

INCLUSION INSTITUTIONNELLE ET EXCLUSION SYMBOLIQUE DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP DANS L'ECOLE IVOIRIENNE

Anzi André ASSOA

École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire

E-mail : assoa.andre@yahoo.fr

Aya Josiane Irma Fabienne KONAN

École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire

E-mail : josykonan2000@gmail.com

Kouamé Pacôme BROU

École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire

E-mail : Brounavidad2020@gmail.com

Résumé

Cet article analyse l'expérience scolaire d'élèves en situation de handicap scolarisés dans six établissements secondaires ordinaires en Côte d'Ivoire. Il interroge l'écart entre l'inclusion institutionnelle affirmée et les mécanismes d'exclusion symbolique observés dans les pratiques pédagogiques, les relations entre pairs et les représentations sociales. L'étude qualitative, menée en avril 2026, porte sur 41 participants, dont 16 élèves. Elle mobilise 41 entretiens semi-directifs, 24 séances d'observation non participante et une analyse documentaire. Les résultats révèlent des obstacles d'accessibilité, une invisibilisation pédagogique, des formes de stigmatisation et un abaissement implicite des attentes. Les élèves développent néanmoins des stratégies d'adaptation et de résistance. L'inclusion effective suppose donc de transformer conjointement les conditions matérielles, pédagogiques et relationnelles de l'expérience scolaire.

Mots-clés : inclusion scolaire, exclusion symbolique, handicap, expérience scolaire, Côte d'Ivoire

Abstract

This article analyses the school experience of students with disabilities enrolled in six mainstream secondary schools in Côte d'Ivoire. It examines the gap between stated institutional inclusion and symbolic exclusion in pedagogical practices, peer relations and social representations. The qualitative study, conducted in April 2026, involved 41 participants, including 16 students. Data were collected through 41 semi-structured interviews, 24 non-participant observation sessions and documentary analysis. Findings reveal accessibility barriers, pedagogical invisibility, stigma and implicitly lowered expectations. Students nevertheless develop adaptation and resistance strategies. Effective inclusion therefore requires simultaneous changes in the material, pedagogical and relational conditions of school experience.

Keywords : inclusive education, symbolic exclusion, disability, school experience, Côte d'Ivoire

Introduction

L'éducation inclusive est devenue un principe majeur des politiques éducatives contemporaines. La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) puis la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) affirment le droit à une scolarisation ordinaire garantissant apprentissage, participation et reconnaissance. L'inclusion ne se réduit donc pas à l'admission administrative : elle suppose l'accessibilité des espaces et des supports, des pratiques pédagogiques adaptées et des relations non stigmatisantes (Ainscow, 2020 ; Ebersold, 2017).

Dans plusieurs contextes africains, cette ambition se heurte à des infrastructures peu adaptées, à la faiblesse des ressources spécialisées, à une formation insuffisante des personnels et à des représentations sociales susceptibles de produire de la mise à distance. En Côte d'Ivoire, la Constitution du 8 novembre 2016 et la loi n° 98-594 du 10 novembre 1998 consolident le droit à l'éducation et la protection des personnes en situation de handicap, mais l'effectivité de ces prescriptions demeure inégale.

Les travaux menés en Côte d'Ivoire permettent de mieux saisir cette tension entre les ambitions institutionnelles de l'inclusion et les réalités vécues par les élèves en situation de handicap. Koutou N'Guessan (2019) met en évidence la persistance d'insuffisances matérielles et institutionnelles qui limitent les possibilités d'une intégration effective. Les obstacles ne relèvent cependant pas uniquement des conditions matérielles : ils se manifestent aussi dans les représentations et les pratiques des acteurs scolaires, comme le montrent Sadia et Gnakan Coulibaly (2024) à propos des perceptions enseignantes du handicap sensoriel, encore centrées sur les limitations individuelles des élèves. La qualité des relations construites au sein de l'espace scolaire apparaît également déterminante : Nywélé et Menzan (2026) soulignent le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance dans les processus de résilience scolaire. Ces travaux convergent vers une même idée : l'inclusion scolaire ne peut être appréhendée sous le seul angle de l'accès à l'établissement.

