui technique à notre évaluation.

Notre gratitude et nos remerciements les plus sincères s'adressent aussi à Madame Sandrine Amare, directrice pédagogique du Collège Coopératif Auvergne Rhône-Alpes en France et à son équipe Madame Marielle Valran et Monsieur Fayçal Chnaïa, pour leur diligence et leur professionnalisme à conduire le travail du terrain et l'analyse du chapitre 5, ainsi qu'à Monsieur Saad-allah Berhili de l'Instance Nationale d'Évaluation pour sa participation à l'enquête de terrain.

Nous adressons nos sincères remerciements également à Monsieur Fouad Chafiqi, Directeur des curricula et Monsieur Abdelhaq El Hayani, Directeur de la Stratégie, des Statistiques et de la Planification au Département de l'Éducation Nationale, ainsi qu'à Monsieur Mohammed Anouar Boukili, Chef de service de la Scolarisation des enfants en situation de handicap, pour le partage des données et des statistiques disponibles concernant l'éducation des enfants en situation de handicap.

Nos sincères remerciements s'adressent également à Messieurs les Directeurs des Académies Régionales de l'Éducation et de la Formation des quatre régions cibles par l'enquête : l'Oriental, Tanger-Tétouan-Al Hoceïma, Rabat-Salé-Kenitra et Souss-Massa, ainsi qu'à Messieurs les points focaux régionaux et provinciaux du programme de coopération MEN-UNICEF, et Mesdames et Messieurs les coordinateurs (trices) régionaux et provinciaux de l'intégration scolaire, les enseignants (es), les directeurs (trices) des établissements scolaires des académies déjà citées qui ont généreusement partagé avec nous leur expérience et leur appréciation sur le vécu scolaire des enfants en situation de handicap et qui ont facilité aussi l'organisation de l'enquête de terrain.

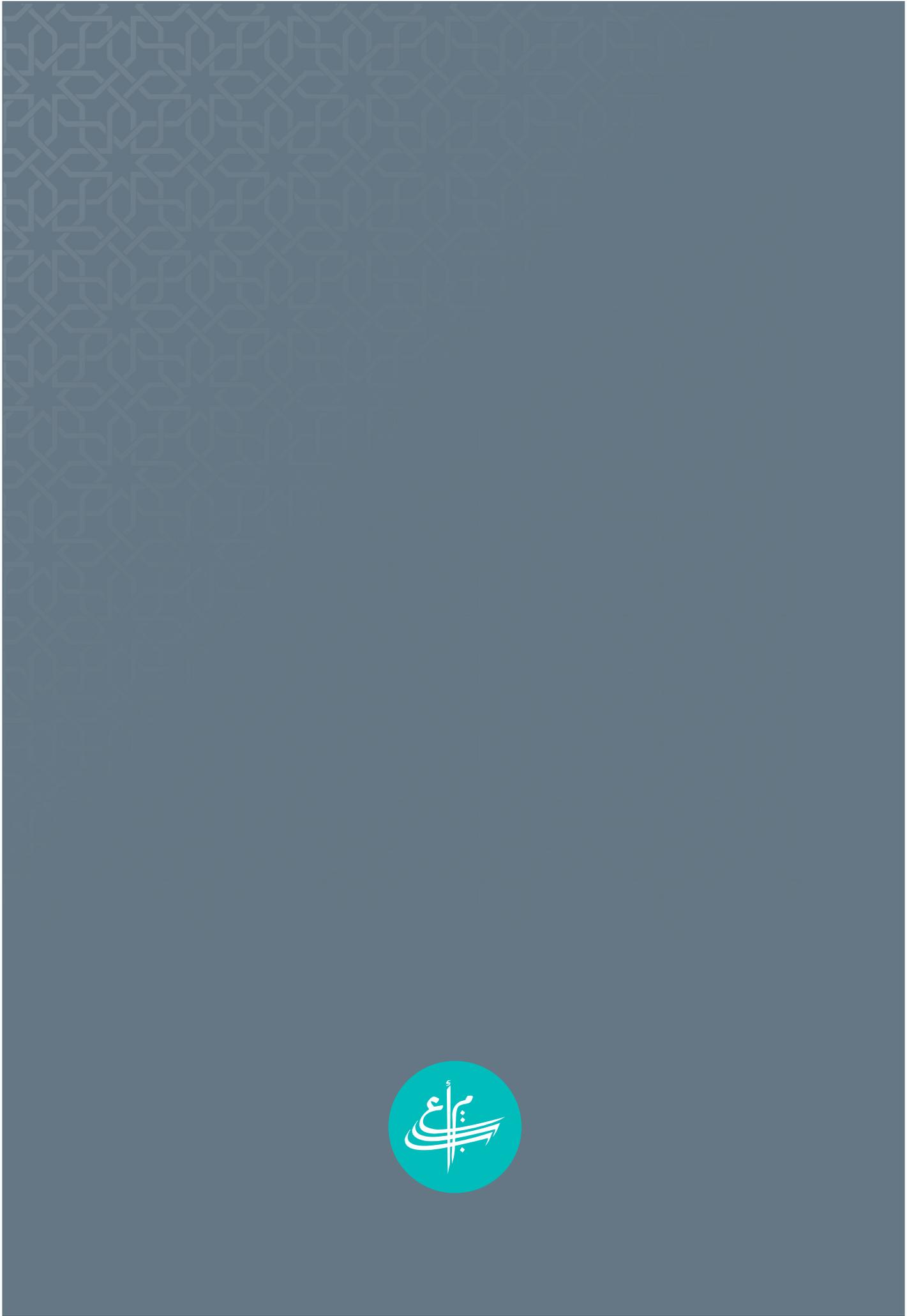
Notre gratitude est à l'adresse de Monsieur Ahmed Ait Brahim, Chef de division d'insertion sociale des personnes handicapées au Ministère de la Solidarité, de la Femme, de la Famille et du Développement Social et à ses collaborateurs pour leur partage et échange des données de l'enquête nationale de handicap et de l'appui social à l'éducation des enfants en situation de handicap.

Nos vifs remerciements vont aussi à tous les responsables et les professionnels des centres spécialisés d'éducation des enfants en situation de handicap, des représentants des organisations de personnes en situation de handicap et de la coopération internationale, pour leur disponibilité et leur partage d'informations ainsi qu'aux parents et aux enfants pour leur sincérité dans les discours, malgré l'émotion parfois suscitée par la situation.

Notre reconnaissance et nos remerciements vont à l'endroit des membres du Conseil qui ont indéniablement contribué à enrichir cette évaluation par leurs échanges, leurs commentaires et leurs suggestions, lors de la réunion du bureau et de l'Assemblée Générale du Conseil de janvier 2019.

Rahma Bourqia

Directrice de l'INE auprès du CSEFRS



Introduction

Le Maroc est l'un des pays d'Afrique du nord ayant rapidement pris conscience de la nécessité de scolariser les enfants en situation de handicap. En effet, en ratifiant la Convention de l'Organisation des Nations Unies (ONU) relative aux Droits des Personnes Handicapées (CRDPH) en avril 2009, le Maroc s'est engagé dans un processus de promotion, de protection et de garantie de l'exercice des droits des personnes en situation de handicap. À ce titre, le Maroc reconnaît le droit de ces enfants à l'éducation et souscrit, corollairement, à aménager des environnements scolaires inclusifs facilitant leur pleine et égale participation au système d'enseignement, et plus largement, à la vie de la communauté.

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.

Par ailleurs, dans une volonté de refonder l'école, le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) a élaboré la Vision Stratégique 2015-2030. Les recommandations de cette dernière convergent vers une école équitable, de qualité et favorisant la promotion des individus. Ce qui affiche une forte ambition de proposer un enseignement de qualité pour tous au travers l'adoption de nombreuses lois, stratégies et ratification de traités internationaux.

Retenons que 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 (INE) auprès du 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.

Cette évaluation établit des diagnostics dans le cadre du système éducatif, en interrogeant les textes juridiques et en analysant les actions sur le terrain et l'impact des expériences réalisées pour fournir une contribution qui permet d'éclairer les politiques publiques éducatives. Il convient ici de retenir que l'engagement dans un processus d'éducation inclusive dépasse la réalisation de simples ajustements du système existant. En effet, il conduit indéniablement à poser des questions fondamentales sur la structuration de ce système et sur sa capacité à accomplir une réelle transformation.

Dans cette évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap qu'entendons-nous par scolarisation et éducation ?

La notion d'éducation conduit à de nombreux débats, nous proposons de stipuler succinctement la définition que nous retenons dans le cadre de cette évaluation.

L'éducation ne concerne pas seulement l'enseignement, les didactiques et la manière dont les élèves ont accès aux programmes d'études. Elle est un concept beaucoup plus large que la scolarité. Elle débute dès la naissance et continue tout au long de la vie. Elle comprend des initiatives plus ou moins formelles et dissociables selon trois environnements :

- Enseignement dans des établissements scolaires reconnus (éducation formelle ou non formelle, collège, lycée, enseignement supérieur ou formation professionnelle) en vue de l'obtention de diplômes ou de certifications reconnues ;
- Activités éducatives extra-scolaires ou préscolaires ;

- Tout type d'apprentissage présent tout au long de la vie par la famille, les amis, la communauté, souvent peu organisé, contrairement aux deux autres niveaux.
- Le quatrième chapitre comporte une analyse de l'évolution des politiques et des programmes relatifs à l'éducation des enfants en situation de handicap, au Maroc, l'analyse des fondements de l'éducation inclusive au niveau national, avec une explication du passage à cette approche au Maroc sont ainsi exposés ;

Dans le cadre de cette évaluation, l'analyse sera centrée sur le premier environnement et, en partie, sur le deuxième, tenant compte de la grande diversité des établissements et des services d'appui fournis pour l'éducation des enfants en situation de handicap.

Le présent rapport s'articule ainsi autour de six chapitres :

- Le premier introduit les entrées méthodologiques des différentes données et activités menées pour la réalisation de la présente évaluation ;
- Le deuxième présente un cadre conceptuel pour la définition de l'éducation inclusive. L'évolution des concepts de l'éducation des enfants en situation de handicap ainsi que les fondements d'un système d'éducation inclusive y sont exposés ;
- Le troisième est une comparaison internationale en matière d'éducation des enfants en situation de handicap. Un état des lieux des différentes approches de l'éducation inclusive y est dressé selon les pays et la question du coût en éducation inclusive y est également traitée.
- Le cinquième chapitre est une analyse des expériences de terrain en éducation des enfants en situation de handicap au Maroc. Les freins et les leviers d'éducation des enfants en situation de handicap y sont aussi présentés ;
- Le sixième présente une modélisation des tendances en matière d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc et laisse entrevoir quelques défis qui ont besoin d'être réfléchis et développés dans le cadre d'un avis du Conseil pour favoriser l'inclusion éducative des enfants en situation de handicap au Maroc.

CHAPITRE I.

MÉTHODOLOGIE⁽¹⁾

L'évaluation a combiné une étude documentaire permanente et une exploration de terrain continue. Elle a groupé trois niveaux d'analyse majeurs :

- Échelle internationale : analyse comparative à partir d'expériences menées à l'étranger (pratiques, modèles, programmes et sources de financement en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap) et des réflexions qui les nourrissent ;
- Échelle nationale : analyse documentaire portant sur le territoire du Royaume pour apprécier l'évolution de la politique publique d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc et opérer une mise en relation avec les expériences explorées ;
- Échelle régionale : analyse transversale des expériences de terrain conduites sur quatre régions du Royaume (Tanger-Tétouan-Al Hoceima, l'Oriental, Rabat-Salé-Kenitra, Souss-Massa).

Ces différents niveaux d'analyse ont donné lieu à la formulation d'une évaluation susceptible d'orienter les politiques publiques relatives à l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. En ce sens, l'approche proposée conjugue une analyse rétrospective des programmes conduits et une analyse prospective sous forme de benchmark et de défis en faveur d'un processus inclusif éloignant d'un recours incessant à une normativité vectrice d'exclusion.

Cette évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap a nécessité l'adoption de plusieurs méthodes pour approcher et analyser les différentes dimensions et permettant ainsi d'identifier les voies vers les stratégies pour une meilleure éducation des enfants en situation de handicap au Maroc.

1. Élaboration du cadre conceptuel : l'éducation inclusive comme référentiel

En se référant à la littérature en la matière, le cadre conceptuel décrit l'évolution du concept d'inclusion, placé au cœur des politiques récentes de l'éducation des enfants en situation de handicap. Ce cadre conceptuel évoque les conditions essentielles à la réussite de l'inclusion telles qu'identifiées par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (1995), la Convention Droits des Personnes Handicapées (2006) et par la Vision Stratégique de la réforme 2015-2030 : pour une École de l'équité, de la qualité et de la promotion.

Dans le cadre de cette analyse, dont un des objectifs principaux est d'apporter aux acteurs une meilleure compréhension de la question de la scolarisation des enfants en situation de handicap, il est essentiel de construire un cadre référentiel commun permettant de se doter :

- d'une grille d'analyse commune sur la question de l'éducation inclusive ;
- d'une terminologie et d'un langage commun pour décrire et analyser cette question, permettant d'éviter les confusions et les chevauchements entre les multiples concepts à utiliser et permettant d'avoir une déclinaison multidimensionnelle sur la question de l'éducation, notamment des enfants en situation de handicap au Maroc ;
- d'un référentiel politique et stratégique commun permettant une définition commune de ce qui devrait être fait mais également de restituer et d'analyser ce qui se fait aujourd'hui dans le cadre de l'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc.

1. Le détail de la démarche méthodologique est présenté dans l'annexe n°1.

2. Comparaison internationale en matière d'éducation des enfants en situation de handicap

Le recours à la comparaison internationale, en matière d'éducation des enfants en situation de handicap, permet de situer le Maroc par rapport aux expériences internationales en apportant des éléments de comparaison internationale relatifs aux données sur la scolarisation, les modes d'accompagnement et la formation des personnels en matière de prise en charge des enfants en situation de handicap en milieu scolaire, etc. Partant, il vise à identifier les perspectives stratégiques à privilégier au Maroc afin que l'inclusion des élèves en situation de handicap puisse se poursuivre tout en tenant compte des caractéristiques et des contraintes du système d'éducation marocain.

3. Analyse de l'évolution des politiques publiques et des programmes relatifs à l'éducation des enfants en situation de handicap

En se référant aux textes juridiques et aux conventions ratifiées par le Maroc, cette évaluation retrace l'historique des politiques relatives à l'éducation des enfants en situation de handicap, analyse le fondement juridique de l'éducation inclusive aux niveaux international et national et pose un regard critique sur les politiques et programmes menés au Maroc pour favoriser l'éducation des enfants en situation de handicap, sur la façon dont ceux-ci sont menés ainsi que sur leurs résultats.

Une politique éducative nationale est un ensemble d'éléments interdépendants. Elle se décline à partir d'un référentiel donné (comme les conventions internationales) qui, à son tour, se décline en stratégies sectorielles, elles-mêmes assorties de programmes et budgets y afférant.

4. Éducation des enfants en situation de handicap : les expériences du terrain

Plusieurs expériences ont été réalisées par la société civile et des organisations

non gouvernementales internationales, en collaboration avec les acteurs institutionnels, pour expérimenter un modèle d'éducation inclusive des enfants en situation de handicap au Maroc. Cette évaluation vise ainsi d'identifier ces expériences et d'apprécier leur impact sur l'évolution de la politique publique au Maroc.

Avec l'appui technique de l'UNICEF, une étude d'exploration du terrain assurée par le bureau d'étude international « Collège Coopératif Auvergne Rhône Alpes » et les cadres de l'INE a été réalisée. Cette étude a concerné :

- 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 ;
 - les interventions de la coopération internationale et de la société civile.
- Une analyse comparative :
 - des sources de financements publics et privés pour l'éducation des enfants en situation de handicap ;
 - 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 l'appréciation de l'évolution au regard du modèle inclusif ;
 - des expériences réussies en termes d'accès et d'apprentissage de qualité des enfants en situation de handicap à l'international et une mise en perspective.

Bien que les actions et les projets en éducation des enfants en situation de handicap puissent porter sur l'ensemble du territoire du Royaume, l'enquête réalisée sur le terrain s'est principalement déroulée dans quatre régions : Rabat-Salé-Kenitra, Tanger-Tétouan-Al Hoceima, Souss-Massa et l'Oriental. Ce choix a été motivé

par le principe de représentativité des régions du Maroc sur le plan géographique (nord, centre, est, ouest et sud). Il a également garanti l'accès au terrain, tout en offrant un panel diversifié d'expériences au regard de l'implication de la société civile, de la coopération internationale et des pouvoirs publics.

La méthodologie de l'analyse est de type croisé (analyse de documents et enquête de terrain) avec une forte dimension participative, permettant une appropriation des résultats par les différents acteurs et parties prenantes de l'éducation des enfants en situation de handicap. L'approche employée est axée sur les droits en faisant participer les enfants et la communauté et s'effectue dans le respect des normes et standards de l'éthique exigés.

5. Quel modèle de l'éducation des enfants en situation de handicap ?

L'analyse thématique des expériences du terrain ouvre sur une interprétation des résultats qui se décline en deux temps.

D'abord, à une modélisation des tendances éducatives existantes en matière d'éducation des enfants en situation de handicap. Ensuite, à l'appréciation de l'évolution du Maroc au regard de la politique inclusive.

L'évaluation n'a de légitimité et de valeur dans le domaine de l'éducation inclusive que si elle identifie les défis permettant d'orienter les politiques vers le renforcement et l'amélioration de l'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap, en respect des engagements internationaux et nationaux pris par le Maroc, en particulier la convention relative des droits des personnes handicapées et son article 24.

In fine, ce rapport ambitionne de nourrir la réflexion sur les voies qu'il convient de privilégier l'amélioration du système éducatif au Maroc. L'intention est que tous ceux engagés dans la cause des enfants en situation de handicap et du respect de leurs droits, y trouvent un intérêt.

« L'exclusivité de la norme, c'est personne ; la diversité, c'est tout le monde »⁽²⁾

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

CHAPITRE II.

ÉLABORATION DU CADRE CONCEPTUEL : L'ÉDUCATION INCLUSIVE COMME RÉFÉRENTIEL

Le concept d'inclusion s'impose progressivement dans le langage public, scientifique et politique, à la place de celui de l'intégration, et est devenu, en quelques années, la référence des politiques en faveur des droits des enfants et des personnes en situation de handicap. Ainsi convient-il d'étudier cette évolution des concepts et d'éclaircir en quoi l'éducation inclusive est l'approche la plus pertinente en éducation des enfants en situation de handicap ?

1. Évolution des concepts

Nous assistons depuis quelques années à une évolution sémantique qui substitue fréquemment le terme inclusion au terme intégration. Celui-ci a été contesté en particulier en raison des restrictions qu'il supposait quant à la place accordée aux personnes handicapées dans la société. Même si le terme inclusion n'est pas explicitement utilisé dans les lois et stratégies, les valeurs et les principes d'action qui y sont présents renvoient à une philosophie de société inclusive et de droits humains.

S'il y a bien glissement progressif d'un terme à l'autre, c'est parfois pour désigner les mêmes réalités. Les quelques changements terminologiques observés dans des textes réglementaires n'ont pour autant fondamentalement modifié ni les organisations, ni les pratiques, ni les représentations. Dans ce contexte d'imprécision conceptuelle, nous pensons souvent que l'inclusion est le simple développement de l'intégration, un plus ou un mieux d'intégration⁽¹⁾.

Né en Scandinavie au début des années soixante-dix, le mouvement en faveur de l'intégration s'est très vite répandu, notamment aux États-Unis d'Amérique ; le concept même d'intégration a toutefois fait l'objet de plusieurs définitions différentes au fil des années. Dans la littérature scientifique, nous constatons qu'il

prend généralement deux sens principaux : celui d'intégration «*mainstreaming*» et celui d'intégration «*inclusion*». Employé dans le premier sens, le terme intégration constitue le moyen privilégié pour mettre en œuvre le principe de la normalisation. Appliqué au domaine scolaire, il signifie que les élèves en situation de handicap doivent avoir accès à une formation adaptée à leurs besoins, mais que celle-ci doit être dispensée dans l'environnement le plus normal possible.

Le concept se traduit concrètement par une gamme diversifiée de services, allant de la classe ordinaire à l'enseignement en centre hospitalier. Certaines pratiques «*ségrégatives*» peuvent donc être considérées comme compatibles avec l'objectif poursuivi. L'intégration «*mainstreaming*» comprend deux facettes principales : (i) l'intégration physique : les élèves en question se trouvent dans les mêmes lieux physiques que les autres élèves, (ii) l'intégration sociale : les élèves en situation de handicap participent aux mêmes interactions sociales que les autres élèves. Ce concept a donné lieu à des législations, à des politiques et à des applications très différentes d'un pays à un autre et a entraîné l'apparition d'un secteur de l'éducation spéciale, largement distinct de celui de l'enseignement régulier⁽²⁾.

Après une quinzaine d'années d'expérimentation, le constat est que l'éducation spéciale séparée ne produit pas les résultats attendus et qu'on y a acheminé un trop grand nombre d'élèves, qui se trouvent par ailleurs dévalorisés et «*pathologisés*». Pour remédier à cela, certains proposent des expérimentations plus contrôlées, davantage de recherche et une amélioration de l'efficacité du système ; d'autres remettent en cause non seulement le développement de l'éducation spéciale comme secteur distinct mais aussi le concept même d'intégration «*mainstreaming*», jugé trop flou. C'est alors

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

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

qu'on se met à donner un nouveau sens au concept d'intégration, soit celui d'inclusion, sens beaucoup plus radical que le précédent parce qu'il renvoie à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles ordinaires. Alors que l'intégration «*mainstreaming*» implique qu'il peut y avoir exclusion à un moment donné, l'intégration «*inclusion*» implique de n'en exclure personne dès le départ ; elle suppose également la fusion entre l'éducation spéciale et l'enseignement régulier.

Les écoles inclusives n'essaient pas d'aider les élèves en situation de handicap en particulier ; elles tentent plutôt de tenir compte des besoins de tous les élèves et d'adapter l'enseignement en conséquence. On parle alors le plus souvent de scolariser la plupart des élèves dans des classes et des écoles ordinaires, à l'exception toutefois des élèves plus sévèrement handicapés ; mais certains vont même jusqu'à viser l'intégration totale de tous les enfants (*full inclusion*) et la fermeture des écoles spécialisées. De telles pratiques ont lieu surtout en Italie, nous les retrouvons aussi au Canada, aux États-Unis et ailleurs également⁽³⁾.

Généralement, les systèmes scolaires ont adopté, avant l'approche inclusive, l'une des trois stratégies applicables aux personnes en situation de handicap : l'exclusion, la ségrégation ou l'intégration.

Il y a exclusion quand un élève est tenu éloigné de l'école sur la base de l'existence d'un handicap, sans qu'il y ait d'autres possibilités éducatives dans des conditions d'égalité avec les autres élèves. Dans le cadre de cette approche, un élève handicapé est exclu du système éducatif sur la base de son âge, de son développement ou du diagnostic établi, et placé dans une institution sociale ou médicalisée sans accès à l'éducation.

Il y a ségrégation lorsque cet élève est envoyé dans une école afin que son handicap particulier soit pris en charge, habituellement dans un système scolaire/éducatif spécialisé.

Enfin, il y a intégration lorsqu'un élève en situation de handicap est scolarisé dans une

école ordinaire, pour autant qu'il parvienne à s'adapter aux dispositions normalisées de l'école. La stratégie de l'intégration vise uniquement à accroître la capacité de l'élève à respecter les normes établies.

Un même pays peut adopter parallèlement des stratégies d'exclusion, de ségrégation et d'intégration sur la base d'un handicap existant, qui sont susceptibles d'avoir une incidence sur des personnes autres que les personnes en situation de handicap⁽⁴⁾.

La stratégie inclusive semble être la solution à ces trois approches discriminatoires. L'évolution vers l'approche inclusive s'est accompagnée d'une évolution conceptuelle : avec le passage d'une approche biomédicale et individuelle de la situation des personnes handicapées, où prédomine la déficience comme cause explicative des situations, à une approche sociale et fondée sur les droits, qui interroge la manière dont la société et ses diverses institutions conçoivent le «*handicap*» et accordent leur place aux personnes vulnérables.

Le concept d'inclusion vient ici mettre un point d'orgue, celui de la place de plein droit de toutes les personnes, quelles que soient leurs caractéristiques, dans la société et dans ses organisations. Il affirme que tout individu a sa place dans la vie sociale et que cette place ne doit être ni concédée, ni soumise à conditions.

La consécration de la notion d'inclusion dépasse largement la question du handicap et de la scolarisation des personnes en situation de handicap ; si cette notion soulignait, à l'origine, la volonté de leur scolarisation en milieu ordinaire, elle désigne désormais un nouveau rapport à la diversité⁽⁵⁾.

Une telle évolution du concept d'inclusion lui-même interpelle à la fois les politiciens, les praticiens et les chercheurs, car elle appelle une redéfinition du curriculum, une modification des programmes d'études, une adaptation de l'enseignement, une redéfinition des rôles de chacun, une formation en conséquence ainsi

3. Ibid

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

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

qu'une modification des liens existant entre l'école et la communauté qu'elle dessert.

Selon les normes techniques reconnues et reprises dans l'ensemble des déclarations internationales de référence en la matière, un système d'éducation inclusif se compose généralement de trois types de dispositifs complémentaires :

- **Les établissements ordinaires** : ils sont les acteurs principaux de l'éducation inclusive, et doivent accueillir la majeure partie des enfants en situation de handicap. Ces établissements doivent procéder à des aménagements raisonnables et à des mesures d'accompagnement et de soutien individualisées et centrées sur l'apprenant, afin de faciliter le progrès scolaire et l'intégration. La totalité des enseignants et personnels éducatifs doit être sensibilisée et formée à l'accueil et à la scolarisation des enfants en situation de handicap.

- **Les classes intégrées** : il s'agit, en principe, de classes séparées, situées au sein d'écoles ordinaires, où les enfants reçoivent des cours dispensés par des enseignants spécialisés. Ces classes doivent permettre aux enfants un maximum de contacts avec les autres enfants de l'école, via des activités communes et des horaires communs de récréation et d'activités ludiques.

De même ces classes doivent être conçues comme des lieux de passage temporaire permettant, in fine, la scolarisation en milieu ordinaire. Elles peuvent aussi être un complément aux classes ordinaires, l'enfant répartissant son temps entre la classe intégrée et la classe ordinaire.

- **Les établissements spécialisés** : ce sont des structures accueillant exclusivement des enfants en situation de handicap, et qui sont généralement dédiées à un type spécifique de déficience. Elles sont le plus souvent gérées par les associations.

Dans un système inclusif, ces établissements doivent favoriser le passage vers l'école. Dans certains cas, ils peuvent jouer un rôle de centre

ressource pour les écoles ordinaires, en mettant à leur disposition leur expertise ou certains de leurs professionnels pour accompagner les écoles dans l'accueil des enfants.

Ils peuvent aussi être un complément aux classes ordinaires, l'enfant répartissant son temps entre l'établissement et la classe ordinaire. Ces mécanismes de passerelle et de suivi par des professionnels de référence étant régulés par les projets d'établissements et le projet individualisé de l'enfant.

2. L'éducation inclusive : une question de droit

Reconnu comme un droit fondamental dans l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, le droit à l'éducation a ensuite été consacré par divers instruments juridiques qui en ont élargi la portée et précisé les obligations incombant aux États. Ce processus a finalement abouti à reconnaître, dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées, que l'éducation inclusive était le meilleur moyen de garantir ce droit à tous. La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et la Convention relative aux Droits de l'Enfant ont tous constitué des pas en avant dans cette voie.

L'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées énonce les éléments essentiels à mettre en place pour assurer et garantir l'accès au droit à une éducation de qualité au sein de la communauté. Il énumère clairement cinq points qui font référence à l'égalité et à la non-discrimination des opportunités de formation continue, de développement social et de participation au sein de la communauté pour les apprenants en situation de handicap, ce à quoi s'engagent légalement les gouvernements (dans la mesure où ils signent et ratifient la Convention).

Encadré 1 : Cadres de l'inclusion, 1948-2015

2015 : Objectifs 2016-2030 pour le Développement Durable avec un accent mis sur l'éducation inclusive de qualité

2006 : Convention relative aux droits des personnes handicapées : Promouvoir les droits des personnes handicapées et l'intégration du handicap dans le développement

2001 : Programme phare de l'Éducation Pour Tous (EPT) consacré au droit à l'éducation des Enfants Handicapés : Vers l'Inclusion

2000 : Cadre d'Action du Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) & Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), faire en sorte que tous les enfants aient accès et suivent jusqu'à son terme un enseignement primaire gratuit et obligatoire. Accent mis sur les groupes marginalisés et les filles.

1994 : Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action sur les besoins spécifiques de l'éducation

1993 : Règles universelles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées : la règle 6 énonce non seulement l'égalité des droits à l'éducation de tous les enfants, jeunes et adultes handicapés, mais déclare également que l'éducation devrait être dispensée « dans un cadre intégré » et dans « le cadre des structures ordinaires d'enseignement ».

1990 : La Déclaration Mondiale sur l'Éducation Pour Tous (Déclaration de Jomtien).

1989 : Convention des Nations Unies relatives aux droits de l'Enfant, assurer le droit de tous les enfants à recevoir une éducation sans discrimination, quel qu'en soit le motif.

1976 : Le Pacte international relatif aux droits civils et politiques & le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels -

1965 : Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale

1960 : Convention concernant la lutte

contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement

1948 : Déclaration universelle des Droits de l'Homme, assurer les droits à une éducation élémentaire gratuite et obligatoire pour tous les enfants.

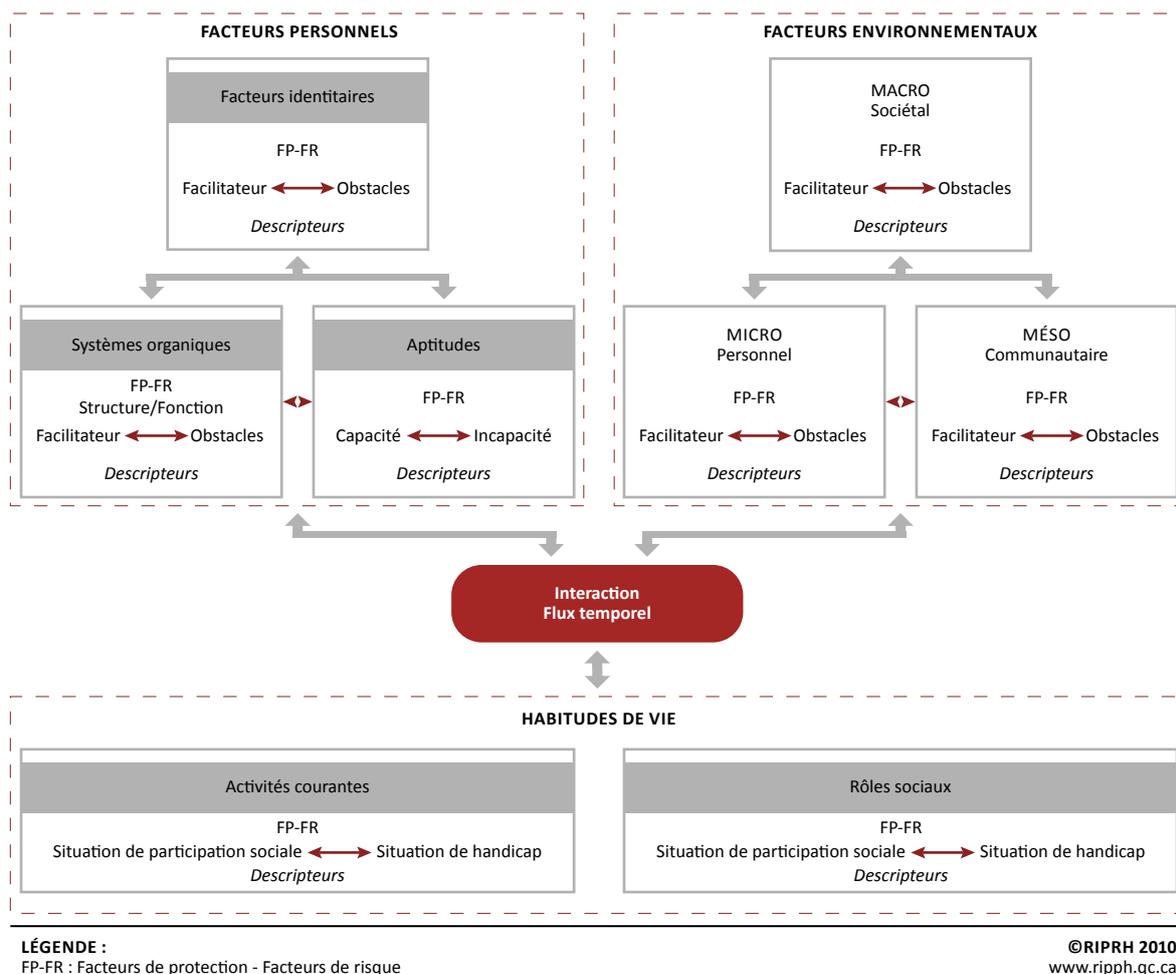
3. Le Modèle de développement humain - Processus de production du handicap (MDH-PPH)

Le modèle conceptuel qui rend compte le mieux des conditions d'une société inclusive est celui élaboré par Patrick Fougeyrollas⁽⁶⁾ et son équipe, intitulé : Modèle de développement humain - Processus de production du handicap (MDH-PPH). C'est en 1998 que ce modèle vit le jour après plusieurs années de travaux de recherche. En 2010, une bonification conceptuelle a été proposée par Patrick Fougeyrollas. Cette nouvelle proposition est aujourd'hui connue sous l'appellation Modèle de développement humain - Processus de production du handicap 2 (MDH-PPH2).

Il s'agit d'une approche systémique qui identifie la participation sociale ou la situation de handicap dans les habitudes de vie et dans les rôles sociaux comme le résultat d'une interaction entre des facteurs personnels, au niveau du système organique (intégrité ou déficience), des aptitudes (capacités ou incapacités) et des facteurs identitaires ; et des facteurs environnementaux (personnels, communautaires ou sociétaux).

6. Patrick Fougeyrollas est membre fondateur et président du Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH) au Québec (Canada). Il joue un rôle actif de promotion des dimensions sociales et environnementales du handicap au sein de divers comités d'experts nationaux et internationaux reliés à la réadaptation, l'intégration des personnes ayant des incapacités, la révision de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) et la recherche.

Figure 1. Modèle de développement humain et Processus de production du handicap 2 (MDH-PPH 2)



Source : Réseau international sur le processus de production du handicap « ripph.qc.ca »

Dans le modèle intégratif, il importait d'agir sur les systèmes organiques (interventions chirurgicales, prothèses, aides médicamenteuses) et/ou sur les incapacités (rééducation, réadaptation) afin de réduire l'écart et permettre ainsi aux personnes de rejoindre la société « normale » et d'en faire partie. Pour ceux dont l'écart était trop important, il existait toujours une filière spécialisée dans l'école.

Ce modèle consiste à accueillir les enfants en situation de handicap avec la réserve : « quand cela était possible », cette possibilité étant mesurée à l'aune de la capacité de l'enfant à s'adapter à l'école, autrement dit de la capacité de l'école d'assimiler, sans avoir à s'adapter. Il n'était pas donné à tout le monde de pouvoir être intégré.

L'intégration ouvrait le droit à la similitude, à être semblable, tolérant l'exclusion de ceux qui

ne parvenaient pas à accéder par eux-mêmes au monde « normal », malgré tous les moyens de compensation qui leur étaient dévolus et l'aide de tous les services appropriés. L'inclusion ouvre le droit à la singularité, à la différence, ne tolérant pas d'exclusion à la participation sociale sur le prétexte de cette différence. Là où l'intégration n'interrogeait pas la norme établie, l'inclusion fait varier la norme pour y inclure toutes les singularités⁽⁷⁾.

Avec l'inclusion, chaque enfant a sa place à l'école, on n'exige plus de lui qu'il soit comme les autres, mais il y a lieu que l'école s'adapte à ses caractéristiques (par des moyens de compensation et d'accessibilité) pour qu'il puisse avoir la même vie sociale que les autres⁽⁸⁾.

La nouvelle définition interactive de la situation de handicap fait entrer dans la normalité toute personne, quelle que soit sa déficience, en posant

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

8. Ibid.

comme principe l'interaction entre la personne et l'environnement. Sur le plan anthropologique, cela signifie que tout le monde est «normal» en droit, quel que soit l'écart à une pseudo-norme qui serait définie par une moyenne de performance dans une population.

C'est donc à l'environnement de changer pour prendre en compte l'élargissement de la définition de la norme et de ce qui est qualifié d'«ordinaire». La notion d'inclusion nous engage par conséquent à voir autrement ce qu'est d'être pleinement humain, à se représenter autrement la place des personnes en situation de handicap dans la société, et à ne pas vouloir réparer les personnes pour les faire rejoindre à tout prix le cercle fermé de la normalité⁽⁹⁾.

4. Éducation inclusive : un engagement de plusieurs acteurs

Pour faire de l'éducation inclusive l'une des clés de l'édification de sociétés inclusives, il faut que tous les partenaires concernés s'accordent sur une vision commune, sous-tendue par diverses mesures spécifiques à prendre pour la mettre en pratique. L'évolution vers l'inclusion se fait progressivement et devrait reposer sur des principes clairement exprimés visant un développement et une approche multisectorielle impliquant tous les échelons du système. On s'accorde à dire que pour réduire les obstacles à l'inclusion, il faudrait une collaboration active entre les décideurs, le personnel éducatif et d'autres parties prenantes, en associant notamment les membres des communautés locales, tels que les responsables politiques et religieux, les bureaux locaux chargés de l'éducation et les médias⁽¹⁰⁾.

Retenons qu'il n'y a pas de méthodes de mise en œuvre unique de l'éducation inclusive convenant à tous les individus et à toutes les situations, mais plutôt des pratiques inclusives évolutives qui peuvent être adaptées à différents contextes. En effet, différents partenariats et modalités peuvent se développer en fonction du contexte de chaque pays, et des modes de fonctionnement

du système éducatif dans son ensemble. Dans ce cadre, la participation de tous les acteurs est essentielle, car l'école en elle-même ne dispose pas de tous les outils pour y parvenir.

Cette participation consiste en particulier⁽¹¹⁾ à :

- analyser la situation locale en examinant l'ampleur du problème, les ressources disponibles et leur utilisation dans le contexte de l'inclusion et de l'éducation inclusive ;
- mobiliser l'opinion sur la question du droit universel à l'éducation ;
- établir un consensus autour des concepts d'éducation inclusive et d'éducation de qualité ;
- réformer la législation en faveur de l'éducation inclusive conformément aux conventions, déclarations et recommandations internationales ;
- soutenir le renforcement des capacités locales pour promouvoir l'évolution vers l'éducation inclusive ;
- concevoir des moyens permettant de mesurer l'impact d'une éducation inclusive et d'une éducation de qualité ;
- concevoir des mécanismes à l'échelon de l'école et à l'échelon de la communauté permettant d'identifier les enfants non scolarisés et de trouver des solutions pour les aider à s'inscrire à l'école et à la fréquenter régulièrement ;
- aider les enseignants à comprendre leur rôle dans l'éducation et à envisager la prise en compte de la diversité dans une classe comme une chance, et non pas comme un problème.

5. Éducation inclusive : une double approche

L'inclusion des enfants en situation de handicap dans l'éducation ordinaire nécessite de cultiver et d'appliquer des pratiques inclusives à tous les niveaux, plutôt que de se concentrer uniquement sur l'incapacité de l'enfant. Ainsi, l'éducation

9. Ibid.

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

11. Ibid.

inclusive nécessite une double approche⁽¹²⁾, qui consiste non seulement à répondre aux besoins individuels des enfants en situation de handicap, mais de tenir également compte, et de façon simultanée, des barrières sociales, environnementales, économiques et politiques à l'encontre de l'éducation. Cette approche est liée au Processus de production du handicap présenté précédemment.

5.1. Approche centrée sur l'enfant

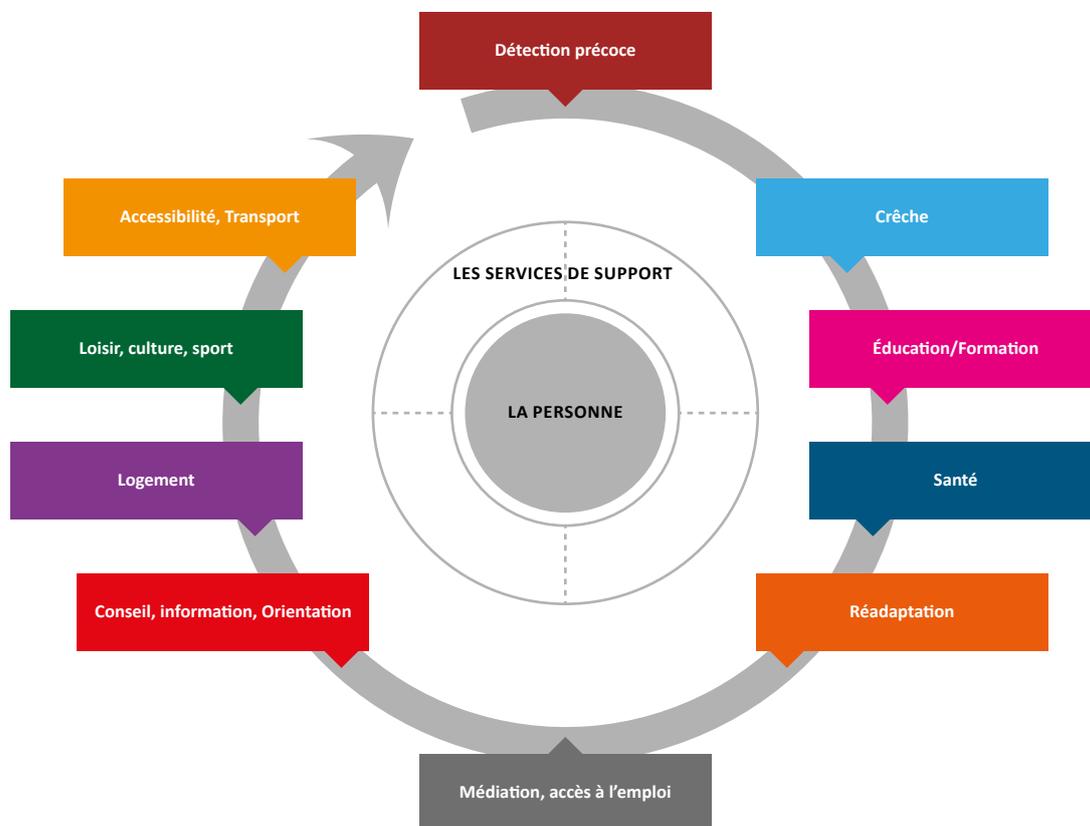
Concrétiser l'éducation inclusive nécessite un changement de regard et de positionnement envers l'éducation des enfants en situation de

handicap et cela, en ayant toujours comme point de départ les besoins de l'enfant, de sorte que ce ne soit pas à l'élève de s'adapter au milieu scolaire ordinaire, mais au milieu scolaire de s'adapter à l'élève, afin de lui offrir les meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage.

