

# EDUCATION INCLUSIVE DES ENFANTS HANDICAPES DANS LES SECONDS CYCLES DU GROUPE SCOLAIRE GAOUSSOU DABO

**Ichaka CAMARA**

**Elhadj Mamadou CISSE**

*Institut de Pédagogie Universitaire (IPU)*

*Camarai2000@yahoo.fr*

## **Résumé :**

*L'éducation inclusive des enfants vivant avec un handicap demeure une préoccupation pour les écoles ordinaires en milieu urbain en général, et celle Gaoussou DABO à Bamako en particulier. Les entretiens ont permis d'appréhender les perceptions de la mixité éducative et du handicap ainsi que les obstacles à l'intégration socioéducative de ceux-ci dans l'école ordinaire. Ces entretiens ont été réalisés auprès de 129 acteurs des seconds cycles de l'école précitée, notamment du directeur, des enseignants, des parents et membres des comités de gestion scolaires et des élèves ordinaires.*

*Les représentations de l'éducation inclusive et du handicap sont contrastées. Certains parents, membres du comité de gestion scolaire et élèves n'ont pas connaissance des textes international et national de promotion de l'éducation inclusive. En revanche, le directeur et les enseignants ont connaissance de ces textes, mais les mesures sont souvent qualifiées de « non-satisfaisantes ». Aussi, les entretiens mentionnent le coût élevé, voire le manque de matériel didactique spécialisé, l'absence de cellule spécialisée de protection sociale et l'inaccessibilité des infrastructures scolaires comme des obstacles à l'inclusion des élèves à besoins particuliers au sein de cette école. Le manque de formation des enseignants en éducation spéciale et en langue de signes en sont d'autres.*

**Mots clés :** école, enfant, inclusivité, handicap, comportement.

## **Abstract:**

*The inclusive education of children living with disabilities remains a concern for ordinary schools in urban areas in general, and that Gaoussou DABO in Bamako in particular. The interviews made it possible to understand the perceptions of educational diversity and disability as well as the obstacles to the socio-educational integration of these in ordinary schools. These interviews were carried out with 129 actors from the seconds cycles of the aforementioned school, in particular the director, teachers, parents and members of school management committees and ordinary pupils.*

*Representations of inclusive education and disability are contrasting. Some parents, members of the school management committee and pupils are not aware of international and national texts promoting inclusive education. On the other hand, the director and teachers are aware of these texts, but the measures are often described as "unsatisfactory". Also, the interviews mention the high cost, or even the lack of specialized teaching materials, the absence of a specialized social protection unit and the inaccessibility of school infrastructure as obstacles to the inclusion of pupils with special needs within this school. The lack of training for teachers in special education and sign language are others.*

**Keywords:** *Scholl, children, inclusiveness, disability, behavior.*

## **Introduction**

L'éducation est presque dans toute société considérée comme un droit humain, surtout celui des enfants. Adhérant à cette vision, le Mali a adopté la Convention relative aux droits des enfants le 15 mai 2007 pour ensuite la ratifier le 07 avril 2008 (CDE, 1989). Cette humanité élargit l'éducation à toutes les personnes sans discrimination, y compris aux enfants en situation d'handicap auditif, moteur, visuel et mental (Mialaret, 1991 : 45).

L'inclusion n'est pas à confondre avec l'intégration où les enfants à besoins particuliers sont reçus dans les établissements spécialisés, puis sont intégrés, selon différentes stratégies dans des écoles ordinaires. L'intégration touche donc un petit nombre d'écoles ordinaires pour recevoir des enfants à besoins éducatifs spéciaux (UNICEF, 2014 : 20). En revanche, l'inclusion traduit l'accueil par les écoles ordinaires de tous les enfants présentant un handicap, peu importe sa nature (Ibidem, 2014 : 20). C'est pourquoi l'inclusion tend de plus en plus à l'emporter sur l'intégration.

La déficience, les maladies génétiques, infectieuses et virales, l'alcool, le tabac, la souffrance cérébrale sont autant de facteurs qui hypothèquent la scolarisation et le maintien à l'école ordinaire des personnes en situation d'handicap selon le cas. A ceux-ci, s'ajoutent les accidents, la méningite, la cataracte, le glaucome, la malformation congénitale, etc. (Coulibaly, 2021 : 12).

Selon l'UNICEF, ces facteurs affecteraient au monde près de 240 millions d'enfants (2021). La part du Mali dans ce taux mondial est de 2 247 000 dont des enfants de 0 à 17 ans (AMASBIF, 2021 : 10). Ces enfants ont deux fois et demie plus de chances de ne pas être scolarisés du tout. L'écart entre les sexes est marquant : 42 % des filles vivant avec un handicap terminent leur scolarité primaire, contre 51 % des garçons (HI, 2022 : 1). Cette exclusion réduit les possibilités pour ces élèves d'accéder à un apprentissage des compétences nécessaires pour développer leur potentiel et participer à la vie de leur communauté. De ce fait, elle contraint les pays à agir dont le Mali.