C'est cet écart entre inclusion institutionnelle affirmée et expérience scolaire vécue qui constitue la problématique de cet article. La question centrale est la suivante : comment les élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire vivent-ils la tension entre une inclusion

institutionnelle proclamée et des formes d'exclusion symbolique qui se logent dans les pratiques pédagogiques ordinaires, les relations entre pairs et les représentations sociales ? L'objectif est d'analyser cette tension à travers quatre entrées : l'accessibilité, la participation pédagogique, les interactions sociales et les stratégies d'adaptation développées par les élèves.

Pour y répondre, l'étude a été conduite dans six établissements secondaires ordinaires de Côte d'Ivoire, à partir d'un triple ancrage théorique : le stigmatisme (Goffman, 1963), la violence symbolique (Bourdieu et Passeron, 1970) et la sociologie de l'expérience scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996) dont l'opérationnalisation est précisée dans la section suivante.

Méthodologie de l'étude

1.1. Positionnement épistémologique et approche de recherche

Cette recherche s'inscrit dans une perspective compréhensive. Elle vise moins à mesurer la fréquence nationale des phénomènes qu'à comprendre les significations que les acteurs attribuent aux situations vécues. Dans le prolongement de Weber (1904/1965), l'analyse porte sur les logiques d'action, les perceptions et les ajustements. Une perspective constructiviste complète ce positionnement en considérant que les significations associées au handicap se construisent dans les interactions et les cadres institutionnels (Berger et Luckmann, 1966). La démarche qualitative, à dominante ethnographique, est ainsi adaptée à l'étude de mécanismes d'exclusion symbolique souvent discrets (Cefaï, 2003).

1.2. Cadre théorique et opérationnalisation

Le cadre théorique mobilise trois notions complémentaires, chacune orientant une dimension distincte du travail empirique. Le concept de stigmatisme (Goffman, 1963) a guidé le repérage, dans les entretiens et les observations, des attributs corporels ou sensoriels convertis en signes disqualifiants aux yeux des pairs ; il a servi de grille pour coder les récits de moquerie, d'évitement et d'assignation identitaire. La notion de violence symbolique (Bourdieu et Passeron, 1970) a orienté l'analyse des pratiques pédagogiques présentées comme neutres : sollicitation en classe, rythme des activités, modalités d'évaluation afin d'en dégager les effets différenciés sur les élèves en situation de handicap ; elle a notamment permis d'interroger les justifications bienveillantes avancées

par les adultes pour expliquer la moindre sollicitation de certains élèves. La sociologie de l'expérience scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996) a enfin structuré le codage des stratégies individuelles, notamment les logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation à travers lesquelles les élèves composent avec les contraintes de l'établissement. Ces trois entrées ont été croisées lors du codage thématique (cf. 1.6) : chaque unité de sens a été rattachée à une ou plusieurs d'entre elles, ce qui a permis d'organiser la présentation des résultats autour de l'articulation entre dispositifs institutionnels, interactions ordinaires et expérience subjective.

1.3. Présentation du terrain d'étude

L'enquête a été réalisée en avril 2026 dans six établissements secondaires ordinaires répartis dans quatre villes.

Tableau 1 : Répartition des élèves en situation de handicap selon les établissements enquêtés

Ville	Établissement	Effectif
Abidjan	Lycée Classique d'Abidjan	3
Abidjan	Lycée Technique de Cocody	5
Bouaké	Lycée Nimbo	2
Bouaké	Lycée Professionnel Commercial	1
Bongouanou	Lycée Moderne de Bongouanou	2
Guiglo	Lycée Moderne de Guiglo	3
Total	6 établissements	16

Source : enquête de terrain, avril 2026.

1.4. Population d'étude et échantillonnage

L'échantillonnage est raisonné (Patton, 2002). Les participants ont été retenus en fonction de leur implication dans la scolarisation des élèves concernés et de leur capacité à documenter les pratiques étudiées. Le corpus comprend 41 participants : 16 élèves en situation de handicap et 25 acteurs adultes.