La question se pose donc moins en termes de «quels élèves avec quelles déficiences» mais bien «quel environnement», «quelles conditions», «quelles adaptations»⁽¹³⁾.

Le schéma ci-dessous illustre l'approche centrée sur l'enfant sur laquelle se base l'éducation inclusive.

Figure 2. Les services de support – place clé dans le système des services



Source : Conception INE

L'enfant est le noyau à partir duquel deux cercles de services se déclinent. La première série de services dits périphériques correspond aux services dont aura besoin l'enfant durant sa vie alors que la seconde série de services, dits supports, joue le rôle de services intermédiaires constituant un appui pour répondre aux besoins

spécifiques de l'enfant. En ce sens, les services de support compensent le manque d'adéquation des services périphériques aux besoins de l'enfant.

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

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

5.2. Approche centrée sur les facteurs environnementaux

Les services ordinaires sont liés aux besoins fondamentaux de tout individu. Ils doivent être parfaitement accessibles. Les services spécialisés ou spécifiques visent à répondre aux besoins parfois complexes des personnes ayant des déficiences sévères avec de forts niveaux de dépendance. Ils peuvent être considérés comme le prolongement des services ordinaires. Il est important que ces services restent « ouverts » sur l'extérieur avec la mise en place d'un maximum de passerelles avec les autres services.

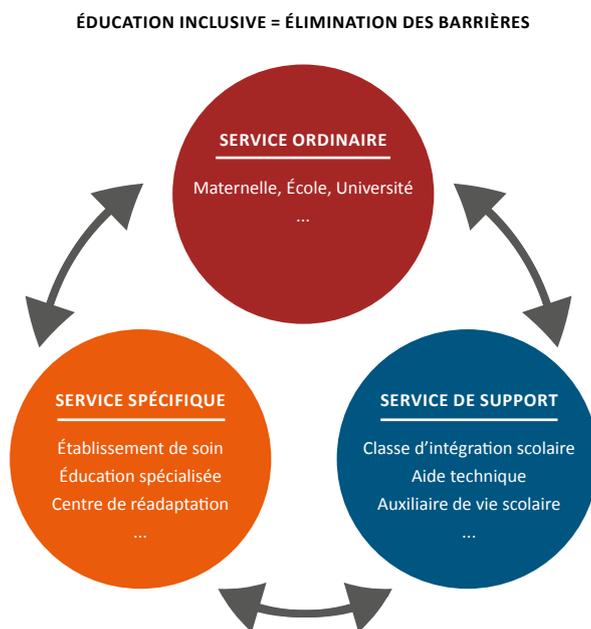
Un des besoins les plus significatifs des personnes en situation de handicap en matière d'accès aux services est le « service de support ». Les personnes ou enfants en situation de handicap peuvent avoir des besoins additionnels pour lesquels l'environnement ou les services ordinaires ne sont pas préparés. Les services de support compensent ce manque et facilitent la

participation aux activités quotidiennes sociales, culturelles ou économiques : soin personnel, déplacement (dans et hors de la maison), apprentissage, travail, loisirs, etc. Pour ces raisons, cette catégorie de services joue un rôle clé dans leurs vies⁽¹⁴⁾.

Pour le domaine de l'éducation, la dynamique entre les services ordinaires (ex : école ordinaire), les services spécialisés (ex : centre spécialisé, centre de prise en charge précoce) et les services de support (ex : aides techniques, matériel adapté, auxiliaire de vie scolaire, équipe de soutien à la scolarisation) doit s'instaurer de manière à permettre à l'enfant une éducation qui soit autant inclusive que nécessaire tout en respectant ses besoins spécifiques⁽¹⁵⁾.

Il est donc nécessaire de mettre en place des dispositifs d'inclusion flexibles, intersectoriels et personnalisés.

Figure 3. Typologie de services dans une communauté inclusive



Source : Conception INE

6. Concevoir un système éducatif inclusif

Adopter une approche inclusive de l'éducation (figure 4) suppose de considérer que le problème

tient non pas à l'enfant, mais au système éducatif. À l'origine, on pensait que la source des difficultés d'apprentissage se trouvait chez l'apprenant, ce qui revenait à méconnaître l'incidence du milieu sur l'apprentissage. Aujourd'hui, en

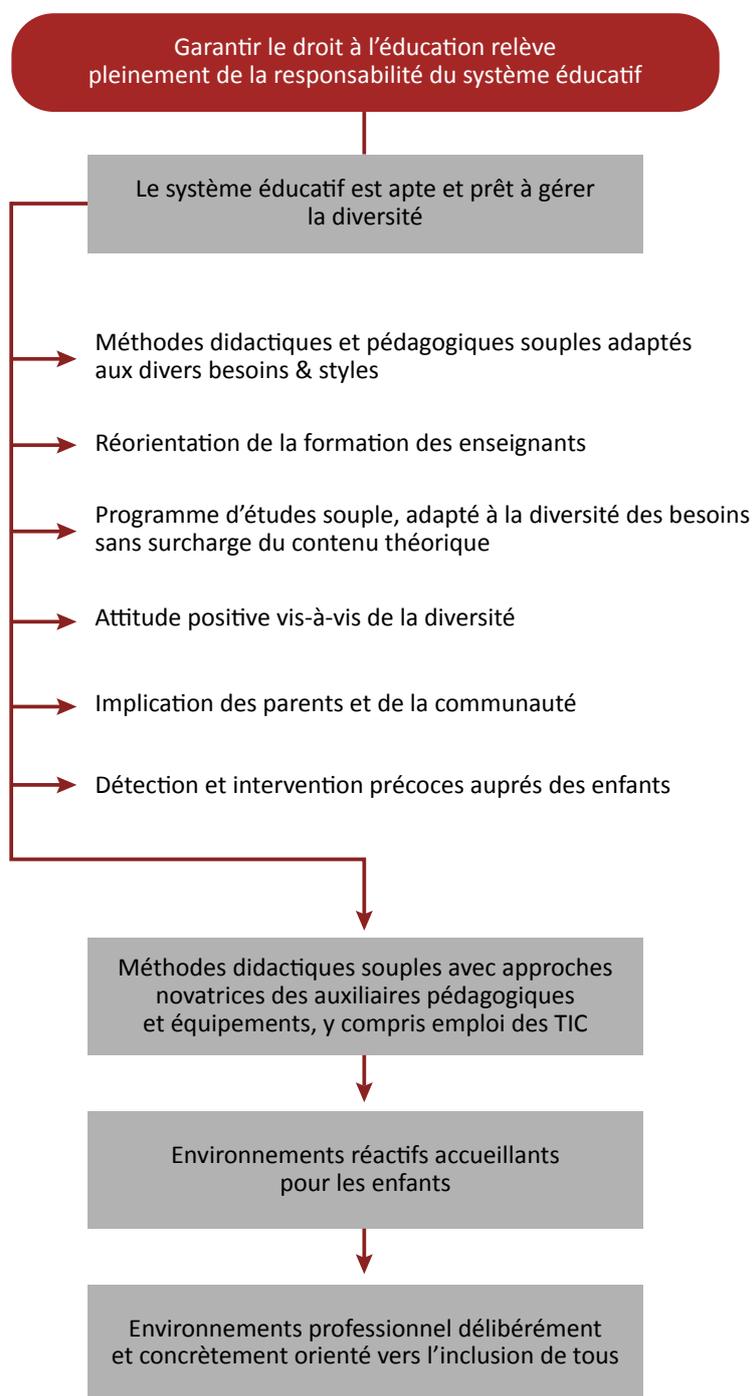
14. Handicap International Programme Maghreb « Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif ordinaire » : retour d'expérience en Algérie ; Décembre 2012

15. Ibid.

revanche, on souligne que la réorganisation des écoles ordinaires au sein de la collectivité, en les améliorant et en mettant l'accent sur la qualité,

garantit la possibilité d'un apprentissage efficace à tous les enfants, y compris les enfants en situation de handicap⁽¹⁶⁾.

Figure 4. L'éducation dans l'optique de l'inclusion

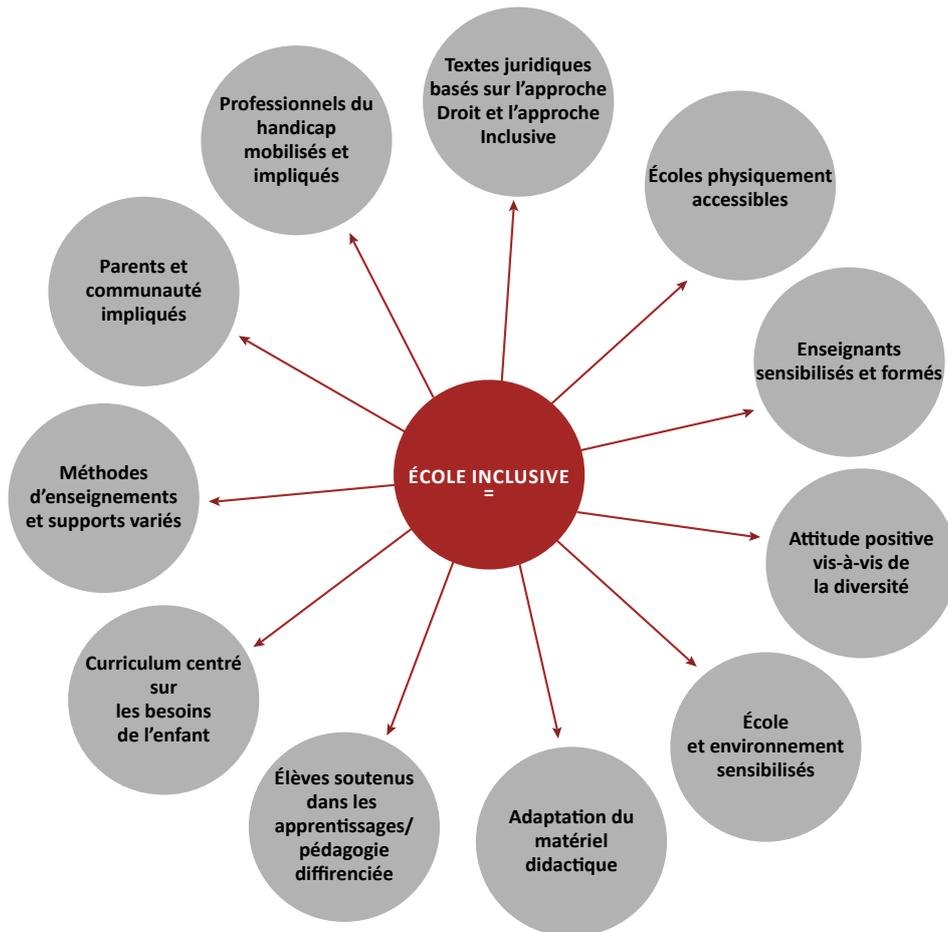


Source : Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, UNESCO 2009

Pour une réelle scolarisation inclusive, il nous faut principalement :

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

Figure 5. Adaptation des pratiques pour une éducation inclusive



Source : Conception INE

Conclusion

Avec l'inclusion, il s'agit de faire en sorte que l'école puisse accueillir tout le monde. C'est là que peuvent intervenir les services, à travers un accompagnement qui ne se contente pas d'agir sur l'enfant, mais qui agisse aussi et avant tout avec et sur l'environnement pour le transformer. Si nous restons dans le modèle de l'intégration, nous tolérons de l'école qu'elle ne change que superficiellement, et nous nous satisfaisons

d'une école excluante. Parallèlement, vouloir garder l'école telle qu'elle est, y compris avec quelques aménagements, c'est aussi tolérer l'intégration de quelques-uns et l'exclusion de beaucoup. S'approprier le concept de l'inclusion, c'est vouloir changer l'école pour qu'elle soit accueillante. C'est évidemment un travail de long terme.

CHAPITRE III. COMPARAISON INTERNATIONALE

Si le cadre conceptuel de l'éducation inclusive définit la démarche et le référentiel de l'évaluation, il convient d'examiner les modèles de l'éducation des élèves en situation de handicap dans les expériences internationales.

Quelles sont donc les expériences internationales et leurs modèles qui pourraient servir pour l'évaluation des politiques publiques marocaines en matière d'éducation des enfants en situation de handicap ?

Admettant que la concrétisation du droit à l'éducation se déploie partout selon des formes différentes, l'étude documentaire comparative invite à poser un regard distancié sur la situation marocaine, tout en reconnaissant la réalité des récentes avancées et en étant confiant sur les potentialités du système, mais également en repérant les éventuels progrès à accomplir. Cette évaluation vise prioritairement : une analyse comparative internationale des politiques éducatives en faveur d'une scolarisation de qualité des enfants en situation de handicap et un repérage des obstacles et facilitateurs en termes d'accès et d'apprentissage ; un regard critique sur les questions de coût et sources de financement. In fine, elle devrait servir d'appui aux orientations des acteurs publics et privés marocains en référence à des tendances internationales significatives.

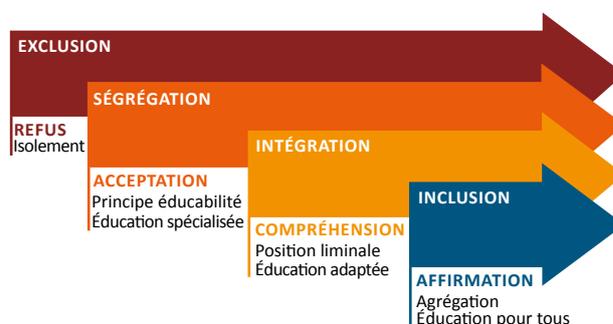
Globalement, la réalité sociale des enfants en situation de handicap se réfère à deux styles⁽¹⁾ de prise en charge qui s'opposent :

- d'une part, l'insularité, la hiérarchie entre acteurs et l'uniformité des pratiques ;
- d'autre part, l'ouverture, la coopération entre acteurs et la diversité des pratiques.

Néanmoins, au regard de l'évolution historique, une multitude de possibilités émergent entre

ces deux pôles. En effet, quatre périodes et logiques de raisonnement majeures se combinent, se chevauchent ou se succèdent selon les pays qui clament parfois des discours ostensiblement différents, défendent des approches sensiblement distinctes et dispensent des pratiques considérablement hétérogènes.

Figure 6. Évolution d'approche vers l'inclusion



Source : Conception INE

En revanche, aucun système éducatif dans le monde ne peut faire aujourd'hui l'économie d'une réflexion sur l'éducation inclusive considérée comme le nouveau paradigme de traitement des diversités. Désormais, une transformation sociétale et structurelle est majoritairement attendue.

L'étude documentaire révèle qu'il n'y a pas de voie facile ; il n'existe pas de manuel de l'inclusion applicable uniformément ; il n'y a pas un modèle idéal à dupliquer ou un modèle unique pouvant s'appliquer à des contextes différents. Il s'agit d'un « processus de changement », une « transformation sans fin »⁽²⁾ convoquant des stratégies subordonnées à des contextes locaux.

1. État des lieux des différentes approches de l'éducation inclusive selon les pays

Au préalable, il convient de retenir que nous n'envisageons pas de dresser un panorama

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

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

international exhaustif des débats et analyses produits sur l'éducation inclusive. En effet, dépendants de données accessibles, nos choix restent arbitraires. En revanche, nous pouvons afficher des options argumentées en soutenant que plusieurs pays méritent une attention certaine du fait de leurs caractéristiques singulières en écho à l'éducation des enfants en situation de handicap.

A l'issue de cette étude comparative, il apparaît que la plupart des approches nationales se caractérisent par leurs manières d'agir et de penser autour desquelles s'organisent leur système éducatif.

Partant, les pays se distinguent en fonction de⁽³⁾ :

- leur politique éducative et de leurs modes de scolarisation associés ;
- leur représentation du handicap et de leur approche de l'éducation des enfants en situation de handicap ;
- leur conception du système scolaire et de la nature des finalités sociales de l'école.

L'analyse globale conduit progressivement à distinguer trois typologies qui présentent l'avantage de rendre plus intelligible ce qui se révélait complexe mais également l'inconvénient de n'être qu'une représentation sélective d'un phénomène empirique doté donc d'une pertinence relative et masquant la diversité des pratiques. Ces trois typologies, subdivisées en sous-catégories, rendent compte de la grande diversité des situations à l'étranger. Elles possèdent une autonomie relative tout en se chevauchant.

1.1. D'une trajectoire unique à un modèle en construction

Notre première typologie repose sur la distinction entre trois modes de scolarisation des enfants en situation de handicap fréquemment identifiés : classe ordinaire d'une école ordinaire ; classe spéciale d'une école ordinaire ; classe d'un établissement spécialisé. Si la combinaison entre ces différents modes varie selon les pays, nous constatons que quatre groupes se différencient

avec des évolutions certaines mais non analogues vers le modèle «inclusif» :

- **Le premier groupe est composé de pays privilégiant « la voie de la trajectoire unique, one track approach ».**

Il s'agissait initialement de la Suède (politique de désinstitutionnalisation, 1960), l'Italie (politique d'abolition des classes différenciées et des écoles spéciales, 1977), la Norvège et, plus récemment, de l'Espagne, le Portugal ainsi que la Grèce. Nous y associons également un pays émergent, le Brésil, et deux pays situés de l'autre côté de l'Atlantique, les États Unis et le Canada.

Ces pays se sont engagés prioritairement à développer les écoles ordinaires. Pour autant, cette orientation ne consiste pas forcément à supprimer le savoir-faire et les ressources des structures spécifiques mais elle conduit à opérer une modification de leur rôle et à favoriser leur ouverture sur l'environnement.

Ces pays présentent comme traits convergents :

- Rares recours aux centres spécialisés (accueillant moins de 0,5 % d'élèves ayant des besoins particuliers) ;
- Abandon d'une approche traditionnellement défectologique et catégorielle au profit d'une approche sociale et relationnelle ;
- Développement ou renforcement des liens avec les parents ;
- Soutien d'un nombre important de services adjoints à l'éducation ordinaire.

- **Le second groupe est composé des pays qui pratiquent « deux systèmes éducatifs distincts, two-track approach ».**

- Les pays davantage concernés sont la Belgique, la Suisse, les Pays-Bas et l'Allemagne.
- Ces pays présentent des traits convergents :
 - Présence de deux systèmes d'éducation, spécialisés et ordinaires, régis par des législations différentes.

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

- Résistance à la mixité des publics : les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers fréquentent essentiellement des écoles spécialisées ou des classes spéciales, au regard de leurs types et degrés de vulnérabilité.

• **Le troisième groupe favorise « une approche multiple, multi-track approach ».**

Il se situe entre les deux options précédentes, avec des disparités de répartition. Il réunit la France, l'Angleterre, l'Autriche, la Finlande, le Danemark, l'Irlande, le Luxembourg et la Pologne.

Ces pays appliquent un traitement différencié et une souplesse dans les pratiques permettant théoriquement le passage d'un secteur à un autre et imposant une véritable concertation des professionnels à différents niveaux. Toutefois, si ces pays affichent une volonté certaine de scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu scolaire, il s'avère que les concepts et les pratiques de référence de l'inclusion y font encore débat.

Ces pays présentent des traits convergents :

- une lente évolution depuis de longues années vers la scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire ;
- une résistance affichée par les associations ;
- une forte présence et une grande diversité des établissements spécialisés ;
- un manque de différenciation des enseignements et d'individualisation des apprentissages.

• **Le quatrième groupe se différencie par un modèle dit « en construction ».**

Freinés principalement pour des raisons historiques, les pays concernés s'intéressent, depuis peu, à l'éducation inclusive. Nous prenons ici pour exemple deux cas initialement très éloignés dans leur conception éducative : soit le système éducatif discriminatoire de la Lituanie

faisant écho à une histoire marquée par le totalitarisme; soit la conviction élitiste affichée au Japon empêchant la voie de l'inclusion. La démarche engagée dans chacun des pays concerné par ce modèle, n'est pas forcément le fruit de la recherche académique mais celui d'une décision politique visant soit à (re)construire un pays pauvre, soit à encourager l'unité d'un pays, en s'opposant à des institutions aliénantes⁽⁴⁾.

1.2. Approche systémique et approche conservatrice

En écho à ce qui a pu être développé ultérieurement, nous repérons une autre typologie sous-tendue par des éléments historiques et empiriques. Elle repose sur des représentations différentes du handicap et une double approche de l'éducation des enfants en situation de handicap :

• **Une approche systémique et/ou universaliste :**

Dans cette approche, l'objectif est de transformer le système éducatif afin qu'il devienne accueillant et accessible pour tous. Le handicap est considéré comme une « forme de vie », une « des figures de la diversité en présence dans une société »⁽⁵⁾. Cette approche universaliste est davantage visible dans « les pays avec un système éducatif intégratif et cohésif visant une éducation des enfants centrée sur l'autonomie et la prise d'initiative »⁽⁶⁾ (Finlande, Islande, Canada, etc.). Elle résulte d'une approche écologique du handicap renvoyant, prioritairement, à l'inaccessibilité des institutions sans réduire le handicap aux conséquences d'une déficience.

• **Une approche conservatrice et/ou essentialiste :**

Dans cette approche, les objectifs sont la normalisation et la compensation du handicap. Le handicap est considéré comme « un écart par rapport à une norme », une « déficience par rapport à une moyenne qui doit être compensée, corrigée ou réadaptée »⁽⁷⁾. Cette approche essentialiste est largement repérable en France, Belgique ou Allemagne, où la scolarisation des personnes à besoins éducatifs particuliers est

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

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

6. Ibid

7. Ibid

d'abord envisagée à partir de leur déficience ou trouble de la santé.

À l'issue de cette deuxième typologie et en écho à l'analyse de nos données recueillies, le Maroc occupe une position intermédiaire entre ces deux approches. En effet, les manières d'agir et de penser basculent d'une conception à une autre selon les situations.

1.3. Au regard des finalités sociales de l'école

Une troisième typologie, associe la conception du système scolaire à la nature des finalités sociales de l'école. Globalement, plusieurs logiques, complexes et ambitieuses, entrent en tension⁽⁸⁾ au regard de la scolarisation des enfants en situation de handicap alors qu'elles devraient davantage se combiner de façon concertée afin d'accueillir et accompagner la diversité des élèves. Selon les pays, ces finalités sont plus ou moins dominantes et s'articulent différemment. Le Maroc a tendance à conjuguer aléatoirement ces trois finalités.

- **Une conception de l'école centrée majoritairement sur une finalité d'instruction.**

Le risque est de réduire l'accompagnement des enfants en situation de handicap aux seules logiques d'adaptation et de compensation.

- **Une conception de l'école visant à former une main d'œuvre qualifiée en réponse à l'offre du marché du travail.**

Le risque est de se concentrer uniquement sur l'activation et la normalisation des personnes concernées à des fonctions productives, laissant de côté des personnes, dont la productivité «supposée» serait moins performante, et qui subiraient conjointement un déclassement social lié à la course au diplôme.

- **Une conception de l'école perçue comme un lieu de socialisation et d'épanouissement.**

Le risque est de ne pas armer les enfants en situation de handicap face aux enjeux à venir.

2. Éducation inclusive et coût ?

Il serait inadapté de traiter de l'éducation inclusive sans se soucier de la question des coûts. Pour autant, il convient de retenir qu'il demeure complexe d'obtenir des données utilisables, fiables et faciles à combiner dans le cadre d'une analyse comparative internationale. Seules des tendances générales peuvent être identifiées.

Ainsi, quatre tendances se dégagent globalement :

Des débats sans fin s'opposent entre :

- ceux qui affirment que l'éducation inclusive ne serait pas économiquement viable et que le coût de scolarisation des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires serait plus élevé que le maintien d'un système éducatif séparé ;
- ceux qui reconnaissent l'inefficacité de soutenir, à long terme, de multiples systèmes d'administration, de services et d'acteurs et estiment que, à moyen terme, le coût de l'exclusion du système éducatif ordinaire est très lourd, tant pour l'enfant en situation de handicap que pour le pays.

À la lecture du rapport mondial de suivi sur l'éducation⁽⁹⁾, il s'avère qu'un changement notable est en cours. En effet, jusqu'à récemment, l'éducation ne représentait pas un secteur d'investissement prioritaire ni pour les gouvernements, ni pour la coopération internationale. Ce secteur était alors amplement sous-financé et l'aide internationale ne cessait de diminuer. En revanche, si très peu de gouvernements engagent des ressources suffisantes pour assurer une éducation inclusive, il s'avère désormais que la plupart des principales organisations non gouvernementales (ONG), commencent à y accorder une priorité nettement plus forte qu'auparavant et fournissent aux gouvernements des soutiens financiers conséquents à ce sujet. En référence au document produit par Crawford Dedman⁽¹⁰⁾, en 2014, mentionnons l'analyse conduite par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science

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

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

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

et la Culture (UNESCO) sur l'éducation spéciale dans les pays en développement. Elle stipule que « dans 26 d'entre eux, les organisations non gouvernementales étaient considérées comme la source principale de financement, alors que dans plusieurs autres, les organisations non gouvernementales fournissaient jusqu'à 40% des coûts des fournitures des besoins particuliers»⁽¹¹⁾.

Les méthodes, les démarches et les critères adoptés pour le financement par les autorités locales, nationales ou internationales soit encouragent, soit entravent le processus d'inclusion. Partant, il semblerait que « les pays les mieux placés pour soutenir l'éducation inclusive sont les pays dotés d'un système fortement décentralisé et dont les budgets pour les besoins particuliers sont délégués du niveau central vers les institutions régionales»⁽¹²⁾.

Bien souvent, la budgétisation de l'éducation inclusive ne relève pas uniquement du niveau des ressources mais de la manière dont les fonds sont distribués et alloués ou dont les ressources sont repérées et mobilisées. Retenons qu'ils existent trois types de ressources :

- Des ressources existantes déjà mobilisées et limitées : il s'agit des budgets nationaux contraints, de l'aide internationale ponctuelle, des revenus des parents inégaux, etc. ;
- Des ressources existantes mais pas encore mobilisées par manque de temps, de compétences, de gestion stratégique, d'innovation, etc. ;
- Des ressources existantes mais pas encore repérées par les acteurs concernés par manque de connaissances et/ou capacités face à l'utilisation des outils.

In fine, retenons que, d'une part, les efforts de la coopération internationale mais également nationaux, les partenariats public-privé doivent s'accroître et, d'autre part, une meilleure coordination est nécessaire aux différents échelons (local, national, mondial) dans la mise en œuvre, le suivi et la redevabilité.

Conclusion

En réalisant une comparaison internationale en matière d'éducation des enfants en situation de handicap, ce rapport d'évaluation vise à appréhender ultérieurement la position où se situe le modèle marocain entre l'insularité et l'ouverture, entre la hiérarchie des acteurs et la coopération, entre l'uniformité des pratiques et la diversité.

Partant, ce rapport dresse un état des lieux des différentes conceptions en distinguant trois typologies majeures face à ce nouveau paradigme de l'éducation inclusive :

- modes de scolarisation des enfants en situation de handicap ;
- approches de l'éducation des enfants en situation de handicap en rapport aux représentations sociales
- finalités sociales de l'école.

Ce chapitre effleure également la question incessamment répétées portant sur la tension entre coût et éducation inclusive.

Au regard des résultats de cette comparaison internationale, il apparaît nécessaire d'analyser l'évolution de la politique publique d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc. De quelle manière l'éducation des enfants en situation de handicap est-elle perçue au niveau institutionnel ? Existe-t-il une vision politique claire et commune aux différents départements ? Les programmes institutionnels menés jusque-là au Maroc ont-ils pu favoriser l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap ?

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

12. Ibid.

CHAPITRE IV.

ANALYSE DE L'ÉVOLUTION DES POLITIQUES ET DES PROGRAMMES RELATIFS À L'ÉDUCATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

L'éducation occupe actuellement une place dominante dans les agendas de développement du Maroc. Cet intérêt progressif a été encouragé par l'existence des textes clés, qui font tous fortement référence, bien que pas toujours directement, à l'éducation des enfants en situation de handicap.

Aujourd'hui, le cadre légal de l'éducation pour les enfants en situation de handicap a tous les éléments nécessaires pour devenir clair pour toutes les parties prenantes. Il apparaît nécessaire de procéder à l'analyse de ces textes pour une clarification terminologique et une meilleure compréhension de la politique éducative nationale à l'égard des enfants en situation de handicap.

1. Les fondements juridiques nationaux de l'éducation inclusive

La volonté d'approcher la question du handicap à partir d'une approche fondée sur le droit a connu une impulsion importante avec les mentions relatives aux personnes en situation de handicap dans le préambule et à l'article 34 de la Constitution de 2011, qui pour la première fois dans l'histoire contemporaine du Maroc, a instauré les principes suivants :

- bannir et combattre toute discrimination à l'encontre de quiconque, en raison de son handicap ;
- accorder aux conventions internationales dûment ratifiées par le Maroc, et ce dès leur ratification, la primauté sur le droit interne du pays, en harmonisant en conséquence la législation nationale.

Ceci reconnaît la suprématie de la Convention internationale relative aux Droits de l'Enfant

(CIDE) et de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) ratifiées par le Maroc respectivement en 1993 et 2009 sur le droit interne du pays, et requiert l'harmonisation de tout le dispositif législatif national avec les dispositions et les principes de ces conventions notamment ceux relatifs à l'égalité, l'autonomie et à l'inclusion.

1.1. Les grandes orientations pour l'éducation des enfants en situation de handicap et les lois cadres

L'évolution de ces orientations correspond à trois grandes étapes :

1.1.1. Étape de protection des personnes en situation de handicap : approche spécialisée

La première mesure en faveur des personnes handicapées au Maroc apparaît dès 1982 avec un début de protection pour les personnes avec une déficience visuelle⁽¹⁾, et propose un enseignement dans des institutions spécialisées comme seule alternative.

Cette offre éducative est restée limitée face à la demande croissante, et n'a pas instauré les passerelles nécessaires entre les écoles spécialisées et les établissements de l'enseignement public.

Une autre loi a suivi en 1992 assurant une protection sociale concernant toutes les personnes handicapées⁽²⁾. Toutefois, ce texte de loi instaure l'approche intégrative de l'éducation comme règle générale, et préconise, en même temps, un double système combinant l'intégration aux écoles et la mise en place de structures d'éducation spécialisées.

1. Dahir no 1-82-246 du 6 mai 1982 portant promulgation de la loi no 5-81 relative à la protection sociale des aveugles et des déficients visuels.

2. Loi n°07-92 relative à la protection sociale des personnes handicapées. Dahir n° 1-92-30 du 22 rabie I 1414 (10 septembre 1993). B.O. n° 4225 du 4 jourmada I 1414 (20 octobre 1993).

L'utilisation de la notion « chaque fois qu'il est possible » utilisée dans ce texte n'encourage pas l'éducation des enfants en situation de handicap. Ainsi, l'orientation vers le système ordinaire ou spécialisé dépend des degrés de sévérité de déficiences et incapacités des enfants. Les critères techniques permettant d'établir ces degrés de sévérité sont définis par un arrêté du Ministère de la Santé⁽³⁾ qui organise les différents types de déficiences en quatre catégories (visuelle, motrice, mentale et auditive) et trois degrés de sévérité (léger, moyen et profond).

Il repose sur une vision médicale du handicap qui mesure davantage les déficiences et les incapacités, au détriment des situations de handicap étant donné qu'aucun critère ne mesure la réduction de participation sociale.

1.1.2. Étape d'intégration basée sur la pluridisciplinarité

En 2000, la Charte Nationale d'Éducation et de Formation introduit, dans son levier 14, la notion de personnes à besoins spécifiques, qui inclut toutes les personnes en situation de vulnérabilité notamment les personnes en situation de handicap. En prônant une accessibilité des établissements scolaires qui, au-delà de l'accessibilité architecturale, englobe également l'adaptation des programmes et des modalités d'encadrement des enfants aux besoins spécifiques. Elle sous-tend clairement que la scolarisation de ces enfants doit se faire dans le cadre des écoles ordinaires.

En même temps, elle affirme l'implication du ministère de l'Éducation Nationale dans la création de centres spécialisés, sans préciser le mode dont se fera l'orientation vers ces centres et le passage vers les écoles ordinaires.

La Charte souligne l'importance des services de santé scolaire pour assurer la prévention, le dépistage et les soins aux enfants en situation de handicap.

1.1.3. Vers une approche inclusive fondée sur les droits des personnes en situation de handicap

La Vision Stratégique 2015-2030 «Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion» a consacré un levier spécifique aux personnes en situation de handicap intitulé "Garantie du droit d'accès à l'éducation, à l'enseignement et à la formation pour les personnes en situation d'handicap ou à besoins spécifiques".

Le CSEFRS considère que la réussite d'un tel pari constitue un enjeu d'équité et de justice sociale. Aussi, les autorités gouvernementales chargées de l'éducation et de la formation se doivent d'accomplir leur devoir envers les personnes en situation de handicap ou en situations spécifiques afin de leur garantir le droit à un enseignement et à une formation de qualité, intégrés aux différentes composantes de l'École.

En 2016, la loi cadre relative à la protection et à la promotion des droits des personnes en situation de handicap⁽⁴⁾ vit le jour. Contrairement aux deux lois de la protection sociale précitées, cette loi cadre à une vision fondée sur l'approche droit qui s'inspire de la Constitution de 2011 et des dispositions de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDH) ratifiée par le Maroc en 2009.

Elle a consacré un chapitre spécifique à l'éducation des personnes en situation de handicap, qui insiste sur leurs droits à bénéficier d'une éducation, d'un enseignement et d'une formation dans tous les cycles, y compris le droit de choisir librement les options appropriées dans lesquelles ils désirent poursuivre leurs études. Le handicap ne peut être une cause pour entraver la jouissance de ce droit ou restreindre son exercice.

Cette loi a institutionnalisé l'approche et les actions déjà démarrées par le MEN. La commission régionale pluridisciplinaire proposée par cette loi, a fait l'objet de plusieurs notes ministérielles antérieures, mais, une promulgation d'une loi était nécessaire pour déterminer les rôles et les relations entre les professionnels et les différents intervenants en éducation des enfants en situation de handicap au niveau de chaque région.

3. N°1977-98 du 2 rejeb 1419 / 23 octobre 1998.

4. BO- 6466- 19 mai 2016.

Le grand défi à relever dans les années à venir est de veiller à traduire cette approche droit dans les différents textes d'application de cette loi-cadre.

Outre ces références, il faut signaler qu'un nouveau projet de loi-cadre pour la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, élaboré par le Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en réponse aux orientations de la Vision Stratégique 2015-2030, a été adoptée par le Conseil des ministres en septembre 2018. Cette loi-cadre renforcera le droit à l'éducation des enfants en situation de handicap en intégrant les directives comprises dans la Vision Stratégique notamment le levier 4 lié au droit d'accès à l'éducation, à l'enseignement et à la formation pour les personnes en situation de handicap ou à besoins spécifiques.

1.2. Les textes réglementaires d'éducation des enfants en situation de handicap

Il existe plusieurs textes réglementaires⁽⁵⁾ qui encadrent et structurent l'éducation des enfants en situation de handicap au sein du système d'éducation nationale. La plupart de ces textes sont riches en termes de sensibilisation des responsables régionaux et provinciaux de l'Éducation Nationale. Ils responsabilisent les directeurs d'écoles qui décident du type d'inclusion scolaire adapter au cas par cas et les obligeant à prendre en compte les demandes de scolarisation d'enfants en situation de handicap en les scolarisant dans des classes ordinaires, ou les intégrant dans des classes intégrées déjà existantes, ou en créant de nouvelles classes intégrées pour les accueillir. Ceci signifie en même temps un engagement du Ministère pour équiper ces classes intégrées et former leurs enseignants, ou en référant certains cas à la délégation régionale qui se doit de trouver une solution pour leur scolarisation.

Ils institutionnalisent la création, au niveau de chaque Direction provinciale de l'Éducation, des commissions pluridisciplinaires chargées d'examen et d'orientation des enfants en situation

de handicap vers le dispositif de scolarisation adéquat aux besoins de l'enfant. Ils réglementent aussi l'adaptation des conditions de passation des examens et du contenu des contrôles continus et des examens, répondant ainsi à la forte demande des professionnels de l'éducation et des familles.

Pour autant, ces textes ne résolvent pas tous les problèmes d'éducation des enfants en situation de handicap. Ils ne déterminent pas les normes pédagogiques à adopter dans les classes. Ils mettent davantage l'accent sur l'orientation des enfants et à leurs dossiers médicaux mais pas suffisamment à la prise en compte de leurs besoins éducatifs spécifiques et ne règlementent pas les passerelles entre les structures spécialisées, intégrées et l'école.

Globalement ces textes réglementaires manquent de précision en termes d'approche, de stratégie, d'objectifs, de moyens et de résultats attendus avec une certaine confusion entre le concept d'intégration et celui de l'inclusion.

2. Passage de l'éducation spéciale à l'intégrative, puis à une vision inclusive

2.1. L'éducation spéciale : une implantation historique ancienne

L'éducation spéciale s'enracine principalement dans les expériences éducatives avec des enfants déficients sensoriels (déficience visuelle et auditive) à la fin des années 1960, puis avec des enfants avec une déficience mentale depuis les années 1980.

C'est avec l'adoption de la Déclaration des droits de l'Enfant au début des années 1960, que le Maroc a accordé à quelques associations l'appui à l'éducation des enfants en situation de handicap, à travers des partenariats avec ces associations ou la création d'institutions spécialisées chargées de l'éducation et la formation des personnes en situation de handicap. Nous retrouvons principalement l'Organisation Alaouite pour la Protection des Aveugles au Maroc (OAPAM)⁽⁶⁾, la Fondation Lalla Asmaa pour enfants sourds⁽⁷⁾

5. L'ensemble des textes réglementaires est présenté en annexe n°2.

6. Créée en 1968.

7. Créée en 1972.

et d'autres centres spécialisés focalisés principalement sur l'axe de Tétouan- Casablanca.

Ces centres spécialisés fonctionnaient sans aucune passerelle avec le système de l'éducation nationale. Seuls les centres de l'Organisation Alaouite pour la Protection des Aveugles au Maroc ont été pris en considération dans la carte scolaire du ministère de l'éducation nationale. Ce n'est qu'à la fin des années 1990 que le ministère de l'Éducation Nationale a accordé l'intégration à d'autres centres à la carte scolaire, il s'agit principalement la Fondation Lalla Asmaa pour enfants sourds.

Ces structures spécialisées, soutenues officiellement à la fois par le ministère de l'Éducation et par le ministère de la Santé, resteront longtemps en dehors de toute contestation possible. Elles se renforceront même au cours des années 1990, en grande partie du fait des transformations générales du système d'enseignement et du souci de remédier aux «inadaptations scolaires».

2.2. L'approche intégratrice comme règle générale

Les premiers questionnements sur l'éducation spécialisée apparaissent à la fin des années 1990 et surtout au cours des années 2000. Les analyses critiques se développent, avec la diffusion des expériences d'autres pays sur l'ouverture du milieu scolaire ordinaire. C'est la critique qui cible les lieux thérapeutiques fermés mais aussi l'école, accusée de perpétuer les inégalités sociales et de favoriser la reproduction sociale.

Avec ces critiques, la question fondamentale de «l'éducabilité» d'enfants déclarés «en situation de handicap» est soulevée. C'est le moment-charnier où la question de la scolarité en milieu scolaire ordinaire commence à être posée.

Le ministère de l'Éducation, avait proposé la création des classes spéciales au sein des écoles primaires pour l'accueil de certains enfants en situation de handicap avec «une déficience légère et moyenne». D'une certaine manière, c'est un projet d'intégration scolaire, formulé sous le label Classe d'Intégration Scolaire (CLIS), dans le cadre d'un projet novateur établissant des rapports

institutionnels entre la société civile et l'école. Le ministère a ainsi commencé la nomination et la formation des enseignants chargés auprès de ces classes.

En 1994, un lieu novateur est alors créé: la première classe d'intégration scolaire expérimentale par l'Association Marocaine de Soutien et d'Aide aux Handicapés Mentaux (AMSAHM) à l'école Belle-Vue à Rabat, qui accueillait des enfants avec une déficience mentale. En 1996, le Haut-Commissariat des personnes handicapées, nouvellement créé, et le ministère de l'Éducation Nationale ont mis en place 15 classes d'intégration scolaire comme étape expérimentale dans quelques villes notamment : Tanger, Rabat, Casablanca, Marrakech Agadir, Safi, Beni Mellal pour la rentrée scolaire 1997-98 afin de préparer les enfants à une intégration partielle ou totale en classe ordinaire.