A l'horizon 2028, ce pays à travers sa politique éducative nationale s'attache à scolariser tous les enfants dans une école ordinaire (MEN, 2019 : 65). Mieux encore, des textes de loi, des modalités de scolarisation, des représentations sociales à travers le discours, des moyens humains et financiers sont mis en place depuis 2008, afin d'aider l'école malienne à accomplir sa mission véritable, celle d'inclure l'ensemble des élèves. Aussi, l'État central s'est doté d'une loi sur le handicap dite « loi relative aux droits des personnes vivant avec un handicap » adoptée le 12 juin 2018 sous le numéro 2018-027. Mais il a fallu attendre jusqu'au 23 septembre 2021 pour que le décret fixant les modalités d'application de cette loi soit adopté (Journal officiel de la République du Mali, 2021 : 1240).

Malgré cet arsenal législatif impressionnant en termes de promotion d'éducation inclusive, le débat de fond n'est pas résolu (Tremblay et Toullec-Thery, 2021 : 21). Les directeurs et les enseignants d'écoles ordinaires ainsi les communautés, accueillant les enfants à besoins particuliers, sont les premiers acteurs de l'école inclusive (Lefer-Sauvage et Mercier, 2021 : 167). Ils apportent une éducation adaptée à chaque élève à travers leurs savoirs expérientiels, leurs représentations sociales immédiates sur la situation d'urgence et la notion de besoins (Corbion, 2021 : 9).

Comme toutes les pratiques inclusives, celles des écoles ordinaires au Mali bousculent le vécu, les gestes, les représentations des directeurs, des membres des comités de gestion scolaires et des enseignants (Allenbach et al., 2022 : 91). Les textes sont d'autant plus évasifs que les acteurs susmentionnés sont ambivalents (Helie, 2018 : 59). Dans ces pratiques, le directeur, le membre du comité de gestion scolaire et l'enseignant méritent d'être à la fois « acteurs » et « auteurs » de leur professionnalisation (Tardif et Gauthier, 2012 : 269).

Les études traitant des enfants vivant avec un handicap sont conséquentes, mais restent encore insuffisantes. Certains travaux mettent en avant l'écart entre la vision de l'école inclusive et la réalité du terrain (Corbion, 2021 : 7), les avancées de la mixité et la persistance des stigmates au sein de l'école du 21<sup>e</sup> siècle, voire la persistance d'un modèle traditionnel ségréatif implicite (Garcia et al., 2016 : 139). Sont également mises en avant l'incapacité de ce modèle traditionnel à prendre en compte la richesse des publics (Speranza, 2020 : 6) et sa séparation continuelle

des sexes (Collet, 2016 : 11) autant que des personnes. D'autres travaux établissent un lien entre la réussite de l'éducation inclusive et la diffusion par l'ensemble des acteurs de manière horizontale des enjeux éthiques et sociétaux de cette éducation (Lefer-Sauvage et Mercier, 2022 : 167).

Enfin, Kheroufi-Andriot (2021 : 243) traite des démarches volontaires cachées d'exclusion développées par les professionnels pour mieux inclure. Tandis que Gremion et Gremion insistent sur la prise en compte des « besoins de la situation éducative particulière » (2020 : 15).

Cependant, sont peu ignorées les représentations des directeurs, des parents et membres des comités de gestion scolaires, des enseignants et des élèves des écoles ordinaires des notions d'éducation inclusive et du handicap, de personne-ressource et de besoins.

Ce travail a pour question centrale la suivante : comment les élèves à besoins particuliers sont-ils inclus dans le second cycle du groupe scolaire Gaoussou DABO (GSGD) ? Spécifiquement, il pose les questions suivantes : Comment les directeurs, les parents et membres de comités de gestion scolaires, les enseignants et les élèves ordinaires appréhendent les notions d'éducation inclusive et du handicap au sein de leur école ? Quels sont les obstacles à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans cette école ?

En réponse à ces différentes questions posées, nous avons formulé les hypothèses suivantes. Les élèves à besoins particuliers ne sont pas suffisamment inclus dans le second cycle du GSGD. Particulièrement, le travail présuppose que la manière dont les directeurs, les parents et membres des comités de gestion scolaires, les enseignants et les élèves de ce groupe scolaire appréhendent l'éducation inclusive et le handicap détermine leurs comportements ; le manque de formation des enseignants en éducation spéciale et en langue de signes ainsi que de matériel didactique spécialisé constituent des obstacles à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans cette école.

Le présent travail a pour objectif principal d'apprécier l'inclusion des élèves à besoins particuliers au second cycle du groupe scolaire GSGD. Plus spécifiquement, il vise à appréhender les perceptions des directeurs, des parents et membres des comités de gestion scolaires, des enseignants et des élèves de cette école de l'inclusivité et du handicap ; et à comprendre les obstacles à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans cette école.