Tableau 2 : Répartition des participants selon les catégories d'acteurs

Catégories d'acteurs	Effectif	Pourcentage
Élèves en situation de handicap	16	39,0 %
Enseignants	6	14,6 %
Parents	6	14,6 %
Chefs d'établissement	6	14,6 %
Inspecteurs d'éducation	3	7,3 %
Éducateurs	2	4,9 %
Directeurs régionaux	2	4,9 %
Total	41	100 %

Source : enquête de terrain, avril 2026.

Tableau 3 : Répartition des élèves enquêtés selon le type de handicap

Type de handicap	Effectif	Part dans le corpus des élèves
Handicap moteur	8	50,0 %
Malvoyance	4	25,0 %
Surdité légère	2	12,5 %
Albinisme	2	12,5 %
Total	16	100 %

Source : enquête de terrain, avril 2026.

1.5. Techniques de collecte des données

1.5.1. Les entretiens semi-directifs

Les entretiens constituent la principale source de données. Après recentrage, 41 entretiens sont retenus dans l'analyse : 16 avec les élèves, six avec les enseignants, six avec les parents, six avec les chefs d'établissement, trois avec les inspecteurs d'éducation, deux avec les éducateurs et deux avec les directeurs régionaux. Leur durée variait entre 45 et 90 minutes. Les échanges ont porté sur les conditions d'accueil, l'accès aux apprentissages, les pratiques pédagogiques, les relations entre pairs, les représentations du handicap et les stratégies développées par les élèves.

1.5.2. L'observation directe non participante

Vingt-quatre séances d'observation ont été réalisées. Elles ont concerné les interactions pédagogiques, les relations entre pairs, les espaces de récréation, les situations d'évaluation et l'accessibilité physique des infrastructures. L'observation a permis de confronter les discours aux pratiques ordinaires.

1.5.3. L'analyse documentaire

L'analyse documentaire a porté sur les textes législatifs, les orientations administratives, les statistiques scolaires disponibles, les projets d'établissement et différents rapports institutionnels. Elle a servi à situer les expériences recueillies dans leur cadre normatif et organisationnel.

1.6. Analyse des données, rigueur et considérations éthiques

Les données ont été traitées par analyse thématique de contenu (Bardin, 2013 ; Paillé et Mucchielli, 2016). La procédure a comporté une lecture du corpus, un codage, un regroupement des unités de sens et une interprétation à la lumière du cadre théorique présenté en 1.2. La rigueur a été recherchée par triangulation des sources, des techniques et des contextes (Denzin, 1978). Les verbatims sont mobilisés pour éclairer les mécanismes identifiés ; ils ne constituent pas des mesures de fréquence. Les participants ont été informés de la finalité de l'étude. Les propos ont été anonymisés et les restitutions ont été formulées de manière à limiter l'identification des personnes.

Présentation et interprétation des résultats

2.1. Une inclusion institutionnelle davantage déclarée qu'opérationnelle

Les responsables administratifs et pédagogiques interrogés adhèrent au principe de l'inclusion. Leur discours révèle cependant une difficulté récurrente : l'établissement accueille l'élève avant d'avoir toujours adapté son environnement. Le droit est reconnu, mais sa mise en œuvre dépend de ressources matérielles, humaines et professionnelles inégalement disponibles.

« Nous accueillons effectivement tous les élèves qui se présentent à nous, y compris ceux qui vivent avec un handicap. Nous savons que c'est leur droit. Cependant, lorsque ces élèves arrivent, nous nous rendons rapidement compte de nos limites. Les bâtiments n'ont pas été conçus

pour eux. Certaines salles sont difficiles d'accès. Nous ne disposons ni de matériel adapté ni de personnel spécialisé. Les enseignants essaient de faire de leur mieux, mais ils n'ont reçu aucune formation spécifique. » (K.K.P., chef d'établissement, Cocody)