Entre 1998 et 2004, toutes les notes et circulaires élaborés du ministère de l'Éducation Nationale répondaient à l'objectif de préparation à une intégration partielle ou totale en classes ordinaires. Les enseignants chargés de ces 15 classes d'intégration scolaire ont tous suivi des sessions de formation en France avec 12 inspecteurs, d'une durée de 10 à 15 jours pendant quatre ans. Actuellement, avec les départs en retraite, il ne reste que 4 ou 5 personnes devenues des personnes ressources sur la thématique du handicap.

Le Haut-Commissariat des personnes handicapées se chargeait de la coordination du dossier du handicap avec tous les départements ministériels: l'éducation, l'emploi, transport ... Cette position lui conférait une expertise nationale pour toutes les questions en lien avec le handicap et les personnes en situation de handicap.

Concernant le dossier de l'éducation, sa gestion est impactée par l'absence de partage de responsabilité entre le haut-commissariat et le ministère de l'éducation nationale.

Ce n'est qu'à la fin des années 1990 qu'une généralisation de l'intégration des enfants en situation de handicap a démarré. Cependant, cette intégration demeure ambiguë. Elle se décline en plusieurs façons : l'intégration «individuelle», en classe ordinaire, mais aussi l'intégration

«collective», qui est en fait le regroupement d'enfants en classes spéciales selon le type de handicap. Ce modèle, qualifié de «en cascade», combine des dispositifs divers, du plus intégratif au plus ségréatif, et laisse subsister les centres spécialisés.

De fait, nous constatons en 2004 avec les résultats de l'Enquête Nationale sur le Handicap, réalisée par le Secrétariat d'État chargée de la Famille, de l'Enfance et des Personnes Handicapées avec l'assistance technique de Handicap International, que seuls 32.4% des enfants en situation de handicap sont scolarisés.

Pour remédier à cette situation, le Secrétariat d'État chargée de la famille, de l'enfance et des personnes handicapées (ex Haut-Commissariat des personnes handicapées) a signé un nouveau partenariat avec le ministère de l'Éducation Nationale élaborant ainsi un plan d'action et une circulaire conjointe qui pour la première fois incite à la création de commissions au sein des délégations provinciales de l'éducation pour l'accueil et l'orientation des enfants en situation de handicap.

Cette mesure a permis une augmentation du nombre de classes d'intégration scolaire à 87 et leur équipement en matériel didactique, avec une formation continue des enseignants de ces classes en 2005.

En 2006, une Convention quadripartite pour l'éducation des enfants en situation de handicap a été signée entre trois départements ministériels (ministère de l'Éducation Nationale, ministère de la Santé, Secrétariat d'État chargée de la famille, de l'enfance et des personnes handicapées) et la Fondation Mohammed V pour la solidarité, pour une durée de trois ans. Le champ d'application de cette convention s'étend du primaire au lycée et aux centres spécialisés.

Chaque signataire de la convention s'est engagé à remplir les obligations relatives à son champ d'action. Ainsi, le ministère de l'Éducation Nationale s'est vu attribué 14 engagements qui concernent les aspects relatifs aux aménagements et adaptations des espaces, à la formation des différents intervenants (enseignants, directeurs, inspecteurs, etc.), les dotations en personnels enseignants et matériels, la mise en place d'un

cadre réglementaire pour l'éducation et la prise en compte des élèves en situation de handicap pendant l'élaboration de la carte scolaire.

Toutefois, cette convention reste sans une véritable concrétisation et sans un impact réel sur la scolarisation des enfants en situation de handicap, du fait de la non budgétisation de son plan d'action. Ce qui a fortement entravé sa mise en place surtout pour la création des classes d'intégration scolaire : seules 120 ont été créées contre 800 prévues initialement pour les trois années du plan d'action. Quelques actions ont été également réalisées avec l'appui de la Fondation Mohammed V pour la solidarité, il s'agit de la formation d'une cinquantaine d'enseignants organisée lors de l'ouverture du Centre National Mohammed VI des handicapés de Salé en 2006.

En 2007, le ministère de l'Éducation Nationale, avec l'appui de l'ambassade de France au Maroc, a élaboré un module spécifique à la prise en charge scolaire des élèves à besoins spécifiques pour la formation initiale des futurs enseignants. Ce module, élaboré dans une vision intégrée, demeure optionnel à la formation des futurs enseignants sans être obligatoire.

Sa mise à jour est assurée par l'équipe de la direction de la formation des cadres du ministère de l'Éducation Nationale en 2010 sans pour autant changer l'approche intégrée. Depuis, aucune revue n'a été réalisée même après la création des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF). Les quelques tentatives du ministère de l'Éducation Nationale avec la société civile, notamment le collectif autisme Maroc, n'ont pas réellement abouti à l'adoption d'un nouveau référentiel de formation initiale des futurs enseignants dans une approche inclusive.

Au niveau des inspecteurs, aucune formation initiale sur le handicap n'a été assurée. Le ministère de l'Éducation Nationale s'est contenté des formations continues pour sensibiliser les inspecteurs sur l'approche inclusive, à travers le partenariat avec l'Ambassade de France, les associations, l'UNICEF et Handicap International. Au total seuls 82 inspecteurs ont été formés.

Avec le Programme d'Urgence 2009-2012, un projet intitulé « E1P7 : Équité en faveur des enfants et communautés à besoins spécifiques » a vu le

jour. L'utilisation de la terminologie relative aux besoins spécifiques sous-tendue par le modèle individuel, témoigne d'une perception médicale du handicap ancrée chez le décideur politique marocain malgré la ratification de la convention relative aux droits des personnes handicapées. Les mesures envisagées dans le projet E1P7, pour assurer l'équité envers les personnes en situation de handicap, convergent toutes vers l'approche intégrée.

Ce Programme d'Urgence a pris fin en 2012, le rapport du ministère de l'Éducation Nationale présenté devant la commission de la Chambre des représentants pour l'enseignement, la culture et la communication, détaille les taux de réalisation du programme sans aucune mention du bilan du projet E1P7.

Monté en dehors du plan d'action concerté entre les différents départements ministériels dans le cadre de la convention quadripartite, ce projet a pu réaliser timidement quelques actions selon le ministère de l'Éducation Nationale. Il s'agit principalement de formation continue de 500 enseignants réalisée en partenariat avec la Fondation Mohammed V pour la solidarité en 2011. C'est d'ailleurs la seule formation continue organisée par le ministère de l'Éducation Nationale au niveau national pour les enseignants. Le ministère de l'Éducation Nationale s'est contenté par la suite de formations continues assurées au niveau régional par les académies régionales d'éducation et de formation (AREF) en partenariat avec les associations et la coopération internationale.

Actuellement, le ministère de l'Éducation Nationale ne dispose d'aucune donnée au niveau national sur le nombre total des enseignants formés sur le handicap au niveau chaque région ou province.

2.3. Vers une vision inclusive de l'éducation des enfants en situation de handicap

2.3.1. Expérimentation régionale du modèle de l'éducation inclusive dans l'enseignement primaire

En 2013, le ministère de l'Éducation Nationale a démarré, avec l'UNICEF et Handicap International, un projet pour la réalisation d'un diagnostic de scolarisation des enfants en situation de handicap au niveau de l'Académie régionale d'éducation et de formation de la région Souss Massa Drâa⁽⁸⁾ et la modélisation du dispositif de scolarisation inclusive des enfants en situation de handicap.

Ce diagnostic a permis de mettre en évidence trois niveaux d'obstacles et barrières limitant encore l'inclusion des enfants en situation de handicap à savoir⁽⁹⁾ :

- Les modèles et les dispositifs disponibles actuellement pour la scolarisation des enfants en situation de handicap ne répondent pas pertinemment à la volonté politique claire et à l'engagement sincère du Royaume en matière de l'éducation de ses enfants ;
- Les attitudes négatives à l'égard des enfants en situation de handicap demeurent et sont liées à des facteurs culturels mais aussi à une connaissance limitée des capacités des enfants en situation de handicap et de leur droit à une scolarisation de qualité ;
- Le non accès des enfants en situation de handicap à une éducation inclusive de qualité est en partie la conséquence d'un manque de formation initiale et continue des cadres pédagogiques pour la prise en charge pédagogique et administrative de ces enfants, et d'infrastructures ne respectant pas les normes internationales pour faciliter l'accessibilité physique aux écoles et aux classes.

Sur la base de ce diagnostic le ministère de l'Éducation Nationale représenté par l'Académie régionale d'éducation et de formation au niveau de la région de Souss-Massa a expérimenté un

8. Devenue Région Souss Massa avec le nouveau découpage régional en 2015.

9. Rapport de synthèse : État des lieux de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans la région Souss Massa Drâa ; Février 2014 ; Handicap International en partenariat avec l'AREF SMD et UNICEF.

modèle d'éducation inclusive au primaire depuis 2014, et a démarré l'expérimentation du modèle au secondaire collégial en 2017.

L'approche recommandée à l'issue de cette expérimentation est interdisciplinaire et participative. Elle s'articule autour d'un dispositif assurant les passerelles entre les différents services supports, les centres spécialisés et les écoles⁽¹⁰⁾.

2.3.2. Élaboration d'un cadre de référentiel curriculaire pour les classes d'éducation inclusive

En parallèle à ces interventions au niveau régional, le ministère de l'Éducation Nationale, avec l'UNICEF, a démarré le projet d'élaboration d'un cadre de référence de l'ingénierie curriculaire des classes de l'éducation inclusive et a également lancé le chantier d'adaptation des examens et des contrôles continus au primaire, collège et lycée.

Le travail d'expérimentation et d'élaboration du cadre référentiel de l'ingénierie curriculaire des Classes d'Éducation Inclusive (CEI), a duré 5 ans, en passant par quatre phases :

1. le diagnostic de la situation de scolarisation des enfants en situation de handicap au niveau des classes d'intégration scolaire ;
2. l'élaboration des fiches pédagogiques ;
3. l'expérimentation ;
4. la validation du référentiel.

La phase d'expérimentation a pris plus de temps que prévu à cause du manque d'expertise en matière d'éducation des enfants en situation de handicap par les personnes adaptant les programmes et curriculum aux besoins de ces enfants.

Les personnes ressources (experts) spécialisées dans l'adaptation des services pédagogiques sont "rares" au Maroc. On retrouve surtout des experts en plaidoyer, en droit, à la sensibilisation. Il a fallu se former au niveau du personnel du ministère de l'Éducation Nationale et constituer ses propres personnes ressources sur la base de

l'expérience de terrain⁽¹¹⁾.

Le Ministère de l'Éducation Nationale s'est aussi référé aux associations gérant des centres spécialisés socio-éducatifs pour les enfants en situation de handicap, qui ont une expertise en services éducatifs basés essentiellement sur l'autonomie et la socialisation, et aux associations assurant aussi les services pédagogiques notamment l'Organisation Alaouite pour la Protection des Aveugles au Maroc et le Centre Lalla Asmae des enfants sourds.

En 2016, on dénombrait 157 Centres spécialisés socio-éducatifs existant, dont 149 associations gestionnaires des classes d'intégration scolaire au sein des écoles, disposant de conventions de partenariat avec le Ministère de l'Éducation Nationale.

Le cadre référentiel de l'ingénierie curriculaire des classes d'éducation inclusive publié par le Ministère de l'Éducation Nationale, le 15 décembre 2017, confirme l'intention de ce Ministère de passer d'une approche intégrée à une approche inclusive, par le changement au moins de l'appellation de la classe d'intégration scolaire (CLIS) vers la classe d'éducation inclusive (CEI).

Toutefois, ce référentiel suscite plusieurs interrogations sur l'approche en tant que tel ; déclarée inclusive dans les intentions mais traduit en intégration dans les faits.

A travers l'analyse du référentiel nous constatons les forces et les faiblesses de cette nouvelle restructuration de scolarisation des enfants en situation de handicap.

S'agissant des faiblesses :

- Le référentiel maintient l'approche déficitaire/ médicale du handicap. Il propose une implication d'une équipe pluridisciplinaire mais ne décline pas sa composition laissant le champ libre de l'interprétation aux responsables des établissements ;
- Le fait d'inscrire les enfants en situation de handicap en classe d'éducation inclusive et

10. Modèle d'éducation inclusive au Maroc : Basé sur l'expérience pilote dans la région Souss Massa Drâa ; Novembre 2015 ; Handicap International en partenariat avec l'AREF-SM et UNICEF.

11. Selon le Ministère de l'éducation nationale.

non pas dans une classe ordinaire prouve que l'approche adoptée est plutôt intégratrice, cela laisse entendre aussi que tous les enfants en situation de handicap sont inscrits d'abord en classe d'éducation inclusive, alors qu'il existe des enfants en situation de handicap qui devraient suivre directement leur scolarisation à la classe ordinaire sans passer par la classe d'éducation inclusive ;

- Seul le passage à sens unique est toléré dans ce système ce qui pose problème pour les enfants en situation de handicap qui ont un double besoin entre la classe ordinaire et la classe d'éducation inclusive. Ce référentiel ne montre aussi aucun lien avec les centres spécialisés qui peuvent venir en appui à l'éducation des enfants en situation de handicap.

Concernant les forces, ce référentiel a proposé des outils facilitant l'inclusion des enfants en situation de handicap. Il s'agit principalement du projet d'établissement inclusif et du projet éducatif individuel de l'enfant en situation de handicap qui permettent une prise en charge des besoins éducatifs de l'enfant à travers l'adaptation organisationnelle, éducative et pédagogique. Reste la question de formation des directeurs et des enseignants à l'élaboration, au suivi et à l'évaluation de ces outils.

Après l'étape de réflexion, d'élaboration et d'expérimentation, le ministère de l'Éducation Nationale a lancé en février 2018, une nouvelle phase du projet pour l'élaboration des guides expliquant le cadre référentiel de l'ingénierie curriculaire adaptés pour l'ensemble des professionnels et acteurs intervenants à l'éducation des enfants en situation de handicap, en parallèle à une élaboration d'un dispositif de formation continue au profit de ces acteurs cibles et un plan de formation des formateurs pour chaque région.

En adoptant cette démarche, le Ministère de l'Éducation Nationale souhaite cadrer toutes les formations organisées autour de l'éducation des enfants en situation de handicap pour répondre à une même vision de l'éducation inclusive.

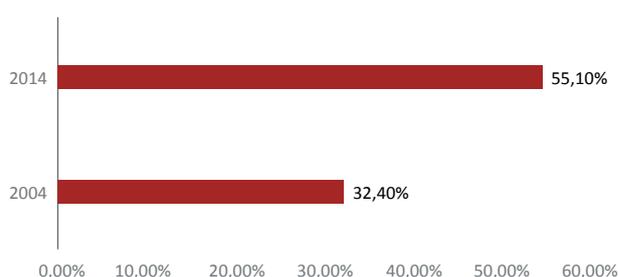
Des réflexions sont aussi menées au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale pour inclure les enfants en situation de handicap dans l'enseignement préscolaire. Le modèle ne semble pas faire l'unanimité des équipes, et le débat est toujours ouvert sur la pertinence d'une classe d'éducation inclusive au niveau du préscolaire. Les acteurs déplorent la réitération d'une expérience qui a montré ses limites au niveau du primaire, au lieu d'une inclusion totale des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires, surtout qu'à l'âge du préscolaire, tous les principes de l'acceptation de l'autre et de la différence se nourrissent à la petite enfance.

3. Évolution de l'éducation des enfants en situation de handicap : données statistiques

Malgré le cadre législatif encourageant et des stratégies nationales qui évoluent positivement, l'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap reste un défi majeur au Maroc.

En effet, entre les résultats de la première enquête nationale de handicap⁽¹²⁾ de 2004 et celle de 2014⁽¹³⁾, nous constatons une légère augmentation du taux de scolarisation des enfants en situation de handicap passant de 32,4% en 2004 à 55,1% en 2014.

Graphique 1. Évolution du taux de scolarisation des enfants en situation de handicap de 4 à 15 ans



Source : Données des rapports de l'enquête nationale de handicap de 2004 et 2014 réalisées respectivement par le secrétariat d'État chargé de la famille, de l'enfance et des personnes handicapées et le Ministère de la Solidarité, de la femme, de la famille, et du Développement Social

En effet, sur une population de 407.640 enfants en situation de handicap âgés de 4 à 15 ans en 2014, 55.1% seulement sont scolarisés, du fait d'un système éducatif qui ne répond ni aux

12. Réalisée par le secrétariat d'État chargé de la famille, de l'enfance et des personnes handicapées.

13. Réalisée par le Ministère de la Solidarité, de la femme, de la famille, et du Développement Social.

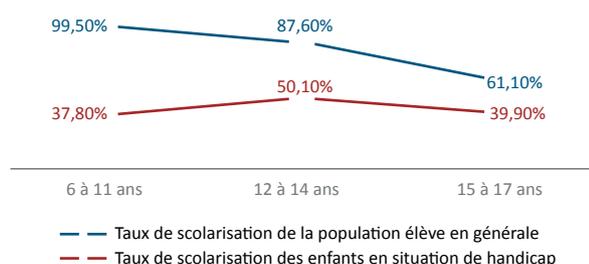
attentes ni aux besoins et droits des personnes en situation de handicap.

Selon l'enquête nationale de handicap de 2014, on dénombre 2.264.672 personnes handicapées, 45,5% n'ont aucun niveau scolaire et 4,6% ont fréquenté le préscolaire. 3,6% ont un niveau primaire, 2,5% secondaire, et seuls 1,8% ont atteint le niveau supérieur.

Concernant la tranche d'âge (6 à 17 ans) le taux national de scolarisation des enfants en situation de handicap est de 41,8% (seuls 33.000 élèves en situation du handicap sont scolarisés). L'écart entre ce taux et celui de 55,1% mentionné plus haut révèle un décrochage important entre 4 et 6 ans ou 15 et 17 ans. Ces chiffres pourraient être rapprochés du décrochage scolaire post-primaire repéré sur le terrain, présenté au chapitre suivant, ce qui corrobore les données qualitatives de notre évaluation.

La variation du taux de scolarisation des enfants en situation de handicap ne suit pas les tendances observées au sein de la population scolaire générale⁽¹⁴⁾ de 6 à 17 ans. Ainsi, le taux de scolarisation des élèves en situation de handicap enregistré pour les 6 à 11 ans est de 37,8%, alors qu'il est de 99,5% pour l'ensemble de la population d'élève de la même tranche d'âge. Concernant les élèves en situation de handicap de 12 à 14 ans, le taux de leur scolarisation est de 50,1%, alors qu'il est de 87,6% pour l'ensemble d'élève âgés de 12 à 14 ans. Enfin pour la tranche d'âge entre 15 et 17 ans le taux de scolarisation des élèves en situation de handicap est de 39,9% alors qu'il est de 61,1% l'ensemble des élèves âgés de la même tranche d'âge.

Graphique 2. Taux de scolarisation de la population élève et des enfants en situation de handicap par tranche d'âge



Source : Rapport de l'enquête nationale de handicap 2014 réalisée par le Ministère de la Solidarité, de la femme, de la famille, et du Développement Social

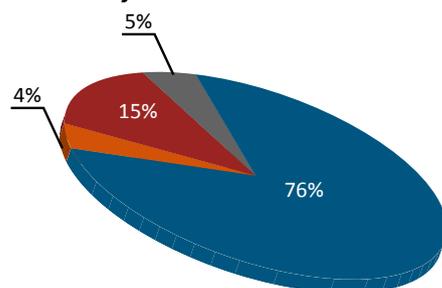
14. Donnée du MEN de l'année scolaire 2013-2014.

Les enfants en situation de handicap non scolarisés vivent une situation de double discrimination : ils partagent avec les enfants de leur âge les obstacles pour l'accès et le maintien à l'école (exemple : obstacles présents dans le milieu rural, scolarisation de la petite fille, etc.). Par ailleurs, ces obstacles sont aggravés par le faible niveau d'accès et d'accessibilité à l'école en raison de leur situation de handicap (représentation sociale, accessibilité physique...).

Nous notons des disparités importantes selon le milieu de résidence et le sexe. En effet, le taux de scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu urbain est de 49,5% contre 32,9% dans le milieu rural. La fille en situation de handicap souffre d'une exclusion plus grande en matière de scolarité (29,1%) par rapport aux garçons en situation de handicap (49,2%).

Concernant le type d'établissement d'éducation fréquenté par les enfants en situation de handicap, la même enquête donne quelques informations. 76% des enfants scolarisés fréquentent une école ordinaire, 5% des enfants scolarisés ont accès à un encadrement spécialisé et spécifique, 15% des enfants scolarisés fréquentent des établissements spécialisés (généralement associatifs ou privés), 4% des enfants scolarisés étudient à domicile, dans une structure préscolaire traditionnelle, etc.

Graphique 3. Type d'établissement d'éducation des enfants en situation de handicap



■ Établissement scolaire public : Classe ordinaire
 ■ Établissement scolaire public : Classe d'intégration scolaire
 ■ Établissement spécialisé

Source : Rapport de l'enquête nationale de handicap 2014 réalisée par le Ministère de la Solidarité, de la femme, de la famille, et du Développement Social

Il faut signaler que la seule donnée officielle disponible au niveau du ministère de l'Éducation Nationale est de 80.000 enfants en situation de handicap scolarisés aux classes ordinaire, sans pour autant avoir la répartition par type

de déficience, genre, région, niveau scolaire... Pourtant, la composante « handicap » existe au niveau du système "Massar" depuis 2017. Elle permet de spécifier quatre types de déficiences : motrice, visuelle, auditive et mentale.

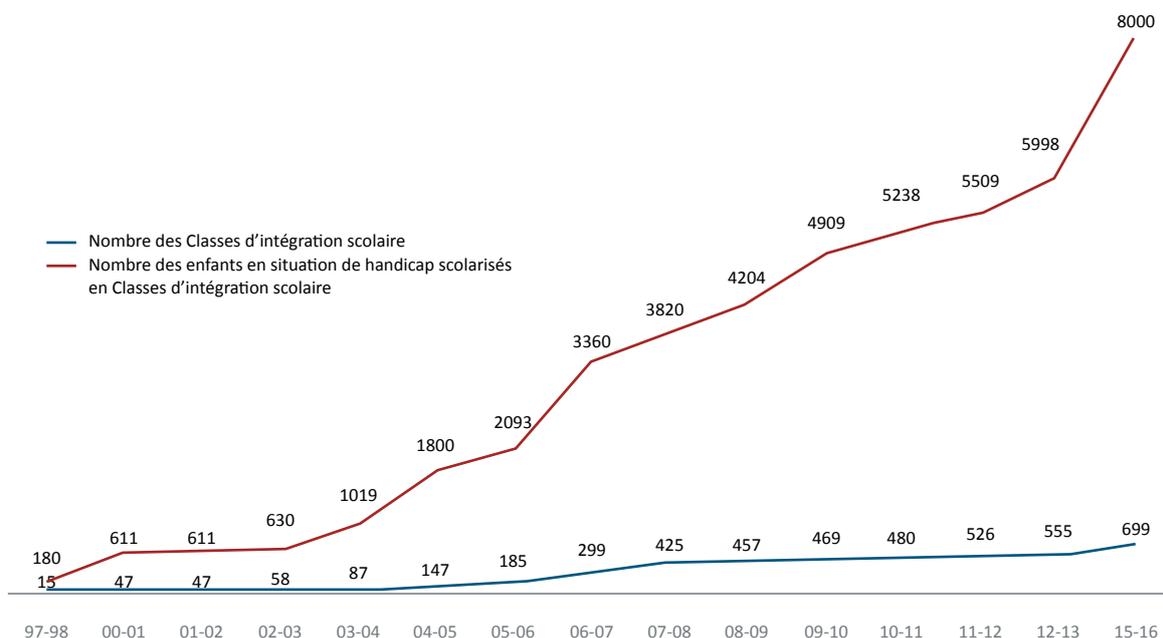
Nous pouvons toutefois avancer quelques raisons de ce manque de données :

- les directeurs d'établissements ne sont pas initiés à cette composante « handicap » du système "Massar" ;
- le manque du diagnostic médical du handicap de l'élève ;
- le système "Massar" n'a spécifié que quatre types de déficiences alors que le cadre référentiel des classes d'éducation inclusive en cite six, ce qui crée une confusion chez les directeurs.

Outre le type de déficience, le système "Massar" devrait également permettre de spécifier toutes les données en lien avec la scolarisation de l'enfant en situation de handicap, par exemple les élèves qui ont bénéficié de l'adaptation des contrôles et des examens.

Concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap aux classes d'intégration scolaire, ces derniers ont connu une augmentation en nombre considérable passant de 15 en 1997 à 699 en 2016 ; permettant ainsi une évolution en nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en classes d'intégration scolaire, de 156 élèves en 1997 à 8000 élèves en 2016. Notons que malgré cette évolution, l'offre scolaire des classes d'intégration scolaire demeure loin de satisfaire l'ensemble de la demande de scolarisation des enfants en situation de handicap.

Graphique 4. Évolution du nombre des classes d'intégration scolaire et des enfants en situation de handicap scolarisés en ces classes



Source : Données brutes de la Direction des curricula du ministère de l'Éducation Nationale et traitement de l'INE

Les données du système "Massar" partagées par la Direction de la Stratégie, de la Statistique et de la Planification du Ministère de l'Éducation Nationale, montre une différence considérable en nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en classes d'intégration scolaire et enregistrés au système "Massar". Sur un total de 8000 élèves en situation de handicap. Juste 6593 enfants en situation de handicap sont scolarisés

aux classes d'intégration scolaire et inscrits au système "Massar" pour l'année scolaire 2017-2018. Soit un total de 1407 enfants en situation de handicap scolarisés ne figurant pas dans ce système.

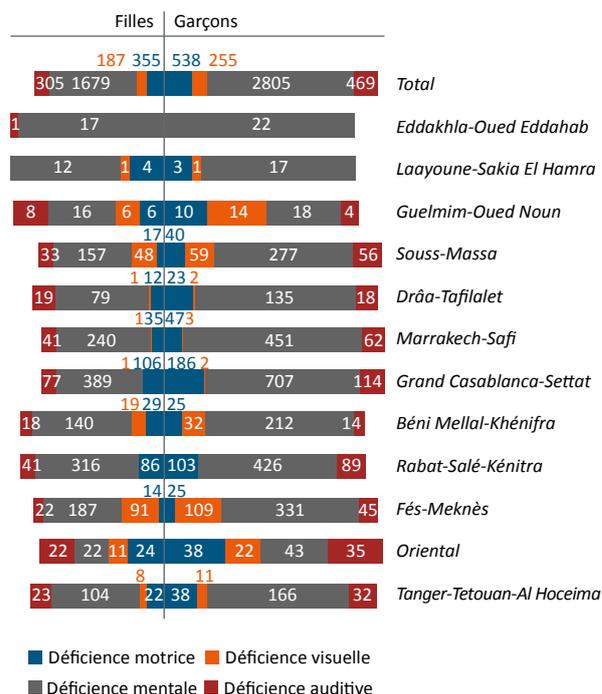
Quatre hypothèses peuvent être avancées :

- un important taux de décrochage des enfants en situation de handicap ;
- des classes d'intégration scolaire fermées donc moins d'enfants en situation de handicap scolarisés ;
- certains enfants en situation de handicap scolarisés en classes d'intégration scolaire non enregistrés au système "Massar" ;
- passage des enfants en situation de handicap de la classe d'intégration scolaire à la classe ordinaire.

Le manque de données officielles nous oblige à nous contenter d'hypothèses ne pouvant être démontrées/vérfiées.

Le graphique suivant montre la répartition des enfants en situation de handicap scolarisés en classe d'intégration scolaire par région, genre et déficience pendant l'année scolaire 2017-2018. Ce sont plutôt les enfants avec une déficience mentale qui sont scolarisés en classes d'intégration scolaire avec une prédominance des garçons 62,55% contre 34,44% des filles. La région du Grand Casablanca – Settat est classée première offrant une scolarisation en classes d'intégration scolaire de 1.582 enfants en situation de handicap suivi par la région de Rabat Salé Kenitra.

Graphique 5. Nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en classes d'intégration scolaire inscrits au système "Massar" selon le genre, la région et la déficience à l'année scolaire 2017-2018

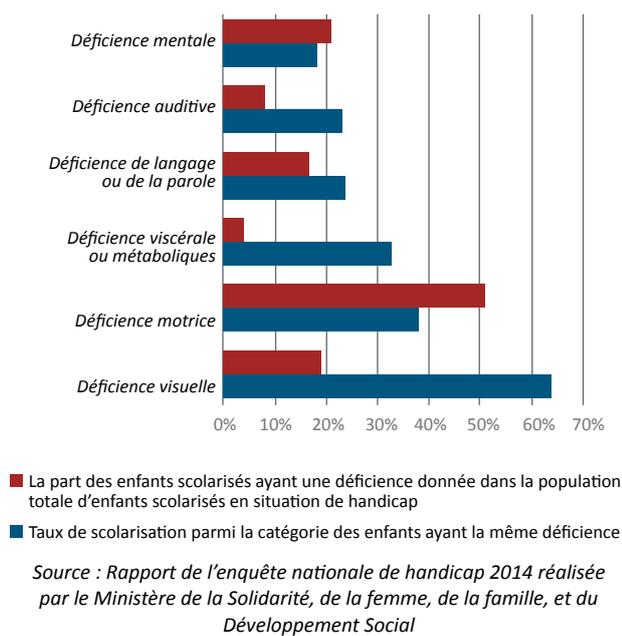


Source : Données brutes de la Direction de la Stratégie, de la Statistique et de la Planification du Ministère de l'Éducation Nationale 2017-2018, traitement de l'INE

D'une manière générale, nous constatons une disparité importante dans la scolarité des enfants en situation de handicap selon leurs types de déficiences, la compréhension de cette disparité est variable selon le type de déficience :

- les enfants en situation de handicap moteur sont relativement plus intégrables en milieu scolaire que les autres. Cela a également été confirmé par les résultats de notre enquête de terrain présentée au chapitre suivant ;
- il s'avère que parmi ceux qui fréquentent le plus les établissements spécialisés, on retrouve les enfants souffrant d'une déficience mentale ou sensorielle.

Graphique 6. Taux de scolarisation et la part des enfants scolarisés par type de déficience



Le manque de données statistiques sur les enfants en situation de handicap scolarisés restreint considérablement les moyens dont nous disposons pour analyser la situation d'éducation de ces enfants. Les données actuelles, parfois contradictoire, ne permettent pas une compréhension approfondie des problèmes auxquels sont confrontés les enfants en situation de handicap. Le ministère de l'éducation nationale n'a pas été accordé une attention suffisante à la nécessité de recueillir des données sur le handicap et d'établir le lien avec les résultats de l'éducation d'une manière générale.

Par ailleurs, le parcours scolaire des enfants en situation de handicap est souvent perturbé pour différentes raisons, toutes liées aux barrières environnementales et les possibilités limitées qui leur sont offertes.

Les données présentées par le ministère de l'Éducation Nationale lors du séminaire de partage national du cadre référentiel des classes d'éducation inclusive en décembre 2017, confirment cette situation inquiétante. Cette dernière est le résultat du manque de dispositifs de scolarisation des enfants en situation de handicap, en plus du manque de coordination et de passerelles entre ce faible nombre de

dispositifs. Au niveau de chaque dispositif de scolarisation des enfants en situation de handicap, le Ministère de l'Éducation Nationale cite plusieurs obstacles à la scolarisation de ces enfants :

- En classe d'intégration scolaire :

- offre scolaire très limitée : le nombre de classes d'intégration scolaire est de 699, soit 8000 enfants en situation de handicap scolarisés en classes d'intégration scolaire en 2015-2016. Ce nombre de classes d'intégration scolaire reste insuffisant pour répondre à la demande de scolarisation des enfants en situation de handicap ;

- taux de couverture limitée : les classes d'intégration scolaire sont présentes dans seulement 9% du total des établissements (7.700 établissements primaires existent en 2017) et sont situées en majorité dans les grandes villes, avec une concentration de 50% sur l'axe Kénitra-Marrakech des classes d'intégration scolaire.

- Faible taux de scolarisation des filles en classes d'intégration scolaire : 30% en 2011.

- L'arrêt de l'offre scolaire des classes d'intégration scolaire généralement au cycle primaire.

- Manque de passerelle entre les classes d'intégration scolaire et les classes ordinaires.

- Programme scolaire non adapté aux besoins des enfants en situation de handicap surtout avec le manque d'un référentiel de curriculum en classe d'intégration scolaire avant 2017.

- Manque d'évaluation des apprentissages des enfants en situation de handicap et leur quasi-exclusion du système "Massar".

- Manque de services d'appui social aux enfants en situation de handicap.

- En classe ordinaire :

- Manque de procédure administrative et organisationnelle obligatoire pour assurer le droit à la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le système ordinaire.

- Concentration des notes ministérielles depuis les années quatre-vingt-dix sur le modèle des classes d'intégration scolaire comme réponse éducative unique pour la scolarisation des enfants en situation de handicap.
- Absence d'un guide méthodologique officiel du modèle d'adaptation des contenus et approche pédagogique des contrôles continus et des examens de certification.
- Inadéquation du module de handicap assuré aux centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation aux évolutions de l'approche droit et à l'approche d'éducation inclusive. De surcroît, la formation est assurée exclusivement auprès des enseignants du cycle primaire.
- Manque de module de handicap dans la formation des inspecteurs.
- Manque d'application des notes ministérielles et manque de suivi et d'évaluation de leur impact.

- **En centre spécialisé :**

- Manque de cadre référentiel organisationnel de contrôle, de suivi et de formation des 157 centres spécialisés existants.
- Manque de référentiel de qualité pour ces centres⁽¹⁵⁾.
- Manque de passerelle entre les centres spécialisés et les écoles.

4. Des programmes institutionnels en cours pour renforcer l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap

Le Ministère de la Famille, de la Solidarité, de l'Égalité et du Développement Social chargé de la coordination des programmes gouvernementaux entre autre du domaine du handicap, a connu une évolution typique de ces interventions en passant des programmes d'appui et d'entraide apportés aux différentes initiatives des associations, à l'adoption d'une politiques publique intégrée pour la promotion des personnes en situation

de handicap en 2015, intégrant les nouvelles orientations et approche droit. Cette politique inclusive se traduit par de grands chantiers stratégiques visant l'élimination des causes et des conséquences des différentes formes d'exclusion sociale des personnes en situation de handicap.

Son levier stratégique spécifique au domaine de l'éducation et de l'enseignement vise à :

- Renforcer la dimension du handicap dans la stratégie et programme liés au domaine de l'éducation et l'enseignement ;
- Affecter les ressources humaines et matérielles adéquates pour assurer l'accès des enfants en situation de handicap à l'éducation et à l'enseignement ;
- Améliorer les conditions d'accès à l'éducation et à l'enseignement.

Pour assurer sa déclinaison, un plan d'action national s'étalant jusqu'au 2021 a été élaboré et précisant les différentes mesures à prendre, les indicateurs de suivi, ainsi que les engagements de tous les secteurs gouvernementaux, chacun selon ses attributions.

Des mécanismes de régulation ont été instaurés à travers la constitution d'une commission ministérielle chargée du suivi de la mise en œuvre des stratégies et des programmes relatifs à la promotion des droits des personnes en situation de handicap, et un comité technique qui en émane. Par ailleurs, les divers défis pour la promotion des Droits des personnes en situation de handicap ne pourraient être relevés sans l'appropriation des tous les acteurs et l'adhésion efficace et responsable dans l'opérationnalisation de cet important chantier national.

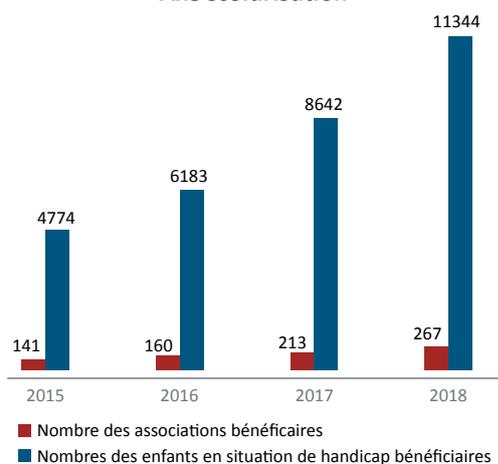
Compte tenu de la situation sociale des familles pauvres ayant des enfants en situation de handicap, et vu le coût élevé de l'éducation de ces enfants dans des centres d'enseignement spécialisé, le Ministère de la Famille, de la Solidarité, de l'Égalité et du Développement Social contribue à la prise en charge de la scolarisation de ces enfants, en apportant son soutien aux associations qui gèrent les centres spécialisés et les classes d'intégration scolaire.

15. Le MFSEDS développe avec l'appui de Handicap International un cadre référentiel de qualité des centres spécialisés, ce travail devrait se faire aussi en concertation avec le MENFPESRS.

C'est à travers le fonds d'appui à la cohésion sociale coordonné par l'entraide nationale depuis 2015, que le Ministère de la Famille, de la Solidarité, de l'Égalité et du Développement Social assure cette prestation. Son axe « amélioration des conditions de scolarisation des enfants en situation de handicap » regroupe les prestations éducatives, de réhabilitation, de formation et de soins fonctionnels, offertes par les associations dans l'un des dispositifs suivants :

- les centres spécialisés pour les personnes en situation de handicap profond démunies,
- les établissements scolaires publics, soit une classe intégrée ou une classe scolaire ordinaire.
- les établissements scolaires ou de formation publique ; qui demandent des prestations complémentaires d'appui dans un centre spécialisé.

Graphique 7. Évolution du nombre des bénéficiaires du fonds d'appui à la cohésion sociale : Axe scolarisation

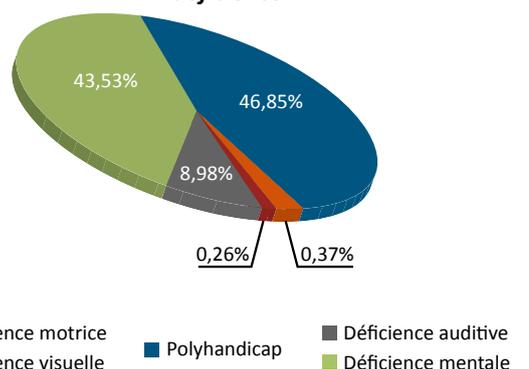


Source : Données brutes du Ministère de la famille de la Solidarité, de l'Égalité et du Développement Social et Traitement de l'INE

Les données présentées par le Ministère de la Solidarité, de la Femme, de la Famille et du Développement Social⁽¹⁶⁾, en janvier 2019, montre une évolution du nombre des bénéficiaires de l'axe scolarisation du fonds d'appui à la cohésion sociale. En effet, le nombre des associations bénéficiaires de ce fonds a presque doublé depuis le démarrage du programme en 2015 jusqu'au 2018, passant de 141 à 267 associations, permettant ainsi une augmentation en nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés de 4774 en 2015 à 11344 en 2018.

16. Lors du séminaire international « Éducation inclusive : transition conceptuelle, transformation des pratiques et enjeux de l'évaluation », organisé par l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique en partenariat avec UNICEF le 7 et 8 janvier 2019.

Graphique 8. Répartition des bénéficiaires du fonds d'appui à la cohésion sociale en 2018 par type de déficience



■ Déficience motrice ■ Polyhandicap ■ Déficience auditive
■ Déficience visuelle ■ Déficience mentale

Source : Données brutes du Ministère de la famille de la Solidarité, de l'Égalité et du Développement Social et Traitement de l'INE

Les bénéficiaires du fonds d'appui à la cohésion sociale en 2018 sont majoritairement les enfants en situation de handicap avec un polyhandicap et les enfants en situation de handicap avec une déficience mentale. Nous ne disposons pas de données de la répartition par types de dispositifs. Mais à la lecture du graphique nous pouvons avancer que le Ministère de la Solidarité, de la Femme, de la Famille et du Développement Social tend à soutenir l'éducation des enfants en situation de handicap en milieu spécialisé et intégré. Ce qui corrobore les données qualitatives de notre évaluation présentées au chapitre suivant.

Ce fonds favorisant la scolarisation des enfants en situation de handicap, ne pourra être efficace sans la coordination avec le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. La participation des académies régionaux d'éducation et de formation aux comités régionaux de sélection des bénéficiaires du fonds est primordiale, pour d'une part rationaliser les ressources et pour d'autre part faire bénéficier les enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire.

En l'absence de données concrètes des réalisations de ce programme d'appui, nous ne pouvons pas approfondir l'analyse de son impact sur la scolarisation des enfants en situation de handicap. Toutefois cet élément d'appui a été pris en considération par notre enquête de terrain présentée au chapitre suivant principalement

les opportunités et les limites de ce fond sur l'éducation des enfants en situation de handicap.

Au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, son nouveau plan d'action pour l'éducation des enfants en situation de handicap « Action 6 » en réponse au levier 4 de la vision stratégique 2015-2030, validé en 2017 par la commission technique de la politique publique intégrée et le chef de gouvernement, a été pris en considération dans le programme gouvernemental 2017-2021.

Cette action 6 englobe trois objectifs spécifiques :

- Inclusion des enfants en situation de handicap dans les écoles en prenant en considération le type de handicap et la mise à leur disposition de tous les outils nécessaires pour garantir leur équité à la réussite scolaire.
- Éducation et formation des personnes en situation de handicap
- Lutte contre la stigmatisation en lien avec le handicap et assurer une éducation basée sur les valeurs et les droits humains.