## 1. Méthodologie d'enquête

Avant les résultats de l'étude, nous présentons de façon sommaire la ville, le quartier et l'école enquêtés.

### ***1.1. Bref aperçu de la commune III, du quartier Darsalam et du groupe scolaire Gaoussou DABO***

Créée à l'instar des autres communes du district de Bamako par Ordonnance N° 78/32/CMLN du 18 août 1978 fixant le statut du district, la commune III est une collectivité administrative décentralisée dirigée par un conseil municipal de trente-sept (37) membres. Le bureau municipal est composé du Maire et de cinq (5) adjoints élus (MDRE, 2016 : 8). Située au nord-ouest du district de Bamako sur la rive gauche du fleuve Niger, la commune III a une superficie de 23 Km<sup>2</sup> pour une population de 149 166 habitants repartis entre 20 quartiers (Ibidem., 2016 : 9) dont celui de Darsalam abritant l'école enquêtée.

Situé dans la commune III du district de Bamako, le quartier de Darsalam compte une population de 11152 habitants (MEE, 2016 : 8) et de nombreuses structures éducatives préscolaires, fondamentales, secondaires, techniques et professionnelles. La présente enquête a lieu dans les seconds cycles du groupe scolaire Gaoussou DABO, situé dans ce quartier. Ce groupe scolaire est composé de 3 premiers cycles (Darsalam A, B et C) et de quatre seconds cycles (Darsalam I, II, III et IV). Comptant les trois niveaux d'enseignement chacun : 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années, ces seconds cycles se répartissent 12 salles de classes. Aussi, ils totalisent un effectif de 41 enseignants dont 4 femmes, de 22 membres du comité de gestion scolaire et de 1085 élèves<sup>1</sup>. Le choix de cette école est d'ordre stratégique, puisque ayant travaillé là-bas à l'époque comme enseignant non permanent, il semblait plus facile d'avoir accès au terrain. Il s'agit de personnes qui ont accepté de bien vouloir communiquer avec nous, qui ont accepté d'être enregistrées et observées.

Concernant la mixité éducative, deux raisons président au choix de celle-ci, l'un professionnel, l'autre scientifique. Au plan professionnel, en tant que des éducateurs, nous nous intéressons beaucoup aux méthodes mises en place par l'enseignant au sein de sa classe, mais également aux moyens disposés par l'école pour favoriser l'inclusion scolaire. Au plan

---

<sup>1</sup> Données collectées lors de l'entretien avec un des Directeurs de l'école en date du 04/01/2021.

scientifique, nous voulions mieux comprendre et distinguer les termes couramment utilisés dans l'enseignement comme ceux de « diversification et différenciation », « d'équité et d'égalité » dans le cadre de l'école inclusive.

### ***1.2. Collecte et traitement des données***

Au regard de nos objectifs de recherche, nous avons opté pour la collecte, le traitement et l'interprétation des données qualitatives. Le but était de pouvoir créer le contact avec les publics cibles, surtout les élèves, d'adapter les questions à l'âge et de les reformuler au besoin. L'échantillon a été constitué suivant le principe de la technique par choix raisonné. Nous recherchions moins la représentativité que la qualité ou plutôt le contenu des informations. Les critères spécifiques devant être remplis par les répondants sont les suivants : être de l'école précitée, être dans son administration ou son corps enseignant, être un parent, un membre du comité de gestion scolaire ou un élève de cette école, avoir entre 11-14 ans pour les élèves. Cette circonscription de notre échantillon s'est avérée nécessaire car, elle nous a permis de déterminer une partie bien précise de la population cible qui a fait l'objet de nos investigations. Sur cette base, nous avons retenu un échantillon issu de nos groupes (04) groupes cibles à savoir un directeur (01), des enseignants (13), des parents et membres du comité de gestion (11) et des élèves ordinaires (104). Les entretiens individuels ont été préférés au groupe de discussion du fait de son caractère intimidant. Les notions d'inclusion et du handicap, la nécessité d'inclure les enfants à besoins spécifiques dans l'école ordinaire et les obstacles à leur inclusion ont été les thématiques majeures développées au cours de ces entretiens qui se sont déroulés du 04 janvier au 27 avril 2021.

La présentation des données au niveau des discours retient EI pour entretien individuel et GSGD pour Groupe scolaire Gaoussou DABO. Notre échantillon se présente comme suit.

Tableau n°1 : Répartition de l'échantillon de l'étude

Sexe	Masculin	Féminin
Qualité		
Directeurs	01	
Enseignants	09	04
Parents et membres du comité de gestion scolaire	07	04
Élèves ordinaires	78	26
<b>Total général</b>	<b>129</b>	

Source : Enquêtes personnelles, Bamako, Groupe scolaire Gaoussou DABO, janvier-avril, 2021.