« L'inclusion scolaire figure aujourd'hui parmi les priorités affichées du système éducatif ivoirien. Les textes existent. Mais, sur le terrain, les réalités sont plus complexes. Les infrastructures restent largement inadaptées et les enseignants sont souvent livrés à eux-mêmes face à des situations qu'ils ne maîtrisent pas toujours. » (K.K., directeur régional de l'Éducation nationale)

Ces propos font apparaître une inclusion de présence plus qu'une inclusion de participation. L'admission administrative est acquise, mais les conditions qui permettent de participer pleinement ne suivent pas toujours. Cette situation rejoint la distinction proposée par Ebersold (2015, 2017) entre présence dans l'espace ordinaire et accessibilité effective des activités scolaires. Elle illustre également la tension que Zaffran (2007) situe au cœur de la scolarisation des élèves handicapés : l'adhésion de principe ne suffit pas à produire les accords concrets, entre chefs d'établissement, enseignants et familles, qui rendent la participation effectivement possible à l'échelle locale.

2.2. L'invisibilisation pédagogique : une forme ordinaire d'exclusion symbolique

L'un des mécanismes les plus nettement documentés concerne la faible sollicitation de certains élèves en classe. Cette mise en retrait n'est pas toujours intentionnelle. Elle peut procéder d'une volonté de protéger l'élève ou d'éviter une difficulté. Son effet est néanmoins concret : l'élève dispose de moins d'occasions de répondre, de se tromper, d'être corrigé et de montrer ses compétences.

« Très souvent, je lève la main pour répondre aux questions, mais le professeur interroge quelqu'un d'autre. Parfois, je reste tout le cours sans intervenir. Pourtant, lorsque j'ai l'occasion de répondre, mes réponses sont souvent correctes. Ce qui me fait le plus souffrir, ce n'est pas mon problème de vue. C'est le sentiment d'être présent sans être réellement considéré comme un élève à part entière. » (C.K., élève malvoyant, 5e)

L'exclusion symbolique se manifeste ici dans des interactions ordinaires. La classe continue de fonctionner, mais l'élève se trouve progressivement relégué à la périphérie de l'échange pédagogique. La violence symbolique,

au sens de Bourdieu et Passeron (1970), permet d'interroger cette normalisation de règles de participation qui apparaissent neutres alors qu'elles produisent des effets différenciés.

2.3. La stigmatisation par les pairs : rejet, isolement et souffrance identitaire

Les relations entre pairs constituent un deuxième espace de production de l'exclusion. Les données relatives à l'albinisme sont particulièrement éclairantes. La visibilité corporelle de la différence facilite l'assignation identitaire et expose l'élève à des croyances ou à des surnoms qui dépassent la situation pédagogique.

« Certains élèves me regardent comme si j'étais une curiosité. D'autres évitent de s'asseoir à côté de moi. Pendant les travaux de groupe, il arrive que personne ne me choisisse. J'ai entendu des camarades dire que les albinos portent malheur ou possèdent des pouvoirs mystiques. Il y a des jours où je préfère rester seul. » (A.T., élève albinos, 3e)

« Mon fils essaie de ne rien montrer à la maison. Mais lorsqu'il rentre de l'école, je vois bien qu'il est affecté. Il me raconte les moqueries, les surnoms et parfois le refus de certains camarades de partager le même banc que lui. » (D.M., parent d'élève)

Ces récits correspondent au processus décrit par Goffman (1963) : un attribut visible devient un signe social qui tend à résumer l'identité de la personne. L'élève risque alors d'être perçu d'abord à travers le handicap. Cette dynamique s'inscrit dans une histoire longue des représentations de l'infirmité que Stiker (1982/2013) a retracée : la différence corporelle y est fréquemment investie de significations qui débordent la seule sphère scolaire, entre crainte, curiosité et croyance, et qui pèsent sur la manière dont l'élève est perçu avant même d'être connu. La mise à distance affecte ainsi les relations, mais aussi le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire.

2.4. Des attentes scolaires parfois abaissées au nom de la protection

Les entretiens avec les adultes et les observations montrent une autre tension. Certains ajustements relèvent d'une intention bienveillante, mais peuvent réduire les attentes à l'égard de l'élève. Ne pas l'interroger, l'exempter systématiquement d'une activité ou accepter une participation minimale peut être présenté comme une protection. Lorsque ces

pratiques deviennent routinières, elles enferment pourtant l'élève dans une position de fragilité présumée.