Le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique déclare s'appuyer sur une approche permettant aux enfants en situation de handicap de suivre leur scolarisation dans les classes ordinaires et les classes d'éducation inclusive des écoles publiques. Cette approche est basée sur le programme officiel avec des adaptations du contenu, des méthodes pédagogiques et d'évaluation selon les besoins et les capacités des enfants en situation de handicap sur la base d'un diagnostic préalablement établi par une équipe médicale et paramédicale.

Le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique prévoit une politique administrative décentralisée et des programmes d'appui remontant du niveau local, provincial et régional, favorisant le partenariat avec les différents acteurs et intervenants en éducation des enfants en situation de handicap.

Le plan d'action du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique pour l'année 2017-2018 qualifié d'ambitieux se traduit en 3 axes d'intervention :

- Axe 1 : Assurer une scolarisation pour tous les enfants en situation de handicap.
- Axe 2 : Améliorer la qualité des services éducatifs de santé et sociaux offerts aux enfants en situation de handicap.
- Axe 3 : Passer de la classe d'intégration scolaire comme la seule alternative de scolarisation des enfants en situation de handicap à la classe d'éducation inclusive qui permettra l'inclusion totale des enfants en situation de handicap en classes ordinaires.

Globalement le nouveau plan d'action du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique pour l'éducation des enfants en situation de handicap est un plan promoteur, répondant plus au moins à l'évolution de l'approche inclusive au Maroc et aux besoins de scolarisation des enfants en situation de handicap, reste maintenant son opérationnalisation concrète sur le terrain.

Une évaluation à mi-parcours de ce plan est nécessaire afin d'apprécier le travail réalisé sur la première phase, identifier les points forts et à réajuster pour améliorer la qualité de l'intervention ainsi dégager les perspectives de développement.

Une évaluation finale du plan est aussi nécessaire pour mesurer l'impact du projet sur l'éducation des enfants en situation de handicap et fournir une appréciation générale de la qualité du travail accompli (forces, faiblesses) et des résultats obtenus par rapport aux objectifs et indicateurs du projet.

Signalons qu'aucune évaluation des programmes menée par le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique pour l'éducation des enfants en situation de handicap n'a été réalisée. Si des diagnostics relatifs à la scolarisation ont été

réalisés au niveau du primaire et du collège au niveau de la région de Souss-Massa, ils demeurent localisés sur une seule région et ne permettent pas de dégager une image représentative de la situation au niveau national. Même le passage de la convention quadripartite, au plan d'urgence à ce nouveau plan d'action « action 6 » s'est fait sans aucune évaluation des résultats.

Le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique confirme que le dossier de scolarisation des enfants en situation de handicap doit être géré par son département. Cette gestion concerne tant les établissements scolaires relevant de l'éducation nationale que les centres spécialisés socio-éducatifs, exigeant une coordination renforcée entre le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et le Ministère de la famille, de la Solidarité, de l'égalité et du Développement Social.

Le lien entre ces centres spécialisés et les écoles est très peu effectif, sauf quelques expériences qui ont fait leurs preuves et ont réussi ce pari. La loi cadre relative au handicap suggère que ces centres doivent constituer une partie intégrante du système national de l'éducation et de la formation.

Concernant les associations gestionnaires des classes d'intégration scolaire au sein des écoles, celles-ci sont très peu contrôlées par le Ministère

de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, qui n'a pas instauré des outils de suivi, d'encadrement et d'évaluation des prestations des associations au sein des écoles. Faute de cadres et de moyens au niveau des établissements scolaires et des académies régionaux d'éducation de formation, les conventions de partenariat signées à la création des classes d'intégration scolaire ne sont parfois pas renouvelées.

Le retard pris par le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique pour l'éducation des enfants en situation de handicap, et la délégation relative de cette responsabilité à la société civile a impacté fortement l'évolution du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap. Il en résulte aujourd'hui un flou, dans les rôles et les responsabilités des différents intervenants ainsi qu'une absence de régulation et de médiation.

Aujourd'hui le constat est là, il faudra une réflexion sur l'identification des rôles de chaque acteur pour pouvoir gérer efficacement le dossier complet de l'éducation des enfants en situation de handicap par le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. En l'absence de cette clarification, les associations joueront encore ce rôle central avec les moyens et les ressources qui leurs sont disponibles.

Conclusion

Jusqu'en 2015 les textes réglementaires affirment une approche intégrative de l'éducation au Maroc: tout enfant a le droit d'être scolarisé, évitant ainsi les centres spécialisés qui marginalisent les enfants en situation de handicap. Pour autant, il est constaté que des dispositifs notamment les classes d'intégration scolaire ont été renforcés et que la majorité de ces dispositifs d'enseignement existants se rapproche beaucoup plus d'une approche spécialisée de l'éducation, que d'une approche intégrative.

Divers centres spécialisés existent et de nouveaux sont créés chaque année, sur l'initiative d'associations essentiellement. Si dans la plupart des cas ils sont réservés à des enfants ayant des déficiences lourdes mentales et / ou sensorielles, retenons qu'il existe également dans une très faible proportion, des centres spécialisés qui accueillent des enfants en situation de handicap avec une déficience motrice (Exemple Centre Ibn Baytar à Khemissat).

L'Enquête Nationale sur le Handicap de 2014 a révélé, que la très grande majorité des enfants en situation de handicap qui sont aujourd'hui à l'école, suivent leur scolarité dans des classes ordinaires. Mais cette situation reste non organisée et aucune donnée n'est disponible pour pouvoir l'étudier de près.

Un nouveau basculement est opéré par la nouvelle vision stratégique 2015-2030 «pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion», qui affiche les valeurs de l'éducation inclusive. C'est une phase de l'inclusion éducative qui commence à prendre forme au Maroc.

Cet horizon inclusif requiert la collaboration et le travail avec l'ensemble des acteurs intervenants en éducation des enfants en situation de handicap notamment le secteur d'éducation nationale, de la santé, de développement social et de la société civile.

Si un chemin reste à parcourir pour le Maroc, son orientation est désormais tracée... Le chapitre suivant est une analyse, de la situation réelle sur le terrain marocain. Comment les orientations stratégiques d'éducation des enfants en situation de handicap sont mises en œuvre au niveau régional voir local? Quel modèle d'éducation de ces enfants se dégage de la pratique du terrain?

CHAPITRE V.

ÉDUCATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP : LES EXPÉRIENCES DU TERRAIN

Afin de recenser et documenter les expériences significatives en matière d'éducation des enfants en situation de handicap, conduites par les différents acteurs en faveur d'un modèle inclusif, d'analyser le contexte éducatif dans chaque région, et modéliser les tendances à partir de ces expériences, une enquête de terrain a été menée couvrant quatre régions : l'Oriental; Tanger Tétouan Al Hoceima, Rabat Salé Kenitra et Souss Massa. Cette enquête a permis d'appréhender le type d'intervention des professionnels, l'impact de l'expérience concernée, les évolutions en cours et les perspectives.

L'enquête de terrain a couvert 31 expériences explorées et l'ensemble de leurs structures éducatives accueillant des enfants en situation de handicap : primaire, collège en lien ou pas avec des associations, centre spécialisé, éducation non formelle. 260 personnes furent interviewées. L'étude a couvert tous les types de déficiences, ce qui a permis d'obtenir une connaissance fondée sur des pratiques ainsi que l'accès au terrain, tout en offrant un panel diversifié d'expériences au regard, entre autres, de l'effet de la politique publique, de l'implication de la société civile et de la coopération internationale qui sont, aux côtés du département en charge, des parties prenantes incontournables.

Les résultats de cette enquête reflètent le point de vue et le vécu des acteurs et permet d'analyser le contexte de l'éducation des enfants en situation de handicap.

A 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, nous réalisons une analyse transversale des expériences au regard d'une multitude de dimensions. Chaque dimension, est développée avec une analyse

étayée par les propos des personnes interviewées. Cette analyse vise à repérer les freins et les leviers pour une éducation de qualité des enfants en situation de handicap, en écho à la Convention Relative aux Droits des Personnes Handicapées et son article 24 en particulier.

1. Les représentations sociales et les fondements des pratiques

1.1. La prédominance d'une approche médicale du handicap

Les discours de nombreuses personnes interviewées laissent transparaître une approche défectologique du handicap, qui tend à essentialiser les personnes en situation de handicap : « Ça c'est un retard mental » (Observation d'une professionnelle qui désigne un jeune). Une telle approche se retrouve au travers d'une classification du handicap par degré de gravité. Cette vision se reporte sur toutes les étapes de la scolarisation : au moment de l'inscription à l'école, puis dans la répartition dans les classes, mais également dans les approches pédagogiques.

Concernant l'inscription, l'évaluation de la déficience, et non de la situation de handicap, conditionne l'accès à l'école : « Ils [les parents] me donnent quelques papiers par un médecin pour me dire le degré de handicap. Si le degré est normal, je demande à la maîtresse de poser des questions aux parents (...) pour connaître sa situation » (Directeur d'une école primaire). Certains centres effectuent une sélection des élèves en fonction de ces critères : « Nous, le règlement de la fondation c'est de ne pas accepter les troubles associés à la surdité » (Directrice d'un centre spécialisé). De même, la répartition dans les classes se fonde sur des critères taxinomiques : « ici, c'est un handicap léger, dans d'autres classes c'est un handicap profond » (Responsable d'une

association). Enfin, s'agissant des approches pédagogiques, certains enseignants mettent en avant leur rôle normatif : « il faut vouloir réformer ces enfants, dans leur comportement et du côté des apprentissages » (Enseignante exerçant dans une école spécialisée).

En mettant l'accent sur la déficience, ces acteurs entretiennent une vision du handicap reposant sur une responsabilité individuelle. Dès lors, ils privilégient les actions de rééducation, voire les soins visant la guérison, au détriment d'un effort d'accessibilité généralisée de l'environnement : « Dans l'autre centre, il y a des enfants avec un handicap moteur. On ne peut rien faire, c'est la rééducation et le suivi social » (Responsable d'une association).

Pour autant, à la marge, émerge une approche interactionniste, considérant la situation de handicap comme la résultante de l'interaction entre des facteurs individuels, dont un trouble de santé, et des facteurs environnementaux. Dans ce cadre, les acteurs reconnaissent une responsabilité sociétale dans la survenue des situations de handicap. Partant, il appartient à la société dans son ensemble de lever les obstacles pour faciliter la participation de ces personnes : « ce n'est pas lui qui s'adapte à nous mais c'est nous qui devons le faire » (Enseignante exerçant en Classe d'intégration Scolaire).

1.2. La persistance d'une vision charitable du handicap

Dans le discours de nombreux professionnels et parents, se retrouvent une perception caritative du handicap. En effet, pour la majorité des professionnels, l'accompagnement de ces enfants est avant tout conditionné par des qualités humaines, comme l'amour, la patience et la tolérance, plutôt que par des compétences professionnelles. Cette perception les conduit à considérer qu'il suffirait « d'aimer ces enfants » (Enseignante d'une classe d'intégration scolaire). Dans leur mot, l'amour est un préalable à l'enseignement : « si on n'aime pas cette catégorie d'enfants, on ne va rien leur donner » (Enseignante dans un centre spécialisé). Conjointement à cette qualité indispensable, les professionnels estiment que la patience et la tolérance sont des clefs de

réussite pour l'accompagnement des enfants, bien avant des compétences développées par la formation : « les principales sont la tolérance et la patience, il faut avoir la passion de les éduquer » (Enseignante dans une école spécialisée). Dès lors, pour les enseignants, éduquer ces enfants est d'abord une question de « vocation » (Éducatrice d'une association) ou de « volontariat » (Directeur et enseignant d'une école ordinaire).

En revanche, une minorité de professionnels et de parents soulignent que l'approche des droits doit se substituer à cette vision charitable : « il faut que le regard soit, pour les non-voyants, un regard humain et non caritatif, sans les rejeter » (Enseignant de collège atteint d'une déficience visuelle). Ce changement appelle à une responsabilité sociétale dans la prise en compte des enfants en situation de handicap : « on ne peut pas toujours attendre des donateurs, c'est comme chercher de la charité. Cela doit être institutionnel » (Oncle d'un jeune en situation de handicap).

1.3. Une stigmatisation omniprésente

La quasi-totalité des personnes interviewées soulignent une stigmatisation des personnes en situation de handicap dans toutes les sphères de la vie, tant au sein des familles que dans l'école, dans les entreprises ou dans la société en général. Si plusieurs professionnels et parents indiquent que certaines « familles voulaient enfermer l'enfant dans la maison » pour échapper au regard des autres, ils reconnaissent néanmoins une évolution, considérant que « l'idée a maintenant changé » (directeur d'une école spécialisée). Seules les zones les plus reculées font encore état de telles représentations, en particulier lorsqu'il s'agit de filles en situation de handicap : « Dans cette région, on a un problème avec le handicap. Une fille qui a un handicap ne sort jamais car on en fait toute une histoire » (Enseignant d'une école spécialisée).

Pour certains interviewés, si l'école est un lieu de stigmatisation, elle apparaît aussi comme un levier potentiel pour infléchir ces représentations sociales : « l'école a un effet sur ces personnes handicapées, sur ces enfants et sur la façon de s'intégrer dans la société » (Enseignante d'un

centre spécialisé). La présence des centres spécialisés, fonctionnant de façon étanche avec l'école, renforce au contraire cette stigmatisation. En effet, ces lieux spécialisés renvoient l'image insoutenable de l'anormalité : « il y a un problème de mentalité des parents, qui refusent d'aller voir le centre quand le directeur de l'école le propose. Ils le considèrent comme un hôpital psychiatrique. Ils disent « mon enfant est normal, il peut poursuivre ses cours à l'école ». (Directeur d'une école primaire). Les centres et les classes spécialisés sont également perçus comme des lieux de ségrégation, « un monde en part » (Enseignante d'un centre spécialisé), « des îles séparées » (Enseignant de lycée). Cette stigmatisation est vécue douloureusement par les parents et les jeunes : « Pourquoi on les laisse, on les marginalise alors que les enfants jouent, sortent dans la cour ? C'est stigmatisant pour moi » (Mère à l'origine de la création d'une association de parents).

Malgré ce constat, une majorité d'acteurs souhaitent paradoxalement une scolarisation des élèves en situation de handicap dans une classe spécialisée, par crainte des moqueries en provenance des autres enfants et pour bénéficier de professionnels formés : « ils appréhendent les moqueries s'ils sont avec les autres enfants, ça risque de compliquer les choses ». (Parents d'élèves atteints de surdit e scolarisés en classe intégrée). Au cœur de ces propos, se lit la stigmatisation des enfants en situation de handicap.

1.4. Entre droits et refus d'accès

De nombreux parents font référence au droit de leur enfant à être éduqué : « chaque parent a le droit de scolariser son enfant dans l'école ordinaire, il peut le faire » (Mère à l'origine de la création d'une association de parents). Certains professionnels notent une évolution dans le comportement des parents, qui sollicitent désormais l'inscription de leur enfant à l'école : « les parents ont compris qu'ils y ont droit. Avant, les parents refusaient d'emmener les enfants. Il faut que les parents fassent le premier pas » (Inspectrice de l'Éducation Nationale au niveau provincial). Par des actions de sensibilisation auprès des parents, les associations de la société

civile ont œuvré pour inciter les parents à « faire sortir ces enfants de chez eux » (Directeur d'une école spécialisée) et leur donner une éducation, fusse-t-elle en milieu spécialisé.

Cependant, ce droit à l'éducation se heurte au refus de certains directeurs d'école ou des enseignants, « comme s'ils croient que ces enfants n'ont pas à être là » (Mère à l'origine de la création d'une association). Ce droit est ainsi nié pour plusieurs d'entre eux, avançant que la place de ces enfants est dans le centre spécialisé : « Je n'accepte pas les élèves handicapés dans l'école car il y a une école spécifique pour les enfants handicapés surtout le handicap mental » (directeur d'une école primaire). Parmi les motifs les plus évoqués, le sureffectif des classes est régulièrement mentionné comme source de refus : « la première chose qui freine c'est la surcharge dans le primaire, la plupart des classes dépasse 30 élèves » (Éducatrice dans une association). Conjointement, le manque de formation des enseignants est régulièrement invoqué : « ils ne sont pas formés ou le nombre est trop important, ils ne peuvent pas accueillir des enfants en situation de handicap » (Responsable associatif).

Certains parents indiquent également ne pas souhaiter imposer ce droit d'inscription aux enseignants et aux directeurs d'école qui leur refusent l'accès par crainte des conséquences qui se répercuteraient sur leur enfant : « J'ai voulu entrer dans un bras de fer avec elle mais je n'ai pas souhaité que ma fille ait des ennuis et paye cher par la suite... Mon seul souhait est que ma fille aille à l'école » (Mère d'une fille fréquentant un centre socio-éducatif).

Pour activer ce droit, soulignons que le directeur ne peut imposer aux enseignants d'accueillir un enfant en situation de handicap : « le directeur disait qu'il ne pouvait pas intervenir, c'est la décision de l'enseignant » (mère à l'origine de la création d'une association de parents). En revanche, le recours à la délégation est un levier. Certaines associations l'utilisent face au refus des directeurs et des enseignants : « s'ils refusent, l'association passe par la délégation pour les inscrire à l'école. Chaque fois que le directeur ou l'enseignant refuse, il faut écrire à la délégation pour passer outre et les inscrire » (responsable

associatif). Soulignons également que certaines écoles sont repérées par les professionnels et les familles pour l'accueil d'enfants en situation de handicap. Ces écoles sont sollicitées en première intention, au risque de modifier l'offre sur le territoire et d'être étiquetées d'école spécialisée dans l'accueil de ces enfants : « nous sommes les seuls qui accueillons des enfants en situation de handicap avec cette fréquence et notre réputation est devenue « école des enfants handicapés » par rapport aux autres écoles de proximité et les autres directeurs orientent ces élèves vers la nôtre sous prétexte que leur école n'a pas les professionnels formés. Parfois même la délégation oriente vers notre école » (directeur d'école).

1.5. Des déficiences motrices plus facilement acceptables que des déficiences mentales

Certains types de déficiences, comme les troubles moteurs, font l'objet d'une plus grande acceptation des enfants concernés par les directeurs d'école et les enseignants : « les enfants handicapés du pied ou de la main ça ne fait rien » (directeur d'une école primaire). Elles apparaissent plus faciles à prendre en compte au quotidien et n'entraînent pas les apprentissages de l'élève et ceux des autres enfants.

En revanche, les déficiences impactant le comportement et les capacités intellectuelles créent l'embarras des professionnels. Pour les enseignants, les besoins spécifiques des élèves présentant une déficience intellectuelle ne sont pas compatibles avec la situation de classe : « avec 30 élèves, tu ne peux pas travailler avec un élève qui a une déficience mentale. (...) Il faut lui donner plus de temps, des outils » (Enseignant d'une école ordinaire). De même, les troubles comportementaux sont plus difficilement acceptés dans le cadre scolaire : « comme la réaction de ma fille est parfois un peu violente, l'enseignant n'a pas accepté ça ». (Mère d'un enfant atteint de troubles autistiques, scolarisée à l'école ordinaire...). Ils le sont d'autant moins que nombre de professionnels les assimilent à un défaut d'éducation et de discipline : « en cas de problème de comportement d'un enfant, les enseignants demandent aux parents de revoir le

comportement de l'enfant » (directeur d'une école ordinaire). Partant, ils convoquent les parents ou considèrent que c'est le rôle des associations de « faire l'éducation et la réhabilitation de ces enfants dès le plus jeune âge pour qu'ils puissent intégrer l'école » (Responsable associatif). Dès lors, les professionnels exerçant en association situent leur action comme un « redressement du comportement des enfants » (Éducatrice d'une association), préalable à l'inscription de ces enfants à l'école. Les enfants présentant des troubles associés mettent également plus en difficulté les enseignants : « c'est avec les troubles psychomoteurs que nous avons des difficultés » (Responsable associatif). Pour les professionnels, ce type de situation n'est pas compatible avec les apprentissages et ne relève plus de leur compétence : « durant les séances, il y a des enfants qui ont des crises, ne veulent rien faire, on a besoin de spécialistes qui reçoivent ces enfants pour résoudre ce type de problèmes. Pour, moi cela perturbe tout le cours et les autres enfants » (Enseignante d'une école spécialisée).

Plusieurs enseignants mentionnent que l'hétérogénéité des troubles présentés par les enfants est un défi sur le plan pédagogique : « le premier problème c'est une pluralité de handicap dans une même classe » (enseignante d'une école spécialisée). Pour eux, cette situation se trouve essentiellement dans des zones peu dotées d'équipements : « c'était la galère dans la campagne car nous avons des enfants handicapés mentaux, des sourds, plusieurs types de handicap dans la même classe, 40-45 » (Enseignante d'une école spécialisée).

1.6. Une violence à l'œuvre

Il découle de l'ensemble de ces représentations, des pratiques justifiant la violence auprès de ces enfants. Une dizaine de personnes interviewées ont rapporté des faits de violence physique, tant au sein des familles que dans les centres et la classe. La violence au domicile est évoquée par quelques professionnels qui assurent « un rôle d'intermédiaire entre l'enfant et la famille. Parfois, ils ne sont pas bien traités par leur famille et ont besoin d'affection » (Enseignante d'une école spécialisée). Cette violence est parfois le signe d'un désamour des mères : « Elles ne

savent pas comment faire avec ces enfants. Il y a un cas d'une maman qui attache son enfant dans la maison » (responsable associatif). Plusieurs familles et jeunes en situation de handicap évoquent également la violence subie au niveau de l'école, de la part d'élèves ou de professionnels: «depuis la première année de primaire, tous les enfants me maltraheraient et aussi parfois par le professeur» (jeune en situation de handicap). Cette violence est parfois dissimulée : « c'était un autre enfant "normal" qui me maltraheraient quand le professeur n'était pas là » (jeune en situation de handicap). Dans d'autres cas, elle sanctionne une erreur de l'enfant : « parfois l'enseignante le bat. Plusieurs fois, elle donne des exercices mais comme il ne comprend pas, il ne peut pas répondre et donc il est puni. Elle le bat » (Mère de deux enfants en situation de handicap).

Le dévoilement de ces situations de violence brise l'omerta des professionnels : «leur frère a été violé à plusieurs reprises ici. Il faut dire les choses». (Enseignant de lycée évoquant un centre spécialisé). Pour autant, elles ne semblent pas faire l'objet de sanctions. Elles se terminent bien souvent par un retrait de l'enfant de l'école, dès le plus jeune âge : « à 6 ans, je l'ai amenée à une école préscolaire, pour la préparer à l'école, mais un vrai préscolaire préparateur. Elle ne s'intégrait pas, l'éducatrice la battait. Elle la frappait sur les mains. Elle l'a même frappée sur l'appareil donc je l'ai retiré de cette école » (Mère d'une fille en situation de handicap).

La violence physique se double également d'une violence psychologique, qui prend la forme d'insultes et de moqueries : « les pratiques des autres élèves et leur parole lui font de la peine » (mère d'une jeune fille en situation de handicap). Ces faits se déroulent bien souvent à l'abri du regard de l'enseignant : « Quand l'enseignant sort de la classe, les autres élèves commencent à lui jeter des papiers, de se moquer... Elle n'aime pas » (mère d'une jeune fille en situation de handicap). Dans d'autres cas, ils se déroulent sous les yeux de tous. Ils sont alors banalisés, relevant du quotidien : « ils sont victimes de ces moqueries dans la famille et dans la rue. Les moqueries sont surtout faites par les petits enfants » (Père d'un enfant en situation de handicap).

Ces violences laissent des traces indélébiles dans l'histoire de ces parents et de ces jeunes. Les parents sont désemparés et culpabilisent de ces situations : « j'étais vraiment perdue. Qu'est-ce que j'allais faire ? Où est-ce que j'avais amené ma fille ? » (Mère d'une jeune fille en situation de handicap). Les jeunes renoncent définitivement à l'école formelle, considérant que seule la présence d'autres enfants en situation de handicap permet une compréhension de leur situation : «l'enseignant me prenait par la gorge, me maltraheraient. Ici, ils me comprennent, ils comprennent notre psychologie, notre mental. Ils ne vont jamais nous comprendre à l'école normale » (jeune en situation de handicap exclu du primaire et ayant intégré ensuite l'école de la seconde chance). Un autre jeune ajoute de façon catégorique : « pour tout le monde ici, personne ne veut retourner dans l'école formelle » (Jeune en situation de handicap inscrit à l'école de la seconde chance).

2. Qualité du dépistage et diagnostic

2.1. L'épreuve du diagnostic pour les parents

De nombreux parents soulignent les épreuves auxquelles ils ont été confrontés durant la période de diagnostic. D'abord, la distance géographique constitue un obstacle pour se rendre chez le spécialiste : « j'ai décidé de prendre mes enfants et d'aller à Rabat. Il n'y a rien ici, à Nador » (Mère à l'origine de la création d'une association). Cette distance se double d'un coût important pour le transport et les honoraires des spécialistes : « il y a aussi le problème du coût pour assurer le suivi des spécialistes » (Mère d'un jeune garçon en situation de handicap). Les difficultés financières entravent également la possibilité d'accès aux appareillages disponibles : « je souhaite obtenir des appareils, pas uniquement pour ma fille mais pour tous les enfants. Le frein est financier, l'appareil c'est 4 millions⁽¹⁾, c'est beaucoup pour nous. L'audiogramme en plus c'est cher... » (Mère d'une jeune fille en situation de handicap). De même le recours à l'opération dépend de la capacité des familles à réunir la somme correspondante et par la volonté des médecins : « c'est 250.000 dirhams

1. Le coût moyen d'un implant cochléaire s'élève à 49000 Dirhams, auquel il convient d'ajouter les consultations préalables et de suivi.

pour faire l'opération, donc c'était très dur pour moi. À 4 ans, on a fait l'opération car on a collecté de l'argent d'un peu partout. Même le médecin s'est porté volontaire pour ne pas être payé. Pour l'appareillage, il nous a déduit une partie et fait un crédit pour qu'on puisse payer » (Mère d'une jeune fille en situation de handicap). De même, les ressources financières conditionnent le suivi par des spécialistes : « la durée d'intervention dans le temps dépend du budget des parents » (Responsable associatif).

Ainsi, seules « les familles qui ont de l'argent peuvent se permettre d'avoir des spécialistes dans le privé » (Inspectrice de l'Éducation Nationale au niveau provincial). Notons que pour moins du quart des expériences, les frais relatifs aux soignants sont pris en charge par le Ministère de la Santé (MS). Par ailleurs, le manque de disponibilité temporelle limite parfois ces rendez-vous : « je dois également m'occuper de ma mère, je n'ai pas toujours le temps pour aller voir le spécialiste. J'ai arrêté de voir le spécialiste car ça prenait trop de temps. Ce serait bien qu'il soit dans l'école ou plus près » (Mère d'un jeune garçon en situation de handicap).

Au-delà des obstacles matériels, il existe des obstacles psychologiques relevant de l'impossible acceptation de la situation de handicap de leur enfant : « C'était vraiment trop difficile, je n'acceptais pas. Il m'a fallu six mois pour trouver le courage de trouver un médecin, un pédopsychiatre pour le diagnostic » (Mère d'une fille atteinte d'autisme). Des facteurs d'ordre culturels tendent également à renforcer cette blessure insurmontable. En effet, les représentations socioculturelles alimentent un sentiment de honte et de culpabilité des parents vis-à-vis de leur enfant en situation de handicap : « A ce moment-là, les enfants en situation de handicap étaient cachés dans les maisons, non acceptés par la société. La difficulté était de l'accepter au sein de la famille, le père aussi avait un choc au début, il faut déjà le faire accepter au sein de la famille » (Mère, fondatrice d'une association).

Cette souffrance, parfois doublée de méconnaissance, freine parfois les parents dans la sollicitation d'un spécialiste de façon précoce : « les parents sont également ignorants de l'état

du handicap de leur enfant » (Enseignante dans une école spécialisée). Préalablement ou parallèlement aux démarches de diagnostic, les parents recherchent des informations via internet et les associations : « je ne connaissais rien à l'autisme, j'en ai jamais entendu parler, c'est une amie à moi qui a fait une remarque, ma fille ne donne pas d'intérêt aux gens. Elle lui a donné un jouet, ma fille n'a pas réagi. Elle m'a dit : « peut-être ta fille est autiste, tu peux chercher les symptômes sur internet ». J'ai commencé à chercher, j'ai trouvé plusieurs symptômes qui concordent » (Mère d'une jeune fille en situation de handicap).

2.2. Des diagnostics imprécis

Nombre de professionnels et de parents regrettent l'imprécision des diagnostics. En effet, ces diagnostics sont parfois réalisés par des enseignants eux-mêmes, sans formation : « On fait le diagnostic nous-mêmes sans être des spécialistes » (Enseignante d'une école spécialisée). Ces diagnostics sont parfois également réalisés au sein des associations, par des professionnels qui, là aussi, manquent de formation : « parfois il y a des confusions entre le type de handicap (autisme, retard mental) du côté des associations. Ce travail doit être fait. Il doit être précis et à plusieurs. Chacun avec sa spécialité ». (Inspectrice dans une province). Par ailleurs, faire appel à un spécialiste ne garantit pas toujours la fiabilité du diagnostic, en particulier lorsqu'il est question d'autisme : « Mon pédiatre m'a dit « non, il n'est pas autiste, l'autisme n'existe pas au Maroc. J'étais vraiment déçu. J'ai décidé de prendre mes enfants et d'aller à Rabat » (Mère d'une fille atteinte d'autisme).

2.3. Du diagnostic à l'évaluation de la situation de handicap

Au-delà de la déficience, se pose également la question de l'évaluation de la situation de handicap. Cette évaluation multifactorielle, englobant le volet scolaire, est inexistante : « Il y a des difficultés pour évaluer la situation de handicap, ce qui explique les difficultés liées à l'éducation inclusive » (Coordinatrice provinciale de l'intégration scolaire). De surcroît, les acteurs soulèvent que ce type d'évaluation fait appel

à une complémentarité de compétences : « un problème aussi c'est que j'ai fait l'évaluation pour définir dans quelle classe l'élève doit aller. Je trouve parfois des problèmes. Je pense que l'enseignant du primaire doit s'occuper de cette démarche, non ? Je ne dois pas être toute seule. Il faut une équipe, dont l'enseignant et avec la coopération d'éducateurs spécialisés, le psychologue s'il est là, pour évaluer. Pas une seule personne. Il faut des équipes pluridisciplinaires avec d'autres administrateurs dans l'insertion ou qui sont dans le domaine » (Éducatrice spécialisée d'une association). Nombre de professionnels regrettent l'absence de lien entre enseignants, éducateurs, professionnels médicaux et paramédicaux : « nous n'avons aucune relation avec les spécialistes. Ça manque ! » (Enseignante dans une école spécialisée).

Alors que la précision et la coordination des acteurs, pour une telle évaluation, contribuent à la qualité de l'orientation de l'enfant et l'adaptation des moyens pédagogiques, retenons qu'elle fait défaut. Si dans certaines régions des équipes pluridisciplinaires ont pu être mises en place, elles demeurent peu opérationnelles. Faute de ressources humaines suffisantes, nombre de personnes non diagnostiquées restent sur liste d'attente.

3. Processus d'orientation vers la structure

3.1. Une commission de sélection balbutiante

Une commission chargée d'évaluer le niveau des enfants en situation de handicap afin de les orienter vers la structure la plus adéquate est mise en place au niveau des académies régionales d'éducation et de formation. En pratique, il apparaît que les parents n'ont que très peu recours à cette commission : « il existe une commission depuis 2017 mais peu d'enfants sont présentés » (Coordinatrice provinciale de l'éducation inclusive). Cette commission repose exclusivement sur l'évaluation du niveau scolaire, ce qui conditionne l'orientation de l'enfant : « ils ont commencé à faire une sélection, un tri des enfants : quels sont ceux qui peuvent suivre l'école normale et ceux qui ne le peuvent pas.

Dans ce cas, ils sont transférés dans un centre spécialisé ». Elle n'a pas pour objectif de proposer des adaptations scolaires, ce que regrette une professionnelle : « il faut vraiment que ce soit une commission pour adapter à chaque cas son type d'enseignement, ses besoins » (Inspectrice de l'Éducation Nationale au niveau provincial). En effet, l'adaptation des moyens pédagogiques ne fait pas l'objet d'un processus officiel. Si l'élaboration d'un projet éducatif individuel existe, il est bien souvent réalisé par un seul professionnel : « au début de l'année, on fait des diagnostics et on aboutit à des projets pédagogiques individuels pour chaque élève (...) chaque enseignant fait le diagnostic pour ses élèves » (Enseignante d'une école spécialisée). Seules quelques associations ont mis en place un dossier individualisé rassemblant l'ensemble des comptes-rendus et des évaluations réalisés par les différents professionnels. Pour autant ces éléments ne sont pas partagés avec les enseignants.

Là encore, l'absence de coopération entre les enseignants et les éducateurs est décriée : « en tant qu'association, on a besoin d'une personne qui se charge de l'évaluation des enfants qui peuvent accéder aux classes ordinaires. Cette évaluation devrait être faite conjointement par une personne de l'éducation nationale et l'éducatrice. Il faut qu'un enseignant ou une personne formée puisse évaluer avec l'éducatrice la classe dans laquelle il faut placer l'enfant. (...) L'année dernière, on avait beaucoup de difficultés pour que l'enseignant complète la fiche d'évaluation » (Éducatrice spécialisée dans une association).

3.2. L'orientation par le bouche-à-oreille :

En l'absence de commission structurée et de fichier national centralisant les structures éducatives pour les enfants en situation de handicap, l'orientation demeure informelle. De nombreux parents inscrivent leur enfant en structure ou classe spécialisée, majoritairement associatives, après en avoir entendu parler par des proches : « j'ai pris connaissance de l'école à travers un enfant qui y étudiait » (Parent d'un enfant en situation de handicap scolarisé en classe d'intégration scolaire). Les conseils des parents confrontés à ce type d'expérience apparaissent

précieux aux yeux de leurs pairs : «une dame que j'ai rencontrée à l'hôpital quand on faisait les contrôles, en discutant, elle m'a dit que sa fille était là et qu'il y avait des résultats. La dame avait les mêmes problèmes avec ses enfants. C'est là où j'ai amené ma fille, à 7 ans» (Mère d'une jeune fille en situation de handicap). De même, pour les jeunes en situation de handicap, l'exemplarité de l'expérience d'un pair ou d'un membre de la famille est parfois décisive: «mon grand frère avait déjà fait le centre, donc les 3 après ont suivi» (Jeune en situation de handicap).

Dans une minorité de situations, cette orientation est suggérée par un directeur d'école, un représentant de l'administration ou un professionnel : « C'est une école du quartier de Témara qui m'a orientée vers le centre » (Parent d'un enfant en situation de handicap scolarisé dans un centre spécialisé).

3.3. Des choix par défaut :

Les propos de nombreux parents mettent en évidence que la décision d'inscrire leur enfant dans une association fait suite à un refus ou à une exclusion de l'école ordinaire : « le directeur a refusé et m'a orientée vers la délégation pour une autorisation. Malheureusement, ils ont refusé de m'accorder une place dans l'école. J'ai compris que le directeur avait peur que ma fille ait un accident dans l'enceinte l'école, il voulait se couvrir par la délégation et cette dernière a refusé aussi. J'ai compris que les portes des écoles sont fermées et je l'ai ramenée au centre » (Mère d'une fille en situation de handicap).

Parfois, une seule classe spécialisée existe sur la région, ce qui limite dès lors le choix et génère d'importants déplacements : « c'est la seule école de la région qui s'intéresse aux élèves sourds. Tous les enfants doivent se tourner vers cette école. C'est le problème majeur » (Directeur d'une école primaire avec Classe d'intégration Scolaire). Malgré la distance, plusieurs familles y recourent car « il n'y a pas d'autres solutions» (Directeur d'une école primaire avec Classe d'intégration Scolaire). Ce type de situations renforcent les difficultés inhérentes au transport et à la distance géographique : « la plupart parmi nous trouve des obstacles, on n'habite pas ici, on prend des bus pendant une heure, pour arriver

ici. On n'a même pas de carte gratuite. (...) Il faut que je paie quatre fois par jour le bus » (Mère de deux enfants en situation de handicap). Notons que pour lever cet obstacle, les centres spécialisés et certaines associations prennent en charge le transport scolaire.

Retenons que nombre de parcours des jeunes en situation de handicap sont marqués par le passage de structures en structures, entrecoupé de ruptures et de réorientations : « à l'âge de 6 ans, il y a eu le problème de faire entrer mon fils à l'école (...) il y avait un manque d'école donc je l'ai fait rentrer au préscolaire, il reste 3 ans au lieu de rentrer en primaire. J'ai rencontré plusieurs problèmes au primaire. Mon fils y a passé une seule année, il a intégré une école publique avec un directeur coopératif et une enseignante spécialement formée. C'était une école primaire publique. L'année d'après, l'enseignante est partie et avec le changement d'enseignant (...) il n'a pas pu s'entendre avec mon fils. Il n'a pas voulu que mon fils soit dans sa classe et l'a chassé de l'école. Il est resté à la maison, il réclamait d'aller à l'école. Il a aimé l'année passée à l'école. J'ai demandé pourquoi l'école n'accepte pas... J'ai demandé aussi à une école privée qui n'a pas accepté... C'est comme ça que l'association (...) a été créée» (Mère à l'origine d'une association de parents). En l'absence de structures de scolarisation, les associations constituent une alternative.

3.4. Du spécialisé à la classe ordinaire : une frontière contrôlée

Il existe une grande diversité de pratiques entre les classes ordinaires et les dispositifs spécialisés (centre, association spécialisée, classe d'intégration scolaire, etc.). Pour autant, la majorité des expériences révèle que le passage vers le milieu ordinaire ne concerne que de rares situations, y compris pour les classes d'intégration scolaire : « aucun élève de la classe intégrée ne va dans une classe ordinaire, même quelques heures » (Directeur d'une école primaire avec Classe d'Intégration Scolaire). En effet, les espaces tendent à fonctionner en silos étanches, sans véritable lien et ce, parfois, malgré une proximité géographique :

« Il n'y a pas de communication, pas d'ouverture du centre. Ils ne sont pas ouverts » (Enseignant

d'un lycée). Cette absence de communication se situe de part et d'autre : « dans cette école, ils ont refusé d'accepter les enfants de la Classe d'intégration scolaire il n'y a aucune activité commune, même dans la cour. Ils refusent qu'ils soient en contact avec les autres. Même les professeurs, ils ne sont jamais venus » (Mère à l'origine de la création d'une association). Alors que le milieu spécialisé est initialement pensé comme un intermédiaire préparant l'entrée en école ordinaire, il constitue bien souvent une voie de garage : « dans cet établissement, il n'y a pas une intégration, moi je pense plutôt qu'il y a un enfermement de ces enfants. (...) Normalement, cet établissement devrait être un intermédiaire et une voie d'intégration » (Enseignante dans une école spécialisée).

Quelques enfants échappent à ce cloisonnement et parviennent à bénéficier d'une intégration partielle, voire totale. Le processus de décision permettant à l'enfant de rejoindre une classe ordinaire est sensiblement le même selon les expériences. Il repose avant tout sur l'évaluation de l'enseignante, puis une éventuelle autorisation de la délégation : « Concernant les passerelles, ça se fait de cette manière. Il y a les enfants de la classe intégrée, à un certain moment quand l'institutrice constate que l'enfant pourra aller avec aisance dans la classe ordinaire, on organise une commission constituée de l'inspecteur chargé de la délégation, l'instituteur/rice chargé de l'enseignement de cet élève et le directeur de l'école. On passe une sorte de test. À l'issue de ce test, on pourra diriger l'enfant vers le niveau qui convient. Il pourra être intégré soit totalement ou partiellement » (Directeur d'une école primaire).

3.5. Entre spécialisé et ordinaire : une préférence contrastée

Il ne se dégage pas une tendance nette entre la préférence pour un modèle éducatif plutôt qu'un autre, si on considère l'ensemble des personnes interviewées. Nous illustrons les six cas de figure représentés en reprenant des propos caractéristiques des arguments avancés par les uns et les autres :

- Des personnes côtoyant le milieu spécialisé et souhaitant son maintien tout au long de la scolarité : « ils se sentent moins handicapés

quand ils sont entre eux (...). Théoriquement, le système spécialisé marche mieux, on n'est pas encore excellent mais ça marche mieux » (Responsable associatif d'un centre spécialisé)

- Des acteurs relevant du milieu spécialisé et mentionnant les limites de ce système : « la première recommandation est de ne pas créer ce genre de structures car les enfants sont entrés dès le plus jeune âge et maintenant ont 23 ans et n'ont pas de diplôme. Je suis convaincu que l'école ordinaire est mieux. Il y a un parcours des apprentissages et de la vie éducative, au cours duquel l'enfant handicapé peut bénéficier des contacts avec les enfants normaux, même s'il ne va pas atteindre un niveau très élevé dans les apprentissages » (Directeur d'une école spécialisée).
- Des interviewés disposant d'une expérience de la classe d'intégration scolaire et souhaitant la poursuite de ce dispositif : « Je recommande la continuité des classes intégrées dans le cycle collégial et qualifiant. (...) Je suis pour que les enfants soient dans des classes intégrées, parce que nous avons une institutrice spécialisée avec ces enfants. Si ces enfants étaient dans le milieu ordinaire, il y a le souci des moqueries des autres enfants » (Directeur d'une école primaire avec une classe d'intégration scolaire).
- Des personnes regrettant le système intégratif après l'avoir fréquenté : « on a essayé l'intégration dans une classe avec des élèves qui oralisent. (...) Souvent, ils partent un ou deux ans après ils reviennent » (Responsable d'un centre spécialisé qui avait mis en place un parcours intégratif avec une école ordinaire).
- Des acteurs fréquentant le milieu ordinaire et estimant que c'est le meilleur modèle : « je préfère que ce soit dans une école publique officielle plutôt que dans une association ou un centre spécialisé (...) mais je ne vois pas de passage sans accompagnateur pour la majorité » (Enseignante en école ordinaire).
- Enfin, des interviewés pointant les limites du système inclusif après l'avoir expérimenté : « c'était une catastrophe pour les enfants d'avoir des enfants handicapés dans une classe normale » (Enseignante ayant exercé en école ordinaire).