## 2. Présentation des résultats de l'enquête

Cette partie présente les représentations de l'éducation inclusive et du handicap ainsi que les obstacles à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.

### *2.1. Représentations de l'éducation inclusive et du handicap*

Les interviewés, notamment les directeurs, les parents et membres du comité de gestion scolaire, les enseignants et les élèves ordinaires du GSGD ont partagé leurs représentations de l'éducation inclusive et du

handicap. Certaines différences catégorielles et psychologiques apparaissent dans ces représentations. Pour M.M., cadre à la direction, l'éducation inclusive se dit d'une école qui : « Intègre tout enfant avec un handicap physique, moteur, visuel ou auditif dans les aménagements adaptés » (EI, GSGD, 04/01/2021).

Cet entretien présente l'école inclusive comme une école qui accueille tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés. Cette définition s'apparente à celle de Plaisance *et al.*, selon lesquels l'éducation inclusive suppose une conception souple du soutien qui s'attache au maximum à éviter la stigmatisation des élèves (2007 : 160). Dans cette perspective, l'objectif est que l'ensemble des soutiens dont tous les élèves peuvent avoir besoin soit disponible dans le fonctionnement ordinaire de l'école. Parallèlement à la définition d'une école inclusive, le directeur et de nombreux enseignants connaissent la Convention internationale et la loi malienne relatives aux droits des personnes en situation de handicap. Pour eux, l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers est une bonne chose, car elle permet aux autres élèves de créer chez eux le sentiment d'appartenance à une société, de favoriser chez les élèves l'entraide, et de créer une dynamique de groupe. Certains élèves ordinaires également semblent enthousiastes à l'idée d'accueillir dans les classes des pairs différents. A.T., élève de 7<sup>e</sup> année, pense que : « C'est bien d'avoir des élèves différents dans sa classe » (EI, GSGD, 10/04/2021).

Cependant, d'autres acteurs, notamment des parents et membres du comité de gestion scolaire ainsi que des élèves ne savent pas définir l'éducation inclusive. Ils ne donnent soit aucune réponse concernant sa définition, soit ils sont dans des réponses courtes. Pour B.C., élève de 9<sup>e</sup> année, l'éducation inclusive : « Est une école qui inclut tout court » (EI, GSGD, 22/01/2021).

La notion d'éducation inclusive n'est donc pas claire pour cette élève, elle note juste ce qui est sous-entendu dans cette notion d'école inclusive.

Il ressort également des entretiens que certains enfants, surtout ceux de la 7<sup>e</sup> année ne connaissent pas le mot « différent ». Après leur avoir expliqué la notion de différence, ils étaient presque tous d'accord d'avoir des élèves différents dans leur classe. Pour D.C., élève de la 7<sup>e</sup> année, la différence implique : « Quelqu'un qui ne ressemble pas aux autres dans un sens général » (EI, GSGD, 25/03/2021).

Cet entretien met en avant le fait qu'entre 10-13 ans le handicap n'est pas clairement appréhendé par des élèves de la 7<sup>e</sup> année. A cet âge, ils n'ont généralement pas entendu parler de personnes en situation de handicap. Dans le même temps, le manque de connaissance n'est pas dû a priori à un manque de volonté. Car, ceux ayant avoué ne pas connaître l'éducation inclusive, déclarent ensuite avoir envie d'en savoir plus. Il faut noter que ces élèves se basaient sur leur propre représentation corporelle pour pouvoir comprendre la différence. Selon Wallon, la préadolescence correspond au stade catégoriel où les enfants sont curieux, mais ils débute la notion de classement en fonction de la différence (2012 : 9). En général, les parents évitent au mieux d'évoquer le thème du handicap en présence des enfants, sauf s'il y a une personne en situation de handicap. Au plan social et culturel, les préadolescents ne sont pas les bienvenus dans ces genres de débats.

Des parents et membres du comité de gestion scolaire n'ont pas connaissance ni de la Convention internationale et ni de la loi malienne relatives aux droits des personnes en situation de handicap. F.C., membre du comité de gestion scolaire s'exprime : « On doit les accepter par humanisme, mais je n'ai pas connaissance d'une loi écrite en la matière » (EI, GSGD, 29/02/2021).

Cet entretien montre que certains parents et membres du comité de gestion scolaire ignorent l'existence de la Convention internationale et la loi nationale relatives aux droits des personnes en situation de handicap. Cette méconnaissance des textes, surtout de ceux nationaux de promotion de l'inclusion pourrait s'expliquer par l'adoption récente de la loi malienne en la matière (juin 2018) et de son décret d'application (septembre 2021).