Le problème n'est donc pas l'aménagement en lui-même. Une adaptation est nécessaire lorsqu'elle compense un obstacle. La difficulté apparaît lorsque l'adaptation se transforme en renoncement pédagogique. L'égalité ne consiste pas à demander exactement la même chose dans les mêmes conditions, mais à rendre possible l'accès à des objectifs d'apprentissage exigeants par des modalités appropriées.

« Souvent, on veut m'aider avant même que je demande de l'aide. Pour certaines activités, on me dit de rester assis ou de laisser les autres faire parce que je risque de me fatiguer. Je comprends que c'est pour me protéger, mais parfois j'ai l'impression qu'on décide de mes capacités à ma place. Je préfère essayer, même si cela me demande plus de temps. Je veux être évalué sur ce que je peux réellement faire, pas sur ce que mon handicap laisse penser que je ne peux pas faire. » (C.M., élève en situation de handicap moteur, 1re)

« Quand je n'entends pas bien une consigne, je demande parfois au camarade à côté de moi de répéter. Mais il m'arrive aussi de faire semblant d'avoir compris parce que je ne veux pas interrompre plusieurs fois le professeur. Après, si je fais mal l'exercice, on pense que je n'ai pas compris la leçon. Pourtant, quelquefois, je n'ai simplement pas bien entendu la consigne. » (H.M., élève présentant une surdité légère, 4e)

Ces témoignages mettent en évidence deux modalités discrètes d'abaissement des attentes. Dans le premier cas, la protection anticipée tend à réduire les possibilités d'action de l'élève. Dans le second, une difficulté d'accès à l'information risque d'être confondue avec une difficulté de compréhension. L'exclusion symbolique ne procède donc pas nécessairement d'une volonté de discriminer. Elle peut se construire à travers des pratiques ordinaires qui assignent implicitement l'élève à des capacités supposées.

2.5. Stratégies d'adaptation, de résistance et recherche de reconnaissance

Les élèves développent des stratégies d'ajustement : choix de la place, appui des pairs, réorganisation du travail, retrait temporaire ou résistance au stigmat (Dubet et Martuccelli, 1996).

« Comme je ne vois pas toujours bien ce qui est écrit au tableau, j'essaie de m'asseoir devant. Quand je n'ai pas pu tout recopier, je demande le

cahier d'un camarade après le cours. À la maison, je reprends les leçons tranquillement. Cela me demande parfois plus de temps que les autres, mais je ne veux pas qu'on pense que je ne peux pas réussir. Mon problème de vue m'oblige à m'organiser autrement ; il ne doit pas décider de mes résultats. » (C.K., élève malvoyant, 5e)

« Au début, certaines remarques sur mon apparence me faisaient beaucoup de mal. J'avais tendance à rester seule pour éviter les moqueries. Avec le temps, j'ai décidé de ne plus laisser le regard des autres déterminer ma place à l'école. Je participe davantage et je travaille pour mes résultats. Je veux que mes camarades voient l'élève que je suis avant de voir mon albinisme. » (A.T., élève albinos, 3e)

C.K. mobilise surtout des stratégies instrumentales, tandis qu'A.T. développe une résistance identitaire. Ces conduites rejoignent l'importance accordée par Nywélé et Menzan (2026) aux interactions et au sentiment d'appartenance, sans que la résilience puisse se substituer à l'adaptation institutionnelle.

Discussion des résultats

3.1. De l'inclusion administrative à la participation effective

Le décalage entre reconnaissance institutionnelle et conditions concrètes confirme que l'inclusion ne se réduit pas à l'inscription (Ebersold, 2015, 2017 ; Plaisance, 2012). Les difficultés d'accessibilité, de matériel et de préparation des personnels rejoignent, en Côte d'Ivoire, les constats de Koutou N'Guessan (2019). Ce constat rejoint également celui de Zaffran (2007), pour qui l'intégration scolaire des élèves handicapés suppose des accords, explicites ou implicites, entre les différents acteurs de l'établissement, et non la seule application descendante d'un principe. L'établissement constitue ainsi le niveau décisif où les prescriptions nationales se traduisent en possibilités réelles de participation.

3.2. Exclusion symbolique, représentations et reconnaissance

La faible sollicitation, l'anticipation des incapacités et la stigmatisation montrent que l'exclusion peut résulter de pratiques ordinaires sans intention explicite de discriminer. Goffman (1963) éclaire la transformation de la différence en stigmaté ; Stiker (1982/2013) en restitue la profondeur historique et culturelle ; Bourdieu et Passeron (1970) en dégagent les effets inégaux de normes apparemment neutres.

Les résultats de Sadia et Gnakan Coulibaly (2024) confortent le poids des représentations centrées sur les limitations individuelles.

3.3. Interactions, résilience et responsabilité institutionnelle

Les stratégies observées relèvent du travail de construction de l'expérience scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996) et rejoignent Nywélé et Menzan (2026) sur le rôle des interactions et du sentiment d'appartenance. La résilience ne doit toutefois pas masquer la responsabilité institutionnelle. L'action inclusive suppose conjointement accessibilité matérielle et pédagogique, formation des personnels, suivi des aménagements, coopération avec les familles et prévention de la stigmatisation. L'évaluation de l'inclusion doit donc porter sur la participation réelle, et non sur la seule présence scolaire.

3.4. L'établissement comme niveau décisif de l'inclusion

Les six terrains montrent que l'établissement constitue l'espace où les prescriptions nationales deviennent, ou non, des pratiques. C'est à ce niveau que se rencontrent l'architecture, l'organisation des salles, les emplois du temps, les relations entre professionnels, les normes de classe et la sociabilité entre élèves. L'inclusion dépend donc d'une compétence collective autant que d'initiatives individuelles.

Cette lecture invite à développer des diagnostics d'accessibilité à l'échelle de chaque établissement. Ces diagnostics devraient porter sur les déplacements, les supports pédagogiques, les évaluations, la participation aux activités collectives et le climat relationnel. Ils gagneraient à associer les élèves concernés. L'expérience vécue constitue en effet une source d'information indispensable pour repérer des obstacles que les procédures administratives ne rendent pas toujours visibles.

3.5. Repenser l'évaluation de l'inclusion

L'inscription scolaire est un indicateur nécessaire, mais insuffisant. Une politique inclusive devrait également s'intéresser à la participation réelle : l'élève peut-il accéder aux espaces ? Dispose-t-il des supports nécessaires ? Peut-il prendre la parole, participer aux travaux de groupe et aux évaluations ? Se sent-il reconnu comme un membre à part entière de l'établissement ?

Cette approche évite de confondre présence et inclusion. Elle permet aussi de déplacer l'évaluation de la seule performance individuelle vers

les conditions de l'expérience scolaire. Le changement de perspective est sociologiquement important : il ne s'agit plus seulement de demander si l'élève est capable de s'adapter à l'école, mais si l'école est organisée de manière à rendre sa participation possible.

Limites et portée de l'étude

Cette recherche présente plusieurs limites. L'échantillon raisonné ne permet pas de généraliser statistiquement les résultats à l'ensemble des établissements ivoiriens et les effectifs restent réduits pour chaque type de handicap. Les entretiens rendent compte d'expériences déclarées, même si leur confrontation aux observations et aux documents renforce la crédibilité de l'analyse.

La portée de l'étude est analytique : elle met au jour l'articulation entre inclusion formelle, obstacles environnementaux, invisibilisation pédagogique, stigmatisation et stratégies d'ajustement. Des recherches longitudinales et comparatives permettraient d'approfondir ces mécanismes.

Conclusion

L'étude met en évidence le paradoxe qui traverse la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les établissements ordinaires étudiés en Côte d'Ivoire. Le droit à la présence scolaire est de plus en plus reconnu, mais l'expérience quotidienne reste marquée par des obstacles matériels, des formes d'invisibilisation pédagogique et des interactions stigmatisantes. L'inclusion institutionnelle ne produit donc pas mécaniquement une inclusion vécue.