En somme, retenons que le choix pour le milieu ordinaire est conditionné par certains moyens, en particulier concernant le nombre d'enfants par classe et la formation. En l'absence de ces conditions, nombre d'enquêtés privilégient le modèle spécialisé ou intégratif, qu'ils estiment de meilleure qualité pour les enfants en situation de handicap.

4. Interaction entre les enfants en situation de handicap et les autres enfants

4.1. De la crainte à des moqueries avérées

Le désir des parents d'une inscription à l'école ordinaire se heurte au risque de rejet, voire de maltraitance, des autres élèves à l'égard de leur enfant : « ils ont la réticence des moqueries si ces enfants sont avec les autres enfants, ça risque de compliquer les choses » (Père d'un enfant en situation de handicap). Ces moqueries sont également redoutées par les professionnels qui cherchent à s'en prémunir : « je n'enlève pas les rideaux qui séparent la classe du couloir car j'appréhende les moqueries des autres enfants » (Enseignante d'une classe d'intégration scolaire).

La crainte de ces moqueries se révèle parfois bien réelle : «le problème ce sont les autres camarades» (Mère d'un enfant en situation de handicap). Elles sont vécues douloureusement par les enfants, qui tendent à trouver refuge auprès de leurs pairs: « toutes les filles sont comme moi, c'est comme une famille. J'ai pu avoir ce lien avec les autres filles et du coup c'est comme si c'était une seule famille » (jeune en situation de handicap).

Pour limiter cet écueil, notons que plusieurs expériences font état d'actions de sensibilisation, financées par la coopération internationale ou le Ministère de l'Éducation Nationale, auprès des autres élèves, des parents, des professionnels et du grand public : « on a célébré la journée mondiale de l'autisme, en faisant une petite marche avec les enfants qui mettaient les gilets. On a fini avec une pièce théâtre dans un lieu public pour sensibiliser le grand public » (mère à l'origine de la création d'une association).

4.2. La création des conditions de mixité

De nombreuses classes d'intégration scolaire ou associations fonctionnent de manière étanche avec les classes ordinaires. Dans certaines expériences, les espaces et les horaires sont différenciés, les enfants ne se rencontrant dès lors pas : « Ce n'est pas les mêmes horaires que les classes ordinaires. Elles, c'est de 8h à midi, puis de 14h30 jusqu'à 16h30. La classe intégrée dure de 9h à midi ». (Directeur d'une école primaire). Il apparaît que quelques enseignants soutiennent cette séparation : «Comme s'ils croient que ces enfants n'ont pas à être là. Ils interdisent même à leurs élèves de venir, de se mixer avec les autres enfants. Là-bas c'est possible, ici c'est le contraire» (Mère). Cette situation est également renforcée par la pression de certains parents qui refusent que leurs enfants côtoient des enfants en situation de handicap mettant en avant un retard sur le programme : « les autres enfants vont dire à leurs parents, avec ces deux enfants avec nous, on est en retard sur le programme, il faut faire les examens. Après, les parents viennent pour faire pression» (Directeur d'une école ordinaire).

En revanche, d'autres enseignants recherchent cette mixité en mettant en avant les avantages qu'elle représente : « j'essaie de les mélanger. Dans la plupart des cas, ils doivent être avec quelqu'un qui travaille bien, pour qu'il les influence. (...) Dans la cour, quand vous voyez qu'il y a des enfants handicapés qui se sont liés d'amitié avec les autres enfants, déjà ça se voit qu'ils commencent à ne pas sentir la différence » (Enseignant dans une école de la seconde chance). Si cette mixité des publics est recherchée par nombre d'enseignants, la gestion des interactions entre les enfants requiert des compétences spécifiques pour gérer la classe. Certains interviewés considèrent que c'est du rôle de l'enseignant ou de l'auxiliaire de la vie scolaire de contrôler ces interactions : «C'est à l'enseignant de faire ça et à l'inspecteur de soutenir et contrôler le rôle de l'enseignant ». (Inspectrice dans une province).

4.3. À la recherche d'une réciprocité dans les échanges

Pour plusieurs enseignants ou proches, la mixité permet un développement des compétences des enfants en situation de handicap au contact de leurs pairs : « c'est mieux avec les autres enfants car un enfant "ordinaire" peut le prendre avec lui, il peut communiquer et le faire évoluer ». (Oncle d'un enfant en situation de handicap, scolarisé en éducation non formelle). Au-delà de cette aide ponctuelle, nombre d'enquêtés soulignent les effets positifs de cette socialisation: « du fait qu'ils sont ici entre eux, exclus, ils n'ont pas confiance en l'autre, sont agressifs. (...) c'est mieux qu'ils sortent, qu'ils fassent des contacts, même leur psychologie change, ils s'intègrent » (Enseignant en lycée ordinaire).

Les relations s'inscrivent également dans des échanges réciproques qui peuvent prendre la forme de jeux, d'amitié ou de simples discussions dans la cour : « Dans ma classe, il y a un enfant handicapé et un enfant non handicapé qui sont amis. C'est la plus grande réussite que j'ai remarquée » (Enseignant dans une école de la seconde chance). Cette réciprocité implique parfois un soutien de la part d'un tiers : « ce sont les enfants entendants qui sont venus chez l'éducatrice pour lui dire « apprends-nous la langue des signes », pour qu'ils puissent communiquer » (Enfant en situation de handicap). Pour s'inscrire dans ce type de relation réciproque, certains enfants en situation de handicap privilégient les relations avec des adultes : « il a aussi des amis "normaux" et des amis un peu plus âgés, des adultes. Il aime plus être avec des grands » (Père d'un jeune en situation de handicap).

5. Apprentissages scolaires fondamentaux (lire, écrire, compter)

5.1. Faible impact sur les apprentissages scolaires fondamentaux

La majorité des professionnels et des parents mettent en opposition les apprentissages scolaires fondamentaux et les apprentissages socio-éducatifs. En effet, nous notons plusieurs séries de contrastes : « apprentissages et vie scolaire » (Directeur d'une école spécialisée), « intégration

et compétences académiques » (Mère d'une fille en situation de handicap), « pédagogie et activités » (Enseignant dans une école de la seconde chance), « programme et éducation spécialisée » (Responsable associatif), « compétences de bases et compétences académiques » (Éducatrice spécialisée d'une association), « éducation et enseignement » (Enseignant en lycée). Au regard de ces oppositions, les enquêtés situent les apprentissages scolaires fondamentaux du côté de l'école et les apprentissages socio-éducatifs du côté des associations. Les classes intégrées sont, elles, considérées comme un espace intermédiaire, préparant les enfants à rejoindre la classe ordinaire. En ce sens, elles reposent sur des apprentissages préscolaires : « on les prépare, on reste avec eux jusqu'à ce qu'ils acquièrent les compétences de base, jusqu'à ce qu'ils intègrent les classes ordinaires, soit en intégration partielle ou totale » (Mère d'une jeune fille en situation de handicap).

Si les enfants en situation de handicap progressent au contact d'autres enfants, en revanche, l'évolution des résultats scolaires est moins probante. « Il y a un impact social de l'enfant en situation de handicap avec les autres enfants. Il arrive à s'intégrer, à se faire des amis mais au niveau de l'impact sur les acquis ce n'est pas significatif » (Directeur d'une école primaire). À ce titre, les attentes des familles ne sont pas satisfaites : « Mon souhait est que mon enfant apprenne à lire et à écrire au niveau du centre A. Il a appris l'autonomie mais pour moi c'était insuffisant car je veux que mon enfant aille à l'école ». (Mère d'un enfant en situation de handicap).

5.2. Du suivi des cours à l'obtention d'un diplôme

L'accès à l'école ne signifie pas nécessairement une participation scolaire effective : « l'un d'entre eux était en 6^{ème} année mais il ne savait même pas une lettre ». (Directeur d'une école avec Classe d'intégration scolaire). En effet, nombres d'enfants cumulent plus d'une dizaine d'années au primaire sans jamais obtenir le niveau de l'examen final : « il est en troisième année dans l'école primaire. J'ai imposé qu'il répète la première année pour qu'il apprenne mieux.

Mais il se retrouve plus âgé et donc grand par rapport aux jeunes de la classe ordinaire » (Mère de deux enfants en situation de handicap). Pour certains parents, les apprentissages pratiques, assurant une autonomie de l'enfant dans sa vie quotidienne, importe avant tout : « je veux que mon fils apprenne un peu la lecture, lire les plaques des bus par exemple » (Mère d'un enfant en situation de handicap).

Notons également que nombre d'enfants scolarisés en classe d'intégration scolaire ne sont pas enregistrés dans le système "Massar" et à ce titre ne peuvent passer les examens : « ces enfants ne sont pas inscrits sur "Massar" car ils sont en intégration partielle. Ils ne passent pas les examens » (Responsable associatif). Certaines structures jouent sur leur statut afin de faciliter l'inscription des enfants dans ce fichier centralisé : « la solution qu'ils ont trouvé est d'avoir le statut d'une école privée (...) mais à un certain moment le dossier est resté bloqué à l'Académie. (...) Ils ont trouvé une autre astuce pour que ces enfants soient inscrits dans le système "Massar", c'est que leur association soit inscrite comme école de la seconde chance. C'est juste une astuce pour que les enfants aient le droit au système "Massar" » (Responsable associatif).

Ainsi, retenons que seuls quelques enfants en situation de handicap parviennent à se présenter aux examens parmi ceux recevant une éducation en structure spécialisée ou étant scolarisés : « pour cette école, il n'y a pas eu d'expérience où l'élève pouvait passer l'examen de fin de primaire » (Directeur d'une école avec une classe d'intégration scolaire).

5.3. Des actions de la société civile peu axées sur ce type d'apprentissages

Peu de centres spécialisés ou d'associations proposent des enseignements permettant des apprentissages scolaires. Seuls quelques centres et associations ont réussi à mettre en place le suivi de programmes scolaires adaptés et le passage de diplôme : « nous avons un curriculum qu'on donne à l'éducatrice pour les autistes » (Responsable associatif).

Pour les autres, il s'agit essentiellement d'activités ou de rééducation favorisant l'autonomisation

des enfants. Pour ces enfants, l'accent est donc mis sur la préparation des enfants à rejoindre une classe ordinaire : « Avant d'être intégré dans la classe, il doit être bien préparé » (Enseignante d'une école primaire). Pour d'autres, le centre ou les associations se substituent à l'école en remplaçant les activités scolaires par des activités socio-éducatives. Dans ce cadre, il a aussi un rôle occupationnel : « le centre permet aux parents d'aller travailler. C'est suffisant, même s'il n'apprend rien. S'il apprend en plus c'est mieux ». (Directeur d'une école primaire).

6. Apprentissages socio-éducatifs (autonomie, socialisation, citoyenneté, etc.)

6.1. Entre activités ludiques, rééducation et autonomisation

Les centres spécialisés et les associations privilégient les activités ludiques et sportives, les séances de rééducation et l'accompagnement vers l'autonomisation des enfants. Il s'agit avant tout de permettre à ses enfants une socialisation et non le développement des acquisitions scolaires : « il y a des activités, la lecture du Coran, etc. L'enseignement classique est très peu dispensé, ce n'est pas comme à l'école. Pour les autres (hors handicap moteur), ils ont des activités, du sport. Il y a aussi la rééducation ». (Directeur d'une école primaire).

• Un impact positif en termes de socialisation

Les professionnels et les parents témoignent d'un impact positif de la mixité des publics entre les enfants en situation de handicap et les autres enfants, en termes de compétences sociales et communicationnelles : « Dans ce niveau- là, communication, relation humaine, il y a de l'évolution. Je le vois le soir il prend son téléphone, je lui dis avec qui tu parles ? Il me dit avec x ou y. Par contre, quand il était chez ses parents, il ne connaissait personne, il ne parlait avec personne. Parfois, je lui propose de faire venir un ami à la maison et de sortir. La première fois il ne pouvait même pas sortir de la maison. Cela fait deux semaines, il est venu à pied, tout seul à l'école, un trajet de presque 30 minutes. Quand j'ai appelé ses parents, c'était comme un

miracle ! Donc il y a de l'évolution... ». (Oncle d'un enfant en situation de handicap). Ces enfants parviennent à tisser des liens et sortent d'un isolement au sein des familles. Pour plusieurs interviewés, la confrontation aux autres participe à leur construction, même si elle se conjugue parfois à une certaine souffrance générée par l'éloignement de la famille et un environnement institutionnel à apprivoiser : « aujourd'hui j'ai appris la confiance en moi, je me suis habituée à vivre sans ma famille. J'ai appris beaucoup de choses, j'ai grandi et me suis habituée à vivre seule » (Jeune en situation de handicap vivant en centre). Les associations mettent également en avant le rôle de l'éducation spécialisée en terme de développement des habiletés sociales. Pour nombre d'éducatrices, l'éducation structurée contribue à réguler les comportements des enfants : « concernant la famille, avant l'association, elle trouvait des problèmes pour travailler avec lui. Il est mieux intégré dans sa famille maintenant et dans la société. Au début, il n'osait pas aller dans les fêtes et maintenant ils peuvent y aller » (Éducatrice d'une association).

6.2. Entre sensibilisation et formation

• **Un besoin crucial de formation de l'ensemble des acteurs**

Parmi les interviewés, seule une minorité a reçu une formation spécifique à l'accompagnement d'enfants en situation de handicap. La plupart de ces formations s'inscrivent dans des actions de formation continue de courte durée. Si certaines d'entre elles ont un caractère officiel, en étant portée par la Délégation ou une Organisation internationale, d'autres sont informelles. C'est le cas de formations dispensées par le responsable associatif à son équipe d'éducatrices par exemple : « avant d'être fonctionnelle dans mon poste, j'ai passé 2 mois de formations assurée, par la présidente de l'association » (Éducatrice d'une association).

La quasi-totalité des professionnels, des responsables et des proches pointent la nécessité de formation : « C'est improvisé pour l'instant, nous avons tous besoin d'une formation » (Enseignant). Cette sollicitation de formation s'adresse d'abord aux enseignants pour l'adaptation pédagogique et

la gestion du groupe classe. Ensuite, la nécessité de former le personnel associatif est soulignée par une majorité d'interviewés exerçant dans ce cadre : « Les accompagnants actuels n'ont pas de formation ». (Mère d'un enfant en situation de handicap). Dans une moindre proportion, le besoin de formation concerne ensuite les parents. Il s'agit alors de les outiller pour prolonger les méthodes d'accompagnement à la maison. Enfin, de façon minoritaire, quelques interviewés insistent sur la formation des directeurs et des inspecteurs pour soutenir les professionnels dans l'éducation des enfants en situation de handicap.

• **Des actions de sensibilisation à poursuivre**

La majorité des interviewés soulignent une forte stigmatisation dans les écoles. Certaines régions ont commencé à mettre en œuvre des actions de sensibilisation, notamment avec l'appui du Ministère de l'Éducation Nationale, du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) et de handicap International. La démarche d'associations de la société civile va également dans ce sens : « les associations de la société civile ont poussé à la sensibilisation des enseignants et des familles. Officiellement, ce n'est pas grand-chose. C'est la société civile qui a réalisé ça » (Enseignant en école ordinaire).

Les actions de sensibilisation évoquées concernent d'abord les professionnels, puis les parents et les enfants : « Il y avait quatre sensibilisations : ici pour les enseignants (c'est quoi l'autisme et l'ABA⁽²⁾ : l'analyse du comportement appliquée) et pour les enfants, pour sensibiliser tout l'entourage. On a expliqué ce qu'est l'autisme par une pièce de théâtre réalisée par les enfants. On a essayé de faire la même chose dans une école avec une crèche, une école privée et une autre école. Deux journées de sensibilisation en somme : une pour les parents et une pour les enfants » (Responsable associatif). Elles sont parfois réalisées de façon informelle, comme ce directeur indiquant qu'il a fallu convaincre les parents des autres enfants du bien-fondé de la présence des enfants en situation de handicap dans l'école : « l'année où on a débuté ce fonctionnement, certains parents nous disaient qu'ils ne veulent pas que leurs enfants soient en contact avec des élèves sourds. J'ai fait le nécessaire pour leur expliquer qu'il n'y

2. ABA : Applied Behavior Analysis.

a aucun problème (...) Je fais un travail difficile » (Directeur de collège).

Les propos des interviewés font état de quelques effets consécutifs à ces actions de sensibilisation, en particulier concernant l'acceptation de ces enfants par l'école : « dans l'école publique, il y a eu une sensibilisation très grande par rapport à cette catégorie. Les enseignants les acceptent plus dans les classes » (Enseignant d'une école ordinaire). L'augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés est un indicateur corroborant ces propos : « il y a une évolution. On n'est pas à 100% mais il y a une évolution. Avant on ne trouvait pas d'enfants en situation de handicap dans la classe normale. De plus en plus, on trouve des enfants en situation de handicap. Avant, on en trouvait un, maintenant on en trouve trois ou quatre dans la même classe. (...) Au départ, l'école refusait. Les associations font leur travail » (Inspectrice de l'Éducation Nationale au niveau provincial). Pour autant, soulignons que plusieurs enquêtés proposent de poursuivre et renforcer ces actions de sensibilisation auprès des autres élèves et de la population générale pour limiter cette stigmatisation.

• **Des formations à renouveler sans cesse**

Tant au niveau des écoles que celui des associations, les responsables soulèvent d'importantes difficultés pour former et garder leur personnel. Concernant les enseignants, le renouvellement des affectations entraîne l'arrivée tardive de nouveaux enseignants, parfois non formés : « la première est arrivée le 1er octobre, la deuxième deux mois après et la troisième est arrivée sans formation. Elle ne connaît même pas le langage des signes » (Mère d'une fille en situation de handicap). Un besoin perpétuel de formation est donc repéré au niveau des écoles.

S'agissant des éducateurs, bien souvent, une fois formés, ils ne restent pas : « pour eux, nous investissons beaucoup pour la formation mais dès que ces éducateurs ont été formés, beaucoup, passent le concours pour être enseignant et partent, ils quittent le centre » (Responsable associatif). Ce problème est récurrent dans les associations : « pour nous à l'association, les éducatrices c'est difficile. Il faut les faire

venir, les former et après elles partent, soit elles changent de travail, soit elles se marient. On manque toujours d'éducatrices » (Mère à l'origine de la création d'une association). Le manque de moyens financiers pour financer ces éducateurs intervient également dans la difficulté à maintenir le personnel : « je viens d'apprendre que le personnel n'a pas eu leur salaire pendant six mois » (Oncle d'un jeune en situation de handicap).

6.3. Type d'outils et méthodes d'accompagnement

• **Une reconnaissance de la nécessité d'adapter l'enseignement**

Concernant l'enseignement, nous retenons que trois types d'adaptation sont évoqués par les enquêtés : l'adaptation des programmes, celle de la pédagogie et des horaires. Ces adaptations sont diversement mises en œuvre.

Pour la première, si certains professionnels indiquent qu'ils existent une adaptation officielle des programmes, retenons que la majorité d'entre eux l'effectue hors de ce cadre. Une enseignante le justifie « au niveau du programme, c'est le même programme, c'est notre projet. On doit suivre le même programme mais le professeur est flexible. Je ne suis pas obligée de suivre le manuel. En fonction des lacunes de mes élèves, je leur présente des leçons à moi » (Enseignante d'un centre spécialisé). Certains le font sous le regard de l'Inspecteur : « je le fais même si l'Inspecteur n'est pas d'accord car il faut appliquer le curriculum. (...) L'inspecteur me dit, tu dois appliquer le curriculum, je dis ce que je fais en expliquant. À la fin, l'inspecteur dit on est d'accord avec ce que tu fais » (Enseignante d'une classe d'intégration scolaire). Ajoutons que les manuels scolaires n'apparaissent pas toujours adaptés aux enfants en situation de handicap : « les livres qui sont au programme des écoles publiques sont peu illustrés, mais ces enfants ont besoin de beaucoup de photos, il y a zéro signe dans ces livres. Ils ont toujours besoin de quelqu'un qui leur interprète le contenu du programme » (Jeune en situation de handicap).

Pour la seconde relative à la pédagogie, les parents et les professionnels s'accordent sur la nécessité

d'adaptation pédagogique pour les enfants en situation de handicap. Ces adaptations dépendent de la nature des obstacles à l'apprentissage.

La compétence des enseignants se situe justement dans la capacité à créer des solutions innovantes pour faciliter la compréhension, en prenant en compte le mode d'apprentissage de ces élèves, comme c'est le cas de cette enseignante pour des enfants sourds : « l'enseignement est davantage qualitatif que quantitatif, il faut sélectionner les leçons, alléger, utiliser des outils pédagogiques variés, utiliser des outils iconiques, visuels, capter leur attention par tout ce qui est concret, sinon ils ne vont pas assimiler, du moins difficilement. Ils sont concentrés sur le visuel, ils ont une capacité de mémoriser visuellement » (Enseignante dans un centre spécialisé). Toutefois, les enseignants et les éducateurs regrettent le manque de moyens pour réaliser les adaptations nécessaires : « Comme adaptation, l'important est le travail sur la concrétisation. Je manque d'outils numériques, il n'y a qu'un seul ordinateur mais les autres enseignants l'utilisent avec les classes ordinaires. » (Enseignante d'une classe d'intégration scolaire). Ajoutons également que dans certaines associations et centres spécialisés, l'absence de programme scolaire et le manque de ressources pédagogiques entravent les possibilités éducatives.

Enfin, s'agissant des horaires, nous notons que bien souvent les enfants en situation de handicap disposent de moins de temps de scolarisation que les autres. C'est particulièrement significatif pour les enfants scolarisés en classe d'intégration scolaire : « Ce n'est pas les mêmes horaires que les classes ordinaires qui vont de 8h à midi puis de 14h30 à 16h30. La classe intégrée de 9h à midi » (Directeur d'une école avec classe d'intégration scolaire). Notons que la différence de temps n'est pas compensée par des activités parascolaires. Les enfants rentrent chez eux, ce qui complique également la gestion des trajets pour les parents, surtout lorsqu'ils ont plusieurs enfants. Certains enseignants repèrent une plus grande fatigabilité de ces élèves au regard de leurs besoins spécifiques : « leur plus grande difficulté c'est l'écoute, être assis 4h pour les cours, souvent ce sont les premiers à s'ennuyer. Quand on a plus de pédagogie que d'activités, ils

commencent à s'ennuyer » (Enseignant dans une école de la seconde chance).

• **Une adaptation qui repose sur un effort personnel des enseignants**

L'absence d'un cadre réglementaire implique une mise à contribution personnelle des enseignants, tant sur le plan pédagogique que financier : « Concernant le programme, il n'y a pas d'adaptation prévue. C'est moi qui réalise la transposition didactique, je raccourcis les textes, les illustre avec des images. J'ai recours à une pédagogie différenciée et parfois leur propose la même leçon » (Enseignante d'une classe intégrée). L'effort personnel prend également le visage de l'autoformation, couramment pratiquée par les enseignants et éducateurs interviewés : « J'ai cherché sur internet, on n'a pas de formation, pas de document. C'est un effort personnel » (Enseignante dans une école).

Il en résulte une adaptation qui dépend de la volonté des enseignants. Certains s'y refusent : « ceux qui partent au lycée, ont beaucoup d'autres problèmes, parce que les autres enseignants ne donnent pas d'importance à ces élèves, ils donnent leur cours normalement et ces élèves souffrent, c'est parfois à la fin de la séance que les autres élèves viennent dicter leurs cours aux élèves non-voyants » (Enseignant en lycée).

Dans le discours des professionnels, le sentiment d'absence de compétence est prégnant : « C'est improvisé pour l'instant, nous avons tous besoin d'une formation » (Enseignant dans une école ordinaire). Certains interviewés insistent sur la nécessité de structurer l'éducation des enfants en situation de handicap : « les enseignants ne savent pas quoi faire avec ces enfants-là. Les inspecteurs ne savent pas non plus quoi faire avec eux. Il n'existe pas de procédure, pas de note du Ministère, pas de formation pour savoir comment se comporter ». (Inspectrice de l'Éducation Nationale au niveau provincial). Si certains enseignants soulignent le besoin de disposer de programmes adaptés, pour d'autres, il s'agit davantage d'être en mesure de réaliser eux-mêmes les adaptations au regard des difficultés des jeunes et de l'évolution au cours de l'année scolaire : « Si ce manuel ne peut pas réaliser les objectifs et que je vois que les bénéficiaires ont

certaines difficultés, je garde le contenu mais je peux changer les illustrations, les méthodologies de travail...» (Enseignante d'une classe ordinaire).

• **Des solutions de compensation refusées et qui présentent des limites**

De nombreuses associations proposent des accompagnatrices, nommées Auxiliaire à la Vie Scolaire ou éducatrices, pour accompagner un enfant en situation de handicap dans ces apprentissages au sein de la classe. Cependant, peu d'enseignants acceptent de laisser pénétrer une personne extérieure dans le territoire de sa classe : « tous les accompagnants ne sont pas acceptés surtout dans le public » (Responsable associatif). L'absence de cadre légal clarifié est pointée comme un obstacle à l'entrée des accompagnatrices dans la classe : « Il n'y avait pas de note légale qui parle de l'existence de l'Auxiliaire de la Vie Scolaire en classe. Je n'avais pas d'arme. C'était vraiment difficile » (Mère d'une fille en situation de handicap).

Face à ces difficultés, dans certaines régions comme Rabat, l'Académie Régionale d'Éducation et de Formation (AREF) délivre une autorisation communiquée à l'école concernée. Dans d'autres localités, l'obtention d'une note est jalonnée d'obstacles : « j'ai contacté la délégation, après l'Académie, j'étais obligée d'aller jusqu'à Rabat pour déposer ma demande d'Auxiliaire à la Vie Scolaire au Ministère, et après un comité est venu ici pour voir si ma fille peut être en classe, ils ont vu avec le professeur, et m'ont donné cette autorisation pour qu'elle puisse être avec les autres grâce à l'Auxiliaire à la Vie Scolaire » (Mère d'une fille en situation de handicap).

Par ailleurs, d'autres types de difficultés sont révélés par les entretiens. En effet, comme les Auxiliaires à la Vie Scolaire sont employées et rémunérées directement par les parents, un nombre important d'Auxiliaires à la Vie Scolaire est présent dans la classe. Au cours d'une visite, nous avons eu l'occasion de remarquer la présence de cinq Auxiliaires à la Vie Scolaire dans une même classe, chacune étant attribuée à un enfant (Observation au cours d'une visite en école ordinaire). Il n'existe pas de mutualisation des Auxiliaires à la Vie Scolaire ou de régulation à ce niveau.

Soulignons que le passage en milieu ordinaire est favorisé par l'interconnaissance des éducateurs exerçant en association ou des enseignants des classes d'intégration scolaire et des enseignants de classes ordinaires : « je n'ai pas eu peur d'avoir une éducatrice. J'avais l'occasion de connaître Radia, son éducatrice, je l'appréciais. Peut-être que si je ne connaissais pas l'éducatrice, ça aurait été plus compliqué » (enseignant dans une école ordinaire).

Par ailleurs, lorsque les Auxiliaires à la Vie Scolaire sont acceptées par les enseignants, leur présence n'est pas sans poser de difficultés aux enfants. En effet, une éducatrice rapporte : « j'ai remarqué que dernièrement Dounia se demande pourquoi elle a une éducatrice et les autres non. Ça lui fait de la peine. Je lui explique que c'est pour l'aider, pour qu'elle s'améliore... (...) Quand elle voit les autres enfants, elle se dit moi aussi je suis normale, je n'ai pas besoin d'une éducatrice » (Éducatrice dans une association). D'autres enfants indiquent que le changement d'accompagnateur est difficile à gérer pour eux : « parfois, quand je ne trouve pas l'interprète habituel, quand il est absent, ils ramènent d'autres stagiaires mais je n'arrive pas à suivre. La langue des signes n'est pas harmonisée donc j'ai un problème de compréhension » (Jeune en situation de handicap).

Ainsi, retenons que la présence d'une aide humaine compensatrice implique une coopération avec l'enseignant, la prise en compte du risque de stigmatisation qu'elle peut générer et une organisation logistique pour assurer un accompagnement continu.

• **Une lenteur dans l'attribution des enseignants spécialisés**

Nombre de personnes interviewées ont rapporté des retards dans l'attribution du personnel spécialisé auprès des enfants en situation de handicap. Cette difficulté survient tant dans les centres spécialisés qu'au niveau des classes d'intégration scolaire : « le premier obstacle est le retard dans l'affectation des enseignants à ces élèves. Ce n'est qu'après l'affectation des enseignants pour les autres enfants que les enseignants sont affectés aux classes intégrées » (Directeur d'une école avec Classe d'intégration Scolaire). Parfois, ces enseignants arrivent sans

avoir été formés : « la première est arrivée le 1^{er} octobre, la deuxième deux mois après et la troisième est arrivée sans formation. Elle ne connaît même pas le langage des signes » (Parent d'un enfant en situation de handicap). Certains viennent pour des raisons matérielles : « les autres enseignants qui relèvent de l'éducation nationale ne maîtrisent pas le braille, pour eux venir travailler ici leur permet d'avoir moins d'heures de travail, de faire moins d'effort, c'est donc moins fatigant pour eux d'être dans les classes » (enseignant d'un lycée ordinaire).

Cette situation est très éprouvante pour les élèves et les familles qui vivent un sentiment de relégation : « ils attendent que toutes les classes soient fournies pour nous donner. (...) Cette année, nous avons fait comme "la souris et le chat" avec le directeur. Une fois, je vais chez le directeur mais il fait tout traîner car il ne sent pas la souffrance » (mère d'un enfant en situation de handicap). Parfois, ce sont les enfants mêmes qui se mobilisent pour faire pression auprès de la direction : « on commence très tardivement car on n'a pas les enseignants à temps. On demande, on fait des grèves à l'entrée pour revendiquer que l'enseignant arrive » (Jeune en situation de handicap). Les responsables associatifs, qui relaient ces demandes, déplorent également cette situation : « pourquoi le Ministère de l'Éducation Nationale ne donne pas des enseignants à ce centre, ces enfants sont les enfants du Maroc et ce centre prépare les enfants pour venir au collège » (Responsable associatif). Ce retard dans l'affectation s'explique également en partie par l'obligation de suppléance dans les classes ordinaires à laquelle les enseignants des Classes d'intégration Scolaire doivent se soumettre : « parfois, il y a des problèmes de suppléants, ils nous obligent à suppléer un enseignant de classe ordinaire avant de venir ici » (Enseignante de Classe d'intégration Scolaire).

6.4. Adaptation des contrôles continus, des examens et obtention de diplôme

• Un cadre réglementaire diversement apprécié

Pour certains professionnels, le cadre réglementaire encadrant l'adaptation des contrôles continus et des examens est

inexistant : « il n'y a pas de procédure, de formation spécifique, c'est un effort personnel » (Enseignant). Dans ce cadre, les enfants passent les mêmes épreuves que les autres : « Ils passent les mêmes examens que les autres. Moi je n'ai pas le droit de faire l'examen pour les enfants en situation de handicap et d'intervenir seul. Un examen doit être officiel. Demain, la délégation va venir me reprocher d'avoir fait des adaptations et non l'examen officiel » (Enseignant en classe ordinaire). La responsabilité de l'adaptation retombe parfois sur l'élève lui-même : « il doit chercher quelqu'un pour écrire, sachant que l'enseignant ne fait pas l'examen en braille » (Enseignant de lycée). Pour d'autres, le cadre s'avère limité à la définition d'un accompagnant : « c'est organisé au niveau du ministre. Il y a une note ministérielle qui détermine comment s'adaptent les examens. C'est le même examen, mais les adaptations se font au niveau des gens qui vont les accompagner pour l'examen. On désigne le type d'accompagnant » (Directeur d'une école primaire avec classe d'intégration scolaire). Enfin, quelques professionnels mettent en avant son application partielle voire non-application : « l'interprète les accompagne car il y a une note ministérielle sur l'adaptation à l'examen. Mais, la note n'est pas appliquée comme il faut car l'interprète explique la question à l'enfant et sort » (Responsable associatif).

De façon minoritaire, des structures s'appuient sur un cadre réglementaire. Certaines d'entre elles sollicitent la délégation pour valider l'adaptation de ces examens : « on s'est mis d'accord sur des Questions à Choix Multiples (QCM), c'est la même épreuve mais sous forme de QCM. Ils auront le tiers-temps, l'interprète, c'est inscrit dans la loi » (Enseignante dans un centre spécialisé). Cette méconnaissance du cadre concernant les contrôles continus et les examens entraîne un défaut d'adaptation.

• Une adaptation quasi inexistante

L'adaptation des contrôles continus et des examens, perçus avec un caractère officiel, demeure assez faible. Elle concerne essentiellement les examens finaux qui sont davantage encadrés. Concernant les chiffres, l'Académie Régionale d'Éducation et de Formation de Rabat-Salé-Kénitra indique que 475 jeunes ont pu bénéficier de l'adaptation

des examens pour l'année 2016-2017. Dans la majorité des situations, les enfants en situation de handicap passent les mêmes épreuves, ce qui limite le nombre d'enfants en situation de handicap diplômés : « le grand problème c'est pour les examens. Il n'y a presque pas d'aménagement. On le considère comme les autres enfants. Il est sur la table. Il n'y a pas d'adaptation. Il n'y a pas d'instruction du ministère ou de la délégation. Les enseignants demandent les mêmes exercices, les mêmes devoirs. Les parents ont demandé que l'examen soit adapté pour leur enfant à la délégation provinciale. On leur a dit qu'il ne pouvait pas adapter l'examen. Ce qu'on peut juste faire c'est que l'enfant soit accompagné par un élève d'un niveau moindre pour passer l'examen. L'élève pourra lire les questions. C'est le même examen. Le parent n'a pas accepté et l'enfant n'a pas passé l'examen » (Directeur d'une école).

Notons que l'adaptation est d'autant plus difficile que le système "Massar" contraint la notation : « il y a des matières qui doivent être supprimées de "Massar", des matières qui ne peuvent pas être faites par ces élèves, comme les accents pour la langue arabe. Sur "Massar", il faut quand même donner une note, on met une note arbitraire. L'Académie Régionale le sait et valide » (Directeur d'une école avec Classe d'intégration Scolaire). Précisons que dans l'expérience de Classe d'intégration Scolaire au collège explorée, ce dispositif présente des limites en termes d'apprentissage et d'intégration de ces enfants en classe ordinaire : « on peut dire que ce sont des classes spécialisées non des classes qui visent la dimension scolaire » (Directrice du collège).

Pour autant, à la marge, il existe une adaptation personnelle des enseignants. Quelques-uns nous révèlent les méthodes qu'ils utilisent. Certains d'entre eux, ne maîtrisant pas le cadre réglementaire, estiment adapter les contrôles continus de façon personnelle en donnant davantage de temps : « Vous pouvez donner un peu de temps en plus à cet enfant. Par exemple quand les autres sortent, on peut lui demander de rester quelques minutes pour finir les exercices » (Enseignant). L'adaptation dans la notation des contrôles continus s'apparente à un bricolage en marge du cadre officiel : « A la note, je prends en compte s'il est "normal" ou un enfant handicapé.

Je prends en compte le niveau où il était avant et maintenant. Même si ce n'est pas bien, c'est l'effort que j'essaie de valoriser. Je note plus la progression, l'assiduité plus que la réponse elle-même. On essaie de comprendre ce qu'il veut nous dire, si l'écriture n'est pas bien claire. Donner la note ce n'est pas juste ce qui est écrit mais ce qu'il veut dire » (Enseignant en école de la seconde chance).

• **Un faible taux d'enfants présentés aux examens**

Conséquemment aux difficultés d'adaptation, il en résulte un faible pourcentage d'enfants qui se présentent aux examens et qui réussissent leur diplôme : « Alors pour cette école, il n'y a pas eu d'expérience où l'élève pouvait passer l'examen de fin de primaire » (Directeur d'une école primaire avec classe d'intégration scolaire)

La combinaison d'un ensemble d'autres facteurs permet de le comprendre. Au-delà de l'absence d'adaptation des examens, retenons que les dispositifs spécialisés mettent davantage l'accent sur les apprentissages socio-éducatifs, ne préparant pas suffisamment les enfants aux examens. Enfin, nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés dans des classes d'intégration scolaire ou en intégration partielle ne sont pas pris en compte dans le système "Massar". Toute possibilité d'examen leur est donc retirée. Toutefois, certaines associations intervenant au sein des classes d'intégration scolaire changent d'école pour réaliser l'intégration d'enfants en situation de handicap en classe ordinaire afin de pouvoir inscrire ces enfants dans le système "Massar", ce qui était impossible avec l'école initiale.

6.5. Orientation après la structure

• **Le décrochage entre le primaire et le collège**

La fin du primaire raisonne pour nombre d'interviewés comme la fin des études pour les enfants en situation de handicap : « À l'issue du primaire, ces enfants arrêtent l'école ». (Directeur d'une école primaire avec une classe d'intégration scolaire). Plusieurs facteurs expliquent l'absence de continuité vers le collège. Pour plusieurs enquêtés, il s'agit d'abord d'un problème de niveau

scolaire : « Il y a un problème de décrochage très important. Presque tous les enfants s'inscrivent au primaire. Mais le grand problème c'est la transition vers le collège. Le problème c'est le niveau des enfants qui n'arrivent pas à poursuivre compte tenu du niveau scolaire exigé au collège » (Directeur d'une école primaire ordinaire). La poursuite des classes d'intégration scolaire au niveau du collège pourrait être une solution aux yeux de plusieurs professionnels et de parents : « ces dames aimeraient que leurs enfants continuent leur cursus scolaire, aillent au collège et au lycée en classe intégrée. Elles préfèrent les classes intégrées » (Mère d'un enfant en situation de handicap). Néanmoins, elles sont inexistantes dans certaines zones : « quand ils finissent leurs études ici, il n'y a pas de grade supplémentaire pour continuer leurs études à Al Hoceima dans des classes comme ça... Ces enfants retournent dans leur famille » (Directeur d'une école avec Classe d'intégration Scolaire). Précisons que dans l'expérience de Classe d'intégration Scolaire au collège explorée, ce dispositif présente des limites en termes d'apprentissage et d'intégration de ces enfants en classe ordinaire : « on peut dire que ce sont des classes spécialisées non des classes qui visent la dimension scolaire » (Directrice du collège).

Cet horizon est réinterrogé à chaque fin de cycle. En effet, au-delà du primaire, la question du devenir des jeunes en situation de handicap se pose à l'issue du collège et du lycée : « qu'est-ce que c'est l'avenir de ces élèves ? Il n'y a pas de pont entre nous et la formation professionnelle » (Enseignant d'une école spécialisée). Une seule expérience fait état d'un travail spécifique pour préparer le passage vers l'enseignement supérieur : « on commence à penser à leur avenir et cherchons des conventions. Il y a une licence accréditée avec la faculté des sciences de l'Université. Le projet se mettra en place l'année prochaine (2019) Les élèves sourds resteront avec les entendants. Chaque élève va avoir un entendant qui va lui expliquer » (Directrice d'un centre spécialisé).

• **Des élèves qui stagnent en primaire**

En l'absence d'autres débouchés, certains élèves reculent l'arrêt de l'école et restent au primaire au-delà de leurs 20 ans : « que vont-ils faire après ?

Rester jusqu'à leurs 23 ans sans qualification, sans emploi derrière ? » (Directeur d'un centre spécialisé). Ils sont parfois en classe aux côtés d'enfants de moins de 6 ans. Cette hétérogénéité des publics est très mal vécue par ces jeunes, qui ne se sentent pas à leur place : « j'avais un retard en termes d'âge. Au départ, ça ne créait pas de problème ici, mais à force, je suis gêné avec les petits » (Jeune en situation de handicap). Pour les enseignants, cette hétérogénéité complexifie aussi la gestion pédagogique de la classe : « le problème est aussi d'avoir trois niveaux dans la même classe, l'organisation le révèle avec une disposition des élèves en trois groupes » (Enseignante d'une classe d'intégration scolaire).

Cette stagnation dans le primaire est renforcée par l'attitude des parents qui redoutent le départ de l'école primaire. L'absence de solutions post-primaire étant synonyme du retour à la maison, ils préfèrent donc maintenir leur enfant quelques années supplémentaires au primaire : « je n'ai pas de problème que mon enfant reste deux ou trois ans de plus au primaire » (Mère d'un enfant en situation de handicap).

• **L'exclusion de l'école primaire**

Plusieurs interviewés ont fait état d'une exclusion de l'école primaire : « ils m'ont exclu. Normalement ils doivent exclure quelqu'un parce qu'il a trop redoublé mais lui, il n'a pas fait de redoublement mais ils l'ont quand même exclu car ils ne voulaient pas qu'il soit avec des autres enfants. Il est parti dans la rue » (Jeune en situation de handicap). Les principaux motifs d'exclusion reposent sur les difficultés d'apprentissage et les écarts de comportement : « C'était un autre enfant qui le maltraitait quand le professeur n'était pas là. Quand le professeur revenait, il faisait comme si de rien n'était. Il n'aimait pas ça. Certains moments, il s'est énervé, l'autre est tombé. Quand le professeur est venu, il trouvait que c'était lui le fautif. Il a essayé de lui dire que c'était un cumul de plusieurs fois, il n'a pas cherché à comprendre et l'a amené chez le directeur. Ils l'ont exclu » (Jeune en situation de handicap).