K.K., enseignant d'une classe de 8<sup>e</sup> année pense que : « La mise en place de la loi nationale relative aux droits des personnes en situation de handicap n'est pas prête à se faire. Dans les faits, rien n'a encore changé » (EI, GSGD, 31/01/2021).

Il est utile de rappeler ici, que les mesures vont se mettre en place de façon progressive, et qu'il faudra attendre pour avoir les premiers résultats.

Pourtant, H.L., élève de 8<sup>e</sup> année, est convaincu que : « Les enfants singuliers doivent être dans des écoles plus adaptées à eux, car leur présence déstabilise les autres élèves » (EI, GSGD, 28/02/2021).

Cet entretien semble témoigner de la survenue de la notion de classement en fonction de la différence. En général, elle se développe entre 12-14 ans où les enfants construisent des valeurs sociales pour se rapprocher de ce qui leur ressemble (Wallon et Ascoli, 1950 : 414). Correspondant au stade de l'adolescence selon Wallon, l'enfant développe à cet âge les liens d'amitié, s'éloigne de la famille afin de se rapprocher de ses pairs, et tente d'intégrer au mieux le conformisme social (2012 : 10).

On peut conclure au manque de consensus concernant les représentations de l'éducation inclusive et du handicap. Certains parents, membres du comité de gestion scolaire et élèves de l'école enquêtée n'ont pas connaissance des textes international et national de promotion de l'éducation inclusive. De leur côté, le directeur et les enseignants ont connaissance de ces textes, mais les mesures sont souvent qualifiées de « non-satisfaisantes ».

## ***2.2. Obstacles à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers***

Les acteurs du groupe scolaire Gaoussou DABO, notamment le directeur, les parents, les membres du comité de gestion scolaire, les enseignants et les élèves ont donné leurs opinions sur les dispositifs concrètement mis en place dans cet établissement pour les élèves à besoins spécifiques. Leurs opinions mentionnent la différenciation pédagogique comme un outil essentiel pour inclure les élèves vivant avec un handicap au sein d'une classe de plus en plus hétérogène. Cette différenciation reste un enjeu particulièrement important pour réussir le pari d'une école inclusive. Pour S.T., enseignante dans une classe de 8<sup>e</sup> année : « Cela revient à individualiser les parcours ou encore à diversifier les approches pour tous les enfants afin que chacun trouve ce qui lui convient » (EI. GSGD, 20/02/2023).

Cet entretien met en avant le fait que dans la pédagogie différenciée, les élèves apprennent selon leur propre itinéraire et leur propre méthode d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire. La différenciation pédagogique tendrait donc à individualiser les parcours de chaque élève. Selon Legrand, le propre d'une « différenciation de la pédagogie est de mobiliser la méthode adéquate en fonction du public traité et non plus en fonction de l'expression spontanée de la propre personnalité du maître » (1993 : 131).

Mais sélectionner avec pertinence et utiliser selon les besoins propres à chaque élève telle pratique pédagogique plutôt qu'une autre requiert, à tout le moins, une fine connaissance et une maîtrise experte des pédagogies. S.T., enseignante dans une classe de 8<sup>e</sup> année raconte :

« Dans ma classe, il y a une fille active sur les cours qui a une jambe plus courte que l'autre que les camarades ont surnommé une monte et l'autre descend. Elle s'est recroquevillée sur elle-même et a perdu sa joie. Depuis, elle n'ose pas lever la main pour répondre aux questions de peur qu'une erreur ne déclenche les rires moqueurs de ses camarades. J'ai essayé de l'aider en vain. Cela ne m'empêche pas du tout de mettre en place la pédagogie différenciée » (EI, GSGD, 20/02/2023).

Selon une logique similaire, K.K., enseignant d'une classe de 8<sup>e</sup> année avoue : « On a quelques sourds-muets dans nos classes avec lesquels on n'arrive pas à communiquer convenablement en langue des signes » (EI, GSGD, 31/01/2021).

Ces entretiens mettent en avant les faibles connaissances concernant les troubles d'apprentissage et le manque de formation des enseignants en éducation spéciale et en langue des signes. Souffrant de manque de connaissances pour améliorer ses pratiques, cette enseignante exprime que cela ne l'empêche pas pour autant de mettre en place la différenciation.

Par ailleurs, les matériels didactiques spécialisés ne sont pas à la portée des bourses des parents en raison de leurs coûts élevés. Le cas échéant, ils sont inadaptés. Parmi ces matériels, il y a le cahier à couverture de carton, le pupitre pour livre, le guide de lecture, le pinceau, la règle de lecture, le clavier adapté, permettant la manipulation en mathématique. Aussi, l'école enquêtée ne dispose pas de cellule de protection sociale, encore moins spécialisée ce, qui accentue la vulnérabilité des élèves en situation d'handicap.