Les élèves développent des stratégies d'adaptation et de résistance. Elles témoignent de leur capacité d'action, mais ne doivent pas devenir un substitut à la responsabilité de l'institution. Une école inclusive ne peut demander aux élèves de compenser seuls les limites de son organisation. Elle doit agir sur les environnements, les pratiques et les représentations. Les travaux récents en Côte d'Ivoire confirment l'importance de cette orientation. Les représentations enseignantes, les interactions sociales et le sentiment d'appartenance constituent des dimensions décisives de l'expérience scolaire. L'enjeu est donc de passer d'une inclusion fondée sur l'admission à une inclusion fondée sur la participation et la

reconnaissance. C'est à cette condition que la présence dans l'école ordinaire peut devenir une expérience scolaire réellement équitable. Sur le plan social et utilitaire, cette étude fournit des repères concrets pour l'action éducative en Côte d'Ivoire : elle plaide pour la mise en place de diagnostics d'accessibilité à l'échelle de chaque établissement, pour l'intégration d'un volet consacré au handicap dans la formation initiale et continue des enseignants, pour la formalisation d'un suivi des aménagements pédagogiques et pour l'implication des familles et des pairs dans la prévention de la stigmatisation. Ses résultats intéressent ainsi les autorités éducatives, les chefs d'établissement et les formateurs d'enseignants, mais aussi les organisations de défense des droits des personnes handicapées, soucieux de traduire les engagements internationaux et nationaux en pratiques scolaires effectivement vécues par les élèves.

Références bibliographiques

- AINSCOW Mel**, 2020. « Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences », *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), pp. 7-16.
- BARDIN Laurence**, 2013. *L'analyse de contenu*, PUF, Paris.
- BERGER Peter L. et LUCKMANN Thomas**, 1966. *The Social Construction of Reality*, Doubleday, New York.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude**, 1970. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.
- CEFAÏ Daniel** (dir.), 2003. *L'enquête de terrain*, La Découverte, Paris.
- DENZIN Norman K.**, 1978. *The Research Act*, McGraw-Hill, New York.
- DUBET François et MARTUCCELLI Danilo**, 1996. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris.
- EBERSOLD Serge**, 2015. « Accessibilité, politiques inclusives et transformation de l'offre scolaire », *ALTER, European Journal of Disability Research*.
- EBERSOLD Serge**, 2017. *Scolarisation des élèves en situation de handicap*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq.
- GOFFMAN Erving**, 1963. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ).

KOUTOU N'GUESSAN Claude, 2019. « Information and communication technologies in inclusive education for Côte d'Ivoire: case of physical handicapped students of Felix Houphouet Boigny University of Cocody », *Research Journal of Educational Sciences*, 7(1), pp. 1-11.

NYWLÉ Tointhé Olivier et MENZAN Kouakou Rodolphe, 2026. « Résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels en contexte d'école inclusive en Côte d'Ivoire : le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire », *LAKISA, Revue des Sciences de l'Éducation*, 6(11), pp. 365-378.

ONU, 2006. *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, Organisation des Nations Unies, New York.

PAILLÉ Pierre et MUCCHIELLI Alex, 2016. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.

PATTON Michael Q., 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Sage, Thousand Oaks (CA).

PLAISANCE Éric, 2012. « L'inclusion en éducation », *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 57.

SADIA Martin Armand et GNAKAN COULIBALY Hautché Aline, 2024. « Représentations sociales du handicap sensoriel chez les enseignants du primaire des écoles d'inclusion scolaire de Bouaké en Côte d'Ivoire », *Revue Internationale du Chercheur*, 5(2), pp. 68-88.

STIKER Henri-Jacques, 1982/2013. *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*, Dunod, Paris.

UNESCO, 1994. *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*, UNESCO, Paris.

WEBER Max, 1904/1965. « L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales ». In : *Essais sur la théorie de la science*, Plon, Paris.

ZAFFRAN Joël, 2007. *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, La Découverte, Paris.