Les jeunes en situation de handicap en gardent des traces psychologiques plusieurs années après : « Quand il a été exclu, il a commencé à

fumer, à faire beaucoup de choses, il n'était pas satisfait de ce qu'il a fait mais la cause principale était qu'il n'était pas à l'école » (Jeune en situation de handicap).

Par ailleurs, soulignons que l'ouverture de centres spécialisés à proximité d'école ordinaire entraîne un mouvement de certains jeunes préalablement inscrits à l'école vers le centre : « Dans les Classes d'intégration Scolaire, il y avait 34 enfants autistes, avec 25 éducatrices et 4 enseignantes de l'école. Avec l'inauguration du centre, ils ont pris les enfants des Classes d'intégration Scolaire et les ont ramenés dans l'association » (Directeur d'une école). Ce cas n'est pas isolé et bien souvent justifié par le directeur de l'école : « trois enfants qui étaient à l'école sont allés vers le centre quand il a ouvert. Ils étaient plus à l'aise » (Directeur d'une autre école).

6.6. Prise en compte du contexte familial (ressources financières, distance du domicile, vécu, demandes, etc.)

• De la difficile acceptation des familles

La majorité des entretiens réalisés avec les familles relatent une souffrance. Chacun de ces entretiens commence par un retour sur le parcours de l'enfant. Il est alors fait état de la blessure que constitue la survenue du handicap dans leur vie : « la difficulté était de l'accepter au sein de la famille, le père aussi avait un choc au début, il faut le faire accepter au sein de la famille déjà. (...) J'ai rencontré une association à Rabat, avec cette association j'ai accepté et ai pu convaincre ma famille sur la différence et la nécessité de l'aimer » (Mère à l'origine de la création d'une association de parents). Même après des années, cette acceptation se révèle difficile, voire impossible.

Notons que ce sont essentiellement les femmes qui s'occupent des enfants en situation de handicap : « seules les mères fréquentent l'association, pas les pères » (Responsable associatif). Conséquemment, il est difficile d'atteindre les hommes par les actions associatives : « l'impact reste sur les mères et les sœurs, pas sur les pères et les frères » (Responsable associatif).

• Entre sacrifices et servitudes

L'ensemble de ces épreuves laissent transparaître la dimension sacrificielle de la vie des parents. Les parents sont appelés à un ensemble de compromis financiers, professionnels et dans leur vie sociale : « je n'habite pas à Oujda, mais à 300 km, j'ai délaissé mon mari, j'ai quitté mon foyer pour la mettre à l'école. Si je voulais la mettre dans une association, je serais restée là-bas. Comme j'ai fait tout le travail pour trouver une place dans une école, logiquement c'est son droit, j'ai trouvé l'occasion, je ne veux pas la rater. J'ai quitté toute ma vie » (Mère de deux enfants en situation de handicap).

En somme, retenons que le parcours des parents est empreint du registre de lutte : « ce n'est pas facile ce qui est arrivé ici, c'était un combat de longue haleine, il y a eu beaucoup de problèmes, beaucoup de souffrance » (Mère de deux enfants en situation de handicap). Dans ce cadre, le recours aux associations apparaît soutenant pour prendre le relais des demandes des parents : « j'ai aussi combattu pour que ces parents aient leur droit, par exemple un papier administratif pour dire que ces enfants sont inscrits. J'ai fait plusieurs combats avec les autres directeurs pour faire changer les mentalités » (Mère à l'origine de la création d'une association de parents).

• Un contexte familial peu pris en compte

Aucune école et seulement quelques associations font état d'actions spécifiques mises en place en direction des parents. Seules quelques expériences indiquent proposer une écoute et des temps d'échange pour les familles : « c'est une association adressée à des familles qui souffrent de la situation de handicap de leurs enfants en situation de handicap » (Responsable associatif). Non seulement les parents ne se sentent pas pris en compte mais ils ont aussi parfois l'impression de faire l'objet d'abus des associations : « n'importe quelle association, quand tu as un enfant handicapé, ils disent « bienvenue ». Ils nous classent pour chiffrer les bénéficiaires, pour avoir des subventions mais ne font rien du tout pour ces enfants » (Mère d'un enfant en situation de handicap).

• Du travail des familles au travail avec les familles

En dépit de leur souffrance et parfois de faibles ressources, nombre de familles s'impliquent dans l'accompagnement de leur enfant. Cet accompagnement prend notamment la forme de soutien scolaire : « je recours à internet, pour voir comment je peux travailler avec les enfants et je fais la même chose » (mère d'un enfant en situation de handicap). Parfois la famille toute entière est mise à contribution : « leurs frères et sœurs les aident dans ses travaux à l'école » (père d'un enfant en situation de handicap). Pour autant, cet effort est parfois dénié par les professionnels : « il n'y a pas de continuité de la part des parents, il y a des absences, parfois ils laissent les enfants à maison » (Directeur d'une école spécialisée). D'autres familles apparaissent désemparées et éloignées de ce que vivent leurs enfants : « c'est très rare que les parents viennent, ils sont très pauvres. « Si vous ne donnez pas l'argent aux élèves, très peu de parents viennent chercher leurs enfants pour les vacances » (Enseignant de lycée ordinaire à proximité d'un centre)

La majorité des expériences font état d'une absence de coopération entre les professionnels et les familles. Pour autant, quelques situations révèlent des relations de proximité qui s'instaurent entre ces acteurs : « à chaque fois qu'il y a un problème, je me dis que je vais aller dans la classe ordinaire mais les parents m'appellent pour me demander de rester » (Enseignante d'une classe d'intégration scolaire). Le lien entre les parents et les professionnels prend parfois la forme de conseils : « les parents nous demandent le langage des signes car leurs enfants deviennent débrouillards et ils n'arrivent pas à suivre » (Enseignante d'une classe d'intégration scolaire).

7. Sources de financement et pérennisation

7.1. Des financements complémentaires

La majorité des expériences significatives reposent sur une complémentarité des financements. Principalement des parents, près de 20% des expériences sont financées par les familles. Le volume de ce financement est en lien avec le profil des familles concernées. Les

autres sources de financement rapportées sont le Fonds de cohésion sociale en provenance de l'Entraide nationale, la mise à disposition de personnel par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, et d'une façon moindre par le Ministère de la Santé et les subventions de l'Initiative Nationale du Développement Humain. Ajoutons que l'approche caritative du handicap mise en avant transparaît à travers les sources de financement puisque près de 15% des expériences significatives font l'objet de dons individuels.

Graphique 9. Source de financement des expériences



Source : Conception INE

Ce schéma illustre le pourcentage d'expériences financées selon les différentes sources de financement.

7.2. Le financement de l'État : par l'Entraide Nationale et le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

L'Entraide nationale, via le fonds de cohésion sociale, est la source de financement la plus citée par les associations. Ces financements servent principalement à la rémunération du personnel et à l'équipement. Notons que pour l'expérience de l'éducation non formelle et la formation professionnelle, l'Entraide nationale est impliquée pour la gestion de certains diplômes, en plus de l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail, « l'Entraide Nationale nous aide pour l'équipement, les matières premières deux à trois fois par an, les diplômes (chaque trois mois, on a les examens avec l'entraide nationale et non avec l'académie). Il y a le diplôme de la coiffure avec l'entraide nationale ». (Responsable associatif). Mentionnons enfin

qu'un centre spécialisé a renoncé à solliciter ce fonds au regard de la complexité de la procédure de traitement : « Il y a trop de documents pour la somme. C'est hyper compliqué. Il ne faut pas que le directeur soit président ». (Trésorier de l'association). Au-delà de la complexité du montage de dossier, d'autres limites apparaissent au cours de l'enquête. En effet, les responsables associatifs déplorent l'absence de garantie concernant la pérennité du financement et des retards de déblocage des fonds générant l'absence de versement de la rémunération de certains salariés : « je viens d'apprendre que le personnel n'a pas eu de salaire pendant 6 mois » (Oncle d'un jeune en situation de handicap).

Concernant le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, il contribue principalement par la mise à disposition de personnel enseignant et de locaux. Pour autant, nous recensons deux limites principales. Premièrement, le personnel est mis à disposition après les écoles ordinaires, entraînant des retards de plusieurs mois pour le démarrage de la rentrée concernant les classes d'intégration scolaire. Deuxièmement, la mise à disposition des centres spécialisés à proximité d'écoles ordinaires ne signifie pas pour autant une coopération entre les structures.

7.3. Un manque de financement compensé par la participation des parents

Pour compléter les apports financiers, les associations sollicitent une participation financière des familles. Cette contribution s'avère parfois très élevée, voire impossible, au regard des moyens dont ces familles disposent « vous devez avoir un grand budget pour payer le psychologue et avoir une prise en charge adéquate. Il y a beaucoup de gens qui viennent dans l'association, qui veulent que leur enfant intègre la classe. Mais on ne peut rien faire, quand on leur dit que l'éducatrice va coûter 1 500 dirhams, ils ne peuvent pas. Certaines familles ne peuvent même pas payer 500 dirhams. C'est un grand obstacle pour nous ». (Mère responsable d'une association). Néanmoins, elle s'avère nécessaire pour couvrir les frais de personnel et le transport. En moyenne, pour les associations

(en dehors de l'Éducation Non Formelle), la contribution des parents s'élève à 1 000 dirhams par mois. Soulignons toutefois d'importantes disparités (entre 100 dirhams et 1 500 dirhams selon les associations).

7.4. Les financements de la coopération internationale

Les principales Organisations Non Gouvernementales et fonds étrangers contribuant au financement des projets de la société civile sont principalement Humanité Inclusion/Handicap international (pour des actions de formation, de sensibilisation et de renforcement capacitaires des associations essentiellement), UNICEF (pour l'appui technique aux ministères), ou encore l'ONG italienne OVCI (pour la gestion de Réadaptation à Base Communautaire et l'appui aux associations). À la marge, quelques organisations non gouvernementales espagnoles (comme Save the Children) sont également citées par les associations dans le Rif (pour des actions de formation du personnel et des parents par des spécialistes étrangers) et Caritas (pour un projet avec une association). Enfin, soulignons que d'autres bailleurs soutiennent les projets d'Organisations Non Gouvernementales, à l'image de l'Agence Française pour le Développement (pour l'éducation des enfants en situation de handicap), la Fondation Drosos (pour l'inclusion scolaire), la Direction de la Coopération Internationale de la Principauté de Monaco (pour l'éducation et le renforcement capacitaire des associations).

8. Répartition des rôles entre les acteurs

Plusieurs acteurs interviennent dans l'éducation des enfants en situation d'handicap dont les interventions de la coopération internationale et de la société civile

• L'appui technique de la coopération internationale

Les associations de la société civile ayant des financements de la coopération internationale bénéficient essentiellement d'un soutien pour des actions de sensibilisation et de formation des professionnels et des bénéficiaires. À ce

titre, la coopération internationale intervient pour renforcer les compétences associatives et favoriser le développement de leur action. Cet appui prend par exemple la forme d'une aide à la formalisation d'outils ou de procédures pour accompagner les enfants en situation de handicap.

Ajoutons que nombre d'associations font appel à des spécialistes étrangers, qui interviennent à titre individuel, pour des actions de formation et de conseil auprès des professionnels et des familles.

• **Une culture de la création associative à développer**

Dans certaines régions, beaucoup de personnes n'ont pas les ressources pour créer une association. Cette initiative revient bien souvent à des mères ayant un niveau d'éducation plutôt élevé, des relations et des moyens financiers : « les mamans n'ont pas cette mentalité de faire une association. Face aux difficultés rencontrées, elles n'ont pas l'idée de créer une association. Ici, ils sont réservés. Mon travail m'a un peu aidé dans les relations mais il y a des mamans qui ne peuvent pas faire ça. Avec un enfant autiste, si vous n'avez pas toutes ses possibilités, avec un niveau scolaire un peu moyen ou élevé, le fait d'avoir les moyens financiers, ou de savoir où aller, avoir les relations avec les administrations, c'est vraiment catastrophique. La maman qui n'aura pas ça, son enfant restera à la maison ». (Mère à l'initiative de la création d'une association)

• **Le caractère innovant des associations**

De nombreuses associations émergent en réponse à l'absence de solution d'éducation pour les enfants en situation de handicap. En ce sens, elles témoignent d'une créativité et d'une innovation pour proposer des actions répondant à de nouveaux besoins : « il n'y a rien ici, à Nador, pour l'autisme, ni association, ni centre, rien du tout. Des gens m'ont conseillé de faire l'association ici à Nador. Donc j'ai pris la décision de chercher d'autres parents pour faire l'association. Le fait de créer l'association c'était facile mais le plus difficile c'est de trouver une place à ces enfants dans l'école ». (Mère à l'initiative de la création d'une association)

• **Former et maintenir le personnel des associations**

Les associations rencontrées pointent certaines difficultés avec le personnel. Retenons que les principales concernent le manque de formation, le turn-over et les difficultés de financement pour rémunérer les professionnels. Ces difficultés impactent directement la qualité de l'accompagnement des enfants : « comment quelqu'un peut donner le maximum s'il n'était pas rémunéré pour cette chose ? » (Oncle d'un enfant en situation de handicap).

• **Des outils et des moyens disparates**

Si certaines associations bénéficient de moyens financiers importants, en particulier en provenance de dons privés ou de la coopération internationale, ce n'est pas le cas de la majorité des associations rencontrées. En effet, il existe une grande disparité entre des associations employant des éducatrices non formées et des associations qui ont recours à du personnel formé et diplômé, des outils spécifiques comme un projet personnalisé et un suivi structuré par des comptes rendus de séances de rééducation.

En l'absence de moyens, les associations utilisent tous les moyens à leur portée pour développer des actions innovantes. À partir de recherches sur internet et de formations sommaires, elles expérimentent pour mettre au point des méthodes méconnues jusqu'ici, comme les méthodes comportementales pour les enfants atteints d'autisme par exemple : « on fait tout notre effort pour chercher sur internet, demander des avis par internet car c'était trop cher pour nous de faire venir une psychologue chaque mois ». (Mère d'une fille en situation de handicap ayant créée une association). Les équipements et les locaux sont parfois vétustes.

• **Une interpellation de la responsabilité de l'État**

De nombreux responsables associatifs, exerçant déjà ou visant une coopération avec l'école ordinaire, en appellent à la responsabilité de l'État : « l'éducation c'est la responsabilité du Ministère de l'Éducation Nationale, pas des associations ! » (Responsable associatif). En effet, si des associations de parents ont été à

l'initiative d'actions facilitant l'éducation des enfants en situation de handicap, elles estiment que le relais doit désormais être pris : « le fait que l'association prenne tout ça, prenne la classe, gère les éducatrices, fasse venir les éducatrices, ce processus de gestion de l'association, c'est vraiment lourd. Nous sommes des mamans. Je me demande parfois où est l'État c'est moi qui dois être aidée avec un enfant en situation de handicap » (Mère à l'initiative d'une association).

En revanche, plusieurs centres spécialisés pointent l'incapacité de l'État d'assumer cette charge : « moi, je travaille avec l'État. Mais il ne fait rien. Il a accepté les enfants, ils sont là, débrouillez-vous les profs !, comme vous qui venez visiter, c'est que des protocoles. Le président de l'association, il dit qu'il faut passer aux choses concrètes ! » (Enseignant au collège). En effet, certains responsables de centre mettent en avant la technicité développée : « l'approche de départ de cette école inclusive a manqué de spécialistes » (Directeur d'une école spécialisée).

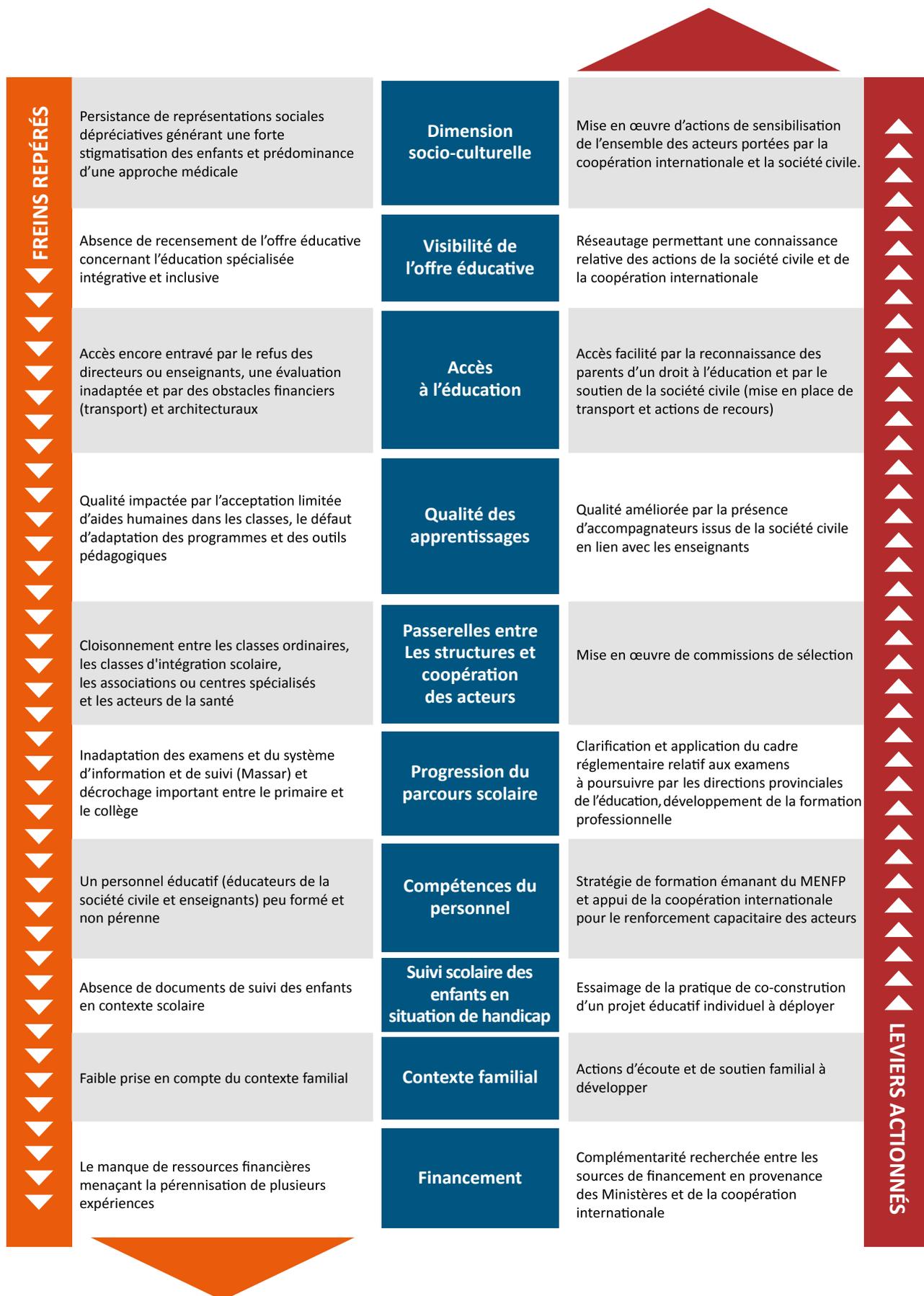
9. Les freins et les leviers d'éducation inclusive des enfants en situation de handicap

Les données qualitatives du terrain et l'analyse des discours des acteurs impliqués dans l'éducation des enfants en situation de handicap, ont permis d'identifier les principaux freins et leviers existants relatifs à la qualité de l'éducation de ces enfants, au regard des orientations de la convention relative des droits des personnes handicapées et de son article 24 en particulier.

On peut énumérer dix défis majeurs auxquels le système éducatif fait face pour garantir à chaque enfant, indépendamment de sa particularité, une éducation de qualité. Ces défis constituent des freins au développement de l'éducation inclusive, mais laissent également envisager les leviers des politiques et des actions à entreprendre.

Le schéma ci-après résume ces différents freins et leviers en matière d'éducation des enfants en situation de handicap présentés dans cette partie.

Figure 7. Freins et leviers d'éducation inclusive des enfants en situation de handicap



Source : Conception INE Conclusion

Conclusion

Les expériences de terrain montrent que des efforts ont été consentis par des structures spécialisées, des écoles, des parents, la société civile et les partenaires pour prendre en charge l'éducation des enfants en situation de handicap.

L'analyse montre aussi que de nombreux facteurs exercent une influence positive ou négative sur l'éducation des enfants en situation de handicap : les attitudes des acteurs, l'approche pédagogique des professionnels de l'éducation, la coordination entre les différents intervenants, et les adaptations pédagogiques et matérielles qui jouent également un rôle important dans la réussite du processus de scolarisation des enfants en situation de handicap.

Les parents d'enfants en situation de handicap expriment plusieurs craintes relatives à l'éducation de leurs enfants : manque de prise en charge thérapeutique, rejet parfois par les autres enfants ou par les professionnels de l'éducation, manque d'accompagnement et de suivi individualisé...

Les professionnels de l'éducation ; quant à eux ; bien qu'ils sont en majorité favorables à l'éducation des enfants en situation de handicap, ils y voient une charge de travail supplémentaire, et parfois, un élément perturbateur pour le fonctionnement classique de la classe.

Plusieurs acteurs recommandent d'intégrer des contenus portant sur le handicap, l'éducation inclusive, les compétences communicationnelles et pédagogiques utiles pour s'adapter aux besoins de l'enfant en situation handicap à la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation.

L'importance d'un travail en équipe entre le personnel spécialisé et éducatif est aussi souligné par un nombre d'acteur comme facteur de réussite du processus d'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Cette coordination est également essentielle avec l'implication des parents des enfants en situation de handicap.

En résumé, les expériences reflètent les différents du vécu scolaire et familial des enfants en situation de handicap, le désespacement de leurs familles devant la stigmatisation et limites des processus de diagnostic d'orientation et de scolarisation, ainsi que les déficits de coordination des acteurs. Il faudrait néanmoins mettre en évidence une prise de conscience les acteurs de faiblesse entravant la voie vers une éducation inclusive.

CHAPITRE VI.

QUEL MODÈLE DE L'ÉDUCATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP ?

Cette partie constitue une interprétation des résultats, déclinée en deux temps. En premier, modéliser les tendances en matière d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc pour apprécier, dans un deuxième temps l'évolution de la situation au regard de la visée inclusive prônée dans les politiques publiques marocaines.

1. Modélisation des tendances en matière d'éducation des enfants en situation de handicap

L'investigation de terrain a conduit à situer les expériences significatives selon un double axe déclinant le type d'apprentissage proposé aux enfants et le degré de mixité du public accueilli par les structures.

Le premier axe correspond à un continuum allant des activités occupationnelles, ludiques, rééducatives et d'autonomisation aux apprentissages scolaires sanctionnés par un diplôme. Affleure ici la distinction entre la figure de l'élève, devant apprendre et endosser son rôle d'apprenant, et la figure de l'enfant, dont la priorité est la socialisation et l'épanouissement multidimensionnel.

Le deuxième axe décrit une gradation allant des structures spécialisées desquelles sont exclus les contacts entre les enfants en situation de handicap et les autres enfants, jusqu'à des structures accueillant ceux en situation de handicap en milieu ordinaire. Aussi, cet axe réfère à l'organisation des structures, au type d'acteurs s'emparant de l'éducation des enfants en situation de handicap et au degré d'interaction entre les publics.

En effet, les modalités d'interaction oscillent entre un isolement du groupe classe au regard des classes ordinaires, une interaction limitée aux activités récréatives et périscolaires, voire un partage de certaines leçons avec les enfants des

classes ordinaires. Enfin, à l'autre extrémité, nous repérons les écoles ordinaires et les écoles de la seconde chance accréditées par le Ministère de l'Éducation Nationale et affichant une mixité de publics.

Le repérage des expériences significatives sur chacun de ces deux axes conduit à dégager trois tendances éducatives.

1.1. Une éducation spécialisée ségrégative centrée sur des apprentissages à géométrie variable

a. Des apprentissages socio-éducatifs non curriculaires

Les expériences relevant de cette tendance correspondent majoritairement à des associations et des centres spécialisés qui accueillent des enfants en situation de handicap ayant été refusés par d'autres structures. Ces expériences traduisent une culture séparatiste entre les enfants en situation de handicap et les autres enfants et une approche médicale du handicap.

Dans ce cadre, les enfants en situation de handicap sont perçus comme des "êtres à protéger et à rééduquer". En termes d'impacts, relevons que les acteurs regrettent l'absence de perspectives offertes aux enfants et aux familles par ses structures dans la mesure où elles ne permettent ni une éducation de qualité, ni un renforcement de leur participation sociale.

b. Des apprentissages scolaires curriculaires

Deux types d'expériences s'inscrivent dans cette tendance. D'une part les associations ou centres spécialisés ayant conventionnés avec l'Éducation Nationale pour dispenser des programmes adaptés, ouvrant la possibilité d'une certification pour certains enfants. D'autre part, il peut également s'agir de classes spécialisées, type

classes d'intégration scolaire, qui fonctionnent de manière cloisonnée avec le milieu ordinaire. Les enfants en situation de handicap de ces classes évoluent dans des espaces séparés des autres enfants et ne sont pas inscrits dans le système "Massar". Les passerelles entre les classes spécialisées et le milieu ordinaire sont inexistantes ou rarissimes.

S'agissant des impacts, retenons que si les premières offrent une scolarisation et l'accès à un diplôme, en revanche les secondes offrent peu de perspectives. En effet, ces enfants stagnent de nombreuses années dans ces classes spécialisées en l'absence d'une poursuite possible du côté du secondaire ou de la formation professionnelle.

1.2. Une intégration avec une socialisation et des apprentissages scolaires conditionnés

Cette tendance se réfère à trois types d'expériences différentes. Les premières sont les classes d'intégration scolaire implantées au sein des écoles ordinaires et fonctionnant avec un minimum d'interaction entre les enfants, à l'occasion d'activités récréatives, des temps périscolaires ou des apprentissages scolaires. Les deuxièmes relèvent des classes d'intégration scolaire permettant une passerelle, partielle ou totale, des enfants en situation de handicap vers le milieu ordinaire, pour un nombre significatif d'entre eux. Enfin, les dernières sont constituées d'associations ou de centres spécialisés proposant des dispositifs d'appui pour une scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire.

Globalement, il ressort de l'appréciation de ces trois types d'expériences un impact positif sur le plan de la socialisation et des apprentissages. Toutefois, soulignons que les premiers souffrent d'un manque de perspectives post-primaires pour les enfants inscrits dans ces classes. Concernant les autres, une sélection des enfants orientés vers le milieu ordinaire s'opère par des critères fondés sur l'impact de la déficience en termes de capacités et de réussite scolaire. Dès lors, cette démarche sélective s'oppose au droit universel à une éducation de qualité.

1.3. Une éducation inclusive socialisante et axée sur les apprentissages scolaires

Les expériences d'éducation inclusive sont de deux ordres. D'une part, celles à l'intersection du modèle intégratif et inclusif, traduisant un appui du secteur spécialisé auprès de l'école ordinaire. D'autre part, elles sont également constituées des écoles ordinaires accueillant directement des enfants en situation de handicap, parmi les autres enfants. Notons que ces enfants peuvent disposer ou non d'aides techniques ou humaines, à l'image de la présence d'une accompagnatrice, type les auxiliaires de vie scolaire (AVS).

Ces expériences reposent avant tout sur une conception privilégiant l'adaptation du milieu scolaire aux enfants en situation de handicap. Une telle perspective traduit une approche systémique du handicap et la reconnaissance du droit de tous les enfants à une éducation.

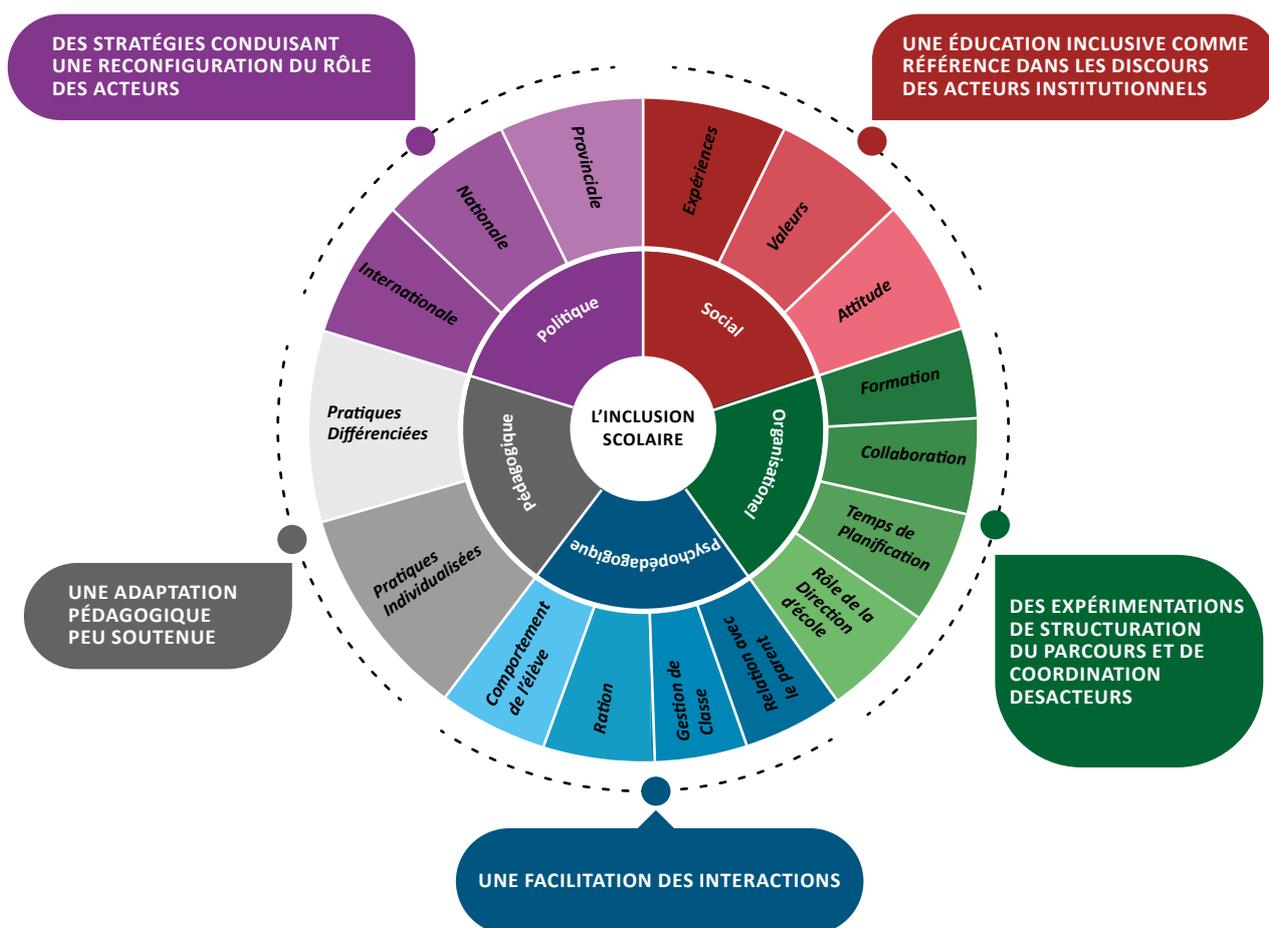
Globalement, les quatre régions investiguées conjuguent ces trois tendances dans des proportions variables. Alors que la région de Souss Massa s'approche davantage de la tendance inclusive, la région de Tanger-Tétouan-Al Hoceima s'inscrit davantage dans une tendance spécialisée.

2. Appréciation de l'évolution au regard du modèle inclusif

Nous opérons une mise en tension entre les tendances existantes dans les quatre régions investiguées, l'évolution des stratégies régionales et l'horizon inclusif inscrit dans les politiques publiques intégrées relatives au handicap. Pour ce faire, nous transposons l'essai de modélisation des pratiques inclusives qu'on retrouve dans la littérature sur les modèles⁽¹⁾, en repérant les évolutions significatives du processus inclusif sur le territoire du Royaume. Au regard de ces évolutions identifiées, des expériences internationales considérées « positives » sont partagées dans la perspective de contribuer au développement de l'éducation inclusive du pays.

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

Figure 8. Adaptation de la modélisation des pratiques inclusives



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

Partant, nous développons succinctement les principales évolutions identifiées en faveur d'un processus inclusif en lien avec l'approche retenue par la convention relative des droits des personnes handicapées et son article 24.

2.1. Des stratégies conduisant à une reconfiguration du rôle des acteurs

Il ressort une redistribution nécessaire du rôle entre les principaux acteurs à l'œuvre dans l'éducation des enfants en situation de handicap. En effet, les acteurs institutionnels et associatifs s'accordent sur la responsabilité du Ministère de l'Éducation Nationale, en matière d'éducation des enfants en situation de handicap. Pour autant, cette compétence ne peut se réduire à ce seul acteur, fusse-t-il primordial, tant l'ensemble des ministères sont concernés.

La recomposition du rôle des acteurs touche la société civile. En effet, alors que les associations

interviennent encore directement dans l'éducation, via les classes d'intégration scolaire et les centres spécialisés, elles sont appelées à d'autres fonctions : fonction ressource auprès de l'école et de plaider au niveau des institutions ; soutien auprès des familles.

Enfin, des acteurs de la coopération internationale, comme Humanité & Inclusion (Handicap International), connaissent également « une transition organisationnelle ». Leur action, jusqu'ici centrée sur le renforcement capacitaire des associations tend à se déplacer vers un appui technique au niveau national, auprès des ministères.

Ailleurs, quelques expériences incitent à repenser le rôle de chacun, en particulier celui des parents dans le cadre d'une démarche inclusive.

Prenons l'exemple du plan d'intervention au Québec⁽²⁾. Selon son cadre de référence⁽³⁾, ce plan a pour objectif d'aider l'élève qui, parce qu'il est en situation de handicap ou qu'il rencontre des difficultés, a besoin d'interventions adaptées pour progresser de façon optimale dans le développement des compétences menant à sa réussite.

Le plan d'intervention s'inscrit dans un processus dynamique d'aide à l'élève qui se réalise pour lui et avec lui. Il prend appui sur une vision systémique de la situation de l'élève et est mis en œuvre selon une approche de recherche de solutions⁽⁴⁾. Il est « la seule entente écrite entre les parents et l'école pour connaître les actions préconisées, les services adaptés ou modifiés qui seront mis en place pour l'élève ayant des besoins particuliers. »⁽⁵⁾

Prenons comme autre exemple, l'initiative du gouvernement britannique «Every Child Matters»⁽⁶⁾ (chaque enfant compte), lancée en 2003. Valorisant « l'écoute de l'avis des parents et des enfants » et considérant leurs aspirations et leurs besoins, cette politique progressiste marque un tournant pour le système éducatif. En effet, elle génère une situation où les professionnels d'horizons divers doivent collaborer étroitement avec les familles, ce qui reconfigure considérablement le rôle de chacun.

2.2. Une éducation inclusive comme référence dans les discours des acteurs institutionnels

Dans le discours des acteurs institutionnels marocains, l'éducation inclusive fait référence. Cette évolution procède d'un changement culturel notable se déclinant par une conscientisation du droit de ces enfants à une éducation en milieu ordinaire. Certains acteurs mesurent le chemin parcouru en termes d'appréhension de l'éducation des enfants en situation de handicap, où le droit se substitue à une approche caritative. Désormais, l'accessibilité globale de l'environnement scolaire apparaît comme une nécessité, engageant une responsabilité partagée entre une multitude d'acteurs. Mentionnons que cette conscientisation est particulièrement manifeste auprès des acteurs institutionnels de la région de Souss-Massa, pilote dans la mise en œuvre d'un projet d'éducation inclusive⁽⁷⁾.

En effet, la cohérence éducative dépend étroitement de la qualité du partenariat inter-métiers mobilisé par les institutions concernées. Ainsi, convient-il de réaliser des formations vécues en commun permettant l'apprentissage de l'autre.

Retenons ici que comme bonne pratique en France, la formation conjointe intersectorielle et interprofessionnelle⁽⁸⁾, en faveur du développement d'une culture commune mise en œuvre par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés⁽⁹⁾ (INSHEA) en 2015 au profit des personnels concourant à la scolarisation des enfants en situation de handicap et relevant tant

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

3. Document administratif élaboré en 2004 par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

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

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

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

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

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

9. Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés : a été créé par la loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Il est un établissement public national de formation et de recherche agissant sous la double tutelle du ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, en faveur des problématiques relatives aux besoins éducatifs particuliers et à l'accessibilité. Dans ce cadre, il contribue à la définition et la mise en œuvre des politiques relatives aux situations de handicap ou de grandes difficultés scolaires.

de l'éducation nationale, des centres spécialisés que de la Maison Départementale des Personnes Handicapées⁽¹⁰⁾ (MDPH).

2.3. Des expérimentations de structuration du parcours et de coordination des acteurs

Au détour de l'enquête, plusieurs tentatives d'organisation du parcours de l'enfant en situation de handicap sont repérées. Si l'élaboration d'un diagnostic se heurte toujours au manque de ressources humaines, des expérimentations reposant sur l'expertise des centres spécialisés affluent.

Certaines reposent sur des démarches concertées aboutissant à l'élaboration d'un projet personnalisé pour l'enfant. D'autres investissent l'accueil, l'information et l'orientation vers des écoles ordinaires de proximité, à l'image du centre local d'information et d'orientation des personnes en situation de handicap de Salé (CLIO) mais également du Projet d'Accompagnement à la Participation Sociale conduit dans la région de Grand Casablanca.

Par ailleurs, plusieurs projets d'instances régulatrices du parcours de l'enfant en situation de handicap tendent à s'institutionnaliser. Pour illustrer, citons le déploiement des centres d'orientation et d'accompagnement des personnes en situation de handicap (COAPH) mises en place par l'entraide nationale, dont la mission articule des actions d'information, d'orientation et d'animation au niveau local. Leur rôle se situe à l'intersection de la santé, de la reconnaissance administrative et du système éducatif.

De façon complémentaire, mentionnons les commissions régionales d'évaluation, avec une mission d'orientation dans le niveau scolaire estimé, ainsi que les commissions scolaires pour le suivi de l'enfant en situation de handicap. Ajoutons enfin, le rôle de la Réadaptation à Base Communautaire (RBC), qui constitue, pour nombres de jeunes, une entrée pour une éventuelle prise en charge.

Toutefois, la présence de ces instances apparaît disparate selon les zones géographiques et leur fonctionnement perfectible. En effet, les acteurs rapportent un retard dans la mobilisation de ces instances, une faible sollicitation par les familles, ou encore une absence des acteurs clés dans leur composition.

A l'échelle nationale, la mise en place d'un comité interministériel illustre la volonté d'intégrer la dimension handicap dans l'ensemble des secteurs et de coordonner les politiques. Sur le plan local, la coordination des acteurs, apparaissant comme un des axes stratégiques de certaines régions, s'incarne davantage dans l'instauration d'espaces de concertation entre les différents acteurs.

Pour autant, si de telles instances tendent à être effectives dans des régions comme Souss-Massa et Rabat-Salé-Kénitra, elles ne sont pas encore généralisées et ne résolvent pas toutes les difficultés de coordination. En effet, les acteurs pointent un certain nombre de lacunes dans la coordination, parmi lesquelles l'absence de certains acteurs et le manque d'une base de données centralisée et partagée.

Dans le cadre du repérage de bonnes pratiques on peut évoquer en France : le service d'éducation spéciale et de soins à domicile⁽¹¹⁾ (SESSAD). Constitué d'une équipe pluridisciplinaire, c'est un service médico-social soit autonome, soit rattaché à un établissement spécialisé. Plutôt que de superposer des interventions, ce service facilite le parcours dans le système éducatif commun et le maintien en milieu ordinaire d'élèves.

Par son existence, une partie de l'établissement traditionnel devient mobile en lien avec l'environnement de l'enfant. Il intervient également au niveau institutionnel pour assurer la congruence des interventions thérapeutiques, sociales et éducatives avec le projet de vie de l'enfant, en particulier, son projet personnalisé de scolarisation.

10. Maison Départementale des Personnes Handicapées : Elles ont été créées par la loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Elles existent dans chaque département et fonctionnent comme un guichet unique pour toutes les démarches liées aux diverses situations de handicap. Elles sont essentiellement chargées de l'accueil et de l'accompagnement des personnes en situation de handicap ainsi que de leurs proches.

11. Le service d'éducation spéciale et de soins à domicile a émergé avec le décret n°89-798 du 27 octobre 1989.

Retenons que, à l'instar de l'éducateur de ce service, la coordination des interventions est assurée par les «pédagogues sociaux» (équipes mobiles et polyvalentes)⁽¹²⁾ en Suède, par le «Special Educational Needs Coordinator» au Royaume Uni ou par le «coordinateur de soutien» au Pays-Bas.

Toujours dans le cadre de la coordination des acteurs, le programme de Réadaptation à Base Communautaire qui est souvent considéré, dans les pays en développement, comme une stratégie incontournable pour améliorer l'éducation inclusive en assurant la structuration des parcours, la coordination des acteurs, la mise à disposition du matériel nécessaire et l'assistance technique⁽¹³⁾. Pour exemple, au Kenya comme en Tanzanie, des professionnels itinérants interviennent dans les zones rurales et contribuent auprès des enseignants à la planification et l'adaptation des programmes.

Enfin, dans certains pays il y a lieu d'une conversion des établissements d'enseignement spécialisé en centres de ressources. Reconnus dans leur expertise, les acteurs de ces établissements favorisent la programmation scolaire, conduisent des évaluations et fournissent directement des services aux élèves au sein des écoles dans plusieurs pays de la région d'Europe Centrale et de l'Est et les États Indépendants, membres du Commonwealth la Russie, la Serbie, la Biélorussie et le Kosovo mais également en Europe, aux États-Unis et au Canada.