Parallèlement à leur insuffisance en nombre, les infrastructures scolaires, à savoir les salles de classe, les toilettes et les espaces de jeux existants au groupe scolaire enquêté ne sont pas toujours accessibles. Pire, elles ne prennent pas en compte les besoins spécifiques des enfants vivant avec un handicap moteur. En effet, les rampes d'accès et le parking de stationnement pour personne vivant avec un handicap sont absents. Dans le même temps, certains enfants en situation de handicap transférés audit groupe scolaire sont trop éloignés de leur lieu d'habitation.

Par ailleurs, l'ensemble des élèves (1085 personnes) utilisent 9 latrines sur lesquelles 6 sont pleines à déborder. M.T., élève d'une classe de 9<sup>e</sup> année confie : « La toilette est un casse tête ici. Ce n'est pas seulement une question d'assainissement, il s'agit d'une question de dignité » (EI, GSGD, 10/02/2021).

Les entretiens retiennent le manque de formation des enseignants en éducation spéciale et en langue des signes, le coût élevé, voire le manque de matériel didactique spécialisé comme des obstacles à l'inclusion des élèves à besoins particuliers au sein du groupe scolaire Gaoussou DABO. L'absence de cellule spécialisée de protection sociale, l'inaccessibilité des infrastructures scolaires en sont d'autres.

### **3. Discussion des résultats**

Notre enquête a conclu au manque de consensus concernant les représentations de l'éducation inclusive et du handicap et à des obstacles à l'inclusion des enfants singuliers à l'école ordinaire. En somme la discussion porte sur ces deux résultats.

#### ***3.1. Représentations de l'éducation inclusive et du handicap***

Reverdy (2019 :28), souligne : la « promotion de l'inclusion en milieu scolaire est largement tributaire de l'implication des communautés dans le système éducatif ». Selon une logique similaire, Pelletier, affirme que « la réussite de l'éducation inclusive passe inévitablement par la reconnaissance des parents et leur association pour une coéducation en actes » (2020 : 22). L'inclusion est ainsi l'enjeu actuel de toute école. Les enseignants, les parents, les membres du comité de gestion scolaires et les élèves sont les acteurs majeurs de la mise en pratique de cette inclusion scolaire.

Cependant, au regard de l'ensemble des résultats, il se dégage l'idée générale qu'une partie des parents, des membres du comité de gestion scolaire et des élèves de la 7<sup>e</sup> année ne savent pas définir ni l'éducation inclusive et ni le handicap. Que cache ce résultat ? Il est difficile ici de le préciser puisqu'il n'a pas été demandé aux répondants de justifier leurs réponses. Mais, les acteurs susmentionnés qualifient de récente l'adoption de la loi malienne sur les droits des personnes vivant avec un handicap (juin 2018) et de son décret d'application (septembre 2021). Les mesures sont aussi jugées insuffisantes ; et l'inclusion perçue comme un

concept polysémique. En témoigne la variété de termes et de synonymes utilisés par les auteurs pour la décrire : implication, participation, collaboration, coopération, concertation, partenariat, cogestion, etc. (Deslandes et Bertrand, 2004 : 411). Dans le même temps, cette variété de perceptions pourrait mettre en évidence la perspective dans laquelle l'implication parentale et communautaire est abordée, qu'il s'agisse de la décision des communautés de s'impliquer, des types et des lieux de l'implication communautaire, du degré de relation avec les partenaires, des objectifs visés par les parents et les communautés, etc

Les résultats mettent également en avant la méconnaissance par une partie des acteurs des divers textes régissant les droits des handicapés. Toutefois, Morrow pense que : « même le plus studieux des juristes ne peut connaître les milliers de textes législatifs. Cette pleine maîtrise est une fiction entretenue pour empêcher toute personne poursuivie sur le fondement d'une loi d'invoquer (et même de prouver) son ignorance du texte en cause pour échapper à toute sanction. Sans cette fiction, les règles perdraient toute efficacité devant la facilité avec laquelle on pourrait se soustraire à leur application (1960 : 468).

Enfin, a lieu une régression ces dernières années des sources d'informations traditionnelles (télévision, radios) face aux ressources modernes comme la presse écrite, les sites médias, les journaux d'information. De plus, toute l'information n'a pas toujours sa place dans un contexte donné. Le fait de savoir que Shakespeare a écrit une pièce avec des personnages clés comme Roméo et Juliette, qui se donnent la mort, ne sera d'aucune utilité à un fermier. La connaissance du type de semences en fonction de la qualité du sol, s'avérera en revanche nettement plus salutaire.

### ***3.2. Obstacles à l'inclusion des enfants singuliers***

Les entretiens ont permis de mettre en lumière des obstacles à l'inclusion des élèves singuliers à l'école ordinaire, notamment le manque de différenciation pédagogique et de formation des enseignants en éducation spéciale et en langue de signes. A l'école enquêtée, ceux-ci étudient dans les mêmes conditions d'apprentissage que leurs pairs ordinaires. C'est dire que la pratique pédagogique n'est pas sélectionnée puis utilisée selon les besoins propres à chaque élève. Une partie des enseignants de cette école éprouve de la difficulté à mobiliser la méthode adéquate en fonction du public traité.

Cependant, Garel ne met pas en avant telle ou telle adaptation (celle qui serait la plus efficace) mais les liste toutes en apportant des mises en œuvre de celles-ci. Aussi, il est convaincu qu'une différenciation des approches accroît les possibilités d'un partage satisfaisant, mais à condition, notamment, qu'elles ne pénalisent pas les valides » (2015 :22). Effectivement, il ne faut pas considérer que les élèves ordinaires sont là pour aider leur pair singulier mais bien pour pratiquer eux aussi en fonction de leurs capacités. L'UNESCO ajoute que : « D'autres peuvent avoir des besoins spécifiques et, plus généralement, tous les élèves doivent faire l'objet d'une égale attention. L'inclusion, ce n'est pas répondre aux besoins des seuls enfants handicapés ou répondre aux besoins d'un enfant au détriment d'un autre enfant » (2008 :3). La primauté de droits égaux et semblables pour tous, de préférence aux droits catégoriels, conduit donc à promouvoir une école commune et à refuser de focaliser l'attention sur les seuls élèves en situation de handicap.

Également, les entretiens mettent en avant les faibles connaissances concernant les troubles d'apprentissage et le manque de formation des enseignants en éducation spéciale et en langue de signes. Pourtant, Bonnet, Mangeret et Nowak démontrent que : « la langue des signes n'est pas internationale. Ces signes ne viennent pas du même pays et chacun a sa propre langue des signes (2010 : 42-43). Comme avec n'importe quel autre élève, la relativisation des méthodes de communication est donc la base de tous les apprentissages.

Malgré le fait que la langue des signes ne soit pas internationale, les personnes atteintes de surdité par exemple ont tout de même la possibilité de communiquer entre elles. En effet, même si ces signes ne viennent pas du même pays et que chacun a sa propre langue des signes, les personnes arrivent à se comprendre, puisque les langues des signes se différencient moins que les différentes langues orales.

De plus, certains signes sont faciles à comprendre étant donné qu'ils sont souvent très figurés. De même que pour le langage parlé complété, l'enfant sourd peut entrer très tôt, tout comme un enfant entendant, dans la communication grâce à la langue des signes.

## Conclusion

Les entretiens ont permis d'appréhender les représentations que les différents acteurs font de l'inclusion et du handicap au sein du groupe scolaire Gaoussou DABO. Ici, le directeur et les enseignants connaissent les textes législatifs de promotion de l'inclusion en milieu scolaire, notamment la Convention internationale et la loi malienne relatives aux droits des personnes vivant avec un handicap. Dans le temps, certains parents, membres du comité de gestion scolaire et élèves méconnaissent ces textes législatifs. La maturité biologique, notamment l'âge reste un facteur qui joue sur les représentations des différences.

Aussi, il existe une série d'obstacles à l'inclusion des élèves singuliers dans cette école. Il s'agit essentiellement du manque de formation des enseignants en éducation spéciale et en langue de signes, du coût élevé des outils pédagogiques, voire leur manque et l'inadaptation des infrastructures scolaires. Cette situation est aggravée par l'absence d'une cellule de protection, encore moins spécialisée ce, qui accentue la vulnérabilité des élèves singuliers.

Certes, cette enquête n'est pas exhaustive, mais les informations recueillies révèlent tout de même les points essentiels devant servir de base d'orientation pour les actions à mener dans le cadre de l'assistance à ces catégories d'élèves.

## Références bibliographiques

**Allenbach Marco, Gabola Piera, Leblanc Mireille et Rebetez Frédérique** (2022), « Quels soutiens au développement de pratiques inclusives ? » in *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, Vol. 3, n° 95, p. 91.

**Association Malienne pour la Sauvegarde du Bien-être Familial** (2021), *Étude sur la double discrimination des femmes au Mali : Cas du cercle de Kati, région de Koulikoro*, Rapport final, Bamako, AMASBIF.

**Bonnet Monique., Mangeret Thérèse et Nowak Marie** (2010), *Mathématiques et surdité. L'accueil des enfants sourds et malentendants en classe ordinaire ou spécialisée*, Lyon, CRDP de l'académie de Lyon.

**Collet Isabelle** (2016), *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?* Paris, Belin.

**Corbion Sylviane** (2021), *L'école inclusive : Entre idéalisme et réalité*, Paris, Eres.

**Coulibaly Koumbouna** (2021), *Handicap et prise en charge des personnes handicapées dans le quartier de Banconi*, Thèse de doctorat, Bamako, Faculté de Médecine et d'Odonto-Stomatologie (FMOS) de l'Université des Sciences et des Technologies de Bamako (USTTB).