Ailleurs, au Salvador⁽¹⁴⁾, des «salles de soutien» se développent dans les écoles primaires ordinaires pour dispenser des services (évaluations, instruction individuelle ou en petits groupes, soutien aux enseignants) en faveur de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Retenons que, dans le cadre des stratégies de développement et de soutien à l'éducation inclusive, l'adoption de ce type de ressources, directement mobilisables et peu coûteuses, est très recherchée dans des pays au financement restreint.

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

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

14. Ibid.

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

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

2.4. Une facilitation des interactions

Comme évolution significative, soulignons une accentuation de l'interaction entre les publics. Les expériences de mixité entre les enfants en situation de handicap et les autres se substituent progressivement à la tentation de la protection des enfants en situation de handicap au regard de leur vulnérabilité.

Cette progression se dessine par étape. D'abord initiée dans le cadre périscolaire, elle tend ensuite à se développer au sein de la sphère scolaire. Par un décroisement éprouvé et des actions de sensibilisation, le contact entre les enfants devient familier. De la sorte, les singularités sont reconnues sans menace et un apprentissage en commun est rendu possible pour les enfants en situation de handicap et les autres.

Retenons comme expérience positive à l'international l'éducation par les pairs⁽¹⁵⁾ (ou peer education⁽¹⁶⁾ en anglais) qui s'est largement développée dans quelques pays (Canada (au Québec), Suisse, France,...) au cours des dernières décennies, face à l'accroissement de l'interaction entre les publics au sein de l'école (mixité recherchée).

En tant qu'approche éducative participative, elle défend la communication horizontale et la réciprocité. Simultanément, elle favorise des interactions plus aisées et en connivence, créant ainsi un climat davantage tolérant.

2.5. Une adaptation pédagogique peu soutenue

Globalement, les adaptations pédagogiques demeurent insuffisantes pour des raisons multifactorielles. Elles apparaissent complexes à mettre en œuvre puisqu'elles supposent une compréhension fine du mode d'apprentissage de chaque élève pour pratiquer une approche différenciée.

Le manque de formation des enseignants dans ce domaine est l'une des causes régulièrement citées

même si ce défaut d'adaptation pédagogique doit être nuancé au regard des actions de renforcement capacitaire des enseignants dans la région de Souss-Massa et Rabat-Salé-Kenitra.

Par ailleurs, l'individualisation et la différenciation pédagogiques pourraient s'incarner par la présence d'accompagnateurs au sein des classes ordinaires. Pour autant, des contraintes financières et organisationnelles limitent leur généralisation et contribuent aux réticences de certains enseignants à accepter leur présence au sein de la classe.

Comme expérience positive à l'international, faisant référence aux métiers d'appui à l'enseignant en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap après avoir étudié les conditions d'exercice de ces professionnels au Royaume-Uni (assistant d'enseignement et high level teaching assistant), en France (accompagnant des élèves en situation de handicap), en Australie (assistant pédagogique dans le cadre des classes satellites adaptées aux besoins particuliers des enfants autistes), etc.

Toutefois, à l'appui de l'analyse des données de terrain, nous choisissons de ne pas développer davantage ces pratiques car le Maroc s'est déjà intéressé à ce type de professionnel et a pu en mesurer tant l'intérêt que les difficultés sous-jacentes.

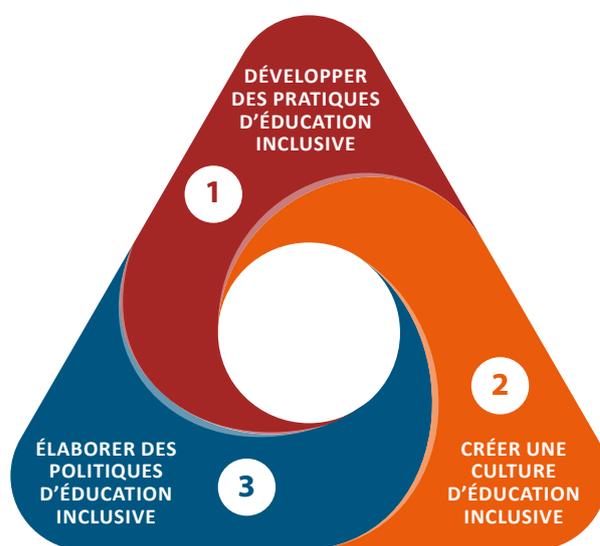
Nous évoquons seulement la politique singulière et volontariste de l'Italie⁽¹⁷⁾ largement référencée au niveau international par la fermeture des centres spécialisés et ses mesures d'accompagnement en faveur d'une école inclusive (renforcement des enseignants de soutien, co-titulaires de la classe avec l'enseignant classique et mise en place d'un module spécialisé intégré dans la formation initiale de tous les enseignants).

Au regard de l'analyse thématique, nous choisissons de mentionner un outil repéré en Angleterre : le Guide de l'éducation inclusive⁽¹⁸⁾.

A l'appui de ce document de référence, retenons que le Guide⁽¹⁹⁾ met à disposition aux écoles un « processus soutenu d'auto-questionnement et de développement ». Il vise à améliorer les pratiques pédagogiques fondées sur des valeurs d'éducation inclusive et soutient une conception des apprentissages impliquant activement les enfants.

Il s'agit d'un document pratique permettant aux écoles concernées de repérer les axes prioritaires à développer dans toutes les dimensions de la vie scolaire au regard du modèle inclusif. Il repose sur trois dimensions considérées nécessaires au développement de l'inclusion dans une école :

Figure 9. Trois dimensions nécessaires au développement de l'inclusion dans une école



Source : Guide de l'éducation inclusive⁽²⁰⁾

Comme l'illustre le schéma ci-dessus, il y a interdépendance des trois dimensions. En revanche, si ces trois dimensions ont la même importance, il n'en demeure pas moins que la dimension « créer une culture d'éducation inclusive » est placée intentionnellement à la base du triangle car seul le déploiement de valeurs inclusives communes peut favoriser des changements dans les deux autres dimensions, politiques et pratiques.

En guise de conclusion, retenons que la comparaison inter-région met en évidence une

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

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

19. Le Guide a été utilisé dans un grand nombre d'écoles au Royaume-Uni et dans plusieurs autres pays (Australie, au Canada, en Afrique du Sud et aux Etats-Unis). Il a été ou sera traduit en arabe, chinois, finlandais, français, allemand, hindou, hongrois, maltais, norvégien, portugais, roumain, espagnol et suédois.

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

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 institué 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. Dès lors, il s'agit davantage de soutenir l'instauration et la généralisation de ce modèle inclusif via la capitalisation des expériences positives.

A partir de ce développement et de l'analyse des chapitres précédents, nous situons la position du Maroc. En effet, nous avons pu constater, en référence à une éducation inclusive, que des évolutions sont notables. 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 »**.

Dans ce contexte, nous retenons que le Maroc s'inscrit dans une dynamique d'évolution, un processus en construction combinant différentes pratiques et une quête de structuration.

3. Quels défis ?

En respect des engagements internationaux et nationaux pris par le Maroc, nous dégageons les défis corrélatifs à l'analyse rétrospective et comparative produite au croisement de trois types d'analyses : analyse transversale des expériences, analyse documentaire et analyse comparative.

De cette analyse multi échelle, ces perspectives en faveur d'un processus inclusif éloignant d'un recours incessant à une normativité vectrice d'exclusion, sont sous-tendues par une question nodale : comment passer de la multiplication et de la juxtaposition des dispositifs auxquels à recours le système éducatif marocain à la mise en œuvre d'un principe directeur de ce système en faveur d'une école réellement inclusive ?

Dans ce contexte, les propositions retenues, détaillées et étayées, sont concentrées dans des axes stratégiques majeurs à destination des cadres réglementaires, des institutions, des structures et des acteurs concernés.

Ces axes thématiques sont à saisir comme des questionnements stratégiques et non comme un plan d'actions hiérarchisées, planifiées entre le court, le moyen et le long terme, déclinant la nature et le degré d'intervention des acteurs concernés par chacune de ces actions.

Retenons que si certains de ces défis ont déjà été traduits en recommandations institutionnelles, il n'en demeure pas moins qu'elles ne sont que partiellement mises en œuvre. D'autres, au contraire, supposent une évolution des conceptions, des pratiques et/ou des modalités d'intervention.

3.1. Une gouvernance favorable à une éducation inclusive des enfants en situation de handicap

Cet axe stratégique repose sur le fait que dans une approche inclusive, la responsabilité de l'éducation s'inscrit dans une perception intersectorielle et incombe à des acteurs travaillant à différents niveaux d'intervention.

Ce qui engage la mise en place d'un mécanisme de coordination et de convergence entre les différents intervenants en éducation des enfants en situation de handicap.

Définir le rôle de chacun (repérer et différencier tant les responsabilités de chacun que leurs champs d'action), évaluer le fonctionnement des instances existantes (mesurer l'effectivité, l'efficacité, l'efficience et l'impact pour les réajuster et les décliner aux différentes

échelles), et renforcer la coordination des divers protagonistes pour lesquels les enjeux, les temporalités et les types de financement sont très différents (garantir l'articulation et la cohérence des différents types d'interventions) tant de défis à relever pour assurer une bonne gouvernance.

De surcroît, centrées sur l'enfant et sa famille, les orientations stratégiques ne peuvent que porter sur la participation des enfants en situation de handicap, de leur famille et des communautés dans lesquelles ils vivent. Il convient alors de tenir compte de leurs compétences, leurs connaissances et de soutenir leur pouvoir d'agir.

3.2. La qualité

Assurer une éducation de qualité pour les enfants en situation de handicap est un défi qui est en lien aussi avec la continuité et la cohérence de parcours depuis le repérage de la situation de handicap jusqu'au suivi des adaptations scolaires.

Il s'impose d'adopter aussi une vision systémique de l'organisation des services et de favoriser l'implication de ressources diverses et complémentaires à l'intérieur et autour des établissements scolaires, pour s'assurer que les actions sont orientées vers le renforcement des capacités locales.

3.3. Le changement culturel

Il convient tout d'abord de lutter contre les préjugés et la stigmatisation des enfants en situation de handicap. Il convient aussi de favoriser un changement culturel reposant sur le droit de tous les enfants à une éducation de qualité en orientant la réflexion sur les dynamiques managériales à l'œuvre et la gestion de la diversité des besoins particuliers des élèves.

Plus généralement, dans une approche de développement local inclusif, les orientations stratégiques à prioriser consistent à promouvoir la sensibilisation de toutes les parties concernées pour inciter à des pratiques inclusives.

Les différents médias peuvent aussi favoriser une diffusion de la culture de la diversité dans toutes les composantes de la société.

3.4. L'accessibilité

L'accessibilité, est bien d'abord physique. Il ne faudra pas négliger tout ce que peut représenter pour une personne en situation de handicap le fait de pouvoir accéder facilement à son lieu de scolarisation. Mais, aussi de l'« accessibilité pédagogique ».

L'accessibilité pédagogique, c'est le fait de pouvoir adapter les modalités d'apprentissage, donc les méthodes d'enseignement, à une situation de handicap donnée.

Il faudra faire de gros efforts pour relever ce défi et mettre en place les conditions de cette accessibilité, à travers la formation de tous les enseignants des classes ordinaires à la prise en charge du handicap et la mise à disposition des élèves en situation de handicap d'un « matériel pédagogique adapté ». Le plus souvent il s'agit d'un matériel informatique, afin de leur permettre de compenser la restriction d'autonomie dans le travail qui résulte de leur situation de handicap.

L'accessibilité pédagogique réside aussi dans tous les efforts qui sont faits par l'Éducation nationale, afin de permettre aux élèves en situation de handicap de pouvoir passer des examens adaptés.

3.5. L'offre éducatif

La visibilité des structures existantes et des actions du public, élément clé pour répondre au principal défi à relever, celui d'une éducation pour tous. En effet, cette visibilité facilite la coopération, développe la complémentarité des services et leur continuité, conduit à une meilleure maîtrise des besoins et permet d'éviter les inégalités régionales.

Conjointement, dans la perspective de soutenir une éducation de qualité pour tous, il convient d'appréhender les inégalités territoriales (en termes d'offres et de moyens) pour agir.

Il s'agit également de permettre aux familles de se familiariser avec le processus d'évaluation et d'orientation de leur enfant compte tenu de sa situation de handicap.

3.6. Le financement

Dans le sens de ses engagements internationaux, et reconnaissant l'importance d'adopter une éducation inclusive, le Maroc focalise désormais davantage son attention sur la question des sources de financement avec l'ambition d'étudier la complémentarité entre les sources de financement en provenance des ministères et celle de la coopération internationale.

Cela engage un pilotage de la répartition des fonds et une maîtrise des coûts en incitant la signature de conventions entre les services concernés, en (re)pensant un protocole d'affectation des crédits pour l'éducation inclusive et en revisitant certaines pratiques au regard des limites repérées.

3.7. L'évaluation du système de l'éducation

La mise en place d'un système d'évaluation de la qualité de l'éducation permet, en particulier, d'appréhender le repérage des lieux de scolarisation des enfants en situation de handicap mais également l'impact des différentes formes de scolarisation, des aides humaines et techniques associées.

L'évaluation joue un rôle central dans le processus de scolarisation des enfants en situation de handicap, il convient d'assurer une évaluation à tous les niveaux et qu'elle soit adaptative, collaborative et partagée avec l'ensemble des intervenants à l'éducation des enfants en situation de handicap. Elle doit être surtout liée au processus de changement.

Conclusion générale

L'évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap a permis d'appréhender la réalité du système éducatif marocain à l'égard des enfants en situation de handicap et de repérer cinq évolutions importantes en faveur d'un processus inclusif :

- Structuration du parcours et coordination des acteurs ;
- Facilitation des interactions ;
- Adaptation pédagogique peu soutenue ;
- Stratégies conduisant à une reconfiguration du rôle des acteurs ;
- Une éducation inclusive comme référence dans les discours acteurs institutionnels.

Indéniablement, de nombreuses actions ont prouvé leur pertinence en contribuant à créer des conditions favorables à la scolarisation des enfants en situation de handicap au Maroc. Pour autant, à l'issue de l'évaluation, nous retenons que le Maroc s'inscrit sous un modèle singulier dit « en construction », en écho à l'approche de la convention relative des droits des personnes handicapées et son article 24 en particulier.

Dans une perspective d'éducation inclusive, ce modèle doit se soumettre à un véritable changement systémique afin de permettre à chaque enfant de jouir de ses droits à une éducation moderne, « accessible et de qualité »⁽¹⁾.

Ce changement provoque le « passage du prêt-à-porter au sur-mesure »⁽²⁾. Il conduit à revisiter en profondeur les compétences professionnelles requises et à introduire de nouvelles exigences centrées sur la recherche de l'hétérogénéité⁽³⁾, considérant cette dernière non plus comme une contrainte à surmonter, mais comme une opportunité à saisir.

Chemin faisant, à l'appui de trois types d'analyses, relevant de données tant régionales, nationales, qu'internationales, un grand nombre de défis reste à relever pour combler les insuffisances constatées. L'éducation inclusive des enfants en situation de handicap contribue à la réforme du système éducatif dans toute son ampleur. Elle fait partie de la mission pleine et entière de l'Éducation nationale. Pour la développer, ce ministère ne peut cependant pas agir seul.

La société civile doit poursuivre son engagement tout en changeant de rôle afin d'être davantage en soutien et ressource de l'école plutôt qu'en réaction, agissant soit en tournant le dos à l'école, soit en parallèle pour combler les manques apparents. Simultanément, il conviendrait aussi que la coopération internationale dépasse son investissement dans des projets ponctuels et régionalisés pour soutenir davantage des actions d'envergure nationale assurant l'éducation pour tous.

Plus globalement, cette évaluation permet de considérer que l'éducation inclusive est un processus exigeant, une œuvre en commun de longue haleine et un apprentissage bousculant.

Il n'existe pas de recettes à appliquer uniformément partout. En effet, à l'inverse d'une expertise définitivement certifiée, l'éducation inclusive est sans cesse confrontée à l'exigence d'innovation provoquée par l'adaptation à la diversité des individus et la promotion du développement de leurs capacités.

L'éducation inclusive invite à ce que l'organisation du système soit flexible et modifie son fonctionnement. Elle nécessite d'unir toutes les compétences disponibles car autour de chaque enfant de nombreux protagonistes, issus de divers horizons (familles, associations, professionnels du soin, de l'accompagnement scolaire, préscolaire et extra-scolaire ou de la santé) sont présents et peuvent apporter leur concours.

1. Article 31 de la Constitution du Royaume du Maroc du 1er juillet 2011.

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

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

Ce qui prime c'est l'action dans le contexte scolaire afin de le rendre accessible à tous et de prouver concrètement, à chacun, « ce qui fait ton unicité ne peut te priver de ton droit d'accès à l'école. Celle-ci n'est la propriété, ni le privilège de personne. Nul n'a l'exclusivité de ce patrimoine humain et social commun »⁽⁴⁾.

In fine, l'éducation inclusive relève d'un engagement sociétal et engendre une mutation culturelle profonde⁽⁵⁾. Il convient de se refaire une culture, une culture inclusive.

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

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

Bibliographie

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

24. Boutin, G., et Bessette, L. (s.d.), L'inclusion scolaire totale : panacée ou pomme de discorde?, Ed. Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en éducation, 2014
25. Cahiers des peps, n°0, 2014 « École inclusive, société inclusive »
26. Campagne mondiale pour l'éducation & Handicap International, Egalité des droits, égalité des chances 2012 « l'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap »
27. Caraglio, M., Lair, S., La scolarisation des enfants et adolescents handicapés, Ed. La Documentation française, 2013
28. Carlos CRUZ-IEN-Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) « vers une Ecole de l'inclusion» Saint-Laurent du Var-15 décembre 2010
29. Centre d'analyse stratégique, 2013 « La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens : quelles voies de réforme pour la France ?, La note de synthèse, n°314 »
30. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires- centre international d'études pédagogiques – France, La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe, juillet 2012
31. CES, 2012 « Respect des droits et inclusion des personnes en situation de handicap »
32. CFHE, CRRAH & FIRAH, 2015 « Handicap : études et recherches comparatives européennes – Education et emploi, Revue de littérature »
33. Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? Ed. Carrefours de l'éducation, 2016
34. CIEP, 2012 « La scolarisation des enfants et des jeunes en situation de handicap dans les îles du sud-ouest de l'océan Indien : état des lieux et perspectives
35. CME, 2014 « Egalité des droits, égalité des chances : l'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap »
36. CNESCO & CIEP, 2016 « Conférence de comparaisons internationales, Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap- accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels, Revue documentaire »
37. CNESCO & CIEP, 2016 « Conférence de comparaisons internationales, Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap- accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels, Rapport scientifique »
38. CNESCO, 2016 « Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap. Revue de questions »
39. Défenseur des droits, 2016 « Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun »,
40. CNESCO & CIEP, 2016 « Préconisations du CNESCO en faveur d'une école inclusive pour les élèves en situation de handicap »
41. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec, 2018 « Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique »
42. Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe, 2017 « Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive »
43. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec, 2015 « La signature par les parents du plan d'intervention en milieu scolaire »
44. Collectif pour la promotion des droits des personnes handicapées au Maroc, Etude du cadre juridique relatif au handicap au Maroc, avril 2011
45. Collectif autisme Maroc & Handicap International, Proposition de référentiel de formation pour les enseignants des premier et second degrés, décembre 2014
46. Commission Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples, Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, 1990
47. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994
48. Conseil de l'Europe, Charte sociale européenne du Conseil de l'Europe, 1966
49. Conseil de l'Europe, Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, 1950

50. Conseil des droits de l'Homme ; Rapport du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme : Étude thématique sur le droit des personnes handicapées à l'éducation ; décembre 2013
51. Conseil national d'évaluation du système scolaire – France, Revue de questions : Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap, Novembre 2016
52. Conseil national d'évaluation du système scolaire – France, Quelle école pour les élèves en situation de handicap ?, février 2016
53. Conseil général économique et financier, IGAS, IGEN, IGAENR, 2014 « Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé »
54. Conseil de la CNSA, 2018 « Chapitre prospectif pour une société inclusive, ouverte à tous »
55. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique : La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 Acquis, déficits et défis, décembre 2014
56. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique : La vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion
57. Conseil supérieur de l'éducation Québec, Avis au ministère de l'éducation : L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, août 1996
58. Collectif Autisme Maroc, 2014 « Formation des enseignants du ministère de l'éducation nationale pour une éducation inclusive – proposition de référentiel de formation pour les enseignants des 1er et 2d degrés »
59. COSEF, 1999, Charte Nationale d'Éducation et de Formation
60. Cour des comptes, 2018 « Les établissements de protection sociale prenant en charge les personnes en situation difficile, Synthèse »
61. Cousineau, G., Situation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles québécoises, Ed. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Québec, 2008
62. CRID & CIEP, 2012 « La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe »
63. Danielle ZAY : Qu'est-ce qu'une éducation inclusive : Enjeux, dérives, obstacles ; AEDE-France, IUFM de Rennes, 3 octobre 2012
64. De Anna, L., La integración escolar en Italia, Ed. Revista de Educación Inclusiva, n°3, 2010
65. De Anna, L., Enseignants et éducation spécialisée en Italie. Formation, rôle, compétences dans les contextes d'intégration et d'inclusion. Ed. INSHEA, NRAS, n°66, 2014
66. De Anna, L., & Plaisance, E., Formation en Italie des enseignants accueillants des enfants handicapés, Ed. Recherche et formation, n°61, 2009
67. De Anna, L., & Plaisance E. Inclusive education and « special pedagogy ». The Italian approach, Revue Européenne de Recherche sur le Handicap, n°8, Ed. ALTER, 2014
68. Desroche, H., Apprentissage 3. Entreprendre d'apprendre - d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Ed. Editions ouvrières, 1990
69. Dionne, C. et Rousseau, N., Transformation des Pratiques Éducatives: La Recherche Sur L'Inclusion Scolaire, Ed. PUQ, 2006
70. Dorison, C., La question de la scolarisation dans les établissements spécialisés en France : 1975-2009, Ed. INSHEA, NRAS, n°70-71, 2015
71. Dubé, F., Ouellet, C., & Moldoveanu, M., Modèles d'organisation des services qui favorisent l'accès, la persévérance et la réussite scolaires des apprenants en situation de handicap ou ayant des besoins spéciaux, Ed. UQAM, 2015
72. Dubois, B., La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves ? Ed. INSHEA, NRAS, n°74, 2016
73. Dupuis Brouillette, M., April, J., Beaulieu & J., St-Jean, C., Essai de modélisation des pratiques inclusives, Ed. Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation, Hors-série, 2018
74. Ebersold, S., Inclusion, Ed. Revue Recherche et formation, n°61, 2009
75. Education et francophonie – association

- canadienne d'éducation de langue française, L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux, printemps 2016
76. Favorini, A. M., La formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva, Ed. Revue Studium educationis, n°3, 2015
 77. Gardou, C., Désinsulariser le handicap, Ed. Eres, 2007
 78. Gardou, C., La société inclusive parlons-en. Il n'y a pas de vie minuscule, Ed. Eres, 2012
 79. Gombert, A., et Guedj, D., L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap, Présentation, Ed. Revue Travail et formation en éducation, n°8, 2011
 80. Gonçalves, G., & Lessard, C., L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec : politiques, savoir légitimes et enjeux actuels, Ed. Canadian journal of education, 2013
 81. Handicap International, 2018 « Amélioration de la qualité de l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les structures éducatives, processus e formation et d'accompagnement des directeurs d'établissement, guide technique » .
 82. Handicap International, Document cadre de l'éducation inclusive, juillet 2012
 83. Handicap International, Etat des lieux de la scolarisation des enfants en situation de handicap de la ville de Salé, septembre 2013
 84. Handicap International, 2017, « L'éducation des enfants en situation de handicap au cœur des dynamiques de développement territorial au Maroc
 85. Handicap International, 2011 « Scolariser les enfants handicapés au Burkina Faso : un exemple d'approche en éducation inclusive »
 86. Handicap International, 2017 «Film de Sensibilisation sur le concept et les expériences de l'éducation, inclusive et le développement local inclusif au Maghreb »
 87. Handicap International & Ministère de solidarité, de la femme, de la famille et du développement social, 2017 « Risques et recommandations pour des COAPH efficaces et pertinents au Maroc »
 88. Handicap International Programme Maghreb « Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif ordinaire » : retour d'expérience en Algérie ; Décembre 2012
 89. Handicap International & UNICEF & AREF Souss Massa, Etat des lieux de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans la région Souss Massa Drâa, février 2014
 90. Handicap International & UNICEF & AREF Souss Massa, Comprendre les défis de l'éducation inclusive des enfants handicapés dans la région Souss Massa Drâa, février 2017
 91. Handicap International & UNICEF & AREF Souss Massa, Modèle d'éducation inclusive au Maroc Basé sur l'expérience pilote dans la région Souss Massa Drâa, Novembre 2015
 92. Handicap International & UNICEF & AREF Souss Massa, L'analyse du cadre législatif et réglementaire relatif à l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap décembre 2016 : Etude du cadre juridique relatif au handicap au Maroc, avril 2011
 93. Handicap International & UNICEF & AREF Souss Massa, 2015 « Une école pour toutes les histoires - Quatre histoires, quatre vies, quatre enfants en situation de handicap, une école »
 94. Handicap International & UNICEF & AREF Souss Massa 2015, Vidéo « Pour une meilleure inclusion éducative des enfants en situation de handicap dans la région de SMD »
 95. Handicap International & UNICEF & AREF de Souss Massa, 2016 « Kit de sensibilisation sur l'éducation inclusive, AREF région Souss-Massa
 96. Haut-commissariat au Plan, Aicha MOURCHID, Population en situation de handicap au Maroc, profil démographique et socio-économique au Maroc, 2009.
 97. Ibernou, L., Berzin, C., 2005-2015 : quelles évolutions en matière d'inclusion ?, Ed. Carrefours de l'éducation, n°42, 2016
 98. IDDC, 2016 « Pour un financement de l'éducation adapté aux besoins des personnes handicapées »
 99. IGAENR, 2018 « L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie »
 100. IGAS, IGEN, IGAENR, 2012 « L'accompagnement des élèves en situation de handicap : les prescriptions : états des lieux – propositions »

101. IGEN, 2011 « Les classes pour l'inclusion en 2010 »,
102. INPES, 2012 « Les jeunes et l'éducation pour la santé par les pairs, Revue la santé de l'homme, n°421 »
103. Inspection générale de l'éducation nationale-France, La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale, juillet 2012
104. Jaeger, M., L'inclusion : un changement de finalité pour le travail social ? , Revue Vie sociale, n°11, Ed. Eres, 2015
105. Jean-Yves Le Capitaine, L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds ; éditeur ERES, 2013.
106. Journal officiel de la République Française, 2014 « Mieux accompagner et inclure les personnes en situation de handicap : un défi, une nécessité, avis du conseil économique, social et environnemental »
107. Kohout-Diaz, M, L'éducation inclusive. Un processus en cours, Ed. Eres, 2018
108. Kaufmann, J. C., L'entretien compréhensif. Ed. Nathan, 1996
109. Larivière, N., Analyse du concept de la participation sociale : définitions, cas d'illustration, dimensions de l'activité et indicateurs, Ed. Canadian Journal of Occupational Therapy, n°75, 2008
110. Léon-Aubert, Y., L'égalité des droits à l'éducation en Angleterre : mythe ou réalité ? , Revue LISA, n°12, Ed. PUR, 2014
111. Lesain-Delabarre, J.-M., Organisation et financement de la prise en compte des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en France : un aperçu, Ed. INSHEA, NRAS, n°53, 2011
112. Makaoui, M., Le livret d'accompagnement éducatif et administratif en intégration scolaire pour les enfants en situation de handicap.
113. Mazereau, P., La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés. Les élèves handicapés à l'école, quelle formation pour les enseignants ? Eclairages sur la situation européenne, Ed. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n°42, 2009
114. MENESR, 2014 « L'école inclusive, une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap »
115. Ministres chargés de l'enfance dans les Etats membres de l'Organisation de la Conférence islamique (OCI) et les chefs d'organisation gouvernemental et non gouvernemental arabes, islamiques et internat, Déclaration de rabat sur l'enfance dans le monde islamique, 2005
116. Ministère de l'éducation nationale – France, Concertation sur la refondation de l'école de la République : « Traitement du handicap : éléments de comparaison internationale »
117. Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation, 2011 « Formation en éducation inclusive, avec un accent particulier sur l'accueil d'enfants handicapés en classe ordinaire, manuel de formation »
118. Ministère de la solidarité, de la femme, de la famille et développement social – Maroc, Enquête nationale sur le Handicap 2014 Ministère de la solidarité, de la femme, de la famille et du développement social & UNESCO, 2015 « Vers une politique nationale pour la promotion des droits des personnes en situation de handicap au Maroc, Orientations stratégiques »
119. Mithout, A.-L., Les transformations du milieu scolaire spécialisé : le cas des écoles d'aveugles en France et au Japon. Ed. INSHEA, NRAS, n°69, 2015
120. Musset, M., & Thibert, R., Ecole et handicap : de la séparation des enfants en situation de handicap, Dossier d'actualité de la VST, n°52, Ed. INRP, 2010
121. Nedelec-Trohel, I., Numa-Bocage, L., Kalubi, J.-C., Conceptions, pratiques et formations inclusives dans l'espace francophone : France, Suisse, Belgique, Québec. Ed. INSHEA, NRAS, n°70-71, 2015
122. Negura, L., L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. Sociologies, Vol. 1. 2006
123. Ngo Melha, E. A., Éducation inclusive en Afrique subsaharienne, Ed. Le Harmattan, 2013
124. Niclot, D., L'inclusion scolaire : des rhétoriques aux pratiques. Etudes de cas en Europe et en Amérique Latine, Ed. Épure, 2016
125. Olivier de Sardan, J. P., La politique du terrain, sur la production des données en anthropologie.

- Revue Enquête, anthropologie, histoire, sociologie, n° 1, 1995.
126. OMS, Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), 2001
 127. OMS, Classification mondiale du Handicap, 1980
 128. OMS, Plan d'action mondial de l'OMS 2014-2021 relatif au handicap : un meilleur état de santé pour toutes les personnes handicapées
 129. OMS, Banque Mondiale, 2011, Rapport mondial sur le handicap,
 130. Paré, M. et Trépanier, N. S., Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire, Ed. PUQ, 2010
 131. Pechberty, B., Kupfer, C., & de La Jonquière, L., La scolarisation des enfants et des adolescents dits « en situation de handicap mental » au Brésil et en France : convergence des recherches cliniques, Ed. Revue Cliopsy n° 4, 2010
 132. Pelgrims, G., Perez, J.-M., Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives. Ed. Champ social, 2016
 133. Perez, J.-M., Normes, École et inclusion. Conceptions, pratiques et formations dans l'espace francophone (France, Suisse, Belgique, Québec). Ed. INSHEA, NRAS, n°70-71, 2015
 134. Perez, J.-M., Normes, École et handicap : la notion d'inclusion en éducation, Ed. INSHEA, NRAS, n°70-71, 2015
 135. Perez, J.-M., & Assude, T., Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives, Ed. PUN, 2013
 136. Plaisance, E., & Schneider, C., L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives, Ed. Phronesis, n°2, 2013.
 137. Plaisance, E., Conférence de consensus 2008, Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation, Ed. Recherche et formation, n°61, 2009
 138. Poirier, N., et Cappe, É., Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, Ed. Bulletin de psychologie, n°544, 2016
 139. Potvin, M., Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives, Ed. Education et sociétés, n°33, 2014
 140. Potvin, Pierre et Lacroix, Marie-Ève. De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Document en ligne sur le Réseau d'information pour la réussite éducative, 2009.
 141. Rahme, M., inclusion et internationalisation des droits à l'éducation : les expériences brésilienne, nord-américaine et italienne, Ed. INSHEA, NRAS, n°64, 2014
 142. Rodrigues Sanches Fonseca, I., A la recherche des indicateurs d'éducation inclusive, ce que disent de leurs pratiques les enseignants de soutien au Portugal, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2, 2007
 143. Sapon-Shevin, M., Widening the circle : The power of inclusive classrooms, Ed. Beacon Press, 2007
 144. Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique- France, Evaluation n°3 : La scolarisation des élèves en situation de handicap, juillet 2013
 145. Slee, R., Limits to and possibilities for educational reform, Ed. International Journal of Inclusive Education, n°10, 2006
 146. Stiker, H.-J., Une perspective en histoire du handicap, Revue Européenne de Recherche sur le Handicap, n°8, Ed. ALTER, 2014
 147. Soumia Amrani & Handicap International, Droit des personnes en situation de handicap à l'éducation inclusive au Maroc ; Référentiel international et politique, 2012
 148. Thomazet, S. & Mérini, C., Faciliter la coopération entre les acteurs de l'école inclusive, Ed. Cahiers des peps, n°2, 2016
 149. Thomazet, S., Mérini, C., L'école inclusive comme objet frontière, Ed. INSHEA, NRAS, n°70-71, 2015
 150. Tremblay, P., Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques, Ed. INSHEA, NRAS, n°70-71, 2015
 151. Tremblay, P., Evaluation de la qualité de deux

- dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage, Thèse de doctorat, Université Libre de Belgique, 2010
152. Thomazet, S, L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !, Ed. Revue des sciences de l'éducation, n°34, 2008
 153. Tony Booth et Mel Ainscow ; Centre pour l'étude de l'éducation inclusive, Soutenir l'inclusion, refuser l'exclusion : Guide de l'éducation inclusive: développer les apprentissages et la participation dans l'école, révisé en 2002
 154. UNESCO, 2017/8 « Rendre des comptes en matière d'éducation, tenir nos engagements. Rapport mondial de suivi sur l'éducation »
 155. UNESCO, 2013 « L'Éducation inclusive : une formation à inventer, Actes du Colloque international »
 156. UNESCO 2009 « Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation »,
 157. UNESCO, 2008 « Conférence internationale de l'éducation, l'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir »,
 158. UNESCO, 1960, Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement
 159. UNESCO, UNICEF, BM, PNUD, 1990, Déclaration de Jomtien sur la scolarisation universelle,
 160. UNESCO, 1994, Déclaration de Salamanque et le Cadre d'Action....
 161. UNESCO, 2000, Suivie du 2ème Objectif du Millénaire
 162. UNESCO, 2003, Dossier ouvert sur l'éducation intégratrice : Matériels de soutien pour les administrateurs et les planificateurs ;
 163. UNESCO, 2006, Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Education Pour Tous»,
 164. UNESCO, 2010, Rapport mondial sur l'éducation pour tous ; Atteindre les marginalisés,
 165. UNESCO, 2013, Comprendre les besoins des enfants dans les classes intégratrices et y répondre ;
 166. UNESCO, UNICEF, UNHCR, UNDP, UNFPA, UN WOMEN, Banque Mondiale, Forum Mondial sur l'Education 2015 ; Déclaration d'Incheon. Suivie de l'Objectif Du Développement Durable n°4, 2015
 167. UNICEF 2013 « La situation des enfants dans le monde, les enfants handicapés »
 168. UNICEF, 2014 « Financement de l'éducation inclusive, Livret technique, Webinaire 8 »
 169. UNICEF, 2015 « Analyse de situation des enfants au Maroc »
 170. Unité d'Education pour la Santé Ecole de santé Publique - Centre « Recherche en systèmes de santé»- Belgique, « Quelle Intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ? », septembre 2007
 171. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques- Suisse, Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière, décembre 2012.
 172. World Humanitarian Summit, Charte pour l'inclusion des personnes handicapées dans l'action humanitaire ; (23 and 24 May 2016, Istanbul) ; 2016

Conventions & déclarations internationales

1. Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour Tous ; Dakar 2000,
2. Gouvernements des Etats membres de la Ligue des Etats arabes, Charte arabe des droits de l'homme, 1994
3. ONU, Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948
4. ONU, Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 1966
5. ONU, Déclaration des droits du déficient mental, 1971
6. ONU, Programme d'action mondial concernant les handicapés, 1982
7. ONU, Convention internationale des droits de l'enfant 1989
8. ONU, Règles pour l'égalisation des chances des handicapés, 1993
9. ONU, Convention relative aux droits des personnes handicapées, 2006

Textes juridiques nationaux

1. Arrêté du ministère de la Santé n°1977-98 du 2 rejeb 1419 / 23 octobre 1998.
2. Constitution marocaine, juillet 2011
3. Dahir no 1-82-246 du 6 mai 1982 portant promulgation de la loi no 5-81 relative à la protection sociale des aveugles et des déficients visuels
4. Loi cadre relative à la protection et à la promotion des droits des personnes en situation de handicap BO- 6466– 19 mai 2016
5. Loi n°07-92 relative à la protection sociale des personnes handicapées. Dahir n° 1-92-30 du 22 rabie I 1414 (10 septembre 1993). B.O. n° 4225 du 4 jourmada I 1414 (20 octobre 1993).
6. Projet de loi-cadre pour la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, élaboré par le MENFPESRS

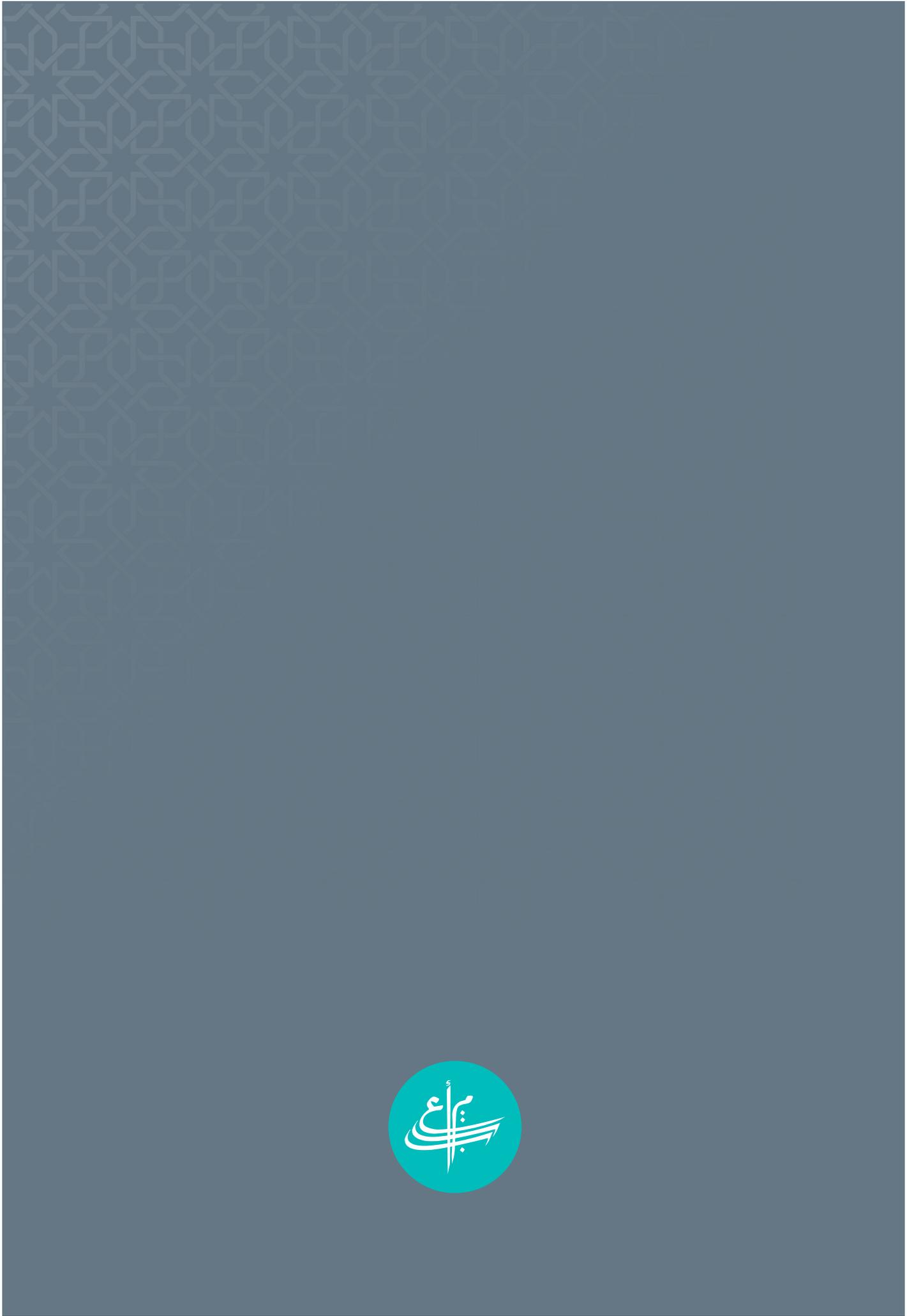
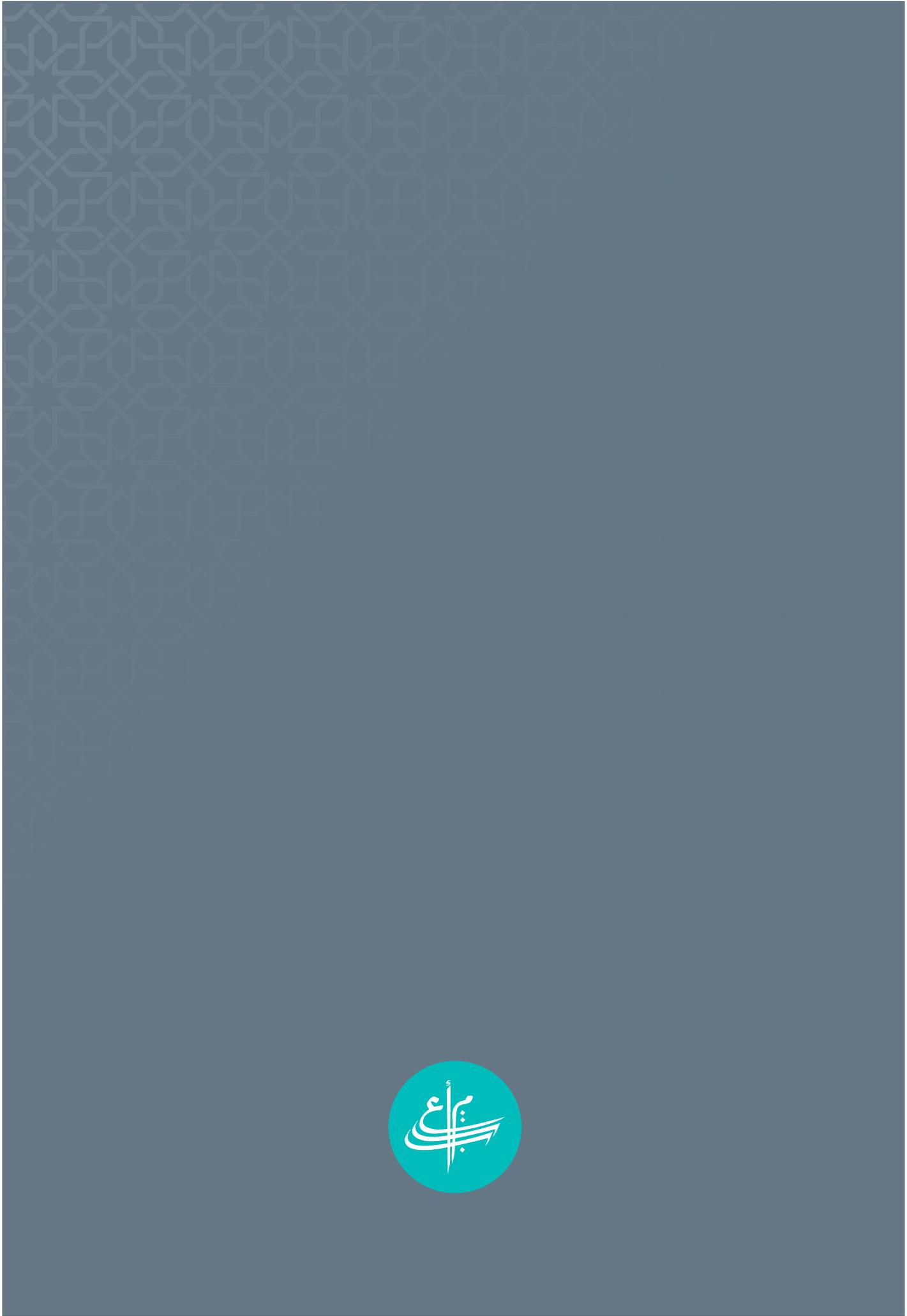


TABLE DES MATIÈRES FIGURES

Figure 1. Modèle de développement humain et Processus de production du handicap 2 (MDH-PPH 2).....	12
Figure 2. Les services de support – place clé dans le système des services	14
Figure 3. Typologie de services dans une communauté inclusive	15
Figure 4. L'éducation dans l'optique de l'inclusion	16
Figure 5. Adaptation des pratiques pour une éducation inclusive	17
Figure 6. Évolution d'approche vers l'inclusion	18
Figure 7. Freins et leviers d'éducation inclusive des enfants en situation de handicap	64
Figure 8. Adaptation de la modélisation des pratiques inclusives.....	68
Figure 9. Trois dimensions nécessaires au développement de l'inclusion dans une école	72

TABLE DES MATIÈRES GRAPHIQUES

Graphique 1. évolution du taux de scolarisation des enfants en situation de handicap de 4 à 15 ans	30
Graphique 2. Taux de scolarisation de la population élève et des enfants en situation de handicap par tranche d'âge	31
Graphique 3. Type d'établissements d'éducation des enfants en situation de handicap	31
Graphique 4. évolution du nombre des classes d'intégration scolaire et des enfants en situation de handicap scolarisés en ces classes	32
Graphique 5. Nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en classes d'intégration scolaire inscrits au système "Massar" selon le genre, la région et la déficience à l'année scolaire 2017-2018.....	33
Graphique 6. Taux de scolarisation et la part des enfants scolarisés par type de déficience.....	34
Graphique 7. Évolution du nombre des bénéficiaires du fonds d'appui à la cohésion sociale : Axe scolarisation	36
Graphique 8. Répartition des bénéficiaires du fonds d'appui à la cohésion sociale en 2018 par type de déficience	36
Graphique 9. Source de financement des expériences	60



Annexe 1. Démarche méthodologique de l'évaluation

1. Type de méthodologie

L'évaluation a été conduite entre janvier et décembre 2018 selon une méthodologie qui repose sur :

- Une dimension rétrospective visant à apprécier l'évolution des concepts d'éducation inclusive, des textes juridiques, des programmes, des politiques et des expériences conduites en éducation des enfants en situation de handicap ainsi que l'impact de ces projets.
- Une dimension prospective en vue d'identifier les défis pour une éducation inclusive au Maroc.

Au regard de ces enjeux, mais également afin de garantir la légitimité et l'acceptabilité de l'évaluation, nous privilégions le recours à une démarche participative impliquant la prise en compte de l'ensemble des acteurs concernés par l'éducation des enfants en situation de handicap (acteurs institutionnels, acteurs de terrain, dont les acteurs éducatifs, jeunes en situation de handicap et leurs proches). Leur participation est motivée par deux raisons majeures :

- D'une part, les acteurs (dont les bénéficiaires) étant les principaux détenteurs de l'information nécessaire à l'étude des expériences et de leurs impacts, leur contribution s'avère indissociable de la qualité de l'analyse.
- D'autre part, associer l'ensemble des acteurs soutient la démarche de diffusion d'une approche inclusive.

La réalisation de l'évaluation est appréhendée selon une double approche quantitative et qualitative qui sera détaillée ci-dessous.

Ajoutons que la validité de notre démarche prend appui sur un certain nombre de principes: vigilance éthique, objectivation, extériorité, rigueur méthodologique⁽¹⁾.

2. Terrain exploré

Comme stipulé dans le rapport, l'évaluation couvre 4 régions : Rabat-Salé-Kenitra, Tanger-Tétouan-Al Hoceima, Souss-Massa et l'Oriental. Si ce choix s'avère discutable au regard des actions et des projets existants en éducation des enfants en situation de handicap sur l'ensemble du territoire marocain, il reste néanmoins pertinent en termes de « principe d'échantillonnage représentatif » sur le plan géographique (le nord, le centre, l'ouest l'est et le sud du Maroc). De surcroît, ce choix garantit l'accès au terrain, tout en offrant un panel diversifié d'expériences au regard de l'implication de la société civile et de la coopération internationale. Retenons que l'investigation de terrain est conséquente. En effet, nous comptabilisons 260 personnes interviewées auxquels s'ajoutent des temps d'observation.

3. Techniques et outils de collecte de données

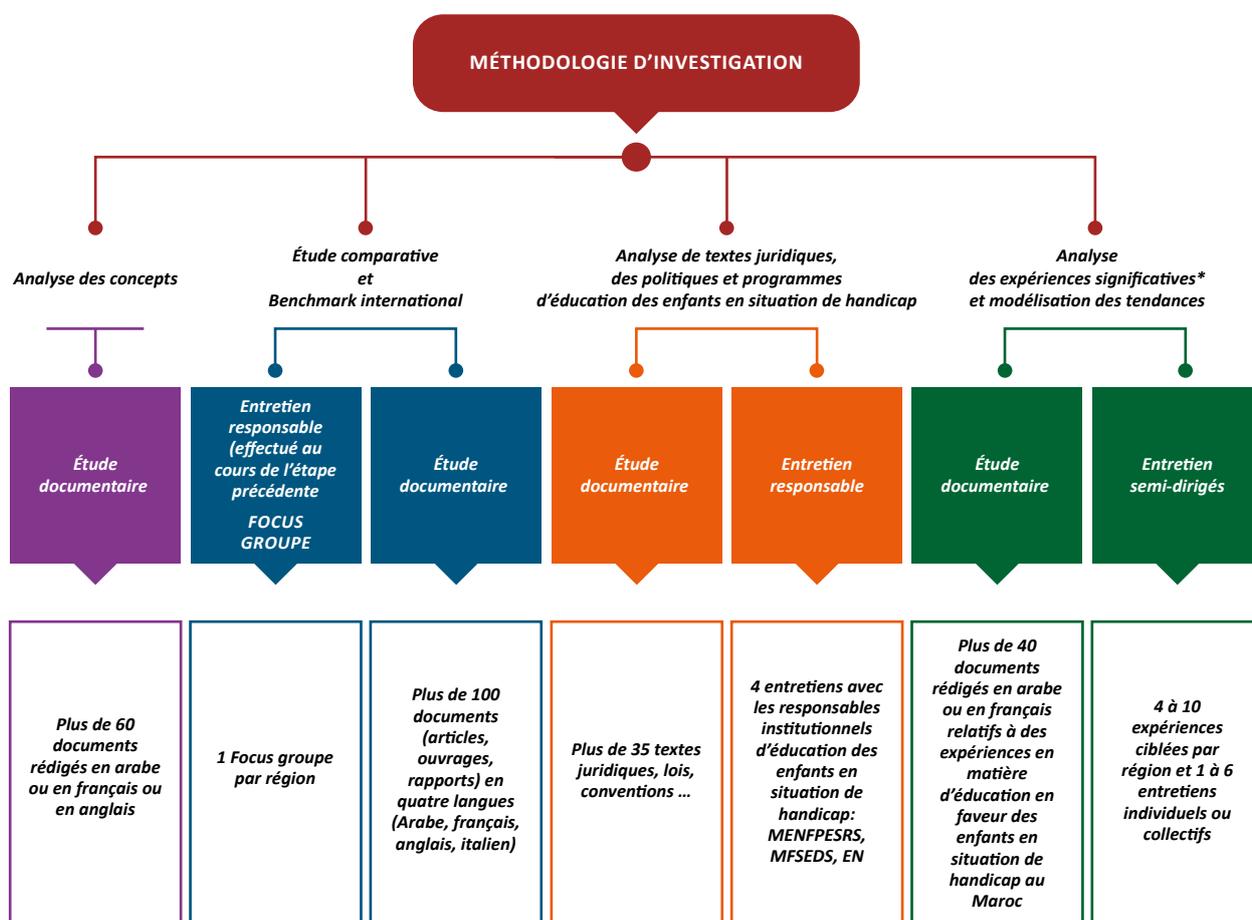
C'est grâce au croisement de différents outils d'investigation que nous contribuons à l'objectif général de l'évaluation⁽²⁾ et garantissons la qualité des données. Ajoutons que le recours à une observation participante aurait été pertinent afin de saisir des pratiques concrètes en temps réel et de quantifier certains aspects, au-delà des représentations des acteurs issues de leurs discours. Pour autant, le temps imparti ne le permettait pas. Dans ce contexte, apprécions le fait que la passation d'entretien in situ, permet le

1. Une vigilance éthique et déontologique qui se manifeste dans toutes les étapes de la démarche (information, recueil et traitement des données, utilisation des résultats); une objectivation (plutôt que l'objectivité) en tant que principe incontournable inscrit au cœur de toute démarche d'évaluation. C'est donc à l'intersection de ces différentes subjectivités que s'élabore le jugement et se dégagent les axes d'amélioration ; une extériorité garantie par la composition de l'équipe chargée de conduire l'évaluation ; Une structuration et une rigueur méthodologiques assurées par une validation collective des différentes étapes de la démarche, des outils, des modalités de déroulement et par une possibilité d'ajustement au regard des premiers entretiens de cadrage.

2. Objectif général de l'évaluation : « Orienter les politiques et stratégies de l'éducation pour une meilleure prise en charge des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap.

contact direct avec les acteurs et la confrontation à la réalité de leurs lieux, de leurs types et leurs modalités d'intervention.

Nous schématisons ci-dessous la combinaison de ces outils adaptés à la diversité des variables de l'évaluation.



* Nous entendons par « expérience significative », expérience caractéristique au regard de l'éducation des enfants en situation de handicap sur le territoire du Royaume. Il convient alors de constituer un groupe d'expériences dont la composition « résulte du compromis entre la nécessité de contraster au maximum les individus et, simultanément, d'obtenir des unités d'analyse suffisantes pour être significatives. Diversifier mais non disperser ». Cette diversité est fonction de variables non strictement représentatives mais caractéristiques et supposées jouer un rôle important dans la structuration des réponses au regard du cadre de référence de l'étude.

Dès lors, nous comptons 7 critères de sélection :
 Gestion-portage du dispositif ; Type de déficience ;
 Âge des enfants ; Impact quantitatif et qualitatif ;
 Nature de l'action ; Type de territoire.

4. Caractéristiques et objectifs spécifiques par outil d'investigation

Afin de saisir la pertinence des outils d'investigation retenus dans le cadre de cette évaluation, il convient désormais de détailler leurs caractéristiques et les objectifs associés.

Caractéristiques et objectifs spécifiques par outils d'investigation

ÉTAPE	INTITULÉ OUTIL	CARACTÉRISTIQUES DE L'OUTIL	OBJECTIFS
ANALYSE DES CONCEPTS	ÉTUDE DOCUMENTAIRE	Recueil de documents (articles, ouvrages, rapports, etc) à l'échelle internationale, rédigé en 3 langues (français, arabe, anglais) permettant de décrire l'évolution du concept d'inclusion et d'apporter des éléments de référence pour qu'un système éducatif soit inclusif	Apporter aux acteurs une meilleure compréhension de la question de scolarisation des enfants en situation de handicap, et construire un cadre référentiel commun d'éducation inclusive
ÉTUDE COMPARATIVE - BENCHMARK INTERNATIONAL	ENTRETIEN (déjà évoqué précédemment) + FOCUS GROUPE Avec des représentants institutionnels nationaux et régionaux impliqués dans la scolarisation des enfants en situation de handicap	<p>Un focus groupe est un type d'entretien collectif, réalisé avec des personnes concernées par une politique de développement ou un type d'intervention.</p> <p>Il est destiné à obtenir, par un processus d'interaction, des informations relatives à leurs opinions, attitudes et expériences ou encore à expliciter leurs attentes vis-à-vis de cette politique ou intervention.</p> <p>Il s'agit d'une méthode d'enquête sociologique de type qualitative incitant les participants à débattre et à prolonger leur réflexion.</p> <p>Cette méthode implique que la validation des hypothèses que nous proposons réponde à des critères de vraisemblance qu'élaborent les acteurs concernés.</p>	<p>Appréhender et comparer les stratégies régionales tant en termes de politiques déployées, de sources de financement, de nature des actions et d'impact des acteurs mobilisés.</p> <p>Extrapoler les tendances repérées au regard d'une politique inclusive.</p>
ANALYSE DE LA POLITIQUE PUBLIQUE ET DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP	ÉTUDE DOCUMENTAIRE	Analyse et étude de plus de 35 textes juridiques, lois, articles, rapports à l'échelle nationale et internationale permettant l'analyse du fondement juridique de l'éducation inclusive au niveau international et national	Procéder à une clarification terminologique et une meilleure compréhension de la politique éducative nationale à l'égard des enfants en situation de handicap.

ÉTAPE	INTITULÉ OUTIL	CARACTÉRISTIQUES DE L'OUTIL	OBJECTIFS
ANALYSE DES EXPÉRIENCES SIGNIFICATIVES ET MODÉLISATION DES TENDANCES	<p>ÉTUDE DOCUMENTAIRE</p> <p>Élaboration de fiches techniques</p> <p>Cette étude documentaire a servi également pour notre analyse du système éducatif marocain en faveur des enfants en situation de handicap</p>	<p>Recueil d'un ensemble de ressources écrites, en français ou en arabe : cadre législatif ;</p> <p>approche conceptuelle ; programme d'action ; restitution projet ; rapport d'évaluation ;</p> <p>récit de vie ; convention ; etc...</p> <p>Ces données permettent d'élaborer les fiches techniques sur les 4 régions concernées mais également d'appréhender le système éducatif marocain en faveur des enfants en situation de handicap.</p> <p>Chaque fiche technique comprend: Intitulé de l'expérience ; Responsable du projet/structure ; Source de financement ; Type d'acteurs concernés ; Type de structure/ projet ; Ancienneté de la structure/projet ; Ancienneté d'accueil d'enfants en situation de handicap ; Âge des enfants concernés ; Nombre d'enfants concernés ; Nature des difficultés des enfants ; Actions mises en œuvre ; Type de formations suivies par les professionnels ; Évolution du projet ; Impact de l'expérience.</p> <p>La technique des entretiens se prête particulièrement à l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques.</p> <p>Elle demeure « pertinente lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels les acteurs s'orientent et se déterminent ». Il s'agit d'un outil discursif donnant accès à des informations contenues dans l'ensemble des représentations associées aux actions effectuées et aux événements vécus.</p>	<p>Recenser et documenter, sous forme de fiches techniques, les expériences significatives conduites par des acteurs de la coopération internationale et de la société civile, en faveur d'un modèle inclusif. Analyser le contexte éducatif dans chaque région et modéliser les tendances, à partir des expériences significatives, en matière d'éducation des enfants en situation de handicap.</p> <p>— Entretien avec le responsable : Croiser les données factuelles des fiches techniques avec le recueil de données qualitatives afin d'apprécier : L'évolution du parcours et du ressenti des bénéficiaires et professionnels ; Les principaux freins rencontrés ; Les leviers activés ; Les principales limites restantes ; La qualité et les modalités du partenariat entre les acteurs ; Les sources de financement.</p> <p>— Autres entretiens : Appréhender le type d'intervention des professionnels, l'impact de l'expérience concernée, les évolutions en cours et les perspectives.</p>
	<p>ENTRETIENS</p> <p>Sous forme d'entretiens individuels semi-dirigés.</p> <p>Avec le responsable de chaque structure ou projet retenu. Auprès de 2 bénéficiaires ou proches et de 2 professionnels ou bénévoles impliqués dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap.</p>		

ÉTAPE	INTITULÉ OUTIL	CARACTÉRISTIQUES DE L'OUTIL	OBJECTIFS
	ÉTUDE DOCUMENTAIRE	<p>Recueil de documents (articles, ouvrages, rapports, etc) à l'échelle internationale, rédigé en 4 langues (français, arabe, anglais ou italien) permettant de décrire de recenser et d'effectuer une analyse comparative des expériences de scolarisation des enfants en situation de handicap au Maroc confrontées à d'autres expériences significatives internationales. Nous retenons les indicateurs de comparaison suivants :</p> <p>Contexte politique national en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap ; Conception du handicap ; Profil des enfants concernés ; Actions mises en œuvre ; Type d'acteurs impliqués ; Source de financement ; Enseignements à retenir en termes de bonnes pratiques (avantages-inconvénients).</p>	<p>Apporter des points de comparaison (similitudes/différences) avec des expériences de scolarisation des enfants en situation de handicap à l'international.</p> <p>In fine, cette étude documentaire, croisée avec les données issues du terrain, constitue un support à la décision des dirigeants.</p>

SUPPLÉMENT À LA MISE EN ŒUVRE DE L'INVESTIGATION :

1. Les entretiens ont été chronologiquement réalisés de la façon suivante : A) Focus groupes; B) Entretiens avec les responsables ; C) Entretiens avec les professionnels/bénévoles ; D) Entretiens avec les bénéficiaires/proches.
2. Les études documentaires ont été effectuées tout au long de l'évaluation.
3. L'équipe a élaboré un guide d'entretien spécifique à chaque type d'interviewés. Ce document oblige l'intervieweur à maintenir l'interviewé dans le cadre de l'entretien, aborder les thèmes sélectionnés et garantir que les discours ne se dispersent pas.
4. Au cours de la mission sur le terrain, l'équipe a pu bénéficier de temps d'observation non participative permettant de saisir de l'intérieur des pratiques effectives, appréhender des éléments factuels relevant de « l'agir » et le sens que les acteurs lui attribuent, relevant du « penser ».
5. L'équipe a également conduit des entretiens supplémentaires avec des « informateurs clés »

relevant tant de la société civile, de la coopération internationale que des ministères concernés. L'analyse de leur discours a permis d'appréhender leur perception de la vision stratégique, les ressources et les compétences mobilisées, leurs préconisations.

L'équipe a quitté le terrain avec le sentiment que les discours et observations se cumulent en confirmant ce qui est attendu plutôt qu'en produisant de l'ignoré. Ainsi, nous pouvons affirmer que le modèle « sature », après avoir rencontré un nombre d'interviewés bien supérieurs à celui initialement prévu.

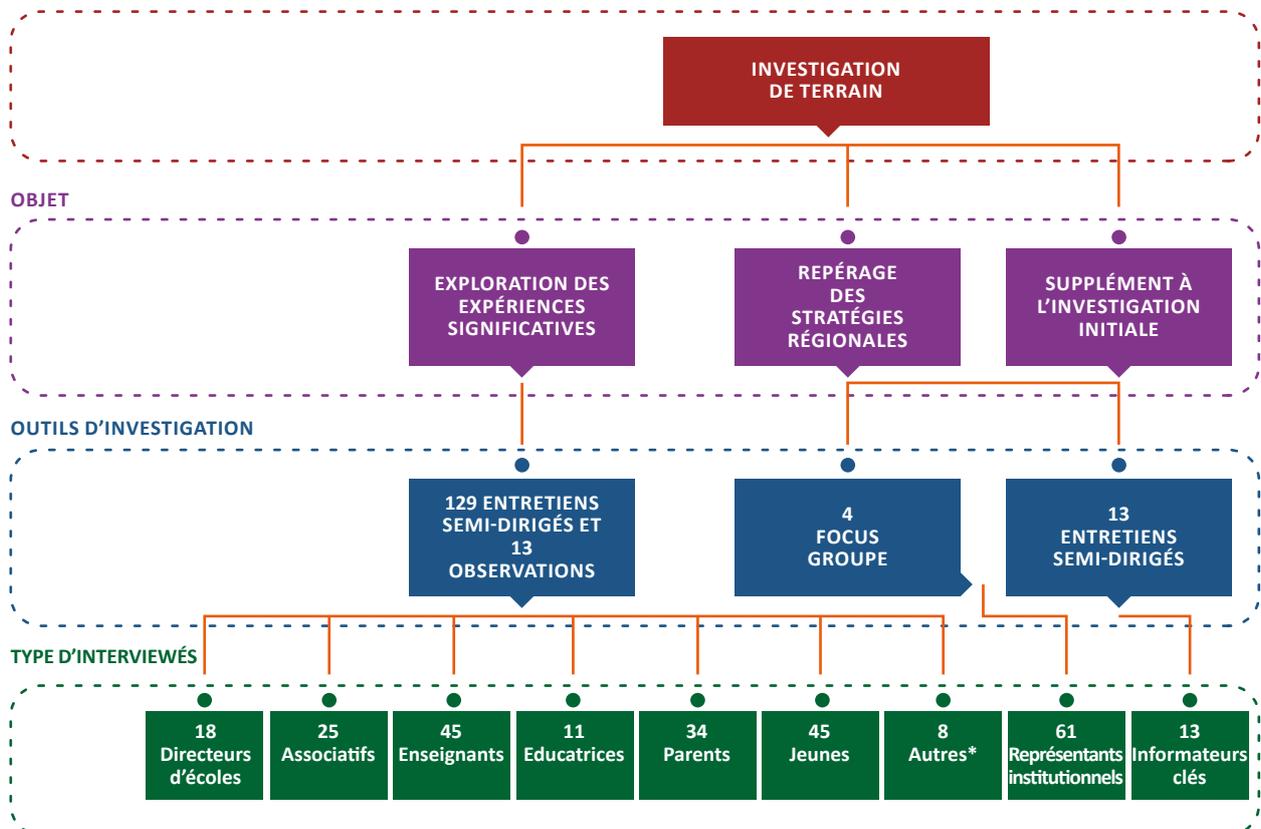
5. Choix des personnes interviewées

Le choix des personnes enquêtées est effectué sur la base de propositions des responsables des académies régionales d'éducation et de formation, dans chacune des régions concernées, au regard des critères précisés par l'équipe chargée d'étude. Nous parvenons à rassembler 260 acteurs concernés qui constituent un ensemble diversifié de chacune des populations mères. Ainsi distinguons-nous 4 types d'acteurs et 4 critères spécifiques pour chacune de ces catégories.

BENEFICIAIRES/ PROCHES	PROFESSIONNELS	RESPONSABLE DE STRUCTURE OU PROJET	ENTRETIENS SUPPLÉMENTAIRES AVEC INFORMATEURS- CLÉS
<ul style="list-style-type: none"> Nature de la vulnérabilité des enfants concernés par le projet Age des enfants concernés Type de soutien/ accompagnement/ scolarisation Lieu de résidence 	<ul style="list-style-type: none"> Connaissance de l'évolution du parcours des enfants concernés Personne impliquée dans la scolarisation des enfants en situation de handicap Fonction et rôle Type d'ancrage professionnel (Éducation nationale, Centre spécialisé, Société Civile, Coopération internationale) 	<ul style="list-style-type: none"> Connaissance de la structure Type d'ancrage professionnel (Éducation nationale, Centre spécialisé, Société Civile, Coopération internationale) Capacité à apprécier l'impact de l'expérience concernée. Capacité à évoquer les perspectives de la structure 	<ul style="list-style-type: none"> Type d'institution représentée Connaissance des politiques publiques locales Connaissance du contexte régional de la scolarisation des enfants en situation de handicap Connaissance des structures et projets du terrain

SYNOPTIQUE DES INTERVIEWÉS

SYNOPTIQUE DES INTERVIEWÉS



* Représentants institutionnels, professionnels, paramédicaux, ou interprètes

6. L'accès au terrain

L'accès au terrain est toujours parsemé d'obstacles et comporte des contraintes. Il n'en demeure pas moins que certains facteurs facilitent l'entrée et l'immersion.

a) Obstacles et contraintes

- Certains entretiens auraient mérité d'être prolongé tant pour l'interviewé que pour l'intérêt de l'étude.
- Le calendrier restreint pour conduire cette étude limite le temps à partager pour la visite des établissements et l'ajout de nouveaux entretiens spontanés.
- La présence de l'équipe ponctuelle conduisait parfois le professionnel concerné à interrompre son activité en cours et obligeait les enfants présents à patienter. Toutefois, cette situation offrait un cadre d'observation authentique.
- La période du ramadan est peu propice à ce type d'enquête qui oblige à conduire de nombreux entretiens dans un temps contraint. En effet, au cours de ce mois singulier, la fatigabilité des personnes interviewées et la réduction des heures travaillées complexifient le travail d'investigation.
- Les « informateurs-relais » (les responsables des AREF) sont suffisamment au contact de la population interviewée pour faciliter l'accès au terrain. En revanche, le risque est que cette proximité place les interviewés dans un rapport d'obligation.

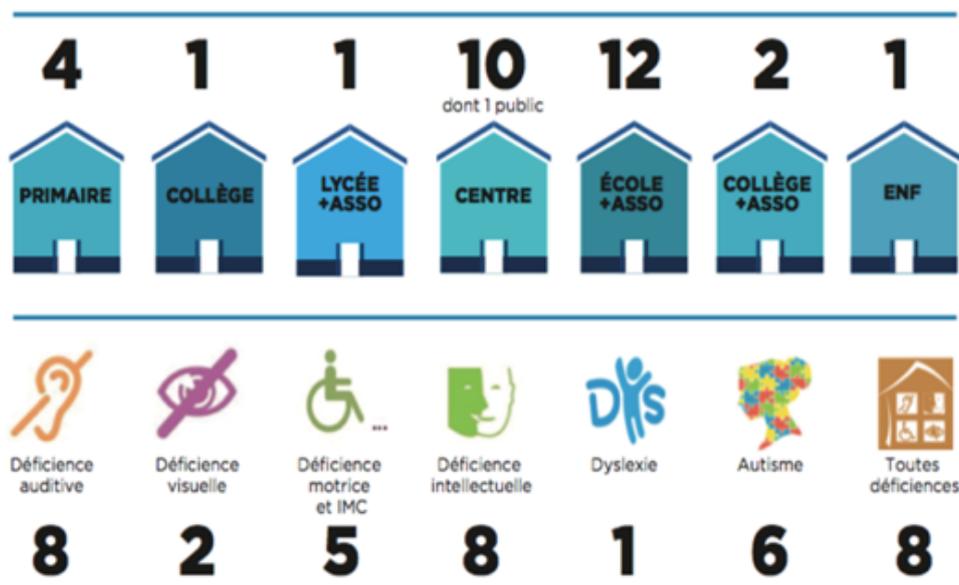
b) Facteurs facilitateurs

- L'entière disponibilité des informateurs relais (les responsables des AREF), son partage de la documentation existante, son souci de la logistique et des dispositions administratives requises constituent une plus-value notable pour la bonne réalisation de l'étude de terrain.

- Retenons que la présence continue d'un des informateurs relais (les responsables des AREF) a permis de résoudre certaines difficultés en temps réel, de s'accorder sur des réponses imprécises, de lever certains doutes. Conjointement, nos espaces de discussion quotidiens ont permis de mieux comprendre l'intérêt de la démarche et de s'ajuster itinéraire.
- La collaboration considérable des personnes rencontrées et leur souplesse dans l'organisation sont de réels atouts pour la conduite d'une telle évaluation.

Tous ont apporté à l'équipe une précieuse contribution ancrée dans le réel et empreinte d'engagement. Ils ont partagé l'information sans retenue et ont toujours donné leur accord pour l'enregistrement (à l'exception d'une personne). Ils ont témoigné l'intérêt que revêt pour eux le thème de notre évaluation, dans un contexte où cette question d'éducation des enfants en situation de handicap est très prégnante et recèle autant d'inquiétude que d'enthousiasme.

APERÇU SYNOPTIQUE DES EXPÉRIENCES SIGNIFICATIVES



Les 31 expériences couvrent l'ensemble des structures éducatives accueillant des enfants en situation de handicap: primaire, collège, lycée en lien ou pas avec des associations, centre spécialisé public ou privé, éducation non formelle. De surcroît, constatons par ce schéma que la diversité des expériences significatives explorées coiffe tous les types de déficiences.

7. Des temps de parole fructueux

L'équipe a mené 129 entretiens durant le mois de mai 2018 et 13 temps d'observation spontanée et non participative. À chaque début de rencontre, accompagnés de un dictaphone, l'équipe présente la finalité de l'évaluation, le déroulement des entretiens⁽³⁾ et les conditions de l'échange⁽⁴⁾. Elle invite ensuite les interviewés à signer la feuille de consentement. Elle démarre l'enregistrement en incitant les interviewés à conserver un maximum de liberté et de spontanéité dans leurs réponses. Partant, elle reste fidèle au guide d'entretien. Après plusieurs entretiens, sa forme reste inchangée, la pratique conduit l'équipe seulement à adapter son utilisation initialement trop figée. In fine, retenons que chacun témoigne de son engagement professionnel ou expérientiel

avec aisance, livre quelques raisons d'agacement avec véhémence, se remémore certains souvenirs avec émotion et partage un brin de son histoire sans résistances ou gênes manifestes. En fin d'entretien, l'équipe propose à chaque interviewé de conclure. Majoritairement, ils avouent être ravis d'avoir bénéficié de ce temps de parole et encourage l'équipe fortement à agir vite en faveur de l'éducation des enfants en situation de handicap.

8. La récolte des données n'est pas une fin en soi

Au bout d'un mois d'immersion, nous éprouvons la sensation d'avoir collecté de manière décousue de nombreuses données « qui ne sont que la transformation en traces objectivées d'instantanés du réel »⁽⁵⁾ et nous sentons nous submergés par un fouillis inextricable de notes. À partir de ce corpus, nous devons désormais analyser ces données brutes dans leur signification plus vaste et les relier entre elles jusqu'à « produire un effet d'intelligibilité »⁽⁶⁾.

À partir de la retranscription intégrale de tous les entretiens réalisés, nous nous engageons

3. L'entretien est enregistré. La durée d'un entretien est estimée à environ une heure. Les données recueillies sont anonymes et ne peuvent être utilisées que dans le cadre de cette évaluation.

4. Les conditions à respecter au cours de l'entretien sont les suivantes : l'intervieweur privilégie l'écoute et soutient l'expression sans conseiller ou donner son avis ; il ne porte aucun jugement ; il ne sélectionne pas les réponses.

5. Olivier de Sardan, J. P. (1995). La politique du terrain, sur la production des données en anthropologie. Revue Enquête, anthropologie, histoire, sociologie, n° 1.

6. Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). op. cit.

alors dans le traitement manuel de ces données. Ainsi, effectuons-nous une « analyse de contenu thématique » consistant à se situer d'emblée au niveau du contenu sémantique et à « défaire la singularité du discours en découpant transversalement tout le corpus »⁽⁷⁾. La mise en œuvre de ce raisonnement opérationnel oblige à « repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé [...] et à produire une reformulation du contenu de l'énoncé sous une forme condensée et formelle »⁽⁸⁾. Nous procédons en trois étapes successives régies par le cadre de référence de l'étude :

- Repérer les unités significatives ;
- Classer ;
- Produire un espace de sens.

Il convient de mentionner que nous avons préalablement élaboré une grille d'analyse en choisissant des dimensions du corpus les plus significatives et diversifiées au regard du cadre de référence de l'évaluation. Ainsi, sélectionnons-nous 13 dimensions. Cet outil de traitement synthétique vise un ordonnancement des données. Conjointement, nous nous engageons à repérer certains termes récurrents qui font alors l'objet d'un codage spécifique saisi dans un tableau intitulé « Tableau des occurrences ».

Partant, nous nous imprégnons du contenu récolté, alternant entre une lecture verticale de chaque entretien, tant pour garder sa logique propre que pour repérer les unités significatives, et une lecture horizontale, pour établir des relations et un classement par thèmes. Nous dressons progressivement des taxinomies et établissons des corrélations en nous situant davantage dans une quête de cohérence que dans une volonté d'exhaustivité.

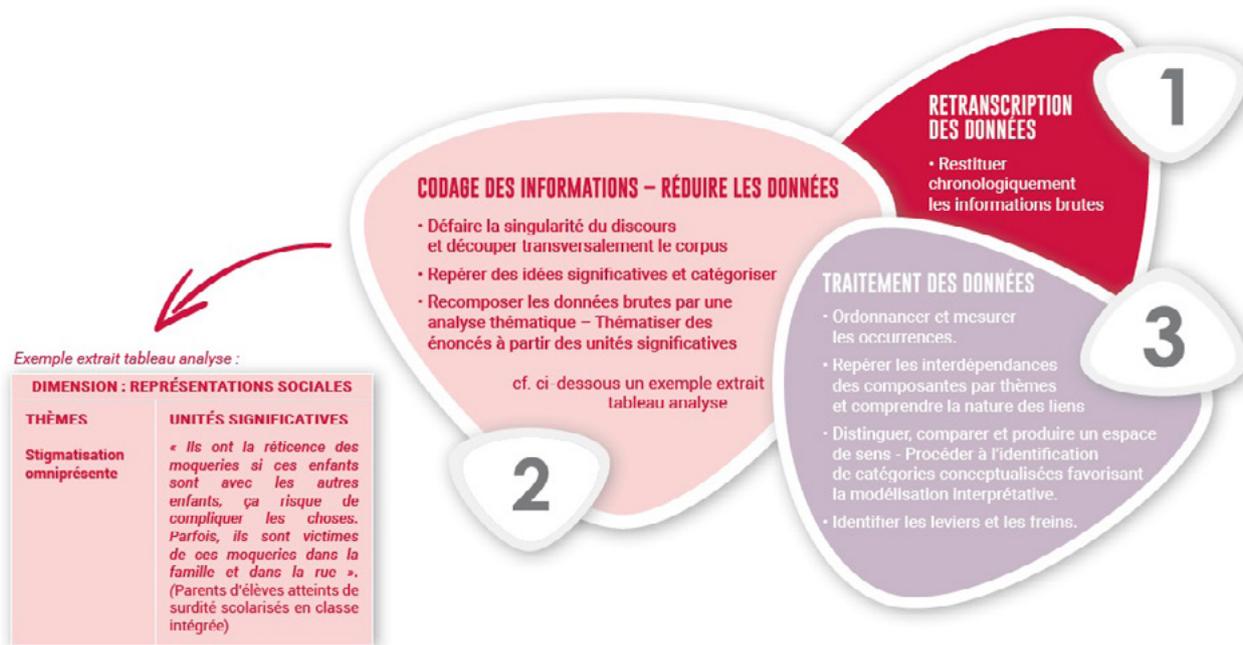
Lecture après lecture, nous démêlons, repérons et hiérarchisons « les densités qui s'agrègent, les complémentarités qui s'affirment, les bifurcations qui s'interrogent, les impasses qui se ferment, les velléités qui s'excluent, les constantes qui se réitèrent, les expériences qui se cumulent, les acquis qui s'élargissent ou au contraire les à-côtés qui s'amenuisent »⁽⁹⁾. Par cette technique de dépouillement et de traitement, nous parvenons à ordonnancer et matérialiser la récurrence, à distinguer, à comparer et produire un espace de sens avant de nous engager dans un procès d'interprétation.

7. Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). op. cit.

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

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

Nous schématisons ci-dessous cette progression allant de la retranscription des données à l'interprétation :



Annexe n°2. Les textes réglementaires d'éducation des enfants en situation de handicap

Au sein du système de l'Education Nationale, plusieurs textes réglementaires encadrent et structurent l'éducation des enfants en situation de handicap :

- La Note ministérielle n° 104 du 28 septembre 1998, publiée à la suite du décret n° 2-97-218, spécifiant que les enfants handicapés avec une déficience légère et moyenne peuvent être scolarisés dans des écoles publiques.
- La Note n° 008 du 7 avril 2000, destinée aux directeurs d'académies et d'établissements, aux délégués provinciaux et enseignants pour les inciter à prendre en compte les enfants en situation de handicap dans leur programmation et stipulant qu'il faut inscrire « les besoins spéciaux dans tous les plans d'adaptation de la vie scolaire ».
- La circulaire conjointe n° 130, du 12 octobre 2004, élaborée dans le cadre de la convention de partenariat entre le Ministère de l'éducation Nationale et de la Jeunesse et le Secrétariat d'Etat chargé de la Famille, de l'Enfance et des Personnes Handicapées. La circulaire touche principalement les procédures d'inscription et d'orientation des enfants en situation de handicap (vers les classes ordinaires ou les classes d'intégration scolaire), et instaure au niveau des délégations provinciales, des commissions pluridisciplinaires pour examiner les dossiers d'enfants en situation de handicap en demande d'intégration scolaire.
- La Note cadre 89 qui encourage l'éducation des enfants ayant des besoins spécifiques et des enfants de nomades et ceux vivant dans les zones de montagne.
- La Note n° 143 du 13 octobre 2009 appelle à la nécessité de permettre aux enfants et aux jeunes en situation de handicap de jouir de leur droit à la scolarisation dans les tous les cycles d'enseignement aux classes ordinaires ou aux classes d'intégration scolaire.
- La Note n°192 850 du 19 mai 2010 relative au partenariat avec des associations actives dans le domaine de la prise en charge des enfants ayant des besoins spéciaux.
- La Note n°3-2274 du 30 avril, 2013, concernant les mesures organisationnelles pour d'adaptation du contrôle continu et les examens certificatifs au profit des élèves en situation de handicap.

- La Note n°39.14 du 3 avril, 2014 – Scolarisation des enfants ayant des besoins spéciaux : Elle met l'accent sur la nécessité du respect des nouvelles dispositions de la Constitution, notamment en ce qui concerne l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.
- Circulaire conjointe entre le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle et le Ministère de la Santé n° 721.14 du 25 Juin 2014, dont l'objectif est d'opérationnaliser le rôle de la commission médicale provinciale et le comité éducatif de la délégation, chargé de la réception des dossiers, l'orientation et le suivi de la scolarisation des enfants ayant des besoins spéciaux.
- La Note n° 14.412 du 22 septembre 2014 autour de la scolarisation des enfants ayant des besoins spéciaux.
- La Note ministérielle n° 159/14 du 25 novembre 2014 pour l'opérationnalisation de la stratégie nationale du projet d'établissement.
- La Note ministérielle n° 052-15 du 22 avril 2015 concernant l'adaptation des conditions de passation des examens et les conditions de correction au profit des candidats en situation de handicap.
- Décisions ministérielle concernant le guide des examens publié le 30 mars 2017 (pour le primaire numéro 011/17, le secondaire collégial numéro 011/17, le secondaire qualifiant numéro 09/17) qui détermine l'adaptation des conditions des examens et des corrections pour les enfants en situation de handicap.
- La note n°079.18 du 29 mars 2018, pour encourager la scolarisation des enfants en situation de handicap aux établissements de l'enseignement privé.
- La note n°088.18 du 23 mai 2018 concernant l'adaptation du contenu des examens du baccalauréat pour les candidats en situation de handicap.

A réalisé ce rapport

Sous la direction de Rahma Bourqia,
Rkia Chafaqi.

Lecture & correction, mise en forme et infographie

Leila El Khamlichi, Fouzia Addi, Zakaria Badri

Pour citer ce rapport

Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
Sous la direction de Rahma Bourqia, Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc : vers une éducation inclusive, Rkia Chafaqi.

Rabat 2019.





Angle Avenues Al Melia et Allal El Fassi,
Hay Riad, Rabat - B.P. 6535 - Maroc

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Tél : +212(0)537-77-44-25 | contact@csefrs.ma
Fax : +212(0)537-68-08-86 | www.csefrs.ma