**Deslandes Rollande et Bertrand Richard** (2004), « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire », dans *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 3, n° 2, p. 411.

**Garel Jean-Pierre** (2015), « Avec les autres comme les autres ? », dans *Revue Contrepied*, EPS.

**Gremion François et Gremion Lise** (2020), « De l'élève à la situation. Pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière », p.15, dans Nicole Chatelain, Céline Miserez-Caperos et Gabriela Caperos, *Interagir dans la diversité à l'école : Regards pluriels*, Bienne, HEP Bejune.

**Handicap International** (2022), *Les enfants handicapés sont encore exclus de l'école* [en ligne]//URL : <https://www.hi.org/fr/actualites/les-enfants-handicapes-sont-encore-exclus-de-l-ecole> (page consultée le 24/08/2023).

**Helie Thierry** (2018), « De l'ambivalence des enseignants à la participation sociale des élèves avec autisme : études de cas en Ulis », dans *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, Vol. 3-4, n° 83-84, p. 59.

**Journal officiel de la République du Mali** (2021), Décret N°2021-0662/PT-RM du 23 septembre 2021 fixant les modalités d'application de la Loi N°2018-027 du 12 juin 2018 relative aux droits des personnes vivant avec un handicap, Bamako, Secrétariat général du gouvernement.

**Kheroufi-Andriot Olivier** (2021), « Mieux articuler ses croyances et ses pratiques en matière d'inclusion grâce au soutien d'un dispositif ULIS : Perspectives et limites », dans *Phronesis*, Vol. 10, n° 2-3, p. 243.

**Lefer-Sauvage Gaëlle et Mercier Cendrine** (2021), « Les caractéristiques du handicap : Les rapports à la norme et à l'école inclusive dans une perspective culturelle », dans *Revue française des affaires sociales – RFAS*, n° 1, p. 167-178.

**Legrand Louis** (1993), « Les différences entre les élèves et les formes de travail », p. 131- 140, dans Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

**Mercader Patricia, Léchenet Annie, Durif-Varembont Jean-Pierre et Garcia Marie Carmen** (2016), *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*, Toulouse, Erès, coll. « La vie devant eux ».

**Mialaret Gaston** (1991), *Pédagogie générale*, Paris, Presses Universitaires de France.

**Ministère de la Décentralisation et de la Réforme de l'État** (2016), *Plan de Développement Économique, Social et Culturel (PDSEC) 2016-2020 de la Commune III*, Bamako, MDRE.

**Ministère de l'Éducation Nationale** (2019), *Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle, deuxième génération-PRODEC 2, 2019-2028*, Rapport final, Bamako, MEN.

**Ministère de l'énergie de l'eau-MEE** (2016), *Situation des points d'eau moderne au Mali*, Inventaire national réalisé en mars, Bamako, Direction nationale de l'hydraulique.

**Morrow Glenn Raymond** (1960), *La Cité crétoise de Platon : Une interprétation historique des lois*, New-Jersey, Presse de l'Université de Princeton.

**Nations-Unies** (1989), *Convention relatives aux droits des enfants*, New-York, UN.

**Pelletier Liliane** (2020), « Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École », dans *Ressources*, Vol. 22, p. 22.

**Plaisance Éric, Belmont Brigitte, Verillon Alette et Schneider Cornelia** (2007), « Intégration ou inclusion ? », dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Vol. 1, n° 37, p. 159-164.

**Reverdy Catherine** (2019), *Apprendre (dans) l'école inclusive*, Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127, Lyon, ENS de Lyon.

**Speranza Juliette** (2020), « Le concept de neurodiversité peut-il révolutionner l'école ? », dans *Rhizome*, Vol. 78, n° 4, p. 6.

**Tardif Maurice et Gauthier Clermont** (2012), *L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ?* Bruxelles, De Boeck.

**Tremblay Pilippe et Toullec-Thery Marie** (2021), *Le Coenseignement : Théories, recherches et pratiques*, Paris, INS HEA.

**UNESCO** (2008), *Éducation : l'autre urgence mondiale*, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (COLLECIF), Paris, Éditions Agnès Bardon.

**UNICEF** (2014), *Conceptualiser l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF*, Livret technique, Paris, UNICEF.

**UNICEF** (2021), *Le monde compte près de 240 millions d'enfants handicapés, d'après l'analyse statistique de l'UNICEF la plus exhaustive à ce jour* [en ligne] // URL : <https://www.unicef.org/fr/communiqu%C3%A9s-de>

presse/le-monde-compte-pres-de-240-millions-denfants-handicapes  
(page consultée le 23/08/2023).

**Wallon Henri et Ascoli Gaby** (1950), « Comment l'enfant sait classer les objets », dans *Enfance*, tome 3, n°1, p. 414.

**Wallon Henri** (2012), *L'Évolution psychologique de l'enfant*, 12<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin.