



Cellule d'Accompagnement, de Sensibilisation,
d'Appui et de Médiation

Actes du séminaire national organisé les 03 et 04 décembre 2016

L'enseignement inclusif pour l'intégration sociale en Algérie : Réalité et perspectives à la lumière des expériences aguerries



© Université Abderrahmane Mira-Béjaia /

Cellule d'Accompagnement, de Sensibilisation, d'Appui et de Médiation (CASAM), 2019

ISBN: 978-9931-9563-0-3

Dépôt Légal : mai, 2019

**L'enseignement inclusif pour
l'intégration sociale en Algérie :
Réalité et perspectives à la lumière
des expériences aguerries**

**Actes du séminaire national organisé A
l'Université de Bejaia-Algérie
les 03 et 04 décembre 2016**

Table des matières

<i>Liste des tableaux</i>	5
<i>Table des figures</i>	7
<i>Argumentaire</i>	9
I Les communications plénières	15
1. L'école inclusive ; des mots aux actes, <i>Serge THOMAZET, Maître de conférences en sciences de l'éducation,</i>	17
2. Scolarisation des enfants à besoins spécifiques : d'un enseignement intégratif à un enseignement inclusif, <i>Saliha BOUZID BAA, Halima MEKHOUKH, Faculté des Sciences Humaines et Sociales / Université de Bejaia</i>	25
3. Scolarité inclusive, entre concept et réalité, <i>BENAMARA Akli</i>	37
4. Rendre efficaces, les dispositifs d'inclusion pour les personnes avec besoins spécifiques , <i>Hakim OUMOKRANE, Kamel BOURAOUI, Tayeb CHABI, Université dA. Mira de Bejaia</i>	47
5. Soutien et accompagnement de l'étudiant handicapé Algérien , <i>Abdelhamid KERBOUCHE, Université Constantine 2</i>	71
6. Le tutorat à l'université de Bejaia, Etat des lieux et perspectives, <i>CHABI Tayeb</i>	75
7. L'Université de Bejaia : enseignement inclusive et solidarité-éthique, entre les traditions nourricières de bonnes pratiques et la camisole de force bureaucratique, <i>Mohamed-Amokrane ZORELI</i>	83
8. Integration of Learners with Special Needs : A socio-cultural clue to debate, <i>Nadia IDRI</i>	109
9. Etudiants Handicapés : Entre Bonne Volonté et Triste Réalités, <i>Fadhila KACI , M.A.A Département d'Anglais Université de bejaia</i>	119
10. Des situations d'apprentissage handicapantes à une conception ergonomique des situations d'apprentissage des élèves handicapés, <i>Katia MEZIANI , Université d'Alger 2</i>	125

11. Le soutien psychopédagogique de l'enfant handicapé : Le rôle des SESSAD, <i>Rachid</i> <i>, Université de Bejaia, Algérie</i>	135
II Les communications des associations	145
12. Projet : Mon accessibilité, mon autonomie, <i>Hakim AREZKI</i> , <i>Délégué de l'association</i> <i>SID</i>	147
13. Enseignement inclusif des enfants atteints de Spina Bifida dans la wilaya de Bejaia : État des lieux et perspectives, <i>Ryad BEKKAOUI et N. KAIBA</i> , <i>Association Spina Bifida</i>	151
14. Association TUDERT	157
15. Obstacles et difficultés des enfants en situation de handicap au cours de leur scola- risation, <i>Larbi OUBAZIZ</i> , <i>Association de Défense et de Suivi les Intérêts des Handicapés</i> <i>de la Wilaya de Bejaia</i>	159
16. Un modèle idéal-typique face aux entraves bureaucratiques, <i>Mr. BRAHMI</i> , <i>Asso-</i> <i>ciation DEFI AOUKAS, Bejaia, Algerie.</i>	163
17. L'inclusion scolaire de l'enfant autiste : un droit, une thérapie et un prélude pour une intégration sociale, <i>Abdeslam ABBASSI et Faïçal NAIT BOUDA</i> , <i>Association de</i> <i>Prise en Charge des Enfants Autistes (APCEA).</i>	169
Allocution de clôture du séminaire	181

Liste des tableaux

1	Scolarisation des élèves handicapés à Bejaia en 2016/2017	41
2	: Répartition par niveau scolaire des handicapés scolarisés dans la wilaya durant l'année 2016/2017	42
3	: Résultats des élèves sourds aux examens de fin de cycle de l'année scolaire 2015/2016	42
4	Répartition des Handicaps par nature pour les années 1998 et 2011 (Source : ONS).	51
5	Taux d'élèves aux besoins spécifiques, aux différents examens nationaux (Source : ONS et ministère de l'éducation nationale années : 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 et 2016).	53
6	Répartition des effectifs à l'université de Bejaia selon les années 1983, 2011 et 2015 (Source :Rapport d'activité de l'UAMB 1983, 2011 et 2015)	54
7	Répartition des handicaps selon leurs natures à l'université de Bejaia pour les années universitaires 2011/2012 et 2015/2016. Source : CASAM/UAMB	55
8	Répartition selon la nature du handicap et le sexe. (Source : CASAM de l'UAMB)	57
9	:Répartition des consultations Psychologique par année et nombre de pa- tients pris en charge (Source : CASAM U. Bejaïa 2015)	66
10	Les dimensions anthropométriques des enfants	129
11	Les dimensions des chaises.	130
12	Les dimensions des tables	130
13	La comparaison entre les dimensions anthropométriques et les mesures des chaises et tables	131
14	Les calculs des centiles des dimensions anthropométriques.	132
15	Les dimensions des chaises ergonomiques	133
16	Les dimensions des tables ergonomiques	133
17	Statuts neuropsychologique	152
18	Préparation préscolaire au niveau de l'association	153
19	Adaptation des établissements	153
20	Evaluations de l'inclusion	154
21	échantillon représentatif de l'état de la scolarisation des enfants autistes. . .	172

Table des figures

1	Répartition des étudiants handicapés par années et par type d'handicap (2011/2012)	56
2	Répartition des étudiants aux besoins spécifiques selon le type de handicap (2015/2016)	56
3	Encadrement 2014/2015)	80
4	Encadrement 2015/2016)	81

Argumentaire

La notion de l'enseignement en faveur des personnes en situation de handicap a, depuis le 18^{ième} siècle à nos jours, sans cesse réalisé des progrès. Un des plus importants de ces progrès est l'enseignement inclusif qui s'impose de plus en plus à la place de l'enseignement spécial. En France, par exemple, ce sont Louis Braille et l'Abbé de l'Épée qui les premiers créèrent des instituts nationaux pour l'éducation des aveugles et des sourds¹ (E. Plaisance, 2007, p 3).

Pour le cas de l'expérience de Valentin Haüy, à titre illustratif, c'est en 1784 qu'il commençât à donner de l'instruction à un aveugle selon sa propre méthode, méthode de lettres en relief, et en 1785 il fut chargé par une société de philanthropie d'assurer l'éducation de ses enfants aveugles, tâche qu'il continua jusqu'à la fin de sa vie. La diffusion dans d'autres pays des méthodes d'éducation des personnes en situation de handicap est, elle aussi, ancienne, puisque le Tsar de Russie, Alexandre 1^{er}, fit venir Valentin Haüy à Saint-Pétersbourg en 1806, spécialement pour la création et la gestion d'une école pour jeunes aveugles. Par la suite, dans le sillage des luttes pour les droits civiques, « la remise en question de la mise à l'écart de ces élèves dans des établissements ou des classes spécialisés »² fait son entrée dans les débats durant le XXI^{ème} siècle.

Cette remise en question de la méthode d'enseignement en classes spéciales des personnes en situation de handicap a, au fil du temps, renforcé le concept d'enseignement inclusif en promouvant le droit fondamental de l'élève à l'éducation dans un milieu qui accueille toutes les personnes et a bouleversé positivement les pratiques en introduisant dans l'enseignement des personnes en situation de handicap des méthodes basées sur l'insertion sociale. Mais il reste encore un long chemin à parcourir pour atteindre l'objectif de l'Éducation pour tous de la communauté internationale³, puisque des études récentes montrent que, dans les pays sous-développés notamment, « le handicap est souvent un facteur plus important dans la relation à l'exclusion scolaire que le genre ou la localisation géographique (...) et avoir un parent handicapé augmente également la probabilité pour un enfant d'être déscolarisé »⁴.

En Algérie, La généralisation de l'enseignement a été l'élément invariant de la politique

1. Plaisance Eric., « De la notion de déficience à celle de "besoin éducatif particulier" : de l'éducation spéciale à l'éducation partagée », 2007, Article en ligne sur [http://www.acmontpellier.fr/sections/pedagogie/reussite Educative pour/handicap](http://www.acmontpellier.fr/sections/pedagogie/reussite%20Educative%20pour/handicap), p.3, Cité in Coralie Le Brazidec. Inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au sein d'une classe élémentaire dans une école ordinaire. Education. 2014. <dumas-01097480>, p. 7.

2. Heurteau Valérie., « Handicapé en 2006 : intégration et démarche pédagogique au sein de l'École de Musique », Cefedem Bretagne - Pays de Loire, Promotion 2004-2006, P. 8. www.lepontsuperieur.eu/upload/tinyMCE/ressources.../Heurteau.pdf

3. Voir : Document de référence (Version finale), « Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : Une vision pour les années 90 », Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien (Thaïlande) 5 – 9 mars 1990.

4. Ingrid Lewis et Sunit Bagree., « Enseignants pour Tous : Enseignement inclusif pour enfants en situation de handicap », publication coordonnée par Sunit Bagree pour le Groupe de Travail sur l'Éducation Inclusive du Consortium International sur le Handicap et le Développement, 2013 P. 6.

de formation depuis l'indépendance à nos jours. Mais la démocratisation effective de l'accès à l'enseignement supérieur, le rendant concrètement accessible à tous, y reste au stade embryonnaire, car nécessitant des outils et des procédés adaptés à quelques franges spécifiques de la population.

En effet, les statistiques qui montrent un très faible pourcentage des étudiants en situations de handicap inscrits dans les universités algériennes. Ce qui traduit l'ampleur de la marginalisation de ces étudiants qui sont les plus touchés par le décrochage et l'échec scolaire, se retrouvant implicitement les plus désavantagés dans l'accès à l'emploi. Il faudra donc agir sur tous les aspects qui perpétuent cette situation de marginalisation pour vaincre ce « pire ennemi de la communauté qu'est l'exclusion » (Peck (1993, p. 73) : promouvoir toutes les politiques inclusives, allant de l'accessibilité aux soins et au logement, en passant par la mobilité et l'information, jusqu'aux loisirs et aux activités sportives.

Certes, il existe, au niveau international comme au niveau national, un arsenal juridique considérable dédié à la promotion et la protection des personnes ayant un handicap. Il y a également plusieurs projets relatifs à l'insertion sociale, scolaire et économique, programmés ou réalisés en collaborations avec des associations au profit de ces catégories sociales. Mais force est de constater que la voix des étudiants en situation de handicap exprime la souffrance et la détresse provoquées par un état de marginalisation vécue au quotidien. Cela traduit l'inefficacité ou l'insuffisance des actions menées jusque-là en faveur des personnes vivant avec un handicap en général⁵ et envers ceux fréquentant l'enseignement supérieur en particulier.

Dans le contexte de l'Université Abderrahmane Mira de Bejaïa, qui a actuellement un effectif de près de 45 000 étudiants et 2000 enseignants, les recensements ont donné 25 étudiants en situation de handicap en 2011, chiffre qui est passé à 46 en 2015. Il est utile de souligner que cette université se fixe comme objectifs généraux d'accueillir les étudiants dans des conditions favorables, de les appuyer dans leur parcours universitaire avec tous les moyens pédagogiques et logistiques nécessaires et de multiplier les chances de leur insertion professionnelle.

Pour atteindre ces objectifs, plusieurs actions visant le développement de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap inscrits à l'Université de Bejaïa, ont été menées en concertation avec la Cellule d'Accompagnement, de Sensibilisation, d'Appui et de Médiation (CASAM). La présence de la CASAM, instrument pivot des activités d'accompagnement et de soutien aux étudiants cibles⁶, est un atout considérable pour l'Université de Bejaïa, et en même temps elle constitue une importante preuve d'engagement de celle-ci en faveur des personnes en situation de handicap.

Les objectifs du séminaire

L'Université de Bejaïa œuvre depuis plusieurs années pour que la pédagogie de l'enseignement inclusif au sein des universités algériennes soit renforcée par des dispositifs efficaces, le riche arsenal législatif en faveur de la promotion et de l'accompagnement des

5. Belbachir Nabila., « Les handicapés entre marginalisation et attente d'une intégration. Ils sont plus de 2 millions à vivre des situations d'exclusion en Algérie », Article publié dans La Tribune le 10 - 02 - 2010, www.djazair.com/fr/elwatan/49409.

6. L'importance de la CASAM est montrée par ses finalités : le recensement des étudiants cibles ; l'accueil, l'orientation et l'information des étudiants ; l'amélioration de la qualité fonctionnelle des structures pédagogiques et logistiques (classes, amphithéâtres, labos, bibliothèques, administration) ; la réalisation d'aménagements pédagogiques adéquats et faire la promotion de la logique de réseau de et de la pratique du partenariat auprès des divers intervenant dans le domaine de l'inclusion socioéconomique des étudiants cibles (DAS, DOU, Associations, Institutions élues et administratives, BLEU, Maison de l'emploi...).

personnes vivant avec un handicap soit bien exploité, les partenaires et les acteurs travaillant autour de la question d'inclusion soient articulés et des modèles innovants en matière de prise en charge des personnes en situation de handicap soient proposés, en stimulant la recherche autour des thématiques d'éducation inclusive, de l'enseignement inclusif et de l'inclusion socioéconomique. Elle œuvre également pour l'exploitation optimale du brassage des connaissances, du transfert de bonnes pratiques et du travail en réseaux, sachant que les visions stratégiques et les résultats des expertises internationales et des expériences locales peuvent servir à articuler les données théoriques à la réalité pratique relative à la question de l'enseignement avec égales chances au profit des étudiants en situation de handicap .

Par conséquent, en organisant cette rencontre, l'Université de Bejaia ambitionne de découvrir les meilleures méthodes permettant une prise en charge la plus efficiente, la plus efficace et la plus adaptée des personnes en situation de handicap. Plus concrètement, elle vise à atteindre deux grands objectifs. D'abord réaliser l'analyse de l'ensemble des actions menées jusqu'ici autour de la question de l'enseignement inclusif à l'université pour créer un environnement favorable autour des étudiants avec handicap (accompagnement, sensibilisation et implication de la communauté universitaire, accès à l'emploi, etc.). Ensuite discuter et partager les expériences entre les pays du Maghreb et de l'Europe sur les dispositifs d'inclusion pour dégager les meilleures réponses au comment :

- organiser l'accueil des étudiants avec handicaps dans des projets d'établissements ;
- adapter la scolarité des étudiants aux besoins spécifiques (aménagement des études, pédagogie adaptée, supports pédagogiques en ligne, ouvrages en braille, de nouveaux équipements appropriés, aménagements des emplois du temps) ;
- adapter la prise en charge des personnes en situation de handicap (des moyens logistiques appropriés ; un accueil personnalisé, un accompagnement et un suivi spécifiques, des aides humaines et techniques) ;
- élaborer un guide de l'accompagnement de l'étudiant ayant un handicap à l'université
- encourager et soutenir les projets et les clubs étudiants à finalité sociale et solidaire ;
- mettre en place des partenariats entre les autres structures qui suivent l'étudiant ayant un handicap (Direction de l'action sociale, Direction des Œuvres Universitaires, associations, collèges et lycées, etc.)

Cette rencontre se veut, en somme, un moment d'évaluation des politiques inclusives mises en œuvre et une occasion d'affirmer la continuation de la recherche des procédés pratiques adéquats pour des pratiques inclusives adaptées et pérennes au sein des universités algériennes.

Les axes thématiques

Les propositions de communication doivent s'inscrire dans l'un des axes suivants :

Axe 1 : l'enseignement inclusif en Algérie : réalisations, contraintes et perspectives

- Les actions menées pour le développement de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap au niveau de l'université de Bejaia.
- les étudiants en situation de handicaps en Algérie : dispositifs juridiques/état des lieux et perspectives.
- Les dispositifs pédagogiques et les moyens matériels et logistiques pour l'accompagnement des étudiants en situation de handicap dans l'université algérienne.

Axe 2 : Les dispositifs d'inclusion : Les expériences des pays du Maghreb et de l'Europe

- Les aspects psychologique et pédagogique de l'enseignement inclusif.
- La dimension relationnelle de l'enseignement inclusif (enseignant/apprenant ayant un handicap, apprenant ayant un handicaps/personnel administratif, étudiant en situation normale/étudiant ayant un handicap, etc.).
- l'inclusion des personnes avec handicaps dans les institutions et les projets universitaires.

Axe 3 : l'enseignement inclusif : l'historique et les approches théoriques

- L'histoire de l'enseignement inclusif
- Les théories de l'enseignement inclusif
- Le cadre théorique dans l'analyse des pratiques d'enseignement inclusif.

Comité scientifique

Présidente : Dr. BOUZID BAA Saliha, Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université de Bejaia

Pr. TLIBA Souhil, Doyen de la Faculté de Médecine, Université de Bejaia

Pr. BOUATTA Cherifa, Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université de Bejaia

Dr. BENHAMIDA Aida, Vice Recteur des Relations Extérieures, Université de Bejaia

THOMAZET Serge, Maître de conférences en sciences de l'éducation. École supérieure du professorat et de l'éducation, Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne, Clermont-Ferrand, France.

Dr. CHABI Mourad, Faculté des Sciences Economiques, Commerciales et de Gestion, Université de Université de Bejaia

Dr. BOURAOUI Kamel, Coordinateur de la CASAM de l'Université de Bejaia

Mr. OUMOUKRANE Hakim, Faculté des Lettres et des Langues, Université de Bejaia

Mr. Mohamed-Amokrane ZORELI, Enseignant-chercheur en sciences économiques à la faculté SEGSC, Université de Bejaia

Comité de lecture

Dr. BOUZID BAA Saliha, Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université de Bejaia
THOMAZET Serge, Maître de conférences en sciences de l'éducation. École supérieure du professorat et de l'éducation, Laboratoire ACTé, Université Clermont-Auvergne, Clermont-Ferrand, France.

Dr. CHABI Mourad, Faculté des Sciences Economiques, Commerciales et de Gestion, Université de Université de Bejaia

Dr. IDRI Nadia, Faculty of Arts and Languages, University of Bejaia

Dr. BOURAOUI Kamel, Coordinateur de la CASAM de l'Université de Bejaia

Monsieur. OUMOUKRANE Hakim, Faculté des Lettres et des Langues, Université de Bejaia

Mme. KACI Fadhila, Maitre assistante, FLL, Université de Bejaia

Mr. Mohamed-Amokrane ZORELI, Enseignant-chercheur en sciences économiques à la faculté SEGSC, Université de Bejaia

Comité d'organisation

Présidente : Dr. Aida BENHAMIDA, Vice Recteur de relations extérieures de l'Université de Bejaia

Membres : BAA Saliha-BABOU Yasmine-BELOUAD Zahra-BENACHOUR Louiza-BETTACHE

Sara-BOURAOUI Kamel-BOURBET Salima-CHABI Tayeb-CHOUGUI Sofiane-DJEMAA

Nadjim-MEDJKOUNE Smail-MENDI Hanane-OUMOKRANE Hakim-ROUBECHHE Asma-

SLIMANI Karima-TAFOUKT Kahina-YAHI Hamid-ZORELI Mohamed-Amokrane

Première partie

Les communications plénières

L'école inclusive ; des mots aux actes

Serge THOMAZET

Maître de conférences en sciences de l'éducation

École supérieure du professorat et de l'éducation, Laboratoire ACTé

Université Clermont-Auvergne, Clermont-Ferrand, France.

Résumé

La mise en place de l'école inclusive nécessite de dépasser la simple inclusion des enfants différents dans l'école. Il s'agit de faire en sorte que l'école soit accueillante pour tous les enfants et permette à chacun d'apprendre. Cette évolution constitue un changement radical dans notre façon de penser l'école, un changement de paradigme qui ne se fait pas sans difficulté. Nous nous attacherons à montrer que ce changement de paradigme conduit à des transformations aussi bien de notre conception de l'école que des pratiques.

Mots clefs : École inclusive, handicap, scolarisation, besoins éducatifs particuliers

Abstract

The introduction of the inclusive school goes beyond the simple fact of including different children to school. The aim is to open schools which would welcome all children and allow everyone to learn. This evolution constitutes a radical change in our conception of school, a paradigm shift which does not happen without difficulties. We will try to demonstrate that this paradigm shift leads to changes in both our conception of what school is and in our practices.

Key words : inclusive school, handicap, schooling, specific educational needs.

Introduction

L'école inclusive défend un principe : permettre à tous les enfants, quelles que soient leurs différences, d'être scolarisés dans la même école. Sont concernés, les enfants jugés différents du fait d'un handicap sensoriel ou moteur, d'un handicap mental ou psychique, et, bien au-delà du handicap, tout enfant à risque de ne pas bénéficier d'une scolarité réussie du fait de sa situation sociale, de sa culture, ou de toute autre situation personnelle ou environnementale. Cette école pour tous et pourtant adaptée à chacun est appelée " école inclusive ". Le projet de construire une école inclusive s'applique aussi bien aux écoles primaires qu'aux établissements secondaires ou supérieurs. Dans cette contribution, nous parlerons d'école au sens large pour désigner tout établissement scolaire et d'enfant pour

dénommer la population concernée, qu'elle soit composée d'enfants, d'adolescents ou de jeunes adultes.

Je vais commencer par présenter ce qu'est une école inclusive et les raisons qui nous ont amené à souhaiter son émergence. Dans un deuxième temps, je détaillerai quelques pistes pratiques permettant d'avancer dans la construction d'une école inclusive. Les principes et pistes pratiques que je vais évoquer en contexte scolaire peuvent être transposés dans l'entreprise ou l'aménagement de la ville. Dans chacun de ces domaines, nous avons des progrès à faire au service de tous. De ce point de vue, je suis vraiment ravi que ce colloque ait retenu l'attention à la fois de la société civile, mais aussi des entrepreneurs. Ma présentation sera centrée sur l'école, car c'est mon domaine de recherche. Cependant, on le comprendra aisément, cette question dépasse largement l'école. Construire l'école inclusive, c'est changer de monde, c'est permettre aux personnes différentes de sortir de l'ombre (Gardou, 2012). Enfin nous dirons quelques mots sur le travail collectif. Nos recherches montrent que l'école inclusive ne se construit pas, ou pas uniquement par la fabrication de nouvelles expertises toujours plus spécialisées, mais par la coopération d'acteurs qui, chacun, détiennent une partie des solutions pour la mise en place d'une école inclusive : enseignants, professionnels du secteur médico-social, de santé et familles (Mérini & Thomazet, 2016 ; Thomazet, Mérini, & Gaime, 2014). La dimension partenariale de l'école inclusive est pour nous, fondamentale. C'est pour cela que j'ai créé un master qui permet à différents professionnels et aux accompagnants de travailler ensemble à la mise en place de l'école inclusive.

Retour historique et conceptuel concernant la scolarisation des enfants handicapés

L'école inclusive vient, comme cela était dit par monsieur Le Recteur, après d'autres pratiques, nommées « intégration » et « ségrégation ». De nos jours, si l'on utilise plus souvent les termes ou expressions d'inclusion et d'école inclusive, est-ce seulement un changement de lexique ? De même à certains moments de notre colloque, j'ai entendu le terme « handicapé », mais aussi « personnes en situation de handicap » ou encore « personnes à besoins particuliers ». Pourquoi différentes appellations ? Pour nous ces termes ou expressions désignent des réalités et des conceptualisations différentes. Nous pensons que le changement de termes, contribuera à changer les mentalités et pourquoi pas les pratiques. En cela, je reprends une expression d'Éric Plaisance, « *comment les mots font les choses* » (Plaisance, 1999, p. 49).

La ségrégation

Suppose des lieux et une place dans l'organisation sociale pour les personnes handicapées. Ce positionnement des personnes correspond à une logique, très présente pendant des décennies consistant à construire un autre monde pour les personnes " différentes ", en créant pour elles des structures spécialisées en marge de la société. Cette logique amène à penser des écoles spéciales plutôt que l'aménagement des écoles ordinaires. La ségrégation a fourni un accueil sécurisé à de nombreuses personnes dont la survie était autrefois dépendante de la bienfaisance et de la charité. Il est cependant rapidement apparu qu'une déficience (ou tout autre mot utilisé à l'époque) ne devait pas empêcher une personne de s'intégrer à la société, si elle en était capable. Ainsi a été amorcée une deuxième période, nommée « intégration ».

L'intégration

Permet aux enfants handicapés d'accéder aux écoles ordinaires, mais seulement lorsque c'est possible. Avec l'intégration, de nombreux jeunes présentant notamment un handicap sensoriel ou moteur ont pu fréquenter l'école ordinaire, et ce depuis les années 1970.

Cependant, les obstacles barrant l'accès à l'école ordinaire se sont avérés insurmontables à nombre d'enfants, tant pour ce qui concerne l'accès physique à l'école que pour l'accès à des savoirs et à un environnement correspondant à leurs besoins. C'est pour cela que des familles, des professionnels, et premier lieu des personnes handicapées, ont souhaité inaugurer une nouvelle période, qui pose le droit pour les personnes handicapées à accéder à la société, notre « bien commun » (Gardou, 2012) et le devoir pour notre société de se rendre accessible sans limitation, donc d'être une société inclusive. L'application de ce principe dans l'école nous amène à parler d'école inclusive.

L'école inclusive

Part du constat que chaque enfant est capable d'apprentissages si ces derniers sont adaptés à ses capacités. L'école inclusive est avant tout un principe : chaque école doit accepter les enfants avec leurs différences, en leur proposant un programme d'enseignement adapté à leurs besoins. L'école inclusive est donc avant tout un projet pour l'école, qui l'amènerait à être à la fois ordinaire, au sens d'une même école pour tous et adaptée aux besoins de chaque enfant. Ce projet pour l'école s'est imposé notamment à partir des années 2000 à la fois au niveau international et de chaque pays. Par exemple la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées signée par l'Algérie en 2007 et ratifiée en 2009 insiste sur la participation des personnes à la société et ce principe a été traduit dans la loi algérienne. Très rapidement, il est apparu aussi bien aux théoriciens de l'école inclusive qu'à ceux qui s'attachaient à la mettre en place que les barrières empêchant ou limitant l'accès à l'école ne concernaient pas seulement les enfants handicapés, mais aussi les enfants d'un milieu social défavorisé (Benoit, 2005) ou de culture différente de celle que promeut l'école (Potvin, 2014). En d'autres termes, l'école inclusive est un projet sociétal qui vise la transformation de l'école (Thomazet, 2008)

Ségrégation, intégration, école inclusive, ces trois périodes de nos histoires sont encore présentes dans nos mentalités sous la forme de trois paradigmes, autrement dit de trois façons de penser la place des personnes différentes dans la société. Chacun de nous adhère à un paradigme plutôt qu'à un autre, mais, bien souvent, les trois paradigmes cohabitent en chacun de nous. La ségrégation, parce qu'il nous arrive de penser que certaines personnes n'ont pas à accéder à certains métiers ou à certains services. L'intégration quand on ne s'oppose pas à l'accès des personnes différentes sans pour autant agir en faveur de cet accès et la logique inclusive, quand nous arrivons, au sein d'un groupe d'enfants, à ne plus voir plus les différences ni les handicaps, mais juste des individus avec leurs forces et leurs faiblesses. Prendre conscience de l'existence de ces trois paradigmes va nous aider à agir et cela commence par clarifier les termes.

Penser une école ordinaire et adaptée

Dans l'école, changer de paradigme, c'est modifier notre façon de penser la place des enfants différents. Le changement de paradigme est à la fois source et conséquence de plusieurs déplacements ou changements de logiques. Nous allons en présenter trois.

De la protection à la participation

La ségrégation a pu quelquefois se mettre en place du fait d'un rejet de la différence, mais le plus souvent ce n'est pas le cas, le raisonnement est plutôt de considérer que certains enfants, du fait de leurs différences, ne peuvent trouver des conditions correctes de scolarisation dans l'école ordinaire et donc qu'il faut créer les lieux *protégés*, adaptés à leurs besoins (Cagnolo, 2009). Considérer que les enfants peuvent et doivent être scolarisés dans les écoles ordinaires, c'est mettre en avant une autre logique qui part du postulat que c'est à l'école de s'adapter. Cette autre logique est une autre façon de penser la place de la différence dans la société. Elle amène à poser le droit de toute personne à *participer* à la société dans toutes ses composantes : école, loisirs, travail, etc. Il est nécessaire pour cela de questionner le concept de normalité, ce que fait la philosophie depuis longtemps (Canguilhem, 1966) et que Fougeyrollas a transposé utilement dans le domaine du handicap, en montrant que ce dernier résultait d'une construction sociale (Fougeyrollas, 1995).

De la compensation à l'accessibilité

Compenser consiste à apporter des aides à la personne en situation de handicap en réponse à ses besoins. Ces aides peuvent être matérielles (fauteuil roulant, ordinateur), humaines (auxiliaire de vie scolaire, traducteur en langue des signes) ou de services (transport adapté, intervention d'un service de soins ou de professionnels de la santé, classe spéciale). Dans un contexte d'intégration scolaire, les dispositifs compensatoires ont permis à de nombreux jeunes d'accéder à l'école ordinaire. Un ascenseur, par exemple, permet à une personne avec un handicap moteur d'accéder aux étages supérieurs d'une école. Mais ce dispositif, en dehors de son coût important, oblige la personne handicapée à des démarches particulières et ne lui permet pas de se déplacer en même temps que les autres et de la même manière que les autres. On peut imaginer une école, et il en existe de nombreuses, qui a été construite sans difficulté de circulation pour un fauteuil roulant. Dans cette école, une personne avec une déficience motrice peut se déplacer comme les autres. Nous faisons même l'hypothèse que l'absence d'escaliers sera utile à bien d'autres personnes. Cette dernière école est considérée comme ayant une accessibilité normalisée au sens de Wolfensberger (Wolfensberger & Tullman, 1982), cela veut dire qu'on *a priori* supprimé les difficultés d'accès. En d'autres termes, plutôt que de demander aux personnes de mettre en œuvre les dispositifs de compensation nécessaires à leur accès à la société, on demande à la société de se rendre accessible. Une école inclusive est donc une école accessible. Cette accessibilité est évidemment permise par les plans inclinés, mais aussi pour toute forme de dispositif ou d'organisation supprimant les limitations, quelles qu'en soient la nature et l'origine. Ainsi bien au-delà de l'accessibilité physique à l'école et aux salles de classe, il s'agit de rendre les savoirs accessibles pour les personnes ayant un handicap sensoriel, des difficultés d'apprentissage, un handicap mental ou psychique. Il s'agit enfin de faciliter l'accès à l'école pour les élèves ayant des difficultés émotionnelles ou comportementales qui, là encore, sont susceptibles d'entraver leur plein accès aux apprentissages

De l'égalité à l'équité

Enfin, la logique de l'école inclusive nécessite de passer d'une logique d'égalité à une logique d'équité. Nos sociétés se sont construites sur le principe de l'égalité, c'est même dans la devise de la France : liberté, égalité, fraternité. Ce principe d'égalité, quand il est mis en œuvre sous la forme d'une égalité de traitement pose problème si l'on souhaite reconnaître et prendre en compte les différences entre les individus. Dans un contexte d'école inclusive,

c'est l'équité qui semble s'imposer, au sens d'une prise en compte différenciée des personnes en fonction de leurs besoins. Dans l'école, l'équité va se traduire par une adaptation de l'action et des exigences aux élèves et à leurs besoins.

J'espère réussir à vous convaincre que le passage à une école inclusive conduit à un changement de monde. Car c'est bien d'un changement de monde qu'il s'agit quand l'école ne se mérite plus et qu'elle s'ouvre à tous, quand la société valorise les différences au lieu de les stigmatiser, quand la charité et la bienfaisance font place au droit d'être reconnu dans son humanité.

Des mots aux actes

Changer de paradigme, penser une école accessible, qui s'adapte aux besoins de chaque enfant, ce n'est finalement pas si compliqué ! La difficulté réside évidemment dans la mise en pratique. Comme le dit l'UNESCO, avant c'était les personnes qui étaient en difficulté pour accéder à l'école, maintenant, si on veut faire une école inclusive, c'est l'école qui est en difficulté, pour se rendre accessible ! C'est un choix que nous avons à faire, celui de faire vivre le droit. En tant que chercheur, la question que je me pose alors, c'est de savoir quelles conséquences à, pour les professionnels ce changement de paradigme, cette injonction faite de mettre en place une école inclusive sans donner pour autant beaucoup d'aide concrète sur les actions à entreprendre.

Le premier constat que l'on peut faire c'est que le changement de monde que nous venons de décrire au niveau conceptuel se traduit sur le terrain par des évolutions très progressives. L'observation des différents systèmes éducatifs montre que passer de la ségrégation à l'école inclusive est un long chemin. Depuis des décennies, les personnes handicapées gagnent petit à petit leur place dans la société. Ainsi, en France, chaque année il y a plus d'enfants handicapés dans les écoles et dans les classes ordinaires. Cette progression est même d'environ 10% par an depuis plus de 10 ans (Le Laidier, Michaudon, & Prouchandy, 2016). Malgré ces progrès, si l'on prend en compte le fait qu'il y a de plus en plus d'enfants reconnus handicapés, il faudra encore longtemps avant que tous soient scolarisés dans les écoles ordinaires. J'imagine qu'on doit trouver les mêmes tendances en Algérie et dans la plupart des pays.

Concevoir l'école inclusive comme un possible est un moteur pour l'action, mais génère des difficultés de métiers

Beaucoup de professionnels voient leur activité empêchée, car ils ne peuvent imaginer l'école inclusive autrement que comme un idéal impossible à atteindre. Ils se demandent, par exemple comment accueillir à l'école ordinaire des enfants qui, justement, ont des besoins qui sortent de l'ordinaire. Ils se demandent aussi comment agir en professionnel face à la double injonction d'offrir une école qui soit la même pour tout le monde et pourtant adaptée à chacun. Le travail que nous avons mené avec des professionnels montre que ces questionnements, vécus comme des injonctions paradoxales génèrent des dilemmes professionnels.

Quand on observe les professionnels et accompagnants confrontés à l'accueil des élèves handicapés, on constate que la reconfiguration de leur métier en cohérence avec les logiques du nouveau paradigme inclusif se trouve empêchée par des pans de leur activité déterminée par l'ancien paradigme qu'ils ne peuvent abandonner.

La participation et la protection

Ainsi, nous constatons que le principe de la participation peut rapidement s'imposer et que, sur la base de ce principe peu de personnes s'opposent à l'accès des enfants différents dans l'école ordinaire. La difficulté vient du constat que beaucoup de ces élèves nouvellement accueillis s'avèrent en grande difficulté dans une école qui ne leur est pas adaptée. Ainsi s'impose l'évidence que l'école n'est pas faite pour eux, qu'elle s'avère maltraitante et qu'un milieu adapté serait nécessaire. De fait, les acteurs de l'école inclusive se retrouvent partagés entre deux logiques, celle, nouvelle, de la participation et celle, ancienne de la protection, qui apparaît sous la forme actualisée de la bientraitance. Cette situation est dilemmique, car elle oppose deux choix d'égale valeur : la participation d'un côté, la bientraitance de l'autre. Le dilemme est insoluble, car, plus la scolarisation est pensée en milieu ordinaire, plus il y a maltraitance et réciproquement, plus le milieu s'adapte aux besoins de ces enfants, plus il s'éloigne d'un milieu ordinaire. Des compromis qui s'avèrent réalisables quand l'écart entre les besoins d'un enfant et ce que peut proposer l'école n'est pas très important, mais ils deviennent impossibles lorsque l'écart devient trop grand.

La solution, telle que les professionnels chevronnés nous la montrent est de tenter de sortir du dilemme, non par un compromis, mais en conjuguant les deux logiques qui s'étaient placées en contradiction dans le dilemme. Ainsi tentent-ils de combiner la participation, en offrant l'accès à l'école et aux classes ordinaires aux élèves handicapés et la protection, en adaptant l'école aux besoins de ces élèves. L'école inclusive n'est plus pensée comme de l'intégration poussée, mais comme une école qui s'est transformée pour s'adapter aux besoins de chacun.

L'accessibilité et la compensation

De même, nous l'avons dit, l'accessibilité s'impose dans une école inclusive. Cependant, pour de nombreux enfants, la compensation reste un dispositif nécessaire pour leur permettre l'accès à l'école. Ainsi, un ordinateur peut s'avérer déterminant pour la scolarité réussie d'un enfant aveugle. La mobilisation conjointe de la compensation et de l'accessibilité est vécue, là encore sous la forme d'un dilemme : faut-il aider l'enfant à accéder à l'école ordinaire... ou transformer l'école ordinaire pour rejoindre les besoins de tous les enfants. Ce dilemme, comme le précédent, peut se résoudre par un pas de côté, en utilisant les moyens de compensation au service de l'accessibilité de l'école. En fait, rendre l'école accessible, c'est permettre à tous les enfants d'apprendre. Le concept de situation de handicap prend alors tout son sens. En effet, si des personnes ont un handicap, au sens d'une déficience ou d'une incapacité, c'est bien la situation qui va permettre ou non de faire que cette déficience ou cette incapacité conduit à une limitation de participation. Ainsi, à l'école, une jeune aveugle sera en situation de handicap si le professeur écrit ou donne des écrits sans qu'elle puisse les lire ou ne le sera pas si elle peut lire en braille les écrits fournis.

L'égalité, c'est l'équité

Dans le cas de l'égalité et de l'équité, il s'agira de redéfinir le concept d'égalité, en considérant qu'il ne s'agit pas de permettre une égalité de traitement, mais une égalité qui donne à chacun selon ses besoins. Ainsi, égalité et équité ne seront plus en contradiction. Le concept de besoins éducatifs particuliers, tel qu'il a été promu par le Warnock report en Angleterre (Warnock, 1978) donne, de mon point de vue, une piste utile pour penser l'égalité en terme d'équité. Le Warnock report décrit trois types des besoins, des besoins

pour accéder aux enseignements, des besoins d'aménagement des contenus de savoir, parce que certains enfants ne sont pas capables à d'apprendre la même chose que les autres, en même temps que les autres et des besoins d'attention particulière, pour des élèves présentant des difficultés émotionnelles ou comportementales.

Penser une école inclusive en répondant aux besoins particuliers de tous les élèves, c'est apporter des réponses, bien au-delà du handicap, à tous les élèves à risque d'échec pour des raisons multiples, sociales, culturelles ou personnelles. Chemin faisant on est parti des *handicapés*, de système des dispositifs pour *les personnes handicapées*, on est passé à des dispositifs pour les personnes à *besoins particuliers*, et finalement, se met en place une transformation de l'environnement, de nos pratiques, de nos attentions, pour tout le monde, au service du droit commun. L'école inclusive... c'est l'école... pour tous les élèves. Quand le professeur écrit plus lentement et parle plus lentement, il va répondre aux besoins d'élève qui pour certains sont handicapés, mais beaucoup sont en difficulté à l'école pour des raisons multiples. La société inclusive, c'est la société. Ce ne sont pas des ajouts pour les personnes différentes.

Construire collectivement l'école inclusive

Construire collectivement l'école inclusive semble une nécessité. Je le disais tout à l'heure, personne, ici et ailleurs, n'a pas la réponse, individuellement. Mais, tous ensemble, il est possible de trouver des solutions. On a besoin du psychologue, on a besoin du médecin, on a besoin des enseignants, des éducateurs, des familles, des associations, de la recherche, etc. L'école inclusive pour se concrétiser a besoin de rapprocher les « mondes » (Thomazet & Mérini, 2014), de construire des espaces d'intermétiers où l'on apprend à travailler ensemble (Frangieh, Thomazet, & Mérini, 2015).

Conclusion

En conclusion, rendre l'école inclusive et la société inclusive est une nécessité éthique. Mais c'est aussi une nécessité légale et l'Algérie, comme beaucoup de pays, est signataire d'un certain nombre d'engagements internationaux qu'elle doit respecter. C'est encore, comme je l'ai dit plus haut, une nécessité économique, l'école inclusive permettant la contribution de tous à la richesse nationale. Ce point est fondamental, car nos sociétés n'ont plus les moyens de financer l'assistance et la dépendance. C'est enfin une nécessité sociale : l'évolution des métiers, le développement des sociétés rendent nécessaires des compétences toujours plus élevées et plus diverses. Ainsi, l'école doit passer d'un lieu de sélection des élites, à un lieu fournissant le plus haut niveau d'étude à chacun. Loin d'abaisser le niveau de l'école, permettre à chacun d'apprendre c'est penser une école exigeante, mais juste... encore un dilemme à dépasser !

Bibliographie

- Benoit, H. *Inégalités sociales et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire : histoire ou actualité ?*. La nouvelle revue de l' AIS, 31, 91 – 100.
- Cagnolo, M.-C. (2009). *Le handicap dans la société : problématiques historiques et contemporaines..Humanisme et entreprise*(5), 57 – 71.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique. (3e ed.)* Paris : Presses Universitaires de France.

- Fougeyrollas, P. (1995). *Le processus de production culturelle du handicap : contextes sociohistoriques du développement des connaissances corporelles et fonctionnelles*. Lac St-Charles : P. Fougeyrollas.
- Frangieh, B., Thomazet, S., & Mérini, C. (2015). *Un espace d'intermétiers au service de l'école inclusive*. Paper presented at the 3ème colloque « De l'intégration à l'inclusion scolaire : rôles des communautés éducatives ». Lausanne, Switzerland. Oral retrieved from
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! : il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Érès éd.
- Le Laidier, S., Michaudon, H., & Prouchandy, P. (2016). *Note d'information N°36 - Depuis la loi de 2005, la scolarisation des enfants en situation de handicap a très fortement progressé*. Retrieved from Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/36/5/deppni-2016-36-eleves-handicapes-loi-2005_674365.pdf
- Mérini, C., & Thomazet, S. (2016). *Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive*. Les Cahiers des PEP, 2, 25 – 31.
- Plaisance, E. (1999). *L'éducation spéciale... ou comment les mots font les choses*. Education, 17(1), 49 – 61.
- Potvin, M. (2014). *Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives*. Éducation et Sociétés, 1(33), 185 – 202 doi :10.3917/es.033.0185
- Thomazet, S. (2008). *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive*. Revue des Sciences de l'Education, 34(1), 123 – 139.
- Thomazet, S. (2014). *Former les acteurs de l'école inclusive*. Cahiers des PEP, 0, 19 – 28.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). *Le travail collectif, outil d'une école inclusive ?* Questions Vives, (21). <http://questionsvives.revues.org/1509> doi :10.4000/questionsvives.1509
- Thomazet, S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014). *Travailler ensemble au service de tous les élèves*. Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, 65, 69 – 80.
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Retrieved from London : www.educationengland.org.uk/documents/warnock/ ?
- Wolfensberger, & Tullman, S. (1982). *A Brief Outline of the Principle of Normalization*. Rehabilitation Psychology, 27(3), 131 – 145.

Scolarisation des enfants à besoins spécifiques : d'un enseignement intégratif à un enseignement inclusif.

*Saliha BOUZID BAA*⁷ *Maître de conférences en psychologie-orthophonie*

Halima MEKHOUKH *Maître assistante en orthophonie* *Laboratoire Interdisciplinaire Santé et Population. Faculté des Sciences Humaines et Sociales / Université de Bejaia*

Résumé

La construction d'une école inclusive suscite de nombreuses recherches, elle constitue une des mutations culturelles les plus attendues pour les prochaines décennies. On assiste en effet à une transition entre le modèle intégratif d'éducation et d'enseignement des élèves en situation de handicap au modèle inclusif. Cette transition suscite beaucoup d'espoir, mais elle fait appel aussi à beaucoup de vigilance et d'engagement de la part de tous les acteurs. L'école inclusive se donne pour mission d'assurer le plein développement du potentiel scolaire mais aussi celui de toutes les formes d'expressions de l'intellect de chacun de ses élèves. Pour ce faire, elle mise sur chacun des acteurs et elle se base sur la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais à l'appriivoiser. L'objectif de cette communication sera de présenter les processus de cette transition, ses pratiques, conditions de mise en place et ses difficultés. Nous présenterons aussi un aperçu de cet enseignement en Algérie..

Mots clefs : *enseignement intégratif, enseignement inclusif, personnes à besoins spécifiques*

Abstract

The construction of an inclusive school arouses a lot of research. It comprises one of the most expected cultural transfers for the coming decades. Indeed, we witness a transition from the integrative model of education and teaching of students with disabilities to the inclusive model. This transition raises a lot of hope, but it also calls for a lot of vigilance and commitment on the part of all stakeholders. The inclusive school's main mission is to ensure the full development of the academic potential but also to all forms of expressions of the intellect of each of its students. To do this, it relies on each of the actors and it is based on the ability to innovate and to question itself, and by the use of a variety of strategies that are not intended to dismiss the difference, but to tame it. The objective of this paper is

7. <http://webtv.univ-bejaia.dz/index.php/2016/12/conference-de-mme-bouzid-baa-saliha-mekhoukhalima>

to present the process of this transition, its practices, conditions of implementation and its difficulties. It also presents an overview of this teaching in Algeria.

Key words : *inclusive education, inclusive education, people with special needs*

Introduction

La construction d'une école inclusive suscite de nombreuses recherches, elle constitue une des mutations culturelles les plus attendues pour les prochaines décennies. En effet, l'inclusion préscolaire et scolaire suscite de plus en plus d'intérêt dans la communauté universitaire internationale.

A la fin des années quatre vingt et au début des années quatre vingt dix, nous assistons à une augmentation importante de publications scientifiques traitant du passage de l'intégration « mainstreaming » à l'inclusion « inclusive education ».

L'inclusion constitue un des objectifs promus en 1994 par la déclaration de Salamanque. Sa consécration résulte d'un mouvement mobilisant acteurs du monde associatif et chercheurs autour d'un modèle social du handicap qui refuse l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence.

Ce mouvement s'oppose ainsi à toute forme de scolarisation en milieu spécialisé ainsi qu'à toute forme de scolarisation se satisfaisant d'une intégration de l'élève à besoins éducatifs particuliers faisant de ceux-ci des élèves qui sont « dans l'école », mais qui ne sont pas membres « de l'école » (Foreman, 2001 ; Hegarty, In : Ebersold S., 2009).

L'école inclusive se donne pour mission d'assurer le plein développement du potentiel scolaire mais aussi celui de toutes les formes d'expressions de l'intellect de chacun de ses élèves. Pour ce faire, elle mise sur chacun des acteurs et elle se base sur la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais à l'appriivoiser. (Bergeron L. et al., 2011).

L'école devient ainsi le moyen de construire les conditions d'une société réceptive aux différences et à même de voir la diversité comme une source de bien-être social et de développement économique. (Ebersold S., 2009).

Aperçu historique

L'accueil des enfants en situation de handicap à l'école ordinaire a été amorcé par les pays scandinaves dans les années soixante, il s'est étendu ensuite à d'autres pays, progressivement et inégalement.

Cette intégration se limitait à certaines catégories d'élèves en difficultés, permettant l'existence de services éducatifs ségrégués (le système en cascades) et ne garantissait pas en soi l'inclusion pédagogique des élèves intégrés à temps partiel ou à temps plein en classes ordinaires.

En 1975, la France se dote d'une loi, dite d'orientation, qui pose l'intégration sociale comme une « obligation nationale » et stipule que l'« obligation éducative » des enfants et adolescents handicapés doit se traduire par, « soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale » (art. 4). Cependant, cette intégration à l'école comme dans d'autres domaines se heurte à des obstacles et des critiques, les uns lui reprochant d'aller trop loin dans la voie de la « désinstitutionnalisation », d'autres pas assez. (Garel, J-P., 2010).

L'intégration scolaire a constitué une étape essentielle pour l'inclusion scolaire en ce qu'elle a permis les premières expériences d'intégration physique (une classe spéciale intégrée dans l'école du quartier) et d'intégration sociale (des élèves intégrés partageant les

mêmes services , cafétéria de l'école...).

L'inclusion apparue au début des années 90, poursuivra et étendra la portée de l'intégration scolaire en agissant sur 3 fronts :

- l'inclusion totale adopte tout d'abord une position qui abolit toute forme de rejet ;
- Elle ne retient qu'un seul placement pour tous les élèves, soit la classe ordinaire, et ce quelque soient les capacités intellectuelles ou les particularités de fonctionnement des élèves aux handicaps ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA).
- Elle vise une intégration pédagogique optimale , d'une part, en intégrant le maximum de contenus d'apprentissage des programmes d'études ordinaires, d'autre part , en favorisant la participation active des élèves en difficultés aux activités d'apprentissage en classe. (Vieinneau R., In : Dionne C., Rousseau N. et al., 2006).

En février 2005, la nouvelle loi promulguée va substituer l'inclusion à l'intégration et favoriser ainsi « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». (Garel, J-P., 2010)

Définition des concepts

Enseignement spécialisé/ éducation spéciale

L'enseignement spécialisé a pour objectif d'établir un cadre scolaire adapté aux enfants ou adolescents à besoins spécifiques, il permet de cerner les besoins éducatifs spécifiques des élèves en difficulté et vise à leur épanouissement personnel et leur intégration sociale et/ou professionnelle.

Pour permettre à l'élève de poursuivre son cursus scolaire en fonction de ses besoins et de ses potentialités, l'équipe éducative est complétée par du personnel paramédical, psychologique et social. (L'enseignement spécialisé en fédération Wallonie-Bruxelles). Plusieurs critiques sont émises par les chercheurs au système "d'éducation spéciale ", nous notons ce qui suit :

- il repose sur un système de signalisation puis de catégorisation des élèves qui est stigmatisante pour eux ;
- il ne traduit que rarement chez les élèves, les effets scolaires, comportementaux et sociaux attendus ;
- il ne parvient pas à assurer des résultats postsecondaires suffisamment bénéfiques ; il regroupe un trop grand nombre d'élèves et est très coûteux ; il n'est pas à la mesure des efforts collectifs d'intégration. (Petit C., 2001).

L'insertion

Elle se définit comme une intégration physique, sans préoccupation pour les besoins spécifiques des personnes. La réussite de l'insertion dépend avant tout de l'élève inséré et de sa capacité à s'adapter au milieu dans lequel il se trouve. Ce modèle peut être considéré comme un premier pas pour le développement de projets intégratifs, mais il n'est pas suffisant à leur réalisation. Il s'agit de classe insérée et non de classe intégrée.

L'assimilation

L'élève est accueilli dans une classe ordinaire et invité à participer aux mêmes activités que les autres mais il est attendu de lui qu'il soit capable de se conformer aux règles sociales, aux structures (avec ou sans matériel structurel adapté). L'élève est ac-

cepté pour peu qu'il n'ait pas besoin d'aide spécifique et qu'il se comporte comme les autres.

Dans ces deux situations (insertion et assimilation), une place est faite à l'élève, mais c'est un accueil *indifférent à sa différence*. L'élève porte seul, la responsabilité de l'adaptation. Il peut participer aux cours pour autant que sa présence ne modifie ni le programme, ni les habitudes de la classe. Les facilitateurs environnementaux correspondent uniquement à des éléments structuraux permettant à l'élève de s'adapter sans l'aide de l'enseignant. Ils ne comprennent ni modifications, ni adaptations du programme de la classe. (Gremion L. et Paratte M., 2009).

L'intégration scolaire

Dans les pays francophones, le terme en usage - *intégration* - utilisé depuis plus de 20 ans, regroupe des réalités très différentes allant de l'intégration-*mainstream* à l'école inclusive. En conséquence, parler d'intégration ne nous permet pas de savoir si l'enfant concerné fréquente une classe spécialisée dans une école ordinaire (intégration-*mainstream*) ou si sa scolarité se fait en classe ordinaire, avec l'aide de services œuvrant en harmonie avec le projet de la classe. (Thomazet S., 2008)

Le vocable « intégration scolaire » désigne actuellement tout aussi bien le cas d'élèves regroupés à l'intérieur d'une classe « spéciale » dans une école ordinaire que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires. L'amplitude de cette intégration dans les classes ordinaires peut varier : elle va de l'intégration limitée à des matières dites « périphériques » (éducation physique et arts par exemple) à l'intégration dans les matières dites « fondamentales » (français et mathématiques), jusqu'à l'intégration dans toutes les matières. (Petit C., 200).

L'enseignant qui accueille un élève adaptera, pour répondre à ses besoins, les structures de la classe (si nécessaire), mais également le matériel scolaire, voire le programme. Ce modèle dépend, bien entendu, de l'intérêt de l'école mais également de celui de l'enseignant et de sa capacité à porter une attention particulière à l'élève intégré. (Gremion L. et Paratte M., 2009).

Le processus d'intégration se traduit donc par des projets individualisés soutenus par une gamme de services qui vont de l'enseignement en classe ordinaire à l'enseignement en école spécialisée, favorisant l'environnement le plus « normal » possible par l'aménagement de passerelles autorisant un retour au cursus régulier ou dans une classe ordinaire. (Petit, C., 2001).

Inclusion / éducation inclusive

Pour l'UNESCO (2001) « L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative comme les enfants à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres ». (Thomazet, S., 2006). L'inclusion vise une intégration qui permet à l'élève de se sentir partenaire à part entière, indépendamment de ses difficultés et de ses compétences, d'être un élève parmi les autres. Tous les élèves de la classe sont perçus comme autant d'individus différents et complémentaires. (Gremion, L. et Paratte, M.).

Le terme « inclusion » prend plusieurs significations selon les pays

Comme le rappelle Plaisance, au-delà de la question sémantique, il apparaît important de clarifier les différences conceptuelles qui émergent de toute la réflexion qui s'est développée

pée à un niveau international, et qui vise à traduire le changement de terminologie proposé. (Plaisance, E. et al., 2007).

En France, le terme d'inclusion et celui d'éducation inclusive sont parfois assimilés, à des pratiques d'accueil qui se limiteraient à placer des élèves handicapés en milieu ordinaire, sans aucune réflexion sur les conditions nécessaires à cet accueil.

On préfère parler d'école pour tous. Dans la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et de chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, le terme d'intégration ne figure pas, il y est question de formation scolaire, professionnelle et supérieure pour l'ensemble des personnes handicapées, et d'inscription dans l'établissement le plus proche du domicile pour les enfants ou adolescents handicapés ou présentant un trouble invalidant de la santé.

En Angleterre, c'est plutôt sous le terme d'*intégration* que l'on désigne cette seule présence physique, alors que le terme d'*inclusion* implique une appartenance pleine et entière à la communauté scolaire.

En Italie, le terme *intégration* est encore couramment utilisé, alors que la politique éducative se place résolument dans la perspective de ce qu'on appelle ailleurs *école inclusive*. De plus, dans des pays qui ont adopté la terminologie de l'inclusion, comme l'Angleterre, certaines des pratiques continuent pourtant à relever de l'intégration. (Plaisance, E. et al., 2007).

Au Québec, on utilise le terme « inclusion scolaire » qui ne désigne en fait qu'une variante de l'intégration. Néanmoins elle l'institue de façon plus radicale et plus systématique, et met en évidence une notion qui renvoie à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles de quartier.

Elle suppose donc l'abolition complète des services « ségrégués » et le transfert de l'ensemble des ressources dans la classe ordinaire. Cette classe devient le lieu principal ou exclusif de scolarisation des élèves en difficulté, en partant du principe que tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal. (Petit, C., 2001)

Aux États-Unis, même si le terme *inclusion* (*inclusion, inclusive school, inclusive education*) est quelquefois synonyme d'*intégration*, il représente le plus souvent un changement conceptuel radical pour la plupart des acteurs et chercheurs en éducation. En effet, l'école ordinaire, pour devenir inclusive, doit s'organiser pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves. (Thomazet S., 2006).

À l'issue de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, en 1990 à Jomtien (Thaïlande), le terme d'« inclusion » a été préféré à celui d'intégration car il exprime mieux la volonté de mettre un terme aux discriminations et ségrégations toujours en cours. Depuis, le concept fait autorité. (Garel, J-P., 2010).

Ainsi, l'objectif de l'éducation inclusive est de mettre à la disposition de tous les élèves l'ensemble des soutiens dont ils peuvent avoir besoin dans le fonctionnement ordinaire de l'école. Cela n'exclut pas pour autant que certains élèves puissent bénéficier par ailleurs de soins médicaux ou de thérapies, en dehors de l'école. Cette éducation pourra ainsi faire partager à tous les élèves la même culture et leur donner la possibilité de développer leur personnalité en relation avec les autres. (Plaisance, E. et al., 2007).

Quelles pratiques pour une pédagogie de l'inclusion ?

Une pédagogie de l'inclusion est un modèle pédagogique qui permet la gestion des différences tout en répondant aux besoins particuliers de chaque élève. Pour y parvenir, ces pratiques doivent reposer sur :

- une coopération entre les intervenants scolaires et entre les apprenants ;
- la reconnaissance et la prise en compte de l'unicité de chaque apprenant ;
- une participation optimale et le développement de l'autonomie ;
- une pédagogie favorisant la construction et l'intégration des savoirs.

Ces pratiques doivent être accompagnées des interventions spécialisées visant à répondre de manière spécifique aux besoins éducatifs particuliers des élèves avec des handicaps spécifiques et des élèves en difficultés.

L'inclusion scolaire est une pédagogie qui vise la gestion des nombreuses « différences » observées entre apprenants, ces différences concernant le rythme d'apprentissage, le style d'apprentissage, les types d'intelligence, etc. (Vieinneau R., In : Dionne C., Rousseau N. et al., 2006, p 9).

Caractéristiques de l'inclusion (Inclusion et non seulement intégration)

Plusieurs travaux ont permis de repérer les caractéristiques d'une école inclusive dans le système éducatif (occidental notamment). Ces recherches convergent sur les principes et caractéristiques exposés ci-dessous.

- Alors que l'intégration suppose qu'un élève ait déjà été exclu, l'inclusion affirme sa volonté, dès le départ, de ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire. (Petit C., 2001). Ainsi, aucun élève n'est refusé pour la nature ou l'étendue des besoins particuliers. (Thomazet, S., 2006).
- L'école ne rejette donc aucun enfant, accueillent tous les élèves et s'ajustent aux besoins variés de formation au moyen d'options éducatives souples et adaptées, plutôt que par la ségrégation des jeunes dans des programmes standardisés.
- Le système mis en place doit tenir compte des besoins de chacun et être structuré en conséquence. Il ne s'agit plus seulement d'aider les élèves en difficultés, mais plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) afin qu'ils réussissent dans le cadre normal des activités éducatives. (Petit, C., 2001).
- Chaque enseignant de classe ordinaire doit pouvoir recevoir l'aide des personnes ressources expertes en fonction des besoins particuliers de ses élèves (orthophonistes, psychologues, rééducateurs...).
- Les dispositifs spéciaux (classes spéciales, groupes d'aides, unités d'intégration) sont mis en place en réponse aux besoins des élèves effectivement présents dans l'établissement. (Thomazet, S., 2006).

Une variante de l'inclusion s'appliquerait en exclusivité aux élèves présentant une déficience intellectuelle : à l'école ils sont dans les endroits que tous leurs camarades peuvent fréquenter, bien qu'à certains moments leurs programmes éducatifs exigent qu'ils ne soient pas en classe ordinaire et qu'ils aillent à l'extérieur de l'école, dans le milieu environnant. Par une pédagogie « adaptée », les élèves connaîtront des expériences d'apprentissage leur permettant d'atteindre les objectifs éducatifs désirés. L'école aménage alors un environnement favorable à la réussite de tous les élèves, indépendamment de leur degré d'habileté initial. (Petit, C., 2001)

Les conditions d'une mise en place d'une éducation inclusive

La mise en place d'un enseignement inclusif exige un certain nombre de conditions résumées ci-dessous :

La formation des enseignants

La formation des enseignants est nécessaire pour favoriser la scolarisation des enfants handicapés. En effet, le développement d'une démarche inclusive conduit à repenser les contenus et les modalités d'une formation pour les différents professionnels concernés. Cette formation doit prendre en compte les éléments suivants :

- l'intérêt d'une formation centrée essentiellement sur l'approfondissement des compétences pédagogiques en vue de gérer la diversité des élèves ;
- l'importance d'une sensibilisation au handicap, qui mette davantage l'accent sur la question de l'éducabilité que sur une présentation des déficiences ;

Les professionnels spécialisés

Le milieu spécialisé en tant que ressource pour l'école est sollicité aussi par l'éducation inclusive. Ainsi, les professionnels spécialisés ont besoin d'être préparés à de nouveaux modes d'intervention dans les écoles, auprès des enfants et des adultes.

Le travail en collaboration

La démarche inclusive suppose le travail en collaboration, aussi bien au sein de l'école qu'entre écoles et structures spécialisées, raison pour laquelle la formation porte également sur les pratiques de collaboration ; des formations en équipe, des formations pluricatégorielles. (Plaisance, E. et al., 2007).

Les difficultés

- À grande majorité des enseignants se sentent incompetents dans la gestion de la diversité des élèves réunis dans un même groupe. Il est utile de rappeler que l'organisation des systèmes scolaires s'appuie sur le mythe de la classe homogène. De plus, l'école fonctionne encore souvent comme une institution permettant d'identifier l'élite en valorisant la compétition et la performance individuelles.
- Tout en démontrant les bénéfices de l'approche inclusive tant pour l'élève ayant des besoins particuliers que pour les autres élèves de la classe, aussi bien sur le plan des apprentissages scolaires que sociaux ", la recherche scientifique relève aussi les risques en matière de stress et d'épuisement professionnel pour les enseignants. (Luc Prud'homme et al., 2011)
- Les changements qu'imposent l'enseignement inclusif peut susciter craintes et inquiétudes dans les écoles. En effet, les enseignants sont inquiets face à ce qu'ils perçoivent comme une augmentation de leur charge de travail et ils appréhendent aussi l'accueil de ce nouveau public pour lequel ils ne se sentent pas toujours préparés. (Gremion, L. et Paratte, M., 2009).

L'enseignement inclusif en Algérie : législation, recherches, actions

La législation

En Algérie, la prise en charge des personnes à besoins spécifiques, particulièrement les enfants, à des fins d'éducation, d'apprentissage et de formation reste une pratique moindre, problématique et dépassée sur le plan matériel comme sur le plan pédagogique.

Le pays a mis en place, au début des années 1980, une politique de prise en charge spécialisée des enfants handicapés qui a très peu évolué contrairement à ce qui s'observe au plan international. (Mecherbet, A. & Azzouz, L., 2010-2011).

En effet, La première apparition de la notion d'insertion scolaire en Algérie relève des circulaires n^o 82/2 et 82/048 du 29 janvier 1982 réadaptée par loi de 1996 qui affirme la volonté des pouvoirs publics d'intégrer les enfants et adolescents handicapés à l'école. (Boukhelif, M., 2014-2015)

Depuis l'année 1990, le ministère de la solidarité, a mis en place des « classes d'intégration » à l'intention des enfants handicapés mentaux au sein des écoles d'enseignement primaire. Cependant, au lieu de se généraliser, ces classes adaptées en nombre insignifiant ont même fait l'objet d'une remise en cause par de nombreux directeurs d'écoles primaires décidés à les fermer pour diverses raisons.

Les classes d'intégration ouvertes ne permettaient pas une intégration sociale des sujets avec le reste des enfants de l'école. Elles fonctionnent de manière séparée des classes ordinaires ; les enfants des classes intégrées ne partageant rien avec ceux des classes ordinaires.

- La loi n^o 02-09 du 8 Mai 2002 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées (articles, 14,15 ,16)

L'article 14 de la loi d'orientation de l'éducation nationale oblige le secteur de l'éducation en collaboration avec les établissements de santé et autres institutions concernées, à la prise en charge pédagogique convenable et l'intégration scolaire des enfants handicapés, et des enfants souffrant de maladies chroniques.

- En 2006, l'Algérie a mis en place par le décret exécutif 06-145 du 25 avril 2006 un Conseil National des Personnes Handicapées. Ce conseil est installé en mai 2014. C'est un conseil « Consultatif chargé d'étudier et de donner son avis sur toutes les questions relatives à la protection, la promotion, l'insertion socioprofessionnelle et l'intégration des personnes en situation de handicap ». (In lettre du secrétaire général du ministère de l'éducation, 21 octobre 2010).
- Loi d'orientation sur l'éducation (2008), article 10,14 pour les enfants
Plan national d'action pour les enfants (2008-2015).

La Circulaire du Secrétaire Général du Ministère de l'Education Nationale (2010) liste les procédures et les conditions nécessaires pour assurer la prise en charge des élèves handicapés au sein des établissements scolaires et faciliter leur scolarisation.

En 2008, les efforts du ministère de la solidarité nationale pour dépasser cette regrettable situation ont abouti à la promulgation d'un décret exécutif qui fait obligation aux établissements et centres d'accueil de la petite enfance d'accepter « les enfants handicapés dans des unités spécialement aménagées ou intégrées dans des groupes d'enfants valides ». Cette loi, circonscrite pour l'heure à l'éducation préscolaire, préfigure de la mise en place des contours d'une pratique de l'inclusion préscolaire des enfants handicapés. (Mecherbet, A. & Azzouz, L., 2010-2011).

A tout ça s'ajoute la ratification de différentes conventions internationales par l'état (conventions sur le droit de l'enfant : article 23 et 28, convention des nations unis relative aux droits des personnes handicapées signée en 2009).

La recherche

Les recherches sur la scolarisation des enfants à besoins spécifiques en Algérie restent très rares,

La recherche effectuée par Ali Mecherbet & Lakhdar Azzouz

Cette recherche avait pour objectif de mesurer les effets de l'inclusion d'enfants autistes sur leur intégration sociale et la réduction de l'intensité du trouble.

L'expérience a été menée à Tlemcen avec deux enfants autistes et a duré sept mois, soit durant l'année scolaire 2010 /2011.

Les chercheurs ont utilisé un test sociométrique et une échelle d'évaluation des comportements des enfants observés en situation au début de l'inclusion et à la fin de l'expérience. Deux enfants autistes ont été intégrés dans une classe de maternelle avec l'accord de la directrice et de leurs parents. L'inclusion a duré toute l'année scolaire.

L'étude a montré que malgré l'intensité des troubles du comportement qui caractérisent les deux enfants concernés par l'étude. Les auteurs concluent à l'importance du projet pédagogique personnalisé à chaque enfant et la nécessité d'un dispositif d'intervention associant les parents, l'éducatrice et une auxiliaire de vie. (Mecherbet, A. & Azzouz, L., 2010-2011).

Une deuxième recherche a été effectuée dans le cadre d'une thèse de doctorat par Meryem BOUKHELIF dont l'objectif était d'étudier les représentations sur l'intégration scolaire en milieu ordinaire d'enfants souffrant de handicap mental. L'auteure a utilisé entre autre des questionnaires auxquels ont répondu trois groupes de sujets : des parents d'enfants handicapés mentaux, des enseignants, des parents d'enfants normaux.

Parmi les résultats obtenus par la chercheuse, nous présenterons ceux qui suivent :

- les parents d'enfants normaux sont les moins d'accord pour que la scolarisation des enfants handicapés se passe en classes ordinaires,
- (40%) les enseignants déclarent être contre ce concept d'intégration dans l'enseignement ordinaire et seulement (36.7%) sont pour la présence d'un élève handicapé en classe ordinaire
- (73.3%) des parents d'enfants handicapés espèrent une scolarisation ordinaire en classes normales.
- La grande majorité des parents d'enfants handicapés préfèrent la scolarisation en classes ordinaires (66.7%) contrairement aux enseignants (6.7%) et aux parents d'enfants normaux (3.3%) qui pensent que cette scolarisation doit être effectuée dans des centres spécialisés.
- Ainsi, seulement (6.7%) des enseignants et (3.3%) des parents d'enfants normaux sont d'accord pour une scolarisation en milieu ordinaire),
- En réponse à la question sur le but de scolarisation de ces élèves en classes ordinaires, seulement (13.3%) de parents d'enfants normaux et (26.7%) d'enseignants déclarent que ce type de scolarisation permet aux enfants handicapés l'apprentissage et la vie en société (Boukhelif, M., 2014-2015).

Les actions

Les actions menées pour l'intégration et/ou inclusion des enfants à besoins spécifiques sont menées par plusieurs associations; les plus marquées de ces actions ont été réalisées en collaboration avec Handicap International, une ONG internationale activant auprès des personnes handicapées et vulnérables, et qui a entamé ses activités en Algérie en 1998 à

l'occasion des deux séminaires organisés respectivement à Blida puis à Marseille sur la thématique de « l'enfance blessée ».

Cette ONG a porté deux projets (dont l'un est toujours en cours) au Maghreb.

Le premier intitulé " éducation pour tous : vers l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif en Algérie ", a été réalisé entre 2010-2013 en partenariat avec trois associations de trois wilayas pilotes (Sétif, Tizi-Ouzou et Alger).

Il s'agit de l'association des parents d'enfants IMC (APIMC de Sétif), l'association des personnes handicapées et leurs amis (AHLA de Bouzeguène, Tizi-Ouzou) et l'association EL Baraka d'Alger .

L'objectif principal du projet était d'améliorer l'accès des enfants handicapés à une éducation de qualité, à travers les actions suivantes :

- la Sensibilisation des parents d'enfants handicapés, les acteurs locaux et les médias sur le droit à l'éducation ;
- la Formation et l'accompagnement des professionnels de l'éducation aux pratiques inclusives et à l'accompagnement social et pédagogique personnalisé ;
- le renforcement des mécanismes de fourniture d'appareillages et les aides techniques pour les enfants en situation de handicap ;
- la mise en place des dispositifs d'action sociale de proximité et l'appui technique et financier pour soutenir les associations de personnes handicapées dans leur action sociale de proximité (DASP) ;
- la formation des organisations de personnes handicapées au plaidoyer et à la concertation locale.
- la formation des acteurs locaux au développement et à la coordination de politiques publiques inclusives ;
- l'animation et le développement d'un dispositif régional d'expertise, de formation à distance et d'échange.

Cette expérience avec les 3 associations suscitée a motivé de nouvelles initiatives, notamment celles de :

- l'association « NOUR »(à Oran) qui gère 2 centres psychopédagogiques pour enfants polyhandicapés, et qui leur propose une prise en charge précoce au niveau de la crèche « EL Amel »qui accueille également des enfants normaux, dans le but de les préparer pour l'école ordinaire d'une part, et de les intégrer avec leurs pairs non handicapés d'une autre part afin de lutter contre l'exclusion dès l'enfance.
- l'association " TEJ " d'El- Oued qui appuie l'intégration scolaire des enfants sourds.
- Centre ANIS de Boumerdès qui active pour améliorer la prise en charge des enfants inadaptés mentaux.

Le deuxième projet « L'éducation des enfants en situation de handicap au cœur des dynamiques de développement territorial »est en cours, il s'étend du 1^{er} janvier 2015 jusqu'au 31 décembre 2017. Il vise à l'amélioration de l'accès des enfants en situation de handicap (ESH) à une éducation de qualité.

Le projet est mené dans trois wilayas à savoir Tizi-Ouzou, Batna et Oran, respectivement avec la collaboration de l'Association des Handicapés et Leurs Amis de Bouzeguène (AHLA) qui a déjà participé au premier projet, l'Association Batnienne Contre Les Myopathies (ABCM) : Cette association a mené plusieurs actions sur l'éducation inclusive et la concertation locale à Batna et l'Association « NOUR »pour la promotion et l'insertion des infirmes moteurs cérébraux et/ou d'origine cérébrales (IMC/IMOC)⁸.

8. <http://www.handicap-international.fr/sites/fr/files/country/files/handicap-international-algerie.pdf>.

L'enseignement inclusif à l'université

Dans le cadre du programme européen TEMPUS -Universités du Maghreb : Enseignement inclusif, des Cellules d'Accompagnement, de Sensibilisation, d'Appui et de Médiation ont été créés dans trois pays maghrébins :

le Maroc : l'université Abdelmalek Essaadi, l'université Hassan II Mohammedia -Casablanca et Université Ibn Zohr -Agadir.

la Tunisie : l'université de Sfax, l'université de Sousse.

l'Algérie : l'Université Abou-Bekr Belkaid de Tlemcen, l'université Mentouri de Constantine et l'université Abderrahmane Mira de Bejaia.

Une synthèse a été réalisée par les porteurs de projet (TEMPUS, UMEI) en mars 2013, retrace un état des lieux de la situation des différentes universités partenaires des trois pays maghrébins et permet d'identifier les besoins des étudiants avec handicaps.

Les analyses effectuées par les auteurs de cette synthèse montre que l'accès à l'enseignement supérieur pour les trois groupes cibles reste très limité et dans des proportions parfois insignifiantes. Ces groupes subissent donc le poids de cette injustice qui nuit à leur parcours universitaires.

Pour dépasser cette situation, les universités concernées, par le biais de leurs CASAM, ont proposé de mettre en place des procédés pour démocratiser l'accès à l'enseignement universitaire en adoptant entre autres les démarches suivantes :

Les groupes cibles de ce projet sont : les étudiants avec handicap, les étudiants étrangers ou souffrants de l'éloignement géographique et les étudiants en situation de précarité. (Note de synthèse, mars 2013).

- L'adoption d'une politique claire et responsable en faveur de l'enseignement inclusif ;
- Etre à l'écoute des besoins et doléances des étudiants cibles et les soutenir dans leur parcours universitaire ;
- Mettre à profit le transfert de connaissances, de compétence et de savoir-faire des partenaires européens vers le Maghreb ;
- Création de liens de coopération entre tous les intervenants (Note de synthèse, mars 2013, p23).

Conclusion

La scolarisation réussie d'un enfant en situation de handicap, qui ouvre à un accomplissement personnel et à une participation sociale optimale, implique de prendre en considération non seulement ses singularités mais aussi ce qu'il partage, ou peut partager, avec les autres, en particulier une culture commune.

L'inclusion scolaire est souhaitable pour tous les élèves avec handicaps ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; les recherches actuelles soulignent, qu'entant que modèle pédagogique, elle a des effets positifs pour tous les élèves, tant du coté des apprentissages que celui du développement social.

Bibliographie

- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). *La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire*. Éducation et francophonie, vol. 39, N^o 2, 2011, p. 87 – 104. URI : <http://id.erudit.org/iderudit/1007729ar>, DOI : 10.7202/1007729ar

- Boukhelif, M. (2014-2015). *La représentation sociale de la scolarisation des enfants handicapés*. Thèse pour obtenir le grade de docteur en psychologie Option Psychopathologie du développement, Directeur de Thèse : Pr.Ali Mecherbet, université de Tlemcen.
- Garel, J-P. (2010). *De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre*, Journal des anthropologues [En ligne], 122-123 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 26 mars 2015. URL :<http://jda.revues.org/5397> , pp 143 – 165.
- Gremion, L. & Paratte, M. (2009). *Intégration scolaire : de quoi parle-t-on aujuste ? Une étude de cas dans un collège secondaire*. Formation et pratiques d'enseignement en questions, N^o 9, pp. 159-176.
- Ebersold, S. (2009), *Autour du mot « Inclusion »*, Recherche et Formation, N^o 61, pp71-83.
- Mecherbet, A. & Azzouz, L. *Quels effets à l'inclusion des enfants autistes ?* In : Communication n^o 55/88 - Atelier 6 : Troubles cognitifs et autistiques.
- Petit, C.(2001). *De l'intégration scolaire*. Vie sociale et traitements. N^o 69, pp. 35 – 39. DOI 10.3917/vst.069.0035
- Plaisance E., Belmont B., Vérillon A., & Schneider C. (2007). *Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, N^o 37, 1er trimestre, pp 159 – 164.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau N.(2011). *La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion*. Éducation et francophonie, vol. 39, N^o 2, pp. 6 – 22. URI : <http://id.erudit.org/iderudit/1007725ar>. DOI : 10.7202/1007725ar
- Thomazet, S.(2006). *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences*, Le français aujourd'hui, 1, N^o152, pp. 19 – 27. DOI 10.3917/lfa.152.0019
- Thomazet, S.(2008). *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !* Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, N^o 1, pp. 123 – 139. URI :<http://id.erudit.org/iderudit/018993ar>, DOI : 10.7202/018993ar
- Vienneau, R. (2006). *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion*
- Dionne C., Rousseau N. & al., *Transformation des pratiques éducatives . La recherche sur l'inclusion scolaire*, Presses de l'Université du Québec.
- L'enseignement spécialisé en fédération Wallonie-Bruxelles*, www.enseignement.be/download.php?do_id=9288&do_check, consulté le 13/10/2016. TEMPUS & UMEI, Note de synthèse, mars 2013.
- « *Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif ordinaire* » : retour d'expérience Programme MaghrebAlgérie Décembre 2012
- <http://www.handicap-international.fr/sites/fr/files/country/files/handicap-international-algerie.pdf>.

Scolarité inclusive, entre concept et réalité

BENAMARA Akli⁹

Résumé

Emanant de la Direction de l'Action Sociale, une structure constituant le cœur qui reçoit et qui envoie toutes les informations liées aux pratiques inclusives, cet article se propose de rendre compte de l'état réel de l'inclusion scolaire dans la wilaya de Bejaïa, en le situant dans le contexte national global. Ce travail montre que malgré l'importance des structures et du cadre réglementaire relatifs à la protection et à la promotion des personnes avec handicaps, dans la réalité, nombreux sont ces enfants avec handicaps qui n'ont pas la chance de fréquenter l'école ou un centre de formation. Ceci permet de conclure en soutenant que l'enseignant inclusif en Algérie nécessite un travail sur la société et les structures spécialisées, en leur expliquant le nouveau regard et les nouvelles méthodes qui sont nécessaires pour la société et l'école inclusives.

Mots clés : lois, structures, volonté et engagement collectif, inclusion scolaire, prise en charge de la personne avec handicap, activités inclusives.

Abstract

Stemming from the Social Action Direction, a structure constituting the heart that receives and directs all the related information to inclusive practices, this article suggests an account of the real state of inclusion in schools in the wilaya of Bejaïa referring to the overall national context. This work shows that despite the importance of the structures and the regulatory framework relating to the protection and promotion of people with disabilities, in reality, there are many children with disabilities who do not have the chance to attend school or a training center. This allows concluding by supporting that inclusive teaching in Algeria requires work on society and specialized structures, explaining the new look and the new methods that are needed for inclusive society and the school.

Key words : laws, structures, will and collective commitment, inclusive education, support for the person with disability, inclusive activities

Introduction

Parler de la scolarisation, c'est indissociablement parler de l'école, de sa vocation et de ses missions. Ceci nous renvoie à la loi 08/04 du 23-janvier 2008 portant loi d'orientation

9. <http://webtv.univ-bejaia.dz/index.php/2016/12/conference-de-m-benamara-akli/>.

sur l'éducation nationale.

Nous allons, dans ce travail, commencer par l'énumération de quelques articles qui sont en relation avec la scolarité des handicapés. Par la suite, nous aborderons les qualificatifs attribués à cette scolarité, comme l'intégration scolaire, l'insertion scolaire, l'enseignement spécialisé et la scolarité inclusive.

Textes juridiques régissant la scolarité et la formation des handicapés

Loi 08/04 du 23-janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale article 2 : L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

Art. 3. Dans le cadre des finalités de l'éducation, l'école assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification.

Art. 4. En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité, en leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société par le savoir et le travail.

Parmi les principes fondamentaux de l'éducation nationale annoncés dans la constitution algérienne :

Art. 7. L'élève est placé au centre des préoccupations de la politique éducative.

Art. 8. L'éducation nationale, en tant que secteur stratégique, constitue l'une des priorités de l'Etat qui mobilise les compétences et les moyens nécessaires à la prise en charge de la demande sociale d'éducation nationale et des besoins en formation du développement national

Art. 10. L'Etat garantit le droit à l'enseignement à toute algérienne et tout algérien, sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale ou l'origine géographique.

Art. 11. Le droit à l'enseignement est concrétisé par la généralisation de l'enseignement fondamental et par la garantie de l'égalité des chances en matière de conditions de scolarisation et de poursuite des études après l'enseignement fondamental.

Art. 12. L'enseignement est obligatoire pour toutes les filles et tous les garçons âgés entre l'âge de 6 ans à et l'âge 16 ans révolus. Toutefois, la durée de la scolarité obligatoire peut être prolongée de deux (2) années, en cas de besoin, en faveur d'élèves handicapés.

Art. 14. L'Etat veille à permettre aux enfants ayant des besoins spécifiques de jouir du droit à l'enseignement. Le secteur de l'éducation nationale, en liaison avec les établissements hospitaliers et les autres structures concernées, assure la prise en charge pédagogique appropriée et l'intégration scolaire des élèves handicapés et des malades chroniques.

Pour montrer encore plus l'intérêt et l'importance qu'accordent l'état Algérien à l'éducation d'une façon générale en considérant que le droit à l'éducation est un droit fondamental pour tout algérien sans distinction quelconque, nous nous référons aussi à la loi n° 08-07 du 23 février 2008, portant loi d'orientation sur la formation et l'enseignement professionnels.

Art. 4. La dotation de tout citoyen d'une qualification professionnelle reconnue est un objectif national et permanent. L'Etat assure l'égalité des chances dans l'accès au

service public de la formation et de l'enseignement professionnels. Des dispositifs particuliers doivent être mis en place pour la formation des personnes handicapées et des populations spécifiques.

A cela s'ajoute :

Le décret exécutif N^o 05-68 du 30 janvier 2005 fixant le statut-type des centres de formation professionnelle et d'apprentissage, spécialisés dans la formation des personnes ayant un handicap physique.

Article 1er. Le présent décret a pour objet de fixer le statut-type des centres de formation professionnelle et d'apprentissage spécialisés pour les personnes ayant un handicap physique.

Il est entendu par handicapés physiques, ceux médicalement reconnus :

- les handicapés moteurs ;
- les handicapés auditifs ;
- les handicapés visuels.

Les malades chroniques peuvent bénéficier de la formation dispensée au sein de ces établissements selon des conditions fixées par arrêté du ministre chargé de la Formation et de l'enseignement professionnels.

Art. 3. Le centre est créé par décret exécutif qui fixe son siège.

Le siège peut être transféré par décret en tout lieu du territoire national.

Des annexes du centre peuvent être créées, en tout lieu du territoire national, par arrêté conjoint du ministre chargé de la Formation et de l'Enseignement professionnels et du ministre chargé des finances.

L'architecture et les équipements du centre doivent être conformes aux exigences d'accueil des personnes handicapées physiques citées à l'article 1er ci-dessus.

Loi N^o02-09 du 8 mai 2002 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées.

Art. 1. La présente loi a pour objet de définir les personnes handicapées et de déterminer les principes et règles relatifs à leurs protection et promotion.

Art. 2. La protection et la promotion des personnes handicapées s'étendent, au sens de la présente loi, à toute personne, quels qu'en soient l'âge et le sexe, souffrant d'un ou de plusieurs handicaps héréditaires, congénitaux ou acquis, et limitée dans l'exercice d'une ou de plusieurs activités de base de la vie courante personnelle et sociale, consécutivement à une atteinte de ses fonctions mentales et/ou motrices et/ou organiques et/ou sensorielles. Ces handicaps seront définis suivant leur nature et leur degré par voie réglementaire.

Art. 3. La protection et la promotion des personnes handicapées ont pour but :

- de dépister précocement le handicap, de le prévenir ainsi que ses complications ;
- d'assurer les soins spécialisés, la rééducation fonctionnelle et la réadaptation ;
- d'assurer les appareillages, accessoires et aides techniques nécessaires aux personnes handicapées, ainsi que les appareillages et instruments adaptés au handicap et d'en garantir, au besoin, le remplacement ;
- d'assurer un enseignement obligatoire et une formation professionnelle aux enfants et adolescents handicapés ;
- d'assurer l'insertion et l'intégration des personnes handicapées aux plans social et professionnel par, notamment, la création de postes d'emploi ;
- de garantir un revenu minimum ;

- de créer les conditions permettant aux personnes handicapées de participer à la vie économique et sociale ;
- de créer les conditions permettant de promouvoir les personnes handicapées et d'épanouir leur personnalité, notamment celles liées au sport, aux loisirs et à l'adaptation à l'environnement ;
- d'encourager le mouvement associatif à caractère humanitaire et social, en matière de protection et de promotion des handicapés. La protection, la promotion et le développement de l'autonomie des personnes handicapées doivent s'effectuer dans un cadre de vie normale.

Art. 4. La concrétisation des objectifs prévus à l'article 3 ci-dessus constitue une obligation nationale.

Art. 30. Afin de favoriser l'insertion et l'intégration des personnes handicapées dans la vie sociale, de faciliter leur déplacement et d'améliorer leurs conditions de vie et de bien-être, des dispositions visant la suppression des barrières entravant la vie quotidienne de ces personnes sont mises en œuvre, notamment en matière :

- de normalisation architecturale et d'aménagement des locaux d'habitation, de scolarisation, d'enseignement, de formation, de pratiques religieuses, de soins et d'activités culturelles, sportives et de loisirs,
- d'accessibilité aux appareillages, accessoires et aides techniques, de simplification de leur remplacement, favorisant leur autonomie physique,
- d'accessibilité aux lieux ouverts au public,
- d'accessibilité aux moyens de transport,
- d'accessibilité aux moyens de communication et d'information,
- d'accessibilité aux habitations pour les personnes handicapées lors de l'octroi d'une décision d'affectation de logement conformément à la législation et à la réglementation en vigueur.

Les dispositions de cet article ont vu à elles seules l'apparition du décret exécutif n^o06-455 du 11 décembre 2006, fixant les modalités d'accessibilité des personnes handicapées à l'environnement physique, social, économique et culturel.

Tous ces droits sont garantis par la constitution algérienne notamment :

Art. 65. Le droit à l'enseignement est garanti.

Art. 66. Tous les citoyens ont droit à la protection de leur santé.

Art. 67. L'Etat encourage la réalisation des logements. L'Etat œuvre à faciliter l'accès des catégories défavorisées au logement.

Art. 68. Le citoyen ouvre droit à un environnement sain.

Art. 69. Tous les citoyens ont droit au travail.

Sans oublier que l'Algérie a ratifié la convention relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'assemblée générale des nations unies le 20 novembre 1989 (réf Décret présidentiel N^o92/461 du 19/décembre 1992) et la convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée par l'assemblée générale des nations unies le 13/décembre/2006 (réf Décret présidentiel n^o 09/188 du 12 mai 2009).

Avec toute cette multitude de textes réglementaires relatifs à la protection et à la promotion de la personne handicapée, à sa scolarisation et à sa formation, nous ne devrions avoir à présent aucune situation en souffrance, et pourtant, nombreux sont ceux qui n'ont pas la chance de fréquenter l'école, ni un centre de formation professionnelle, ce qui nous amène à réfléchir autrement.

C'est de là que nous reviendrons à cette notion d'inclusion scolaire, qui exige une autre

façon de voir la personne handicapée, là nous allons nous rendre compte aussi de cette appellation qui à chaque fois, nous la voyons changer : personne handicapée, personne en situation de handicap.

Si nous parlons de l'inclusion, cela suppose que nous admettons qu'il y a exclusion, celle-ci se définit comme " une relégation ou marginalisation sociale d'individus, ne correspondant pas ou plus au modèle dominant d'une société, incluant les personnes âgées, personnes sujettes à un handicap (physique ou mental) ou autres minorité. Elle n'est généralement ni véritablement délibérée, ni socialement admise, mais constitue un processus plus ou moins brutal de rupture parfois progressive des liens sociaux " (réf site Wikipédia).

L'exclusion sociale est la marginalisation, la mise à l'écart d'une personne ou d'un groupe en raison d'un trop grand éloignement avec le mode de vie dominant dans la société et la personne handicapée ?

Les personnes handicapées peuvent rencontrer des frustrations, des sentiments de rejet, d'isolement, d'incompréhension. À cause de son handicap, la personne peut être privée d'éducation, de travail, de loisirs, etc. Il s'agit-là d'exclusion sociale puisque ces manques provoquent la précarité financière et sociale. Aussi, le manque d'accessibilité aux bâtiments en fait une exclusion. S'agit-là d'exclusion sociale puisque ces manques amènent à de la précarité financière et sociale. Aussi, le manque d'accessibilité aux bâtiments en fait une exclusion¹⁰.

Scolarisation des élèves handicapés dans la wilaya de Bejaia

Dans notre travail, nous nous intéressons à la personne en situation de handicap, même s'il ne s'agit pas d'une exclusion, mais c'est se trouver privé d'un avantage quelconque, pour des raisons qui pourraient être liées à des conditions de la personne ou à celles de l'environnement immédiat. Ceci s'explique par quelques données statistiques sur le nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés, les comparant au nombre total des handicapés, le nombre des universitaires en situation de handicap, au nombre total des universitaires.

Les données statistiques

Type	Physique	Visuel	Sourds	Mental
Nombre d'handicapés 04 ans-16 ans ayant la carte	430	16	85	828
Nombre enfants scolarisés	269 scolarisés	Ecole des aveugles Des autres wilayas (Tizi-Ouzou, Alger, Sétif)	68 scolarisés	563 scolarisés

TABLE 1 – Scolarisation des élèves handicapés à Bejaia en 2016/2017

10. Marie-Laure Souplet, Inclusion de la personne handicapée, quelle réalité ?

niveau	Type de handicap				
	Physique	Visuel	Sourds	Mental	Autre
Primaire	250	/	21	/	/
Moyen	40	/	29	/	/
Secondaires	04	/	18	/	/
Universitaire	20 dont 3 nouveaux inscrits	/	/	/	/
Total	269	/	68	/	/

TABLE 2 – : Répartition par niveau scolaire des handicapés scolarisés dans la wilaya durant l'année 2016/2017

Année scolaire	Type de handicap	Niveau scolaire	Nombre de réussite
2015/2016	auditif	5 ^{ème} année primaire	12/12
		BEM	07/07

TABLE 3 – : Résultats des élèves sourds aux examens de fin de cycle de l'année scolaire 2015/2016

Si le nombre des sourds est élevé, c'est du à l'existence d'une école spécialisée dans la wilaya

Avec un personnel spécialisé ayant un équipement pédagogique spécial.

Les enfants porteurs d'implant cochléaire

Ce sont des enfants nés sourds, ayant subit une opération chirurgicale pour implant cochléaire. Ils deviennent des entendants, avec un retard dans le langage. Ils doivent donc réapprendre à parler et se débarrasser du langage gestuel jusque là utilisé. Ils suivent un programme scolaire normal après une période de démutisation, ils sont par la suite intégrés totalement dans des classes normales, où ils continuent à recevoir un enseignement normal dans des classes spéciales ayant un encadrement spécialisé. Le nombre de classe à Bejaia est de 03 avec un total de 09 enfants.

Les handicaps mentaux

Ils sont pris en charge dans des établissements spécialisés, au nombre de quatre a la wilaya de Bejaia, gérés par la direction de l'action sociale et de la solidarité, ou dans des établissements gérés par le mouvement associatif, au nombre de trois (02 à Bejaia et 01 à Aokas). Il s'agit d'un enseignement spécialisé, un programme conçu spécialement pour les enfants qui présentent une arriération mentale.

Ceux qui présentent une arriération mentale légère sont intégrés dans des écoles normales, formant une classe spéciale, avec un programme adapté, encadrés par un personnel qualifié formé spécialement pour cette catégorie. Le but de les intégrer dans une école normale, c'est de les rapprocher des enfants ne présentant pas d'arriération, cette cohabitation leur permet d'acquérir de nouvelles habitudes, les aidant à s'adapter dans la vie sociale dans le futur, c'est aussi habituer les autres enfants a cohabiter avec un enfant présentant un retard, pour lutter contre son rejet dans l'avenir en devenant adulte. Le nombre de ces classes spéciales est de 04 contenant jusqu'à 09 enfants par classe.

Les handicaps physiques

Ils sont dans des écoles normales, se trouvant généralement dans des grandes agglomérations, vu les facilités rencontrées, comme la distance qui sépare le domicile de l'école. En milieu rural, leur nombre est plus réduit, à cause de l'éloignement de l'école et des routes qui ne sont pas généralement carrossables pour usage de fauteuil roulant ; il y a des parents qui se trouvent dans l'obligation de changer de résidence pour permettre à leur enfant d'être proche de l'école primaire.

Lecture du contexte global de la scolarisation inclusive dans la wilaya de Bejaia

L'enseignement inclusif concerne surtout cette catégorie de personnes ayant un handicap physique, parce qu'elles sont appelées à partager le même milieu, la même école et le même programme, contrairement aux autres pour lesquelles nous dispensons un enseignement spécialisé, et une formation spécialisée en les regroupant en une section, avec des méthodes adaptées et un personnel qualifié.

La personne handicapée physique partage les mêmes conditions de scolarité avec moins d'avantages liés d'une part à ses aptitudes physique et d'autre part aux conditions de l'environnement, à savoir le trajet, le moyen utilisé pour le parcourir, ses aptitudes à garder la position assise comme tous ses camarades physiquement " normalement constitués ". D'où la différence de concept d'intégration ou inclusion : Inclusion veut dire une participation significative pendant l'acquisition de nouvelles compétences, accompagnée de l'acceptation et du soutien de chaque participant par ses pairs.

Pour arriver là, il faudrait d'abord lutter contre tous les obstacles naturels et environnementaux qui empêcheraient l'individu d'avoir la présence et/ou à la participation à une activité bien déterminée. Autrement dit, si ces obstacles n'existaient pas, l'individu serait dans le groupe de ses collatéraux (utilisation d'un fauteuil roulant, la proximité de l'école, l'entretien du chemin).

Etant dans le même groupe, si les conditions et aptitudes physiques sont à l'origine de son exclusion de la participation et qu'il est possible de les compenser, par un moyen matériel ou humain, son exclusion serait un non-respect de la personne et de son droit à un besoin fondamental (utilisation d'un appareil auditif, port de lunettes, assistance d'une tierce personne pour l'écriture, et son accompagnement dans ses déplacements dans des lieux à usage commun).

Plusieurs problèmes empêchent les personnes en situation de handicap, sans l'aide matériel et ou humaine, de partager avec les normaux les mêmes lieux, pour la même durée, pour le même but.

Le fait de lutter contre tous ces empêchements, et d'aider la personne en situation de handicap dans des gestes et faits qu'elle ne peut pas réaliser, uniquement l'accompagner et le soutenir à aller au bout de ses capacités maximales relève du travail inclusif.

Pour arriver à de bons résultats dans l'activité inclusive, ça suppose une volonté de réussir de la part de la personne en situation de handicap, un changement de regard de la société envers lui, la croyance et la conviction de l'organisme et des personnes qui sont amenés à concourir leurs efforts pour une mission, qui n'est que la scolarité inclusive, une intégration participative.

Cette scolarité inclusive forme un maillon avec un enchaînement de rôles et d'actions visant un seul but : faire de la personne en situation de handicap, l'objet de la politique de toutes les actions à engager pour atteindre un but qui n'est que celui d'égaliser ses chances

avec les mêmes personnes auxquelles elle appartient , et en fonction desquelles elle sera évaluée.

La panne d'un appareil, une batterie d'un fauteuil roulant électrique, la péremption des piles petites batteries des appareils auditifs, l'absence ou une rupture de pièces de rechange, accessoires pour un appareil utilisé par la personne en situation de handicap constituent des freins à tous les efforts, qui impactent le rendement total de toute l'équipe et les efforts réunis pour son assistance, en plus de l'impact psychologique de ce sentiment de dépendance de la personne d'un simple appareil, lui rappelant souvent son infériorité avec frustration, créant la sous-estimation de soi.

L'absence de l'accessibilité dans des établissements scolaires ou des sentiers et chemins menant à l'école sont aussi à l'origine de cette exclusion sociale.

Les personnes en situation de handicap sont plus fragiles à contracter des affections, et des maladies, pour le manque d'exercices dû à leur position assise, le régime alimentaire, les habitudes de vie et de diététique sont déterminées par ses capacités d'adaptation à son environnement. Exemple de la personne qui ne bois pas d'eaux pour éviter d'aller aux toilettes dans le cas où il n'y a pas d'auxiliaire de vie scolaire.

Conclusion

Il me semble que la meilleure conclusion à ce travail serait de montrer les bienfaits de l'inclusion scolaire même pour les personnes non handicapées. Ceci pour expliquer qu'en luttant contre les limitations imposées par le handicap, par un accompagnement ou un substitut matériel, l'élève avec handicaps éliminerait les conditions de son exclusion et lui se permettrait de jouir de tous les droits dont jouissent ses camarades du même âge que lui.

Exemples de moyens permettant la meilleure inclusion d'une personne handicapée.

1. lors d'un programme d'éducation :
 - les activités sont modifiées et personnalisées selon le besoin ;
 - les attentes sont réalistes tout en posant des défis ;
 - l'aide est fournie seulement lorsqu'elle est nécessaire ;
 - la liberté de choisir et la dignité sont disponibles
2. Lors de sorties avec ses proches :
 - l'inclusion permet à l'individu ayant un handicap d'utiliser toutes les surfaces de façon aussi autonomie que possible, de participer activement avec ses amis et sa famille et de pouvoir participer à une variété d'activités.
3. Dans l'emploi :
 - Accéder à son lieu de travail grâce aux moyens de transport et aux locaux rendus accessibles ;
 - Accéder à la cantine comme les autres collègues ;
 - Participer aux réunions et différentes manifestations avec les collègues ;
 - Accéder à la formation professionnelle continue ;
 - Évoluer dans sa carrière professionnelle.

Les bienfaits de la présence d'enfants handicapés au sein d'une classe :

L'arrivée à l'école est souvent une des premières expériences de socialisation dans une collectivité. Le fait d'avoir un enfant en situation de handicap dans une classe peut être un plus pour tous. En effet, il est prouvé qu'un enfant " dit valide " ayant rencontré l'enfant

avec handicap dès son plus jeune âge sera davantage prêt à accueillir une personne en situation de handicap dans son équipe de travail.

Aussi, l'enfant en situation de handicap peut permettre de réajuster dans certains cas le rythme de la classe permettant ainsi à ceux ayant des difficultés de compréhension de suivre et ainsi de moins se sentir marginalisés.

Le fait de rencontrer un enfant différent à l'école aura double objectif : les enfants vont en parler à leurs familles qui à leur tour pourrons s'intéresser à cette différence et ainsi avoir un autre regard. L'équipe pluridisciplinaire (enseignants, responsables d'établissement, personnel administratif...) sera sensibilisée.

N'oublions pas que les enfants d'aujourd'hui sont les adultes de demain et peut-être de futurs managers¹¹.

Ce résultat ne peut se concrétiser qu'avec le concours de tous les intervenants dans la prise en charge de la personne handicapée et le changement de regard de la société envers la personne handicapée, qui était considérée jadis comme une personne à la charge des autres, une personne incapable, parfois même avoir un enfant handicapé est un châtiment de Dieu pour les parents lorsque le handicap survient dès l'enfance ou même à la naissance

A présent, la personne en situation de handicap s'impose dans la vie sociale et exige a ce que ses droits soient respectés, et une place qui lui revient dans son milieu de vie soit aménagée, droit de vivre épanouie, accéder a l'éducation, a la formation, au travail, au logement et a l'information.

L'activité inclusive est un processus de développement qui se développe au fur à mesure de la prise de conscience, qui ne s'acquiert qu'avec le développement de la société.

Il y a un passé récent où la fille rurale se voit privée de poursuivre ses études a partir de l'âge de puberté, elle doit rentrer a la maison, pour qu'elle soit préparée a assumer son rôle dans l'avenir, a prendre en charge un foyer, après son mariage, éduquer ses enfants , faire le ménage, respecter les beaux parents, se soumettre a l'autorité du mari et surtout donner beaucoup d'enfants pour voir son mariage réussir.

C'est un exemple qui peut s'adapter a notre situation actuelle, la prise en charge de la personne handicapée connaît des difficultés dans tout le monde avec des degrés d'engagement de la société et de sa population et surtout de la volonté de la personne concernée.

11. Marie-Laure Souplet Inclusion de la personne handicapée, quelle réalité? (référence incomplète)

Rendre efficaces, les dispositifs d'inclusion pour les personnes avec besoins spécifiques

Hakim OUMOKRANE MAA, département des lettres et langue arabe; Animateur de la Cellule d'Accompagnement de Sensibilisation d'Appui et de Médiation; Université A. MIRA de Bejaia; Kamel BOURAOUI Médecin généraliste principal; Unité de Médecine Préventive; Université de Bejaia / Coordinateur de la Cellule d'Accompagnement de Sensibilisation d'Appui et de Médiation; Université A. Mira de Bejaia

Tayeb CHABI Maître de conférence, Faculté SECSG de Bejaia; Animateur de la Cellule d'Accompagnement de Sensibilisation d'Appui et de Médiation; université A. Mira de Bejaia.; Université de Bejaia

Résumé

*L'humanité est à la recherche constante d'un idéal de bien être et d'égalité en droits pour tous. Dans cette quête, malheureusement la catégorie **des personnes aux besoins spécifiques** reste la plus marginalisée. Les objectifs d'une **société inclusive**, resteront du domaine de vœux pieux, tant que les personnes aux besoins particuliers n'accéderont pas convenablement à l'environnement, à l'éducation, à l'information, au travail, à la santé, aux loisirs, etc. En Algérie, l'émiettement **des dispositifs d'accompagnements** imaginés et ceux mis en place, restent relativement inefficaces, au regard du faible taux de scolarisation des enfants en situation de handicaps. Plutôt que de subir ces personnes aux besoins spécifiques, pourquoi ne pas les inclure de sorte à ce qu'ils s'émancipent, pour aller vers un monde d'inclusion socioéconomique. Il nous faudra alors **changer de paradigme**, pour passer de la situation d'incapacité à changer les choses, à l'exigence de l'amélioration du bien être pour tous. La cellule d'accompagnement, de sensibilisation, d'appui et de médiation (CASAM) de l'université Abderrahmane Mira de Bejaia, tente de montrer les pistes possibles et plaider à la **mutualisation des dispositifs de bonnes pratiques** existant et de rechercher les acteurs et les partenaires capables de concevoir et de mener des **politiques inclusives** pertinentes, adaptées, élaborées et pérennes.*

***Mots clés** : Personnes aux besoins spécifiques, société inclusive, dispositifs d'accompagnements, changement de paradigme, mutualisation des dispositifs de bonnes pratiques, politiques inclusives.*

Abstract

Humanity is constantly seeking for an ideal of well-being and equality in rights for all. In this quest, unfortunately, the category of people with specific needs remains the most marginalized. The objectives of an inclusive society will remain pious wishes, as long as people with special

needs do not have adequate access to the environment, education, information, work, health, hobbies... In Algeria, the fragmentation of the imagined accompanying mechanisms and those put in place are still relatively ineffective, with regard to the low enrollment rate of children with disabilities in schools. Rather than undergo these people with specific needs, why not include them so as to emancipate them in order to move towards a world of socio-economic inclusion. Thus, we will have to change our paradigm, from the situation of inability to change, to the need to improve the well-being for all. The cell of support, sensitization and mediation (CASAM) of Abderrahmane Mira de Bejaia University tries to show possible tracks, pleads for the sharing of existing good practices and looks for actors and partners capable of designing and leading relevant adapted, elaborated and sustainable inclusive policies.

Key words : *People with specific needs, inclusive society, accompanying measures, paradigm shift, sharing of best practices, inclusive policies.*

Introduction et exposé des motifs

L'humanité, depuis sa longue marche, n'a cessé de rechercher un idéal de bien être et d'égalité en droits pour tous, ce à quoi elle a consacré et consacre encore, de grands efforts, pour asseoir une société inclusive. Dans cette louable quête, malheureusement, à cause de l'inertie des états d'esprits, la catégorie des personnes aux besoins spécifiques, reste par la force des choses la plus marginalisée.

L'arsenal juridique international et les programmes relatifs à l'insertion sociale, scolaire et économique, consacrés à la promotion et à la protection des personnes avec handicaps augurent peut être d'un bel espoir.

En Algérie, les dispositifs d'accompagnements inclusifs imaginés et ceux mis en place, restent relativement inefficaces, puisque les statistiques montrent qu'il y a un très faibles taux d'étudiants¹² aux besoins particuliers, inscrit à l'université de Bejaia . Toutefois , nous enregistrons sans cesse l'amélioration de l'arsenal juridique consacré à la dimension inclusive, presque en parallèle avec les avancés internationales, par lapromulgation de textes et la ratification de divers conventions relatives au renforcement des droits des personnes aux besoins spécifiques.

La loi algérienne N°02 – 09 du 8 mai 2002, qui traite de la protection et de la promotion de la personne handicapée **peine à éliminer les obstacles qui empêchent d'assurer les standards minimums d'inclusion sociale, scolaire, professionnelle,...**

La discrimination naît des pratiques de la société, mais aussi de la réaction des personnes frappées d'handicaps envers le regard de l'autre. Ces personnes se corsent dans des carapaces morbides et dangereuses, qui contrarient et complexifient tous les efforts d'accompagnements.

La démarche inclusive doit ainsi, s'atteler à maîtriser les outils pratiques, inspirés des référents théoriques, capables de permettre la mise en place de politiques inclusives efficaces, efficientes et adaptées, par la créativité et la flexibilité...

Pour répondre à toutes ces situations, il faudra opérer des changements des états d'esprits, pour sortir du volontarisme précaire, des pratiques de charité traditionnelle, organisées souvent en folklore, vers un monde d'inclusion socioéconomique et l'accès avec égales chances à l'instruction dans les établissements scolaires et de formation dits normaux.

12. Etat des lieux sur les effectifs des étudiants à besoins particuliers, présentés par l'université de Bejaia à la réunion du consortium UMEI tenu à Bruxelles les journées 16 au 18 avril 2012 (N.Bezzi, K.Bouraoui, T.Chabi, H.Oumokrane, 2012).

Cela ne saurait se faire sans élaborer au préalable des mesures institutionnelles, juridiques, etc.... qui consacrent un accompagnement et un soutien concret, au cas par cas, par des réponses efficaces, en exploitant au maximum le transfert des expériences et les bonnes pratiques des divers partenaires.

Que veut-on dire par handicap ?

Plusieurs définitions décrivent le terme « handicap », mais nous retiendrons, ici, dans le cadre de notre présente étude, la définition qui se rapporte à la dimension de l'enseignement inclusif : « Le handicap d'une personne donnée n'est pas le facteur unique qui l'invalide, c'est plutôt la manière dont la société réagit au handicap de celle-ci, qui a elle aussi, un effet « invalidant » en ce qu'elle crée une discrimination et des obstacles à la participation de la personne (notamment à l'éducation) » (Susie Miles, 2003 : 9). Cette conception du handicap conforte l'approche du **modèle social** qui se distingue du **modèle médical** par le fait qu'elle demande à la société, et non à la personne avec handicap, de réaliser le changement.

Histoire de l'enseignement inclusif

L'accès à l'enseignement des personnes en situation de handicap enregistre sans cesse des progrès encourageants. Ces progrès ont commencé par l'enseignement spécialisé, ensuite l'enseignement intégré et enfin l'enseignement inclusif.

L'éducation spéciale s'est développée comme système d'éducation pour les enfants handicapés séparés du système d'éducation ordinaire. Ce système éducatif est partie de la thèse selon laquelle les enfants handicapés ont des besoins qu'il n'était pas possible de satisfaire dans le cadre des établissements d'enseignement ordinaires. Souvent les établissements d'éducation spéciale, sont sous la forme de petites unités rattachées à des établissements d'enseignements ordinaires.

L'éducation intégrée voit l'enfant comme représentant le problème

Ce modèle individuel ou médical du handicap veut changer l'enfant ou de le rééduquer afin de pouvoir l'insérer dans le système scolaire et dans la société. Ainsi, un enfant malentendant pourra porter un appareil auditif et on s'attendra à ce qu'il apprenne à parler afin de s'intégrer. Mais on n'attend pas des enseignants et des autres enfants qu'ils apprennent le langage des signes ou d'autres formes de communication. On attend de l'enfant qui a des difficultés d'apprentissage qu'il passe des tests standards afin de pouvoir progresser à l'école, faute de quoi il devra redoubler sa classe ou être obligé de quitter l'école (Susie Miles, 2003 :13).

L'éducation inclusive, quant à elle, considère que c'est au système de changer, non à l'enfant

C'est le modèle social du handicap, l'éducation inclusive reconnaît que tous les enfants sont différents, que l'école et le système éducatif doivent changer afin de répondre aux besoins individuels de tous les apprenants avec ou sans handicaps. Cette vision adopte une approche holistique sur les besoins éducatifs des enfants avec handicaps en examinant le milieu dans lequel tous les enfants apprennent. L'idée centrale est que les milieux généraux

d'apprentissage sont susceptibles d'accueillir des enfants ayant des besoins d'apprentissage particuliers et vise à enseigner en se **centrant sur l'enfant** et non sur le programme scolaire.

Arsenal juridique

La déclaration universelle des droits de l'homme, les législations nationales et les discours des responsables et des élites rappellent tous les principes de justice et d'égalité en droits. Mais très vite, les personnes aux besoins spécifiques se rendent compte de la dure et cruelle réalité des rapports sociaux et des contraintes auxquelles ils ne cesseront de faire face.

Pour amorcer une démarche concrète et sincère d'inclusion sociale des personnes aux besoins spécifiques, il faut alors que la société se dote de stratégies efficaces et de réseaux de partenaires capables d'animer ces stratégies de médiation pour la pleine réussite de l'inclusion. Les personnes sensibilisées et impliquées sont le meilleur garant de la pérennité de la pratique inclusive, elles mobiliseront les moyens nécessaires à la survie de l'inclusion sociale par l'usage des bonnes pratiques.

L'éthique se veut être aussi un outil et un guide de conduite permettant aux acteurs sociaux d'appuyer leurs principes d'intégrité, d'engagement, de loyauté, d'objectivité et d'impartialité.

En fin , nous devons éviter de privilégier un droit plus qu'un autre, car tous les droits sont indissociables et interdépendants, ils sont étroitement liés et dépendent tous de leur réalisation, à savoir le droit à la vie, à la dignité humaine, à la non-discrimination, à l'égalité, à l'alimentation, à l'enseignement, au logement, à la santé, au respect de la vie privée, à l'accès à l'information,...

Cadre international

Sous la houlette de l'ONU ainsi que des nombreux intervenants, de plusieurs dispositifs juridiques ont été mis en place en faveur de la catégorie des personnes aux besoins spécifiques.

Nous citerons à titre illustratif :

- La déclaration universelle des droits de l'homme (1948), qui stipule dans ses articles :
 - 1^{er} Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.
 - 2^{ème} Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.
 - 3^{ème} Toute personne a droit au travail, au libre choix de son travail, à des conditions équitables et satisfaisantes de travail et à la protection contre le chômage. Tous ont droit, sans aucune discrimination, à un salaire égal pour un travail égal. Quiconque travaille a droit à une rémunération équitable et satisfaisante lui assurant ainsi qu'à sa famille une existence conforme à la dignité humaine et complétée, s'il y a lieu, par tous autres moyens de protection sociale

Plusieurs textes sont ensuite venus affirmer ces principes comme :

- La convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CDE de l'ONU). Ce texte vise à protéger et à promouvoir les droits de tous les enfants, y compris des

enfants handicapés. Ses Articles 2, 23, 28 et 29 intéressent plus particulièrement les droits des enfants handicapés, en 1989.

- La déclaration sur l'Éducation Pour Tous (Jomtien /Thaïlande), en 1990.
- La déclaration de Salamanque, Espagne/ Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (UNESCO), en 1994.
- Le forum mondial sur l'éducation, Education pour tous - Cadre de Dakar) (UNESCO), en 2000.
- La convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées : art.9 et 24 "Les personnes handicapées puissent sur la base de l'égalité avec les autres avoir accès dans les communautés où elles vivent à un enseignement primaire inclusif, gratuit et de qualité, et à l'enseignement secondaire"), en 2006.

Cadre national

Concernant la question de l'inclusion en général et de l'enseignement inclusif en particulier, elle est considérée avant tout comme une question de droit humain, c'est en ce sens que les politiques nationales tentent de donner une place respectable à ses catégories de personnes aux besoins spécifiques. L'Algérie produit ses réglementations en évolution avec celles des législations régionales et mondiales.

Le socle juridique national¹³ dédié aux droits des personnes avec besoins particuliers est hiérarchisé de sorte à constituer le cadre de référence aux politiques inclusives, il constitue le rempart coercitif aux résistances des comportements négatifs. Comme il conforte et constitue le socle matriciel, aux activités des personnes ressources.

Etat des lieux national des personnes avec handicaps

Le recensement des personnes frappées par le handicap (tableau 4) tiré à partir des statistiques fournies par l'ONS, lors des années 1998 et 2011, montre que la nature des handicaps reste stable dans sa structure et le handicap croit proportionnellement avec l'accroissement démographique. Ce sont presque les rares données disponibles¹⁴ Il faut

Année	Nature du handicap								
	Moteur	Auditif	Visuel	Mental	Polyhandicapé	Maladie chronique	Autres	ND	TOTAL
1998	234307 14.59	61046	142966 8.90	138005	70 607 4.39	51 7043 32.21	416946	24239	1605159
2011	284073 14.6	73937	173362 8.91	167331	85611 4.40	626737 32.21	505 409	29381	1945707

TABLE 4 – Répartition des Handicaps par nature pour les années 1998 et 2011 (Source : ONS).

noter le manque de données statistiques sur les personnes avec handicaps nécessaires à

13. Voir l'annexe 1

14. Nous déplorons l'absence de nombreuses études sur le handicap en Algérie, nécessaire à l'analyse de l'évolution de la nature du handicap. Par pragmatisme, il n'est pas du tout inutile d'employer des estimations internationales comme point de départ aux études locales, mais il faudra bien sur les compléter par le rassemblement ciblé d'informations au niveau local, ceci pour ne pas consacrer trop de temps et d'argent au recueil de données (Susie Miles : 48)

la réalisation d'études comparatives sur une longue période. Ces informations pourraient aussi nous permettre de mieux identifier les types de handicaps et d'orienter les politiques inclusives.

L'Enquête nationale sur le handicap

L'Algérie a mis en route, en 2009, une enquête auprès de 150.000 ménages avec l'appui technique de Handicap International (HI) ; les objectifs généraux de cette enquête consistaient à disposer de données fiables sur les différents types de handicaps et les études globales qui permettraient une évaluation précise de la situation et des besoins des handicapés ; Cette enquête visait aussi à identifier l'environnement des personnes handicapées, ainsi que l'adaptation des textes juridiques en fonction de ces besoins. Les résultats de cette étude sont toujours attendus¹⁵ .

L'enseignement inclusif : Cas Algérie

La généralisation de l'enseignement a constitué la préoccupation centrale de la politique éducative depuis l'indépendance à nos jours. D'énormes moyens y sont consentis, mais la démocratisation effective de l'accès à l'enseignement reste insuffisante. Nous en voulons pour preuve les statistiques qui montrent un très faible pourcentage de fréquentation des établissements par les élèves en situations de handicap (tableau 5). De plus, l'ampleur de la marginalisation de ces élèves les place parmi les plus touchés par le décrochage et l'échec scolaire. L'éducation pour les enfants en situation de handicap nécessite donc des outils et des procédés adaptés. Les freins à l'accès à l'enseignement, surtout dans les cycles inférieurs, constituent une de ces premières des barrières. Il faudra aussi agir sur tous les aspects qui perpétuent cette situation de marginalisation pour promouvoir des politiques inclusives, allant de l'accessibilité aux soins, au logement, en passant par la mobilité et l'information, jusqu'aux loisirs et aux activités sportives. La conception de l'égalité des chances et de l'équité des droits à l'enseignement pour tous est liée naturellement, à l'histoire et aux systèmes politiques. Ce sont les dysfonctionnements et les dysharmonies entre les volontés politiques et les conditions réelles telles qu'elles se présentent dans les établissements scolaires, au quotidien qui génèrent ces situations de sanctions involontaires qui frappe en particulier les élèves socialement fragiles.¹⁶

Evolution de la démographie des élèves en situation de handicaps aux différents examens

Nous avons relevé les statistiques des candidats frappés de handicaps aux différents examens de 5^{ème}, de BEM et de Bac pour les années : 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 et 2016.

Ces statistiques montrent que les effectifs évoluent légèrement d'années en année pour le même examen, avec cependant l'élévation des taux à mesure que les examens montent en niveaux.

Ce qui implique que le taux d'échec est moindre comparé à la population des élèves

15. L'Algérie a effectué, en collaboration avec handicap international, une enquête nationale sur le handicap. Cependant nous n'avons pas pu disposer des résultats de cette enquête à ce jour.

16. Etat des lieux sur les effectifs des étudiants à besoins particuliers, présentés par l'université de Bejaia à la réunion du consortium UMEI tenu à Bruxelles les journées 16 au 18 avril 2012 (N.Bezzi, K.Bourouai, T.Chabi, H.Oumokrane, 2012)

scolarisés dits valides ou sur 100 élèves qui entrent en première année primaire seul 4 arrivent à la terminale.

Année	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
5 ^{ème}	Nombre globale est 610 952 dont 131 (0.021) aux besoins spécifiques	Nombre globale est 598 239 dont 149 (0.025) aux besoins spécifiques	Nombre globale est 601 586 dont 270 (0.045) aux besoins spécifiques	Nombre globale est 621 888 dont 203 (0.033) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 645 965 dont 216 (0.033) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 648 572 dont 183 (0.028) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 705460 dont 131 (0.019) aux besoins spécifiques.
BEM	Nombre globale est 504 463 dont 102 (0.020) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 528 136 dont 162 (0.031) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 771 284 dont 226 (0.029) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 603 239 dont 179 (0.030) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 591 509 dont 180 (0.030) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 542 025 dont 174 (0.032) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 559929 dont 105(0.019) aux besoins spécifiques.
BAC	Nombre de candidats est 433 814 dont 162 (0.034) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 496 665 dont 148 (0.03) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 650 050 dont 170 (0.026) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 566 694 dont 238 (0.042) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 657 026 dont 280 (0.043) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 853 780 dont 374 (0.044) aux besoins spécifiques.	Nombre globale est 818518 dont 487 (0.059) aux besoins spécifiques.

TABLE 5 – Taux d’élèves aux besoins spécifiques, aux différents examens nationaux (Source : ONS et ministère de l’éducation nationale années : 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 et 2016).

Programme - Education Pour Tous ¹⁷

L’Algérie a mis en place un projet intitulé « l’éducation pour tous » en collaboration avec Handicap International et plusieurs associations activant dans le domaine qui sont :

- L’Association des parents d’enfants IMC de Sétif (APIMC) ;
- L’Association Nationale de Soutien aux Personnes Handicapées EL BARAKA ;
- L’Association DEFI - association pour enfants inadaptés mentaux de Seddouk - Béni-Maouche /Bejaia.

Ce projet s’est étalé sur 36 mois (2010 - 2012), avec comme objectifs, la Promotion par les acteurs institutionnels et associatifs de l’éducation des enfants handicapés et surtout leur inclusion au sein des écoles ordinaires.

17. Education inclusive – Education pour Tous : vers l’inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif / Ce projet a été mis en œuvre par Handicap International et ses partenaires en Algérie. Financé principalement par l’Agence Française de Développement (AFD) et l’Union Européenne (UE). Il a démarré en février 2010, et clôturé en 2013. Il a visé à appuyer les acteurs associatifs et institutionnels de trois Wilayas afin de favoriser l’émergence de bonnes pratiques contribuant à la mise en place d’un système éducatif inclusif et d’influencer les politiques nationales dans la lignée des conventions internationales.

Un rapport sur les résultats et les recommandations de bonnes pratiques aux autres établissements scolaires a été publié pour sa diffusion.

Université Abderrahmane MIRA de Bejaia : Expérience d'enseignement inclusif

Par son environnement favorable, ses infrastructures, l'université Abderrahmane Mira de Bejaia s'est développée en trois campus, huit facultés. Elle exerce une attractivité intéressante en raison de ses offres de formation riches et diversifiées, avec des langues d'enseignement favorables à l'environnement international (Français et anglais). L'université s'est fixée comme objectifs généraux d'accueillir les étudiants dans des conditions favorables, de les appuyer dans leur parcours universitaire avec tous les moyens pédagogiques et logistiques nécessaires et de multiplier les chances de leur insertion professionnelle.

Présentation de l'Université Abderrahmane Mira /Bejaia

L'Université Abderrahmane Mira de Bejaia, est un établissement public de formation supérieure sous tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Elle est née tardivement (1983) au regard du passé scientifique et culturel de la région, elle a pu s'agrandir et passer d'un effectif de 205 étudiants encadrés par 40 enseignants à son ouverture à un effectif de 39 075 étudiants encadrés par 1 344 enseignants et 919 personnels de soutien, en 2010/2011, ensuite 43000 étudiants encadrés par 1495 enseignants permanents et accompagnés par 1159 Agents Techniques et de Service, en 2015/2016 (Tableau 6).

Année	Effectifs		
	Etudiants	Enseignants	Administratifs
1983	205	40	22
2011	39 075	1344	919
2015	43 000	1495	1159

TABLE 6 – Répartition des effectifs à l'université de Bejaia selon les années 1983, 2011 et 2015 (Source :Rapport d'activité de l'UAMB 1983, 2011 et 2015)

Dispositifs mutualistes en faveur de l'enseignement inclusif¹⁸

L'université Abderrahmane MIRA de Bejaia s'est dotée au fur et mesure, de nombreux dispositifs en faveur de la modernisation des enseignements. L'université dispose de nombreuses structures de divers compétences, qui participent à l'accompagnement et le soutien des étudiants et des étudiants aux besoins particuliers. Ces structures et dispositifs sont :

- La Cellule d'écoute psychologique.
- Le Bureau des étudiants étrangers.
- Le Centre d'enseignement intensif des langues.
- Le Services des relations extérieures.
- Le Bureau de Liaison Entreprise Université(BLEU).

18. Voir en annexes les missions des dispositifs mutualistes en faveur de l'enseignement inclusif

- Le tutorat dans les facultés.
- La Santé Universitaire.
- Le Master académique (psychologie : développement et handicap).
- La Maison de l'entrepreneuriat.
- Un tissu associatif.
- Une politique de la vie étudiante intéressante.

Projet TEMPUS : Université du Maghreb - Enseignement inclusif (UMEI) ¹⁹

Ce programme s'est fixé comme objectif la création et l'implantation, au sein des universités participantes, d'une Cellule d'Accompagnement, de Sensibilisation, d'Appui et de Médiation (CASAM).

Ces cellules auraient pour tâche l'amélioration de l'accès aux universités du Maghreb pour trois groupes d'étudiants cibles suivants :

- Les Etudiants aux besoins spécifiques.
- Les Etudiants souffrant de précarité économique.
- Les Etudiants d'origine géographique éloignée.

Les étudiants avec handicaps à l'université de Bejaia

À l'université de Bejaia, à l'instar des universités des deux pays Maghrébins (Maroc, Tunisie), l'observation montre, à quelques nuances près, que les effectifs des étudiants à besoins particuliers, ne dépasse pas les 0,2 % de l'effectif global des étudiants.

Démographie des étudiants à besoins particuliers

Dans le cadre de cette étude, lors des années universitaires 2011/2012 et 2015/2016 (voir tableau 7), nous avons procédé à une analyse comparative des effectifs des étudiants à besoins particuliers, réparties selon le type de handicap et rapportés au total aux effectifs des étudiants inscrits. **La méthode utilisée :**

Année	Total étudiants	Moteur	Visuel	auditif	Cancer	Maladie chronique	Neuro-psychique	Total
2010	45 000	14	07	1	2	10	2	36 (0.08%)
2015	43 000	19	10	4	5	19	19	66 (0.15%)

TABLE 7 – Répartition des handicaps selon leurs natures à l'université de Bejaia pour les années universitaires 2011/2012 et 2015/2016. Source : CASAM/UAMB

C'est le recueil des informations lors de l'année universitaire 2011/2012, par enquête au niveau des facultés et au vice rectorat chargé de la pédagogie. Dans le deuxième cas, lors de l'année 2015/2016, le recueil des informations s'est fait par le concours de plusieurs intervenants : la CASAM, les facultés, le vice rectorat de la pédagogie, les unités de médecines préventives et la cellule d'écoute psychologique, par enquête et recensement continu.

Résultats :

19. L'université Abderrahmane MIRA de Bejaia, a participé au Projet TEMPUS « Université du Maghreb : Enseignement inclusif (UMEI) » sous la référence : 516982 – TEMPUS – 1 – 2001 – 1 – BE – TEMPUS – JPGR (2001 – 2510/001 – 001), aux cotés des universités Aboubakar Belkaid de Tlemcen et l'université Mentouri de Constantine, dans le cadre d'un consortium qui a réunit 20 universités et associations Partenaires.

La comparaison des effectifs montre une évolution sensible des étudiants à besoins particuliers entre l'année universitaire 2011/2012, où le taux était de 0.08% et 2015/2016, avec un taux de 0.15%. Cette augmentation s'explique dans notre cas par l'affinement des dispositifs de recueil des informations et la mise à contribution de plusieurs personnes ressources. Nous ne pouvons pas disposer de statistiques exhaustives tant que l'on ne dispose pas de méthodes de recueil d'informations nationales harmonieuses et validées.

Répartition des Etudiants selon la nature du handicap

L'analyse de la répartition des handicaps selon leurs natures, au tableau 7, montre que le handicap moteur est le plus prépondérant suivi des diabètes type I et le handicap sensoriel frappant la vision. Les étudiants frappés de handicap touchant l'audition sont très peu présents, ce qui soulève la question de l'impact de ce handicap sur la capacité des malentendants à la poursuite d'un enseignement normal! La structure par type de handicap montre les mêmes taux sur les deux années.

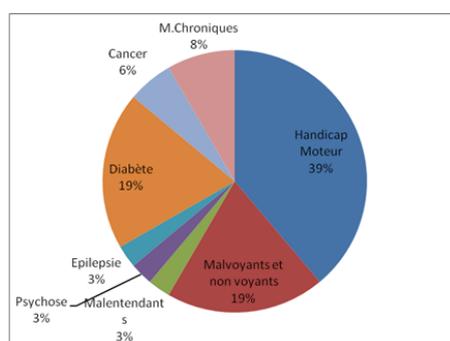


FIGURE 1 – Répartition des étudiants handicapés par années et par type d'handicap (2011/2012)

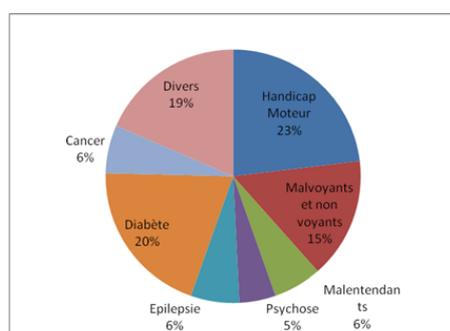


FIGURE 2 – Répartition des étudiants aux besoins spécifiques selon le type de handicap (2015/2016)

Répartition selon la nature du handicap et le sexe

L'analyse de la répartition des étudiants avec besoins spécifiques répartis selon le sexe, pour les Années Universitaires 2011/2012 au tableau 8, montre un ratio H/F de 41.5/58.5

et un ratio H/F de 47.5/52.5 pour l'année 2015/2016. La prédominance du sexe féminin concorde avec les effectifs totaux qui est de 64% des nouvelles étudiantes pour l'année 2011/2012 et de 65% pour l'année 2015/2016.

Nature du handicap	Année 2011/2012			Année 2015/2016		
	Homme	Femme	Total	Homme	Femme	Total
Handicap Moteur	9	5	14	7	9	15
Malvoyants et non voyants	1	6	7	6	4	10
Malentendants	0	1	1	1	3	4
Psychose	1	0	1	1	2	3
Epilepsie	1	0	1	1	3	4
Diabète	0	7	7	7	6	13
Cancer	2	0	2	4	0	4
Divers	1	2	3	4	8	12
Total	15(41.5%)	21(58.5%)	36	31(47.5%)	35(52.5%)	65

TABLE 8 – Répartition selon la nature du handicap et le sexe. (Source : CASAM de l'UAMB)

Stratégies de soutien aux personnes avec besoins spécifiques à l'université A.MIRA de Bejaia

L'université Abderrahmane MIRA s'est engagée par diverses politiques à la modernisation des enseignements et à l'optimisation des rendements pédagogiques. Pour permettre la démocratisation de l'enseignement supérieur et la mobilité dans les parcours universitaires, l'université a mis en place **la Cellule d'accompagnement, de sensibilisation, d'appui et de médiation (CASAM²⁰)** et assurer un enseignement inclusif par des démarches de concertation, de coopération et de partenariat entre divers intervenants. La CASAM propose une stratégie de lutte contre les barrières et les contraintes que subissent les personnes avec besoins spécifiques durant leur parcours scolaire.

20. La Cellule d'accompagnement, de sensibilisation, d'appui et de médiation (CASAM), de l'Université Abderrahmane Mira de Bejaia : <http://www.univ-bejaia.dz/projet-casam>

Stratégie de lutte contre les barrières et les contraintes que subissent les personnes avec besoins spécifiques axée sur :	
<p>L'environnement : Très souvent les conditions d'application de la politique d'enseignement inclusif en faveur des personnes avec besoins spécifiques butte sur des obstacles érigés par l'environnement. Il importe de les éliminer très tôt et tout au long de la vie par :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le bannissement des stéréotypes, des préjugés et des pratiques dangereuses ; - L'action sur le déficit de formation, d'information et de communications ; - La mise en œuvre d'aménagements raisonnables et de qualité fonctionnelle en matière d'accessibilité à l'espace physique, économique et professionnel.
<p>L'accès à l'enseignement proprement dit : L'incidence du handicap sur la personne qui en est atteinte va même jusqu'à la priver, de choix d'études conformes à ses aspirations. Une bonne connaissance des états des lieux, des contraintes de l'insertion professionnelle des personnes avec besoins spécifiques abouti à la formulation de plusieurs recommandations et solutions à savoir :</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Lutter contre le décrochage scolaire, en levant les obstacles de la transition de l'école vers l'université. ● Moduler les offres aux personnes avec handicaps ; ● Utiliser les technologies d'assistance adaptées : modes, moyens et formats de communication accessibles et alternatifs. ● Réorganiser les cursus universitaire en intégrant les stages au début des formations. Les stages d'insertion professionnelle contribuent à améliorer l'employabilité. ● Former dans les secteurs à forte employabilité. Information sur les projets intégratifs et rencontres sur l'employabilité.
<p>La qualité de vie des personnes aux besoins spécifiques : Les personnes avec besoins spécifiques ont besoin en plus de la scolarité et du travail, d'une existence épanouie, c'est pourquoi ils ont le droit :</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● À la participation aux activités récréatives, de loisirs, de sports et à la production culturelle et de solidaire. ● Au développement de leur potentiel créatif, artistique et intellectuel (non seulement dans leur propre intérêt en renforçant le sentiment de dignité et d'estime de soi, mais aussi pour l'enrichissement de la société). ● Au développement des capacités d'orientation et de mobilité en fournissant aux personnes handicapées des informations accessibles concernant les dispositifs d'aides. ● À l'Implication dans les opportunités de mobilités . ● À l'accomplissement d'un travail librement choisi ou accepté, dans un milieu de travail ouvert et favorisant l'inclusion.

Recommandations pour une politique éducative inclusive efficiente

Notre étude vise à étudier les instruments réglementaires, les politiques éducatives et les stratégies adoptées en Algérie. Ensuite à établir un état des lieux, le repérage des divers freins à une inclusion efficace et efficiente. Tous ces éléments ont permis de découvrir plusieurs informations relatives à l'enseignement en faveur des personnes avec handicaps tel qu'ils sont pratiqués en Algérie. Et en fin nous nous sommes intéressés à la place de l'enseignement inclusif au niveau des pays développés.

Les constats, l'état des lieux, la recherche des moyens, nous ont amené à formuler une série de propositions et de recommandations pour consacrer une égalité des chances et équité des droits, dans l'accès aux structures éducatives et aux universités à tous et le combat contre les barrières discriminantes.

Recommandations pour un enseignement inclusif effectif :	
<p>Action sur les dispositifs et les structures : Création dans toutes les universités algériennes de structures d'accueil et d'information (centres de soutiens, écoute psychologique,...) qui auront pour missions :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De favoriser une attitude réceptive, une perception positive et une conscience sociale plus poussée à l'égard des droits des personnes aux besoins spécifiques. • D'organiser l'accueil et l'accompagnement des étudiants avec handicaps dans des projets d'établissements par un accueil personnalisé, un accompagnement et un suivi spécifiques et par des aides humaines et techniques. • D'intensifier les activités de divulgations et de sensibilisations (Informations, séminaires, medias, plates-formes numériques, enquêtes,...) envers les acteurs institutionnels et la société civile. • D'orienter les étudiants : Orientation lors des inscriptions et aménagements personnalisés. • D'améliorer et actualiser les supports de collectes d'informations, les bases de données, pour rendre visibles les groupes cibles. • D'adopter des démarches de concertation, de coopération et de partenariat entre les différents intervenants (Les institutions, les organismes d'appui à l'emploi, les entreprises, les associations de défenses des intérêts des personnes avec handicaps,...). • De mutualiser les bonnes pratiques inclusives et fédérer les efforts : élaboration des annuaires d'appui, réseaux pour l'inclusion sociale, échange d'expériences,... • D'assurer un programme de formation sur les droits humains aux encadreurs et aux administratifs au sujet de l'éducation inclusive (Karen Leyman, 2012)
<p>Actions sur l'environnement et les aménagements Agir sur la mise en place de structures d'accompagnements sans s'intéresser au vécu des étudiants en amont et à la qualité des moyens employés, handicaperait gravement l'intention de l'accompagnement, c'est pourquoi nous recommandons de :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diffuser les bonnes pratiques en matière d'accessibilité : (accessibilité aux espaces publics et numériques,...) • Mettre en place des aménagements pédagogiques adéquats : supports pédagogiques en ligne, plates formes numériques, ouvrages en braille, aménagement des emplois du temps, généralisation du langage des signes,... • Développement de produits adaptés aux personnes handicapées (logiciels adaptés, commande par les yeux, domotique, etc. • Former à l'e-inclusion afin de faciliter la communication. • Mettre en place des tutorats linguistique et pédagogique.

<p>Actions sur la recherche et l'innovation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observer l'évolution démographique des étudiants. • Exploiter les informations et établir les corrélations statistiques. • Evaluer les politiques inclusives mises en œuvre.
<p>Action pour la pérennisation des politiques inclusives Toute politique inclusive doit se projeter dans le long terme pour éviter les résultats contre productifs, pour cela elle doit être axée sur :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'implication des décideurs, des acteurs institutionnels et de la société civile. • Le transfert des connaissances, des compétences, des savoir-faire et des bonnes pratiques. • La mise en place d'un observatoire de la vie étudiante. • L'encouragement et le soutien des projets des clubs étudiants à finalité sociale et solidaire. • L'institutionnalisation des stratégies de l'éducation inclusive dans les politiques publiques de chaque université. • La garantie des financements des politiques inclusives. • L'élaboration de guide et de charte de bonnes pratiques en matière d'inclusion.

Conclusion

« **L'inclusion** » n'équivaut pas à l'assimilation, où il est recherché de rendre toutes les personnes similaires. L'élément clé qui tient à la flexibilité de l'inclusion c'est que les enfants apprennent à des rythmes différents et l'enseignant possède des aptitudes d'appui des apprentissages d'une manière flexible. Dans la plupart des classes, les enfants n'ont besoin que d'un enseignement qui soit bon, clair et accessible, lequel peut faire appel à différentes méthodes pour répondre aux besoins, aux capacités et aux rythmes de développement différents des enfants. Parallèlement, le milieu scolaire doit être souple et apporter un soutien à l'enfant afin de répondre aux besoins de chaque jeune élève, plutôt que de supposer que l'enfant va s'adapter à l'offre d'éducation disponible (Susie Miles, 2003 :13).

En effet, tous les observateurs sont conscients de la réalité du vécu des personnes avec besoins spécifiques et tous s'accordent sur le fait que cette catégorie est confrontée à des difficultés majeures pour l'accès à l'enseignement en général et à l'enseignement universitaire en particulier, comme c'est le cas pour l'accès au travail. Les difficultés de la vie quotidienne, le regard, les préjugés et l'hostilité involontaire de la société, sont au final des obstacles qui se dressent devant eux et constituent constamment des listes de difficultés à surmonter. Les chiffres sont là pour le prouver, même si nous n'avons pas assez de statistiques exhaustives pour une analyse précise de la situation.

La famille en charge d'une personne avec handicap, vit dans l'angoisse du futur pour son parent, en termes de vie au quotidien, de formation et d'emploi ; elle souffre et subit de nombreuses contraintes. D'une manière générale, plutôt que de subir ces personnes aux besoins spécifiques, pourquoi la société, ne les inclurait-elle pas de sorte à ce qu'ils

s'émanciperaient de la charité.

Le manque de politiques adaptées, volontaristes et réfléchies, l'inefficacité ou l'insuffisance des actions menées jusque-là en faveur des personnes vivant avec un handicap fréquentant l'enseignement supérieur, devrait nous inciter sans cesse, à rechercher les dispositifs idoines, les politiques les plus pertinentes et les stratégies les plus efficaces.

Il existe différentes variables et facteurs socioéconomiques qui fondent la précarité : niveau scolaire et revenus des familles, ressources de l'étudiant,... Cependant certaines actions apportent de facto l'amélioration des résultats scolaires, qui permettent de dépasser l'aspect purement financier, en garantissant certains services directement liés à la scolarité : bibliothèque, salles de classes, suivi de l'étudiant, restauration, hébergement, transport, santé,....

L'exigence de qualité et de réussite doit amener les acteurs à penser des stratégies organisées et réfléchies au sein de l'université, à élaborer les plannings d'interventions, à identifier les partenaires avec qui travailler et à rechercher les moyens et les financements nécessaires .

Enfin il nous faudra changer de paradigme, pour passer de la situation d'incapacité à changer les choses, à l'exigence de l'amélioration du bien être pour tous. Même si les ressources se raréfient et les priorités nombreuses dans l'enseignement supérieur, la politique de l'enseignement inclusif doit imposer son intérêt .

Bibliographie

- Annemie De Rouck, *Advisor student guidance and regulations, Organisation of student guidance at Erasmus University college - in situ Bruxelles* EHB : 12 et 14 novembre 2012 / Campus Dansaert et VUB Campus. 13 novembre 2012 / Campus VUB Etterbeek
- Bureau de Liaison Entreprise Université (BLEU) : <http://www.univ-bejaia.dz/bureau-de-liaison-entreprise-universite>
- Cellule d'accompagnement, de sensibilisation, d'appui et de médiation (CASAM), de l'Université Abderrahmane Mira de Bejaia : <http://www.univ-bejaia.dz/projet-casam>
- Centre d'Enseignement Intensif des Langues, CEIL : <http://www.univ-bejaia.dz/services/ceil/>
- Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, en 1948.
- Education inclusive - Education pour Tous : vers l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système éducatif*. PCAS / PCAF programme : G21-021/ TC03/ 058/ 12, Période 2010- 2013
- Harinder Lawley MA, OBE, FRSA/ EAN, Consultant ; *Impact of socio economic disadvantage on the course of university student*- Séminaire , university of sousse, Tunisia 9-11 July 2012
- Johan Borg, *Les technologies d'assistance pour les enfants*, Département des sciences de la santé de l'Université de Lund (Suède) Gros plan : https://www.unicef.org/french/sowc2013/focus_assistive_technology.html
- Karen Leyman, SIHO : *Meilleures pratiques sur l'éducation inclusive dans l'enseignement supérieur flamand/ aspects structurels des aménagements raisonnables : cadre juridique, scientifique et culturel*. Symposium 16 - 18/04/2012 Campus Dansaert Erasmushogeschool Brussel Zespenningstraat 70, B -1000 Brussel
- Loi n°02-09 du 8 mai 2002 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées
- Nacer.Bezzi, K.Bouraoui, T.Chabi, H.Oumokrane. *Etat des lieux sur les effectifs des étudiants à besoins particuliers*. Université Abderrahmane Mira de Bejaia/ Université du

Maghreb : enseignement inclusif (UMEI) Université de Bejaia/ symposium de Bruxelles ; 16-18 Avril 2012

-Susie Miles. (2003) Traduction : Nathalie Monnot. *Ecoles pour Tous*. Intégration scolaire des enfants handicapés. 17 Grove Lane Londres SE58RD, Royaume -Unis. © Save the Children 2003.

-Projet TEMPUS « *Université du Maghreb : Enseignement inclusif (UMEI)* » sous la référence : 516982- TEMPUS-1-2001-1-BE-TEMPUS-JPGR (2001 - 2510 / 001 - 001)

-Raf DEVOS : *Politique en matière de diversité dans l'enseignement supérieur flamand*. Symposium 16 - 18/04/2012 Campus Dansaert Erasmushogeschool Brussel Zespennin-genstraat 70, B -1000 Brussel

-*Typologie des prestations et des compétences*, p.43 -Guide de l'accueil de l'étudiant handicapé à l'université, Conférence des Présidents d'Université / www.cpu.fr

Liste des Acronymes

APIMC	Association des parents d'enfants infirmes moteurs d'origine cérébrale
BAC	Baccalauréat
BEE	Bureau des étudiants étrangers
BLEU	Bureau de Liaison Entreprise Université
BEM	Brevet d'enseignement moyen
CASAM	Cellule d'Accompagnement, de Sensibilisation, d'Appui et de Médiation
CDE	Convention des droits de l'enfant
CEIL	Centre d'Enseignement Intensif des Langues
DEFI	Douleur Espoir Foi Insertion
IMC	Infirmité Motrice Centrale
ONS	Office national des statistiques
ONU	Organisation des Nations Unies
SECSG	Sciences Economiques, Commerciales et des Science de Gestion
UMEI	Université du Maghreb : Enseignement inclusif
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Les annexes

Annexe 1 : Arsenal juridique national

La Constitution algérienne (2016)

Art. 32 -Les citoyens sont égaux devant la loi, sans que puisse prévaloir aucune discrimination pour cause de naissance, de race, de sexe, d'opinion ou de toute autre condition de circonstance personnelle ou sociale.

Art. 65.23 - Le droit à l'enseignement est garanti. L'enseignement public est gratuit dans les conditions fixées par la loi. L'enseignement fondamental est obligatoire. L'Etat organise le système national d'enseignement. L'Etat veille à l'égal accès à l'enseignement et à la formation professionnelle.

Art. 72.26 - La famille bénéficie de la protection de l'Etat et de la société. La famille, la société et l'Etat protègent les droits de l'enfant. L'Etat prend en charge les enfants abandonnés ou sans affiliation. La loi réprime la violence contre les enfants. L'Etat œuvre à faciliter pour les catégories de personnes vulnérables ayant des besoins spécifiques, la jouissance des droits reconnus à tous les citoyens et leur insertion dans la vie sociale. La famille et l'Etat protègent les personnes âgées. Les conditions et modalités d'application des présentes dispositions sont fixées par la loi.

La loi n° 02-09 du 8 mai 2002 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées

Cette loi reste la référence juridique en matière de textes officiels relatifs à la protection et à la promotion des personnes handicapées. Elle donne les lignes directrices dans son :

Art. 2. La protection et la promotion des personnes handicapées s'étendent, au sens de la présente loi, à toute personne, quels qu'en soient l'âge et le sexe, souffrant d'un ou de plusieurs handicaps d'origine héréditaire, congénitale ou acquis, et limitée dans l'exercice d'une ou de plusieurs activités de base de la vie courante personnelle et sociale, consécutivement à une atteinte de ses fonctions mentales et/ou motrices et/ou organiques et/ou sensorielles.

De cette loi n° 02-09 du 8 mai 2002, plusieurs textes d'applications ont été promulgués :

- Décret exécutif n° 03-45 du 19 Janvier 2003 : Fixant les modalités d'application des dispositions de l'article 7 (L'aide sociale) de la loi n° 02-09 du 8 mai 2002 relatives à la protection et à la promotion des personnes handicapées.
- Décret exécutif n° 07-340 du 31 Octobre 2007 : Modifiant le décret exécutif n° 03-45 du 19 janvier 2003, fixant les modalités d'application des dispositions de l'article 7 (L'aide sociale) de la loi n° 02-09 du 8 mai 2002 relatives à la protection et à la promotion des personnes handicapées.
- Décret exécutif n° 06-144 du 26 Avril 2006 : Fixant les modalités du bénéfice, des personnes handicapées, de la gratuité du transport et de la réduction de ses tarifs.
- Décret exécutif n° 06-145 du 26 Avril 2006 : Fixant la composition, les modalités de fonctionnement et les attributions du conseil national des personnes handicapées.
- Décret exécutif n° 06-455 du 11 Décembre 2006 : Fixant les modalités d'accessibilité des personnes handicapées à l'environnement physique, social, économique et culturel notamment les :

- Arrêté du 06 Septembre 2010 : Fixant la composition, l'organisation et le fonctionnement de la commission d'accessibilité des personnes handicapées à l'environnement physique, social, économique et culturel.
- Arrêté interministériel du 06 Mars 2011 : Relatif aux normes techniques d'accessibilité des personnes handicapées à l'environnement bâti et aux équipements ouverts au public.
- Arrêté interministériel du 13 mars 2014 fixant les modalités d'ouverture de classes spéciales pour enfants handicapés au sein des établissements d'éducation et d'enseignement publics relevant du secteur de l'éducation nationale.
- Décret exécutif n° 14-214 du 30 juillet 2014 fixant les modalités inhérentes à la réservation des postes de travail pour les personnes handicapées

Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale :

Art. 14. L'Etat veille à permettre aux enfants ayant des besoins spécifiques de jouir du droit à l'enseignement. " Le secteur de l'éducation a l'obligation, en collaboration avec les établissements de santé et autres institutions concernées, de la prise en charge pédagogique convenable et l'intégration scolaire des enfants handicapés et des enfants souffrant de maladies chroniques ".

Annexe 2 : Cellule d'aide et de soutien psychologique

L'université Abderrahmane MIRA de Bejaia a mis en place, une cellule d'écoute psychologique qui a pour mission l'accompagnement, le soutien psychologique, depuis le 20 décembre 2012.

Cette cellule est dirigée par Le professeur Bouatta Cherifa, responsable du laboratoire de la recherche sur la psychologie clinique à la faculté des sciences humaines. Cette cellule est animée par les enseignants qui travaillent bénévolement et accueillent les étudiants qui en font la demande ou orientés par les médecins des unités de médecine préventive.

Le tableau 6 récapitule le bilan de la cellule d'écoute psychologique lors des années 2013, 2014 et 2015, qui montre une activité constante sur les deux premières années, ensuite nous enregistrons un fléchissement de l'activité lors de la dernière année.

Année	Consultations d'écoute psychologique	Patients
2013	114	59
2014	137	80
2015	43	24

TABLE 9 – :Répartition des consultations Psychologique par année et nombre de patients pris en charge (Source : CASAM U. Bejaia 2015)

Annexe 3 : Bureau des étudiants étrangers

Le vice rectorat chargé des études a mis en place le bureau des étudiants étrangers, qui est organisé, conformément à l'arrêté ministériel relatif à l'organigramme de l'université de Bejaia, en section, relevant du vice rectorat chargé des études. Il est constitué d'un bureau d'accueil des étudiants et d'une salle d'archives pour le classement des dossiers pédagogiques.

Objectif du BEE

Assurer la gestion pédagogique des dossiers de graduation des étudiants étrangers durant tout le parcours universitaire, par la gestion, le suivi et l'analyse des effectifs étudiants étrangers au sein de l'université de Bejaia. Le bureau se charge aussi de :

- Répondre aux attentes des étudiants en les renseignant ou en les orientant vers les services adéquats (résidences - transport - restauration, etc.);
- Mettre en relation avec les services de police pour l'obtention de cartes de séjours;
- Remettre des pièces de dossier à l'étudiant pour reproduction, traduction;...etc.;
- Légaliser les différentes pièces sollicitées par l'étudiant, au sein du bureau, en utilisant le cachet copie conforme, afin d'éviter, les contraintes et la perte des documents originaux;
- La prise en charge de leurs courriers entre les différentes ambassades;
- Faciliter l'intégration des étudiants.

Annexe 4 : Centre d'Enseignement Intensif des Langues ²¹

Le CEIL de l'Université de Bejaia propose un cursus de formation adapté, de divers niveaux et spécialités, selon les critères du Cadre Européen Commun de référence pour les Langues Anglaise, Française et Espagnole.

Ces enseignements rentrent dans le cadre des études universitaires, des métiers, des projets de mobilité universitaire et/ou des projets de mobilité professionnelle.

Des cours en lignes sont aussi disponibles sur la plate-forme e-Learning de l'université; comme l'accès à l'espace bibliothèque et internet avant ou après les cours, pour se retrouver et travailler...

Annexe 5 : Bureau de Liaison Entreprise Université (BLEU) ²²

Créé le 05 mars 2012, le Bureau de Liaison Entreprise Université (BLEU) a pour objectif de renforcer l'ouverture de l'université sur son environnement socio-économique notamment à travers la valorisation de la recherche scientifique, technique et technologique, et au travers de la pertinence de ses diplômes comme valeurs ajoutées de l'université. La structure d'interface remplit à la fois une fonction d'impulsion, de conseil et d'appui aux équipes universitaires comme à leurs partenaires industriels.

- Le BLEU offre un ensemble de services dont, en particulier, des programmes de formation continue adaptés aux besoins des entreprises.
- Il contribue à faire remonter, aussi bien aux services de formation qu'aux services de recherche, les besoins et souhaits des entreprises.
- Il permet de favoriser le transfert de technologie dans le sens université entreprise.
- Il contribue, à mettre à la disposition de ses partenaires, les ressources humaines et matérielles nécessaires à la conduite de projets menés en commun.
- Il travaille en étroite collaboration avec les services des stages et de l'insertion professionnelle.

Annexe 6 : Le tutorat linguistique et pédagogique

L'université A.M de Bejaia enregistre en première année un taux de réussite de 52,30%; ce taux progresse de manière spectaculaire vers 71% à la deuxième année.

Cette caractéristique soulève chez le corps professoral, la question de l'impréparation de nos étudiants aux études supérieures pour raison de handicap de langue et des prérequis techniques. La place de l'action pédagogique devient ainsi la question centrale des priorités du dispositif d'accompagnement et de la lutte contre l'échec dans les premières

années d'études à l'Université. Dans l'exercice de sa fonction, le tuteur peut faire l'objet de sollicitations multiples de la part des apprenants. Toutefois, il devra faire preuve de suffisamment de perspicacité pour déceler les apprenants en difficulté afin de leur apporter son soutien. Fondamentalement, les tâches assignées au tuteur sont les suivantes :

- il assure le suivi pédagogique des apprenants,
- il favorise la collaboration et l'émergence de liens sociaux entre les différents acteurs du cours,
- il fournit une assistance psychologique, méthodologique, technique aux apprenants qui éprouvent des difficultés,
- il évalue les travaux des apprenants.

Le tuteur vise trois objectifs :

- accompagner l'étudiant dans sa formation
- repérer les difficultés et lacunes
- remettre l'étudiant à niveau dans une relation de proximité plus individuelle

Annexe 7 : Santé Universitaire

Les unités de médecine préventive assurent principalement :

- Les soins et la médication d'urgence.
- Les visites médicales d'admission, les visites périodiques et les visites spontanées, aussi bien chez le personnel que chez les étudiants.
- L'accompagnement des étudiants présentant des besoins sanitaires.
- Le contrôle de l'hygiène et de la salubrité des blocs pédagogiques, administratifs et servitudes
- L'éducation sanitaire de la communauté universitaire en rapport avec les divers fléaux sanitaires et l'information médicale sur les programmes sanitaires nationaux : tel que les règles d'hygiène, les maladies sexuellement transmissibles/SIDA, les maladies à transmission hydrique, la diététique,...
- L'exécution des programmes nationaux : Vaccination (DT, Rougeole, Hépatites ...)

Annexe 8 : Master académique (psychologie : développement et handicap)

L'université Abderrahmane MIRA de Bejaia par le biais de la faculté des sciences humaine a instauré un Master académique intitulé :

Développement et handicap, sous l'arrêté n°600 du 24/09/2013
Domaine sciences Humaines et Sociales/Filière Sciences Sociales
Spécialité Psychologie : Développement et Handicap
Responsable Du Master : Dr BAA Saliha

Objectifs de la formation

- Assurer une formation théorique, méthodologique et pratique approfondie en psychologie du développement en considérant le développement normal et les dysfonctionnements.
- Former des psychologues engagés dans la prévention, l'évaluation et l'intervention auprès d'enfants, d'adolescents et de personnes âgées atteints d'handicaps, de dysfonctionnements, de troubles du développement , du comportement ou de troubles des apprentissages.

Potentialités régionales et nationales d'employabilité

Les étudiants diplômés doivent pouvoir exercer en tant que psychologues auprès d'enfants, des adolescents et de leur famille, auprès de personnes âgées, dans le secteur public comme dans le secteur privé.

Les psychologues issus de cette formation ont vocation à intervenir dans toutes les institutions qui prennent en charge des enfants, des adolescents et des personnes âgées.

Ils pourront exercer au niveau des structures suivantes :

Hôpitaux- Les établissements scolaires.- Ecoles pour enfants sourds- Centres et hôpitaux de Réadaptation Fonctionnelle- CMPP (Centre Médico-Psychopédagogique, CMP (Centre médico-psychologique)- Ministère de l'Éducation Nationale -Centres pour handicapés mentaux-Foyers pour personnes âgées et /ou handicapées-Associations (d'handicapés mentaux, d'autistes, de sourds ...) - Crèches- Psychologue libéral.

Annexe 9 : La maison de l'entrepreneuriat de Bejaia

Erigée au sein de l'université A. MIRA de Bejaia, la maison de l'entrepreneuriat est destinée à promouvoir l'esprit d'entreprendre auprès des étudiants et de fédérer les moyens pédagogiques pour inculquer les savoirs faire et les savoirs être en matière de création et de conduite d'Entreprise.

Les objectifs de la Maison de l'Entrepreneuriat sont :

- Le développer la culture entrepreneuriale dans l'enseignement supérieur.
- L'Informer et orienter les étudiants porteurs d'une intention d'entreprendre.
- L'émergence de nouvelles vocations d'entrepreneurs.
- Le Développer des formations au métier d'entrepreneur ou comment passe-t-on du chercheur à l'entrepreneur, du produit au marché.
- L'accueil et l'orientation des étudiants porteurs d'intentions, d'idées de création d'entreprise et de projets entrepreneuriaux
- La Conception d'un meilleur environnement dans l'entreprise.

Les activités de la Maison de l'Entrepreneuriat s'articulent autour de quatre axes :

La sensibilisation.

La formation.

L'accompagnement.

La promotion de la recherche en entrepreneuriat.

Soutien et accompagnement de l'étudiant handicapé Algérien

Abdelhamid KERBOUCHE

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Constantine 2

Résumé

La présente communication portant sur un bilan de l'activité de la Casam Constantine pendant la période allant de l'année 2013 à ce jour. La mission de la Casam est précise, elle consiste à rechercher des solutions adaptées aux problèmes réels sur le terrain même de l'action de prise en charge des étudiants en difficulté. Il n'est pas utile, encore moins opportun de relater ici les phases successives que suppose notre action. Notre souci est seulement de rappeler lors de cette rencontre toutes nos démarches entreprises depuis l'installation de cette structure au sein de notre université. Avec d'abord

-le progrès dans l'institutionnalisation de la Casam au sein de notre université ainsi qu'au sein des autres campus universitaire :

-Les activités et les résultats obtenus depuis son installation ; -Et enfin quelques suggestions afin de pérenniser la structure au sein de notre université.

Abstract

This communication concerns a review of the activities of CASAM Constantine during the period from 2013 up to day. The mission of CASAM is precise ; it consists of looking for solutions adapted to the real problems faced in the field work concerning the care of students in difficulty. It is not useful, even less appropriate to relate here the successive phases our action implies. Our concern, in this meeting, is only to recall all the steps taken since the installation of this structure within our university,

-The progress in the institutionalization of CASAM within our university as well as within other university campuses ;

-Activities and results achieved since its installation.

-Finally, some suggestions in order to perpetuate the structure within our university

Les deux millions de handicapés algériens, ces oubliés de la société algérienne, qui souffrent d'indifférence et de négligence, ne cessent de lancer des cris de détresse, des cris que personne n'arrive, ou ne cherche à entendre.

Les scènes qui se reproduisent chaque jour nous rappellent la situation lamentable dans laquelle baignent les handicapés algériens, qui n'a pas assisté à une scène ou un handicapé monte dans un bus où personne ne prend la peine de se lever pour lui céder la place. Les

hôpitaux, les institutions de l'éducation et de formation (écoles, lycées, centres de formation professionnelle), les universités, lieux de travail et diverses institutions publiques, on ne compte plus les discriminations et les brimades auxquelles sont confrontées les victimes du handicap en Algérie.

Récemment, la Ligue algérienne de la défense des droits de l'homme (LADDH) a dressé un état des lieux déplorable au sujet de la prise en charge des handicapés algériens. Les multiples "discriminations" en matière d'accès à l'emploi, au logement et à la scolarité, martyrisent réellement cette frange fragile de la société. Pour montrer que ces pénibles conditions de vie des handicapés algériens ne sont guère un mythe colporté par des esprits inconstants ou insoucians.

Les étudiants handicapés n'échappent pas à cette condition, eux aussi figurent dans la liste des désavantagés, des discriminés, des négligés..., ce sont des gens qui se trouvent souvent seuls et abandonnés à leur sort, dans l'obligation de fournir eux-mêmes les équipements nécessaires, des gens qui luttent pour être vus, écoutés et reconnus en tant que membre dans la communauté universitaire, dans l'absence de cellules d'aide et de prise en charge spécialisés en handicap.

Et même au niveau de l'espace architectural et urbain, on voit des universités construites pour une tranche très particulière, une population adultes, active la plupart du temps, et évidemment non handicapé, or que nous savons tous que l'accessibilité est une condition incontournable à la réinsertion sociale et universitaire et c'est aussi une forme de reconnaissance de ce sujet en tant qu'acteur indispensable aux progrès universitaire et de la collectivité à laquelle il appartient.

L'attitude des collègues qui rejettent le handicapé, une façon de se protéger contre le mauvais sort car le corps ou l'esprit mutilé est difficile à supporter par les personnes valides puisque cela renvoie à des peurs personnelles, cette peur est encore plus difficile à maîtriser lorsqu'il s'agit de personnes ayant un handicap mental ou une maladie mentale et présentant un comportement déviant ou atypique.

Tous ces facteurs nous poussent à repenser la vie étudiante de l'handicapé et à travailler dans le but de la diffusion d'une nouvelle culture du handicap dans l'université. Dans ce sens il faut voir les étudiants handicapés comme des personnes ayant des capacités et des souhaits de réussite universitaires et d'égalité professionnelle, l'égalité des droits et des chances, comme des étudiants dont le souci d'autonomie construit leur projet personnel et professionnel.

Afin d'atteindre cette autonomie ces étudiants ont besoin de guides et de personnes formées dans le domaine qui peuvent leur assurer un accompagnement tout au long de leur cursus universitaires dès le début et jusqu'à sa fin, c'est-à-dire l'orientation vers le monde du travail, les aider à faire des stages dans des entreprises afin d'avoir de l'expérience et ils les aident aussi à trouver un emploi une fois le diplôme est obtenu.

L'accompagnement en situation de handicap :

- Il s'agit de laisser le sujet s'exprimer, de favoriser sa paroles, d'essayer de répondre précisément aux différentes questions qu'il pose, même les plus embarrassantes, de reformuler ses questionnements pour qu'il se sente clairement compris.
- Informer et accompagner les personnes handicapées et leur famille dès l'annonce du handicap et tout au long de son évolution
- Le conseil des personnes handicapées et de leur famille ainsi que la sensibilisation de tous les citoyens aux handicaps.
- Collaborer avec l'équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de la personne sur la base du projet de vie et proposer un plan personnalisé de compensation du handicap.
- Le suivi de la mise en œuvre de ses décisions.

Toujours dans le but d'améliorer leurs conditions et favoriser leur réinsertion à l'université nous proposons de :

- Produire des espaces accessibles aux handicapés (dans l'université comme dans les résidences universitaires), et contribuer ainsi à renforcer sa diversité et sa cohésion, et les constructions récentes se doivent d'adapter leur projet architectural aux exigences d'accessibilité tandis que les établissements plus anciens doivent recourir progressivement à des travaux d'aménagement pour un accès aux salles de cours et amphithéâtre, aux toilettes, à la bibliothèque...etc.
- Créer des parkings spécifiques, que les transports leur soient accessibles, ou réclamer un transport adapté.
- D'une part Améliorer la cohérence et la lisibilité du dispositif d'accueil des étudiants handicapés, d'autre part les responsabilités politiques, techniques et financières de chacun des partenaires, et créer le lien avec les unités de formation et de recherche
- Encourager l'implication des responsables politiques universitaires dans le dispositif d'accueil des étudiants handicapés en particulier par la circulation de l'information, la création de services dédiés à ces personnes et la désignation d'un responsable d'accueil pivot de dispositif.
- De faciliter l'abondement des moyens individuels ou collectifs nécessaires à la mise en œuvre de ses objectifs
- De rétablir l'égalité des chances entre étudiants valides et handicapés en renforçant l'autonomie de ces derniers.
- L'aménagement de l'espace de travail, des aides techniques et des aides humaines sont nécessaires : selon les situations, synthèse et/ou reconnaissance vocales, ordinateur et logiciels adaptés, éventuellement dictaphone, prise de notes, soutien, tutorat ou parrainage, ou toute nouvelle technologie pouvant améliorer son autonomie.
- Selon les situations la présence d'un assistant à l'université, au moins à temps partiel, est nécessaire pour les déplacements sur le campus, les repas et, selon les cas, le passage aux toilettes. Les jeunes trachéotomisés nécessitent en plus un personnel formé à l'aspiration endotrachéale par exemple.
- La mise à disposition de cartes de photocopies, de photocopies de cours, la mise en ligne de documents sont des compléments indispensables. Pour certains une aide à la manipulation (TP), au rangement des documents et à l'utilisation des ouvrages en bibliothèque s'avère nécessaire.
- Les conditions de passation d'examen doivent être prévues avec le service de médecine préventive, un secrétariat est souvent indispensable.
- La personne touchée par des troubles générant des difficultés dans la vie quotidienne et sociale, et des difficultés relationnelles et certains troubles de la personnalité qui peuvent constituer une gêne à l'acquisition et à la restitution des connaissances. Ces personnes ont alors besoin de temps, d'écoute et d'accompagnement, elles mettent en place, seules ou par des moyens extérieurs, des modalités de compensations pour limiter leur handicap ou leur maladie. Ces dernières se traduisent selon les cas par des aides techniques, humaines, ou animales. A son entrée dans l'enseignement supérieur, l'étudiant handicapé est supposé posséder un certain degré d'autonomie déjà acquise dans les précédents paliers et la maîtrise d'outils de compensation liés à son handicap.
- Les étudiants valides peuvent s'engager pour l'insertion et la réussite de leurs camarades handicapés, par exemple les étudiants peuvent aider leurs camarades handicapés par des actions simples : en donnant leurs notes (cela pouvant également faire l'objet d'une gratification encadrée par la structure d'accueil) ; en prévenant l'étudiant handicapé d'un changement de salle ou d'horaire qu'il aurait pu ne pas noter, entendre,

- voir ou comprendre selon la nature de son handicap, etc.
- Encourager l'entraide avec des étudiants, pour le travail en bibliothèque par exemple.
 - Les associations, peuvent jouer un rôle important dans le contexte universitaire, sous le pilotage de l'établissement, de fournir à l'étudiant handicapé des prestations de service.
 - Aider ces étudiants handicapés à créer des associations d'étudiants handicapés, ou " mixtes " dont l'objet est l'amélioration du bien-être des étudiants dans différents domaines, sportif, culturel et social.
 - Encourager les associations étudiantes « ordinaires » qui sont des lieux de socialisation importants, à accueillir au sein d'eux des étudiants handicapés.
 - Sensibilisation du milieu, tel que les enseignants, les étudiants, le personnel...etc. En leur fournissant de documents qui peuvent leur servir de guide, en organisant des conférences et des débats qui traitent des besoins et des conditions de vie des étudiants handicapés, voir même des projections de films et de documentaires.
 - Les services universitaires des activités physiques et sportives peuvent organiser des activités sportives destinées aux étudiants handicapés variables selon le handicap et l'accessibilité des différents équipements.

Malgré toutes ces recommandations il faut rappeler que nous ne devons pas les surprotéger et les traiter d'une manière particulière et différente en les victimisant et en les mettant dans des situations de ségrégation, le mieux serait d'arriver à se comporter avec eux comme avec les étudiants valides. Enfin l'université dans son ensemble doit accepter d'intégrer l'étudiant handicapé dans l'activité universitaire. L'aide à l'étudiant handicapé, dans un milieu communautaire tel que l'université, est un acte civique et citoyen qui relève de la solidarité entre étudiants et qui doit être encouragé.

Bibliographie

- Adler A/*Le temperament*, IN.
- Bolansk (1977) *L'enfant handicapé*, Ed Privat, Toulouse.
- Bouزيد N.(2004). *L'interface enseignement supérieure monde du travail en Algérie*, mémoire magister , université de Sétif .
- Gholamallah .M(1980). *La gestion et la pédagogie dans l'université algériennes depuis la réforme bulletin CREAD*, publique par l'ONRS,N°11, Alger.

Le tutorat à l'université de Bejaia, Etat des lieux et perspectives

Tayeb CHABI

Maitre de conférences, Faculté SEGC- Université de Bejaia

Résumé

Le tutorat est un acte volontaire dont la mission est d'accompagner l'étudiant de la première année pour lui faciliter l'intégration dans la vie universitaire et l'accès aux informations du monde du travail. A cet effet, il est institué au sein de l'université A. MIRA de Bejaia une commission du tutorat. Elle a pour objectif la mise en place du dispositif tutorat à l'université, l'évaluation des bilans annuels et le suivi au niveau des facultés. Notre contribution consiste à présenter le projet tutorat à savoir : le dispositif, la mission du tuteur, les modalités pratiquées par les facultés, l'engagement des tuteurs et des étudiants, les bilans ainsi que la population ciblée. Ensuite, nous allons essayer de faire le lien avec les contributions de la cellule CASAM aux étudiants aux besoins spécifiques. Enfin, on présentera un état des lieux de la commission du tutorat de la faculté SEGC de l'université A.MIRA. En perspective, nous allons faire des recommandations pour réussir le projet de tutorat : la formation des tuteurs, intégrer des séances dans l'emploi du temps, etc.

Mots clés : le tutorat, la pédagogie, la formation.

Abstract

*Tutoring is a voluntary act, whose mission is to accompany first year students in order to facilitate integration into university life and access to the information related to the labor world. For this purpose, a tutoring commission has been set up at Bejaia University. Its goal is to set up the tutoring device at the University, to annually assess and monitor the results attained at the level of faculties. Our contribution consists of presenting the tutoring project, namely : the device, the tutor's mission, the modalities practiced by the faculties, the commitment of the tutors and the students, the balance sheets and the target population. Then, we will try to make the connection with the CASAM cell contributions to students with special needs. Finally, an overview of the tutoring commission of the SEGC Faculty of Bejaia University will be presented. In perspective, we will make recommendations for the success of tutoring : tutors 'training, integrate sessions in the schedule, etc. **Key words** : Mentoring, pedagogy, training.*

Le tutorat : dispositif et finalités

Le tutorat a pour objectif l'amélioration du niveau d'intégration des étudiants en première année dans le milieu universitaire et le renforcement de l'encadrement pédagogique

des étudiants.

La formation dans le système LMD met l'étudiant au centre de son propre apprentissage, grâce aux diverses modalités de formation en plus des cours, des TD et des TP, le travail personnel de l'étudiant occupe une place importante dans le cahier de charges des offres de formation. Ainsi, la recherche de l'information est une tâche relative de l'étudiant à l'université, tels que, l'enseignement à distance et en ligne, où le travail individuel est indispensable et capital.

Cependant, cette nouvelle approche suppose un savoir être et un savoir-faire de l'étudiant. Pour contribuer à la réussite du plus grand nombre d'étudiants, le système LMD propose un suivi et un encadrement des nouveaux étudiants à travers un dispositif appelé « tutorat ».

La mise en place de ce dispositif, conçu comme un soutien méthodologique et un suivi pédagogique, a pour rôle de favoriser l'insertion et le succès des attentes universitaires en se dotant des méthodes de travail pertinentes. Cette nouvelle organisation permettra sans doute de diminuer le taux d'abandon des études en aidant les étudiants dans leur insertion universitaire.

Pour la plupart des étudiants, la première inscription à l'université est une période d'initiation car, beaucoup d'entre-eux trouvent des difficultés de suivre les études et finissent par abandonner et/ou être exclus des études. Les causes de cet échec peuvent être diverses et multiples à savoir :

- Nouveau cadre de structure : l'université, la faculté, le département, difficile pour l'étudiant de première année de comprendre la circulation de l'information et les niveaux décisionnelles. Des nouvelles méthodes de travail : cours facultatifs en amphithéâtre avec un effectif important d'étudiants. En TD et TP, l'effectif est réduit, la présence est obligatoire.
- Un autre mode de communication : comment chercher l'information sur les études/le fonctionnement de l'université.
- Le stress des études, (manque d'information sur le contenu des formations telles que les notions : crédits, unité, etc.

A cet effet, le tutorat est l'un des moyens d'action contre l'échec universitaire ; il instaure une forme d'accompagnement aux étudiants qui nécessitent une aide adaptée. C'est un élément fondamental pour la réussite de cette réforme « LMD ».

En effet, le tutorat est un acte volontaire dont la mission est d'accompagner l'étudiant pour lui faciliter l'intégration dans la vie universitaire et l'accès aux informations du monde du travail. Le tutorat ne s'improvise pas : c'est une tâche qui nécessite préparation et organisation.

Cette action pédagogique est placée au centre des priorités du dispositif d'accompagnement et de lutte contre le redoublement et le décrochage dans les premières années d'études à l'Université.

Donc, aux universités de mettre en place des conseils de tutorat et d'assurer le suivi au niveau des facultés, ainsi que l'établissement des guides de tutorat à base de :

- Décret exécutif N° 09-03 DU 06 Moharram 1430 correspondant au 03 janvier 2009 précisant la mission du tutorat et fixant les modalités de sa mise en place ;
- Arrêté ministériel du 16 juin 2010 fixant les modalités d'assurer la tâche du tutorat auprès des établissements d'enseignement supérieur ;
- Arrêté ministériel N° 713 du 03 novembre 2011 fixant la composition et le fonctionnement de la commission de tutorat).

Cette action pédagogique est un élément fondamental pour la réussite de la réforme

« LMD ».

Le système LMD nécessite

- Un travail pédagogique collectif : la conception d'un cahier des charges des formations est un travail collectif de l'équipe pédagogique des enseignants intervenants dans la formation ;
- Les étudiants sont appelés à être plus acteurs de leur formation et de leur parcours ;
- Mettre les moyens humains et matériels à la disposition de l'étudiant pour réaliser le travail personnel ;
- Un accompagnement plus actif des étudiants par des tuteurs, chose qui demande un parcours et une spécialisation progressive nécessitant des possibilités régulières de faire le point et de se réorienter.

De ce dernier point, on peut parler du tutorat qui demeure nécessaire, pour accompagner au mieux l'étudiant. « Les vertus du tutorat sont tel que l'étudiant développe l'esprit critique et de curiosité », sans oublier de prévoir des enseignements de remise à niveau pour les étudiants en difficulté.

Nous nous sommes interrogés sur les premières pratiques du tutorat à l'université de Béjaia.

A cet effet, Il est institué au sein de l'université A. MIRA de Béjaia une commission du tutorat, elle est composée de :

- Chef de l'établissement,
- Du Vice-Recteur chargé de la pédagogie,
- Des responsables de domaines,
- D'enseignants chercheurs dont la désignation est laissée à l'appréciation du chef d'établissement.

Au sein de chaque faculté des commissions du tutorat ont été installées.

La mission du tuteur

La mission du tuteur est assurée par l'enseignant exerçant une fonction au sein de l'université. Il peut faire appel aux inscrits de master ou de doctorat au sein de l'établissement, pour assurer la mission du tutorat, sous la responsabilité d'un enseignant chercheur.

La contribution du tuteur est de mener un ensemble d'actions de soutien destinées à aider les étudiants pour qu'ils réussissent dans leurs parcours. Donc, le rôle du tuteur est de guider et non de diriger, c'est-à-dire orienter les étudiants et favoriser l'esprit d'organisation, ce qui permet aux étudiants d'acquérir les connaissances sur la formation LMD.

La démarche du tuteur

Selon le dispositif du tutorat, on peut dégager les points suivants à communiquer aux étudiants.

- L'informatif et l'administratif (la structure).
- La pédagogie.
- La méthodologie et l'usage des techniques.
- La psychologie. (Souvent le lien se fait à la CASAM-Béjaia).

La démarche consiste à regrouper les étudiants en petits groupes pour discuter avec le tuteur les points ci-dessous et autres dans une séance de tutorat programmée par le département.

A) Informatif et administratif

Cet aspect prend la forme d'accueil, d'orientation et de médiation. Le tuteur présente aux étudiants dans les premières séances de tutorat les structures, le fonctionnement et les méthodes d'enseignements. Il doit les orienter dans "l'espace et le temps" : amphithéâtres, salles de TD et TP, bibliothèque, rectorat, facultés, locaux des associations des étudiants, ONOU, infirmerie, Sécurité sociale, centres de détente etc. L'étudiant peut être conseillé par le tuteur pour les démarches qu'il doit entreprendre auprès des différents services de l'université.

B) Aspects pédagogiques

Dans cet aspect, le tuteur accompagne l'étudiant dans l'organisation de son travail personnel et le choix de son parcours de formation. On lui apprendra la prise des notes dans les séances de cours ; la préparation des exercices en TD et TP ; montrer comment effectuer une recherche bibliographique ; liste des ouvrages, etc.

L'étudiant trouve auprès de lui un tuteur qui est toujours à son écoute pour toutes informations sur la formation LMD ; le déroulement des cours, des TD et des TP : les parcours de formation ; les unités d'enseignement, les matières ; les crédits et les dettes ; la progression dans les études.

C) Aspects méthodologiques

Dans cet aspect, le tuteur explique aux étudiants la démarche à suivre, il peut leur donner à travailler en petits groupes : revoir le cours, préparer les TD et TP, effectuer une recherche bibliographique ainsi que l'usage des ressources documentaires, consulter les ouvrages disponibles à la bibliothèque, et l'internet de manière rationnelle pour la recherche d'informations.

D) Aspect psychologique

Le tuteur doit constater la motivation des étudiants dans leurs parcours de formation. Au cas où l'étudiant ne serait pas motivé pour suivre ses études, le tuteur peut l'écouter dans le but de créer une relation de confiance, fournir un soutien, réduire le sentiment d'isolement chez certains étudiants (source de blocage, de découragement et d'abandon).

Il est indispensable pour le tuteur de prendre attache avec la cellule CASAM sur la situation de l'étudiant et de solliciter sa prise en charge.

Programme de tutorat

Conformément au dispositif du tutorat, il doit être organisé par l'établissement d'enseignement supérieur au profit des étudiants de 1^{ère} année du premier cycle pendant une période de 09 mois (trois trimestres). A cet effet, l'établissement est tenu d'informer les étudiants sur le dispositif et sa mise en place.

La commission du tutorat de la faculté SEGC informe les étudiants de la première année de se rapprocher du département du tronc commun LMD pour choisir un tuteur. En effet, la commission remet aux tuteurs désignés par la commission, les grands axes du programme en trois trimestres indiqués ci-dessous.

A) programme du premier semestre

Les premières séances du premier semestre seront consacrées à l'accueil et à l'intégration des étudiants à la vie universitaire. Donc, le tuteur peut commencer par expliquer son rôle et la finalité du dispositif du tutorat. De programmer ensuite, les séances de rencontres et d'indiquer les moyens de contact.

Le contenu des séances suivantes consiste à présenter le plan de l'université (la structure : département, Doyen, Vice Doyen chargé de la pédagogie, Vice Recteur de la pédagogie, le Recteur, etc.).

- Commenter le « règlement intérieur des études ».
- Expliquer le système « L.M.D. ».
- Décrire l'organisation des enseignements du L1.
- Présenter le parcours de formation et les spécialités.
- Préciser les modalités d'évaluation et d'orientation des étudiants. Au début des cours, des séances de méthodologie seront favorisées : prise de notes, gestion du temps, travail en groupe, etc.

B) Programme du deuxième semestre

Les séances seront orientées sur l'évaluation et la préparation des examens. Au fil de ces séances, le tuteur pourra :

- Expliquer le règlement des examens et préparer les étudiants à la méthode de travail en examen.
- Informer l'étudiant des différents types d'examens (session normale et la session de rattrapage), le droit de l'étudiant à la consultation des copies d'examen et signaler que les notes ne sont pas négociables.
- Informer l'étudiant des délais de réclamation et apprendre à respecter les décisions d'un jury.

Le tuteur prendra en compte l'aspect psychologique (Soutien, encouragement conseil). Il suivra aussi l'évolution des performances de l'étudiant.

C) Programme du troisième semestre

Dans le dernier trimestre du tutorat, l'étudiant doit être capable d'étudier en l'absence d'enseignant, identifier ses insuffisances et les prendre en charge avec le groupe, prendre la parole dans un groupe et se faire comprendre ; chercher l'information et s'intégrer dans un groupe de travail , maîtriser l'usage de l'internet. Le tuteur doit analyser l'échec des étudiants et chercher la raison et mettre en place de nouvelles méthodes.

Evaluation de la situation

Suite à l'installation de la commission du tutorat dans la faculté SEGC lors de l'année universitaire 2013/2014, nous présenterons la situation des deux dernières années :

A) Première expérience 2014/2015

Selon le dispositif du tutorat, le tuteur est tenu de présenter tous les trois (03) mois un rapport d'activités pour synthétiser les problèmes et décrire les solutions obtenues ou proposées ainsi que des propositions d'amélioration. Les rapports seront soumis à l'équipe du domaine de formation pour évaluation. Le constat de la plupart des rapports des tuteurs

des trois premiers trimestres est l'absence des étudiants dans les séances du tutorat. Ceci est dû à plusieurs raisons à savoir :

- La présence dans les séances du tutorat est facultative, ce qui fait que certains étudiants ne voient pas l'importance du dispositif.
- Selon la plupart des étudiants, le programme de la première année est trop chargé, de ce fait, il est difficile de trouver le temps pour assister.
- Les séances sont programmées en fin de journée et en fin de semaine.
- La plupart des tuteurs sont des maîtres assistants, absence remarquable des professeurs comme il est indiqué dans le graphe ci-dessous.

D'autre part, la commission de tutorat avait engagé un effectif de 133 enseignants de tous les grades tel qu'il est indiqué dans le graphe N°1 ci-dessous :

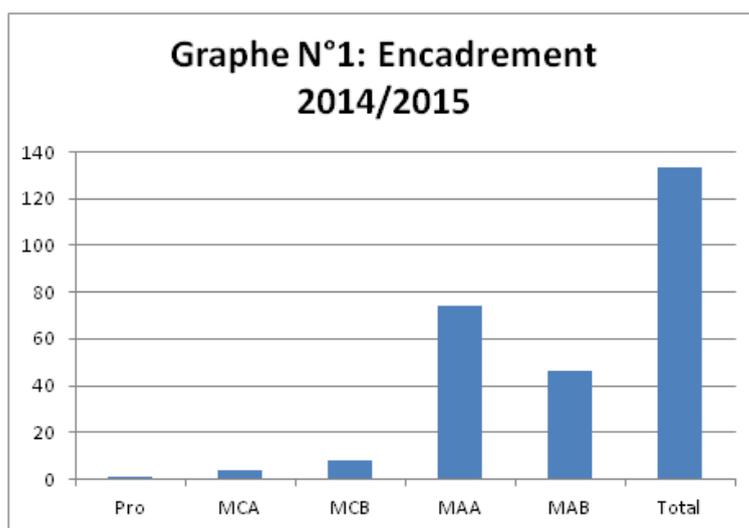


FIGURE 3 – Encadrement 2014/2015)

Nous constatons à travers le graphe ci-dessus que le grade des maîtres assistants est dominant parmi le personnel enseignant de notre faculté, phénomène relativement courant dans les départements de tronc-commun, la plupart des enseignants sont nouvellement recrutés.

Dans le but de faciliter la communication avec les étudiants, la commission du tutorat a mis en priorité les enseignants du département du socle commun/LMD. Les maîtres de conférences sont une minorité parmi les enseignants tuteurs de la faculté.

Cette première expérience sur le tutorat dans la faculté SEGC nous a permis de comprendre ces raisons et d'identifier les facteurs influents afin d'y remédier au phénomène qui influence négativement l'apprentissage universitaire.

- Des recommandations, basées sur une analyse concrète des rapports des tuteurs peuvent être utiles lors de l'organisation des portes ouvertes pour les nouveaux bacheliers sur le tutorat au début de chaque rentrée universitaire pour échanger les informations relatives au fonctionnement du tutorat.

- Etablir un guide de tutorat est indispensable, et faire apparaître le programme de tutorat des trois trimestres.

- Organiser dans les premières séances de cours des séances sur le tutorat à l'université et faire engager les étudiants (à remplir les fiches de tutorat).

- Il est important de proposer, aux tuteurs, une formation ciblée sur le tutorat en plus des informations sur les modalités d'application. De plus, la plupart des enseignants impliqués dans le tutorat sont de nouvelles recrues qui n'ont pas été formées pour le travail d'accompagnement.

- Il est indispensable que la formation soit assurée par des professeurs ou des enseignants qui ont déjà assuré des tâches dans l'administration (chef département, responsables pédagogiques).

B) Deuxième expérience 2015/2016

Vu les résultats sur le tutorat de l'année 2014/2015, la commission du tutorat de la faculté SEGC a ciblé uniquement les étudiants qui sollicitent, à travers un engagement, un tuteur pour les trois premiers trimestres de la première année.

En effet, et comme l'effectif n'a pas été important, nous avons engagé un effectif de 66 enseignants. Ces derniers ont déjà une responsabilité pédagogique à savoir : responsables des filières, responsables de formations, chefs de département adjoints, etc.

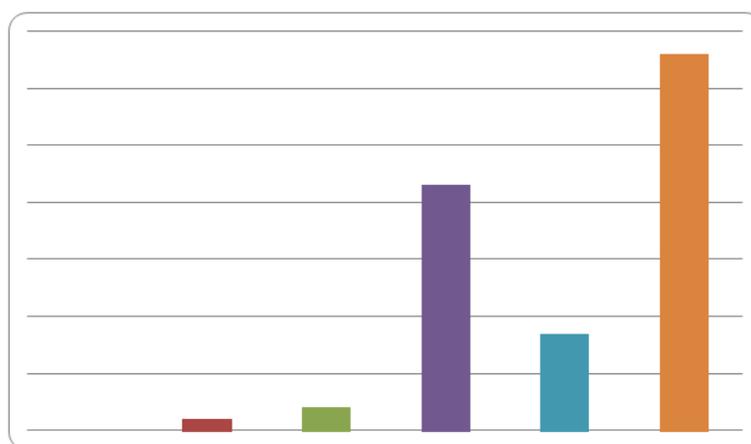


FIGURE 4 – Encadrement 2015/2016)

Vu le nombre réduit des étudiants demandeurs du tutorat (198 étudiants), le département a désigné un tuteur pour trois étudiants. Les premières séances sont programmées par l'administration, ensuite, le reste des séances c'est aux tuteurs de les programmer avec les étudiants.

Le constat de la plupart des rapports des tuteurs des trois premiers trimestres de l'année 2015/2016 montrent que les résultats sont relativement acceptables à savoir :

- La présence des étudiants inscrits dans le tutorat.
- Le problème de la programmation des séances ne se pose pas puisque l'effectif est réduit à 03 étudiants.
- Malgré la réduction de l'effectif des étudiants, nous avons réussi à transmettre le message sur le tutorat pour les autres étudiants.

Conclusion

Globalement, à travers le dispositif du tutorat, on peut contribuer à l'amélioration de la situation pédagogique des étudiants de la première année, à la réussite de cette nouvelle réforme LMD et de répondre aux normes internationales en matière d'encadrement. Toutefois, on trouve un nombre important des étudiants en situation d'abandon, des exclus par insuffisances pédagogiques (Des étudiants passent plus de 5ans en licence et plus 03ans en master).

La plupart des étudiants, en situation d'échec, ignorent le dispositif du tutorat par manque d'information et de sensibilisation ; même si l'université organise au début de chaque année universitaire des portes ouvertes aux étudiants pour échanger les informations relatives aux spécialités, orientation dans les différents domaines avant l'inscription définitive.

Pour cela, il est important d'organiser des journées d'études ou des portes ouvertes uniquement pour expliquer aux étudiants le fonctionnement du tutorat.

Par ailleurs, il est important de former des tuteurs. Une formation sur le dispositif du tutorat est indispensable, en plus des informations sur les modalités, En effet la majorité des enseignants impliqués dans le tutorat sont nouvellement recrutés.

Bibliographie

- Décret exécutif n° 09-03 du 03 janvier 2009 précisant la mission du tutorat et fixant les modalités de sa mise en œuvre.
- Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD /ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique - juin 2011.
- Fofana, A. 2011. Pour une organisation pratique du tutorat dans le système LMD en Afrique. Plan de formation et d'autoformation du tuteur. Paris : Editions Publibook.
- Réformes des enseignements supérieurs / ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique - juin 2007

La vie inclusive à l'université de Bejaia : entre les traditions nourricières de bonnes pratiques et la camisole de force bureaucratique.

Mohamed-Amokrane ZORELI²³

Enseignant-chercheur en sciences économiques à la faculté SEGSC²⁴. Université de Bejaia

Résumé

Cet article tente d'établir des liaisons heureuses, qui permettent d'aller à grands pas vers une société inclusive, entre, d'une part, la logique inclusive et, d'autre part et successivement, la théorie de la complexité, l'idéologie solidariste et l'éthique de la diversité. En appliquant cette approche au contexte de l'université de Bejaia en Algérie, nous dévoilons que, en l'absence de l'approche de la complexité, les acteurs qui s'engagent pour la logique inclusive finissent souvent par reproduire ou céder face à l'exclusion.

Mots clés : Idéologie solidariste ; éthique de la diversité ; approche de la complexité ; logique inclusive.

Abstract

This article tries to establish « happy connections », which make it possible to make major strides towards an inclusive society, between, on the one hand, the inclusive logic and, on the other hand and successively, the theory of complexity, solidarist ideology and the ethics of diversity. Applying this approach within the context of the University of Bejaia in Algeria, we reveal that, in the absence of the complexity approach, actors who engage him self in inclusive logic often end up reproducing or yielding to the exclusion.

Key words : Solidarist ideology ; ethics of diversity ; approach to complexity ; inclusive logic.

23. Tel : (0021)(34) 696473532. Email : Zoreli.univbejaia@gmail.com.

24. Nous pensons que la logique inclusive consiste aussi - c'est ce que jusqu'ici les spécialistes ont totalement et injustement négligé - à savoir introduire notre passé dans notre présent en lui réservant la place d'honneur, à savoir, dirait encore mieux Vigneron, « dompter[ce passé] et le ramener plein de vie en notre présent »(2000/2001 : 28). Ainsi, ce travail, nous le voulons aussi un hommage aux collègues Mohand-Cherif, AINOUCHE et feu Saadi LATRECHE, deux universitaires de génie, victimes d'un environnement non inclusif.

Introduction

Depuis sa genèse, durant les *XVI^{ème}* et *XVII^{ème}* siècles²⁵, l'enseignement inclusif, comme le développement durable venu plusieurs années après, s'est introduit progressivement en se coulant dans la société occidentale pour devenir aujourd'hui un idéal de plus en plus ancré dans les pratiques et les représentations sociales²⁶. Le retard relatif en la matière des pays en mal développement²⁷ fait que l'enseignement inclusif peut être aujourd'hui considéré comme un des meilleurs indicateurs de développement, dans la mesure où, dans son sens moderne, ce dernier renvoie à l'humanisme fait de valeur de solidarité et d'éthique qui s'acquièrent sur le chemin de et par l'éducation inclusive. Or, « alors que la question de l'accès à l'éducation reste importante, dans les pays du Sud se pose de manière croissante celle de l'accès aux savoirs » (Henaff et Lange, 2011 : 3). Les concepteurs et les transmetteurs de ces savoirs ne peuvent donc plus se soucier uniquement du comment préparer les apprenants à un avenir professionnel et du quoi enseigner pour répondre adéquatement aux besoins des l'entreprises en matière de qualité de la main-d'œuvre, mais ils doivent parallèlement sinon préalablement faire de ces savoirs des formateurs pour une société inclusive, faute de quoi vont s'aggraver les drames sociaux et environnementaux qui y ont déjà atteint le stade critique.

25. Nous utilisons ici le mot genèse au sens de Bourdieu, c'est-à-dire en faisant référence à tous les facteurs générateurs qui se situent à l'origine d'un phénomène. A ce titre, il nous semble que des travaux théoriques, comme « De l'origine des inégalités » de Rousseau, « Cinq mémoires sur l'instruction publique » de Condorcet, « Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient » de Diderot, « L'Homme qui rit » et « Notre dame de Paris » de Hugo, le traité d'instruction des sourds orienté vers l'utilisation des gestes naturels des sourds de John Wallis, l'ouvrage sur la question du langage des sourds axé sur la démutisation de Johann Conrad Amman, et des réalisations pratiques, comme celles de Pedro de Ponce, Juan Pablo Bonet, Jacob Rodrigue Pereire, Charles-Michel de l'Épée, Valentin Haüy, Louis Braille, Robert Owen, l'abbé Sicard, Philippe Pinel et Édouard Séguin, ont été géniteurs de la société inclusive en tant que réalité et en tant que concept d'aujourd'hui. Nous partageons cette compréhension de Bourdieu que ses « écrits soulignent bien que les champs sont potentiellement ouverts au changement » (Golsorhki et Huault, 2006 : 8). Cette conception de reproduction/changement des concepts et des pratiques, notamment les concepts d'habitus et de champs (Ibid : 4-6), permet de comprendre, au moins en partie, pourquoi et comment les choses ont évolué du ceci à cela.

26. Le chanteur Renaud est illustratif, qui dans son dernier album modifié en novembre 2016 a introduit une chanson intitulée « L'enfant différent » où, parlant de l'enfant autiste dans la société, le chanteur engagé dénonce l'indifférence à la différence et plaide pour une société inclusive. En faisant dire à l'enfant autiste dans un couplet : « Je pense que ma vie est même pas triste / Ma vie pour rien je la changerais », le chanteur invite les personnes avec handicaps à s'accepter pour prendre sa part de la joie de vivre ... sa différence (Hamard, 2016).

27. Il est important de souligner ici que nous sommes foucauldien en matière de compréhension du sens de l'épistémè. Le point de vue archéologique est particulièrement important pour saisir la différence de sens donné par les scientifiques du Nord et ceux du Sud au même concept. Cette différence s'explique bien par les différences culturelles, institutionnelles, etc., vécues par les deux catégories d'acteurs scientifiques de la même époque et de deux contextes socioculturels différents. Vous aurez remarqué que nous avons détourné, nous espérons utilement, la vision de Foucault, pour un autre usage : alors que Foucault parle de l'individualité de chaque époque occidentale, nous, nous parlons de l'individualité de chaque contexte, pour permettre d'être averti qu'entre les scientifiques du Nord et ceux du Sud, se communiquer une chose ne signifie pas se dire et donc comprendre la même chose, c'est-à-dire qu'à la même période de temps et en utilisant les mêmes concepts, les deux mondes scientifiques peuvent être à des ères archéologiques différentes, nous pensons à la différence morphologique des discours et non pas à la différence au niveau de la position sur une ligne du temps historique de la pensée scientifique. Nous pensons que dans l'état archéologique du champ scientifique actuel du Sud, le concept, emprunté pour être répété, constitue le premier obstacle épistémologique pour déchiffrer le réel, le voile le plus épais autour du sens pratique. Bref, il y a selon nous un habitus qui fait que, en Algérie au moins, les scientifiques ont une conception particulière de la science, de son objet et des relations entre les deux « (...) une conception étrange de la science », nous avait dit à juste titre, en 2011, Mauris Blanc, étrange parce que sans doute il a constaté la différence qu'au début nous avons signalé importante à saisir.

En Algérie²⁸, l'enseignement inclusif - c'est notre hypothèse - a incontestablement fait son entrée durant ces dernières années dans les débats publics²⁹. Dans la pratique, par contre, il y a deux situations contradictoires qui se côtoient : d'un côté quelques exemples qui montrent que l'enseignement inclusif y a fait des pas, de l'autre côté un fonctionnement global qui fait que cette innovation, pour laisser passer les archaïsmes, s'est comme garée.

L'objet de cette contribution est de déterminer, par l'étude du contexte de l'université de Bejaia, contexte le plus avancé dans et le plus apprêté pour l'enseignement inclusif en Algérie, les facteurs stimulants et les facteurs bloquants de la démarche inclusive. Nous postulons que dans l'université de Bejaia, des pratiques inclusives, œuvres d'individus, existent, qui sont dues à et qui nous rendent redevables envers une culture ancestrale fondamentalement solidarité et que la diffusion de la culture inclusive est empêchée par une bureaucratie, à entendre non comme lois et institutions, mais comme habitudes et ambitions d'être et de faire façonnant les comportements.

En nous inscrivant méthodologiquement dans l'approche morinienne de la complexité³⁰ et en écoutant de plusieurs façons la voix des acteurs de terrain (entretiens, enregistrements, documents, statistiques), nous allons procéder à l'étude de la pratique inclusive dans l'université de Bejaia en trois temps. Dans un premier temps, nous tenterons de présenter les entendus et les attendus de l'enseignement inclusif. Dans un deuxième temps, nous tenterons de synthétiser les principales ruptures induites par la logique inclusive dans l'enseignement. Dans un troisième temps, nous allons analyser les représentations et la réalité de l'enseignement inclusif au sein de l'université de Bejaia.

28. Nous considérons que, par ces avancées infrastructurelles et institutionnelles, l'Algérie constitue, comparativement aux pays développés, un bon exemple qui atteste que « des peuples (...), tout en étant contemporains, peuvent vivre à des durées très différentes » (op. cit : 27).

29. La recherche dans Algérie Presse Service (APS) nous a permis de constater que rien qu'en 2016, il y a près de 21 articles de presse parlant du vécu des personnes avec handicaps en Algérie (Algérie Presse Service)

30. Ce choix méthodologique permet de satisfaire deux nouvelles exigences déterminantes dans la recherche scientifique en sciences sociales. D'abord la nécessité de saisir les phénomènes complexes dans leur totalité vivante. Ici l'approche morinienne de la complexité est exigée par la complexité de l'approche inclusive : une femme à mobilité réduite habitant un logement social adapté à Audun-le-Tiche (France) est appelée, par un courrier datant du 12 septembre 2016, qui lui a été destiné par le bailleur social LogiEst, à se préparer pour un déménagement comme tous les locataires de l'immeuble, pour permettre au gérant d'y effectuer de longs et grands travaux. La femme avec handicap, Wada, refuse de partir ailleurs malgré les assurances données par ce bailleur, qu'elle va être relogée ailleurs dans un appartement adapté à son handicap. La raison qu'elle évoque résume la complexité et la nature globale de l'approche inclusive : « Voyez, ici j'ai ma banque avec le distributeur, là il y a le fleuriste, la librairie (...) » (Golini, 2016), dit-elle. Pour elle, accepter son déménagement, c'est accepter son déracinement. Ensuite la nécessité et l'utilité de convier à la même table de discussion la philosophie et les sciences sociales pour aborder conjointement, chacune apportant ses propres outils utiles et en s'associant pour un seul compte, les nouvelles préoccupations de recherche en même temps, avec une conception du monde nouvelle, des phénomènes nouveaux et des concepts nouveaux ou renouvelés faisant un tout cohérent. C'est ce que l'économiste Frédéric Lordon, le plus entendu et le plus attendu de l'élite française actuelle, résume brillamment en disant : « les rapports de la philosophie et de la science sociale peuvent maintenant quitter le seul registre de la surveillance des frontières pour entrer dans celui du travail à l'interface et des questions conjointes, exercice transdisciplinaire... » (2013 :126). Nous tenons à signaler notre différence avec Lordon qu'alors que lui, il plaide pour le « repeuplement de l'interface longtemps déserté de la philosophie et des sciences sociales » (Ibid : 110-111), nous, nous allons un peu plus loin en plaidant pour la migration générale et définitive vers cette interface à étendre sur tout l'espace de la société savante, et, le renforcement des capacités individuelle et de l'intelligence collective exige, pour des mutations capabilisantes : passage du chercheur spécialisé au chercheur à plusieurs registres et de la recherche individuelle à recherche collective. Par ailleurs, nous croyons que la bonne littérature peut, elle aussi, être d'un apport inestimable pour les sciences sociales : faits, tensions et conflits vivants, spécificités et états d'âme de la société, descriptions, etc., que l'historien et le scientifique exclus par la procédure de sélection et de distanciation, de décomposition et d'isolement, la littérature les conservent bien.

L'enseignement et la société inclusifs : des entendus et des attendus

L'enseignement inclusif et, par extension, la société inclusive ont aujourd'hui, grâce à leurs théoriciens connus et reconnus, des instruments théoriques attestés que nous ne pouvons ni ignorer ni, encore moins, contester. Cependant, en considérant la société inclusive comme utopie réalisable de l'humanité, comme état de la société à atteindre, supérieur à l'état de solidarité organique dévoilée et magnifiée par Durkheim (2002), nous saisissons toute l'importance de l'idée de Le Capitaine, qu'avec l'approche inclusive, « il y a véritablement un changement de paradigme de pensée et d'action » (2013 : 3) à comprendre et à mettre en œuvre. En partisans de la concrétisation de ce changement comme préalable pour rendre effective la pratique inclusive, Il nous semble, c'est notre apport, qu'il est important et approprié d'établir des liaisons heureuses entre les concepts, celles qui pourront faire parcourir à grands pas le chemin vers la société inclusive : entre l'approche inclusive et, successivement, la théorie de la complexité, l'idéologie solidariste et l'éthique de la société de la diversité³¹. Sans ces liaisons heureuses, les ruptures nécessaires pour une société inclusive, que nous synthétiserons par la suite, resterons toujours à l'état de vœu.

L'inclusion sociale : la théorie de la complexité pour un phénomène complexe

En tant que concept, l'inclusion contient plusieurs dimensions : c'est à la fois, pour les personnes avec handicaps, l'affirmation de l'autonomie du « je » et la distillation du « je » dans le « nous », la dimension objective (emploi, logement, formation) et la dimension subjective (loisir, désir), l'engagement de l'Etat (infrastructure, mesures de soutien) et l'engagement des individus (conception positive de la différence, soutien actif aux personnes à besoins spécifiques), la dimension juridique (lois) et la dimension éthique, c'est l'équité et la liberté et c'est les anciennes formes de solidarité (liens familiaux, croyances) et les nouvelles formes de solidarité (coopératives, mutuelles, associations). En tant que réalité, c'est moins des actions ciblées et spécifiques à réaliser à tel ou tel niveau et à tel ou tel moment de la vie qu'un continuum d'actions qui s'enchaînent et se complètent à tous les moments et à tous les niveaux de la vie. À chacun de ces niveaux et de ces moments, plusieurs structures et acteurs se mettent en interaction et en interrelation d'une façon dynamique et créative pour créer cette finalité : une société inclusive dont " la gageure est de réunifier les univers sociaux hiérarchisés pour forger un " nous", un répertoire commun " (Gardou, 2013 : 3). En somme, l'inclusion est un phénomène complexe irréductible. A la complexité du phénomène convient le mieux pour son analyse, nous pensons, l'approche morinienne de la complexité.

La méthode de la complexité peut être explicitée par la vision d'un phénomène comme une émergence permise par sa nature rétroactive, récursive et dialogique (Alhadef-Jones, 2014). La rétroaction renvoie aux inter-déterminations, positives ou négatives entre l'effet et la cause, qui permettent à un système de s'autoréguler en s'auto-équilibrant. A titre d'exemple, pour la rétroaction positive, nous citons le cas de l'introduction de méthodes inclusives par un enseignant, qui va permettre la manifestation des capacités et des spécificités d'apprentissage des apprenants, ce qui va amener l'enseignant à améliorer ses méthodes inclusives. Quant à la rétroaction négative, on peut imaginer le cas de la normalisation excessive dans l'enseignement et l'évaluation, qui va inciter les apprenants avec handicaps et leurs parents à exposer leurs cas spécifiques, ce qui va permettre la réduction de la normalisation avec l'introduction de nouvelles méthodes, plus adaptées aux spécificités des

31. Notre idée de considérer fécond le croisement de l'approche inclusive avec la théorie de la complexité, l'idéologie solidariste et l'éthique de la spécificité et de l'altérité est tout à fait nouvelle comme conjecture. Dans le présent travail, nous entamons les chantiers de sa théorisation et de son application.

apprenants avec handicaps). La récursivité exprime l'idée d'interactions entre les éléments d'un système, permettant l'autoproduction de mécanismes organisationnels, institutionnels et relationnels correspondant aux besoins du système global (les enseignants offrent des méthodes adaptées aux étudiants avec handicaps et les étudiants avec handicaps permettent aux enseignants de voir quel type d'adaptations adopter. Ceci va amener les enseignants à interagir avec l'administration pour adapter les équipements et les infrastructures, etc.). La nature dialogique du système exprime la communication entre les différentes strates, basée sur la présentation de visions et d'arguments sur une dimension donnée, qui peuvent être complémentaires ou contradictoires, sans aprioris, statutaires ou autres, minimisant le poids d'un avis par rapport à l'autre. Pour arriver à mettre en place une diversité de méthodes d'évaluation ou d'enseignement adaptées aux spécificités des apprenants sans qu'une catégorie ne se sente lésée par la démarche globale, un rapport dialogique impliquant les différents acteurs en présence, étudiants, enseignants, administrateurs et fonctionnaires, est nécessaire.

L'importance de l'approche de la complexité pour la logique inclusive se révèle dans toute sa grandeur quand on saisit que la vie d'une personne, dans notre cas la personne avec handicaps, n'est pas constituée de tranches de vie séparables, sans inter influences entre elles. C'est plutôt une suite de moments. Chaque moment « suppose une durée et, dans sa coexistence avec les autres moments, génère une histoire » (Alhadeff-Jones, op. cit : 4). Ainsi, un fait du passé, loin de se laisser se faire déclasser, arrive toujours à s'introduire dans le présent de la personne qui l'a vécue, puisque, dit Bergson, « en réalité le passé se conserve de lui-même, automatiquement (...), il nous suit à tout instant : ce que nous avons senti, pensé, voulu depuis notre première enfance est là, penché sur le présent qui va s'y joindre » (2013 : 14), et en s'y joignant, il influence l'actant et détermine l'action actuels, selon les cas, d'une façon positive ou négative. Lorsque l'histoire marque positivement la personne, la capacité, au sens de Ricoeur³², de cette personne est renforcée et, à contrario, lorsqu'elle la marque négativement, cette capacité se retrouve amoindrie, inhibée. Ainsi, avec la théorie de la complexité, on parvient à créer un cadre méthodologique permettant de saisir le phénomène de la pratique inclusive comme une totalité : dans la société, il y a des sous-systèmes, symbolique, psychologique, écologique, éducatif, idéologique, culturel, à accommoder pour avoir une société inclusive. Par ailleurs, si parvenir à une société inclusive passe par des processus d'apprentissage, devient pertinente la vision de la logique inclusive comme, plus qu'un travail particulier à assurer à un certain niveau organisationnel, un processus d'apprentissage et de développement de compétences, « qui commence très tôt dans le développement du nourrisson, s'affirme chez le jeune enfant, puis se renforce ou s'inhibe dès l'adolescence et tout au long de l'âge adulte en fonction des expériences vécues, mais aussi des caractéristiques de la personne et du milieu dans lequel elle évolue » (Alhadeff-Jones, op. cit : 5).

L'idéologie solidariste est l'inclusion sociale

La pratique à grande échelle et d'une façon continue de la pratique inclusive appelle, sur le plan idéologique, la mise en place de l'idéologie solidariste, parce que, jusqu'ici, « plusieurs mouvements pour une éducation plus respectueuse de la dignité humaine et des différences ont souvent été freinés par des obstacles politiques, économiques et sociaux » (Prud'homme et al, 2011 : 14). Spécialement l'idéologie solidariste parce qu'elle

32. « La capacité en tant que liberté de choix n'est qu'un aspect des capacités de la personne, qui sont pour Ricoeur dans la phénoménologie de l'homme capable : dire, faire, s'imputer, narrer » (Mahieu, 2014 : 1).

est par essence inclusive, elle est la seule idéologie qui incarne l'humanisme de la société inclusive, « humanisme du divers » (Abdallah-Preteceille, 2008 : 18). Elle l'est par ces principes-mêmes qui la conçoivent comme un modèle travaillant pour une société où, par des collectifs composés d'une diversité d'acteurs ayant des différences au niveau des moyens et des aptitudes, travaillent et partagent solidairement, donnant à chacun un cadre où il puisse s'épanouir, se réaliser et se valoriser par soi-même et en restant soi-même. Plus que cela, la valeur de l'idéologie solidariste « réside également dans la vision qu'elle suscite d'un autre type d'économie qui, fondée sur des valeurs démocratiques, sert en priorité la collectivité et favorise le développement durable » (Spear, 2008 : 45). Elle l'est aussi par les projets concrets de ses acteurs, puisque les entreprises de l'économie sociale et solidaire sont « idéalement placées pour contribuer à l'inclusion sociale des personnes défavorisées en raison de leurs liens de longue date avec les collectivités locales et de leur spécialisation dans l'assistance aux groupes désavantagés » (Ibid : 6). A titre illustratif, Le chantier de l'économie sociale au ministère de l'emploi et de la solidarité sociale³³, organisation autonome ayant comme principal objectif la promotion et le développement de l'entrepreneuriat collectif au Québec, a présenté un mémoire intitulé « la contribution de l'économie sociale à la solidarité et l'inclusion » dont l'objectif est pas moins que de guider le gouvernement dans ces choix. Il est donc indéniable que la logique inclusive ne peut se réaliser pleinement sans l'idéologie solidariste. Ceci parce que l'idéologie interventionniste conçoit la personne avec handicaps comme un ayant droit à l'assistance pendant que le libéralisme le classe comme inadapté aux normes qui font fi des spécificités. Le constat de l'inadéquation entre le libéralisme et la logique inclusive a déjà été fait par les promoteurs du libéralisme mêmes, qui tirent la sonnette d'alarme en déclarant que le « creusement des inégalités risque de saper les fondements des économies de marché, et potentiellement, de compromettre la croissance économique » (OCDE, 2015 : 2). Sauf que ce constat a été fait dans l'espoir de réduire l'effet indésirable en ménageant la cause. Dans la réalité, « dans nos sociétés industrielles, l'homo oeconomicus fait régner la loi d'airain du marché et de la compétition sans merci » (Gardou, op. cit : 1), et l'économie de marché et la croissance économique, par leurs principes-mêmes, sont générateurs de plus en plus d'inégalités : la croissance veut toujours plus de productivité, toujours plus d'accumulation, et se satisfait de l'importance du PIB, la moyenne du PIB calculée est considérée comme la part du PIB réel par habitant, cachant totalement les inégalités sociales et salariales. Et l'économie de marché se focalise sur les lois de concurrence pure et parfaite, et la prise en charges des éliminés, élimés par ces lois qui font fi des inégalités des chances, est l'affaire de la philanthropie.

Outre ces arguments économiques, nous soulignons le fait qu'en vérité, les personnes avec handicaps ne souffrent pas seulement de leur exclusion du système de formation et du marché de travail, ils souffrent également sinon principalement d'un manque de bien être, du à leur exclusion des espaces de détente, de loisir et d'épanouissement. L'idéologie solidariste constitue sur ce plan une alternative³⁴ à plus d'un titre, tant elle se charge aussi

33. Nous précisons que « Le Chantier de l'économie sociale est une organisation autonome ayant pour principaux mandats la promotion et le développement de l'entrepreneuriat collectif au Québec. Corporation à but non lucratif, le Chantier regroupe des entreprises et des organisations œuvrant dans de multiples secteurs d'activités (financement, habitation, enfance et famille, culture, tourisme, loisirs, environnement, agroalimentaire, services de proximité, communications, formation, etc.) de même que des représentants des grands mouvements sociaux et des acteurs du développement local et régional provenant de toutes les régions du Québec. Le secteur de l'économie sociale au Québec est composé de plus de 7000 entreprises, soutient plus de 150000 emplois et compte pour plus de 35 milliards dans le PIB québécois. À titre de comparaison, il vaut davantage dans le bilan économique du Québec que la somme des secteurs de la construction et des mines. » (Chantier de l'économie sociale, 2016 : 3)

34. Nous voulons souligner ici que la dimension juridique a été évacuée, parce que nous sommes d'accord avec Bouglé qu'en matière de droit, dit-il, « il faudrait réformer si l'on veut substituer, de plus en plus, aux

« de vitaliser les communautés en offrant une multitude de services à la population qui rendent les milieux de vie attractifs et inclusifs »(Chantier de l'économie sociale, op. cit : 7).

Comme le bien être c'est aussi la qualité de la vie, il est important de dire au passage que l'idéologie solidariste n'est pas seulement la mieux indiquée pour la logique inclusive par le prix relativement inférieur et l'accessibilité à tous, elle présente aussi un avantage au plan qualitatif, puisque, par exemple, " les résultats de l'enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle menée en 2014 a démontré de façon percutante que les CPE (Centre de Petite Enfance, d'essence solidaire) préparent nettement mieux les enfants issus de familles défavorisées à leur entrée à l'école que tout autre mode de garde " (Chantier de l'économie sociale, 2016 : 7-8). En Europe, d'autres études comparatives récentes ont révélé la supériorité des entreprises de l'économie sociale et solidaire (coopératives, associations, fondations, mutuelles) dans le domaine d'insertion des personnes avec handicaps, relativement à ce que font dans ce domaine les autres formes structurelles (entreprises privées, structures publiques, famille) (Spear, op. cit : 10).

Pratiquement, si le lien entre la logique solidaire et la logique inclusive est établi au Canada et dans l'Union européenne depuis près d'une décennie³⁵, dans les pays du Sud, l'entrée de cette problématique dans le champ des gouvernants et des chercheurs est très récente. Le constat y est néanmoins bien établi, comme c'est le cas au Maroc où l'économie sociale et solidaire « se veut le nouvel entrant capable, aux côtés du secteur public et du secteur privé, d'injecter un nouveau souffle à la croissance économique en contribuant à lever une grande partie des défis de l'inclusion »(Rapport du Conseil Economique, Social et Environnemental du Maroc, 2015 : 53).

Il est incontestable que ce dont à besoin le plus une société inclusive, ce sont les solidarités modernes qui, pour retentir la voix de Leroux, se réalisent par la consécration de « l'unité du genre humain, à travers le temps et l'espace, et de la solidarité mutuelle de tous les hommes »(Leroux, 2008 : 38). Mais, dans quelques contextes au moins comme les pays du Sud, les solidarités traditionnelles sont toujours de mise, qui permettent des apports considérables pour le bien être des personnes avec handicaps, sachant que « le Handicap n'est pas traditionnellement une cause d'exclusion en soi »(Heraud, 2005 : 58), bien au contraire, les sociétés traditionnelles ont inventé des mécanismes de solidarité qui permettent à des personnes avec handicaps de vivre dans une communauté de destin versus communauté de dessin (Ollivro, 2009), où, pour synthétiser l'une des plus belles œuvres du réalisme littéraire, les membres de la communauté liés par " la terre et le sang " ³⁶ travaillent à l'envi et partagent les joies et les déboires de la vie .

La solidarité traditionnelle, « comprise comme soutien à la fois matériel et moral aux

mesures de répression ou de répartition, des mesures préventives. Quelque part, ajoute-t-il excellemment, par quelques côtés nous sommes tous des criminels, pourrait-on dire en pensant aux causes sociales de toutes les formes du mal »(1907 : 41). Le contexte algérien légitime mieux que tout autre ces dires : les personnes avec handicaps y ont tous les droits dans les textes et presque aucun droit dans la pratique, sinon le droit à la charité et la compassion ; c'est parce, nous croyons, ces droits n'ont pas émané de la volonté consciente des citoyens. La réforme consiste donc à appliquer ce que Bouglé appelle « la théorie du quasi contrat, [qui fait que] la législation que l'Etat aura à édicter n'apparaîtra plus que comme une traduction des volontés préexistantes de ses membres »(1907 : 56).

35. A titre d'exemple, nous avons « la Table ronde de novembre 2006 consacrée à l'intégration des Roms, qui a mis en évidence le rôle déterminant des ONG dans la resocialisation et l'insertion professionnelle de ce groupe ethnique généralement exclu »(Spear, op. cit : 18).

36. Titre d'un roman succulent, du plus grand esprit de l'Algérie moderne, Mouloud Feraoun, qui, par un *divinum ingenium*, arrive à restituer de la meilleure façon possible la réalité de la Kabylie de la période coloniale. La terre évoque la richesse commune et le sang les groupes d'appartenance (famille, tribu...) (1953).

personnes concernées, suppose un lien entre des personnes ayant des intérêts communs, des rapports familiaux ou un sentiment d'appartenance collective » (Sow et Desclaux, 2002 : 79), qui a pendant longtemps structuré les sociétés africaines, continue encore aujourd'hui, dans quelques endroits au moins, à jouer un rôle prépondérant dans la prise en charge des marginalisés et des exclus par le filtre des normes concurrentielles. Et c'est pour cela d'ailleurs que « c'est en termes d'intégration des personnes socialement exclues, à la fois dans la société et sur le marché du travail, que l'économie sociale prend toute son importance » (Spear, op. cit : 12) dans la formation pour une société inclusive.

L'éthique de la diversité et de l'altérité et la logique inclusive

Au-delà des moyens matériels, du cadre juridique et de la volonté politique, ce qui constitue un obstacle majeur pour la culture inclusive, ce sont les schèmes et représentations mentales, tant il est vrai qu'une « succession d'initiatives ne peut suffire à corriger un vide éthique, l'éthique n'étant pas le résultat d'actions justes mais la condition même de la validité des actions » (Abdallah-Preteille, op.cit : 17). Par conséquent, pour libérer les pratiques inclusives des carcans des schèmes classiques, il est indispensable que s'installe, entre autres, dans les milieux d'apprentissage, l'éthique de la société de la diversité et de l'altérité, celle qui fait qu'on choisisse « de croire aux potentialités de réussite de chacun des élèves, de croire donc en l'éducabilité universelle, quelles que soient les particularités de chacun » (Prud'homme et al., op. cit : 10). Croire qu'un handicap ne peut pas être un facteur disqualifiant dans le processus d'apprentissage et que l'éducation et la connaissance sont accessibles à tout individu, quelles que soient ses spécificités, amène à considérer le différent comme porteur d'un autre sens qu'il faut savoir comprendre et de nouvelles attentes auxquelles il faut savoir bien répondre. C'est pourquoi « l'inclusion ne peut être considérée comme un état stable et achevé, mais comme un processus (...) qui peut être « révolutionnaire », en ce sens qu'il est susceptible de modifier radicalement les représentations communes » (Le Capitaine, op. cit : 13). Cette modification radicale des représentations communes se matérialise par la consécration de l'éthique de la diversité et de l'altérité, éthique de la société inclusive. C'est par cette éthique de la société inclusive qu'on arrive à « articuler convictions éthiques et recherche consensuelle pluraliste (...), reprendre la question de l'autonomie sans tomber dans le piège de l'individualisme, (...) redonner au travail de la raison sa véritable fonction, (...) [et construire un registre de valeurs universelles qui valorisent la reconnaissance] de la différence et du particularisme » (Fuchs, 1996 : 357-358). Bien entendu, pour avoir dans une société des valeurs partagées portant à choisir de s'inscrire dans la société inclusive, il ne suffit pas de vouloir ou de faire prévaloir l'éthique de la diversité et de l'altérité, sachant que cette éthique est la chose la plus vivante de la société, et donc qui a le plus besoin d'être sans cesse renouvelée. Il est vital, dans sa relation avec l'autre, « de relier éthique et discussion, de redire [à soi autant qu'à l'autre] que la démocratie ne peut être que délibérative et que l'extension de la « langue de bois » ou des silences complices devient « coupable » à force d'être la règle » (Abdallah-Preteille, op. cit : 27).

Vers un enseignement inclusif : les changements décisifs

Déterminés par les anciens schèmes et l'ancien vocabulaire associés au travail d'intégration, qui renvoient à l'intégration d'un élément externe dans une structure ou ensemble particulier recommandant des ajustements adaptatifs à ses principes, beaucoup d'acteurs, pourtant agissant pour la logique de l'inclusion, parlent d'accompagnement, d'adaptation

et de facilitations en faveur des personnes avec handicaps, perdant de vue que la question de l'inclusion sociale ou « de lien social dans une société plurielle (...) à l'heure actuelle, (...) nécessite d'être repensée essentiellement par rapport à un axe philosophique et politique plutôt qu'en fonction d'approches techniciennes et technicistes »(Ibid : 18). Or, du moment que la pratique inclusive signifie « d'abord un état qui signe une appartenance, une inscription de parties dans un tout, quand bien même ces parties seraient hétérogènes a priori(...), un état d'appartenance de fait »(Bruchon, 2014 : 8), plutôt que de parler du comment aider l'inadapté, personne avec handicaps, à intégrer en s'adaptant une structure supposée être naturellement et sans celui-ci dans les normes voulues, il s'agit de voir ce que contient la structure, d'enseignement à titre d'exemple, qui empêche un élève ou étudiant à besoins spécifiques, d'exister facilement dans cette structure qui est sienne naturellement. Ce changement de regard est important en ce sens qu'avec cette nouvelle posture, celui qui contient des handicaps, ce n'est pas la personne à inclure, mais la structure qui l'empêche de s'inclure naturellement. Ses glissement de la part des acteurs de la logique inclusive, il est évident, sont du au fait qu'ils n'ont pas saisi le fait qu'en tant qu'acteurs de la logique inclusive, il y a pour eux une véritable « révolution conceptuelle »(Le Capitaine, op.cit : 3) à assumer. Cette révolution est implicitement annoncée par la définition de Bruchon de l'école inclusive comme « d'une part, une école qui scolarise, sans distinction et sans condition, tous les enfants (...); et donc, d'autre part une école qui prend en compte les diversités, particularités et singularités des élèves (...); et ce pour faire accéder tout le monde à une culture commune pour vivre ensemble dans une égalité de droits et de dignité »(2014 : 9). En somme, cette définition atteste qu'au-delà des discours, du paraître et des slogans, ce rendre inclusif c'est surtout se faire « soi pour tous »(Gardo, op. cit : 8), ce qui implique une action non sur la personne à inclure en lui consacrant un surplus de facilitations, d'explication et d'accompagnement dans un environnement qui reste le-même pour tout le monde et dans toutes les périodes, mais « sur le contexte pour le rendre propice à tous »(Ibid : 8). Plus précisément, l'enseignement inclusif nécessite, comme préalable, « un changement radical, à la fois des politiques, de l'organisation scolaire et des pratiques »(Thomazet, 2013 : 20).

L'adaptation globale pour une pratique inclusive réelle

Il y a deux raisons principales qui font que dans la mise en œuvre de la démarche inclusive en pratique dans l'enseignement, « il est nécessaire de penser des adaptations au niveau de l'établissement scolaire et du système scolaire »(Ibid : 23) dans leur ensemble. La première raison est que de l'entrée à l'école à la sortie de l'école, l'apprenant avec handicaps ouvre plusieurs portes, visite plusieurs champs et traverse plusieurs couloirs. Si à un niveau organisationnel donné, cet apprenant est affecté négativement, c'est tout son processus d'apprentissage qui est affecté négativement, puisque, dit Bergson, « de même que le talent du peintre se forme ou se déforme, en tout cas se modifie, sous l'influence même des œuvres qu'il produit, ainsi chacun de nos états (...) modifie notre personne » : (2003 : 15). La deuxième est que l'organisation étant naturellement constituée de sous-systèmes interdépendants et en inter-influence, quelque soit le niveau d'adaptation d'un sous-système (groupe, classe, fonction) aux exigences de la logique inclusive, les résultats de ses activités inclusives dépendent en partie des autres sous-systèmes avec lesquelles il interagit (une administration a beau fournir des moyens permettant de répondre à tous les besoins de la diversité, ces moyens ne serviraient pas grandement la pratique inclusive lorsque les enseignants n'ont pas adapté leurs méthodes de formation aux exigences de la pratique inclusive. Comme lorsque l'administration qui fournit les moyens et définit les normes n'est

pas dans la logique inclusive, l'enseignant, même en ayant adapté ses méthodes à la logique inclusive, ne pourra pas faire un travail inclusif).

La dimension organisationnelle

L'organisation, qui renvoie à la forme d'agencement des facteurs et aux types d'interrelations et interdépendances à établir entre ceux-ci, constitue un cadre de réalisation des objectifs et des stratégies. Autrement dit, des objectifs stratégiques particuliers nécessitent une organisation apprêtée.

Les pratiques inclusives ne s'invitent pas dans n'importe quel contexte organisationnel, elles ont besoin d'un environnement propice, d'une organisation ayant fait sa mue, « déshabillée de l'ordonnancement autoritaire et hiérarchique, plus synchrone et moins vertical »(Abdallah-Preteille op. cit :18), permettant de dégager par délibération des solutions faisant convergence suite au débat critique sans idées acceptées d'avance ni statut de prééminence.

Assurer un processus de formation inclusif nécessite donc une organisation qui réduit les directives, hiérarchies et cloisonnements et promeut la culture de travail en groupe et de collaboration, la communication bidirectionnelle, voire multidirectionnelle et l'esprit imaginatif et innovant.

La dimension infrastructures et équipements

Considérant le temps que passe l'apprenant dans sa structure formatrice et vu que, de plus, l'école inclusive a le devoir « de donner à tous, par une éducation méthodique, ce que certains doivent à leur milieu familial »(Bourdieu, 1966 : 343), en plus des infrastructures pédagogiques et para pédagogiques indispensables (restaurant, salle de soin, etc.), l'école inclusive doit contenir des infrastructures dédiées à l'éducation artistique, sportive et culturelle. Ces différentes infrastructures doivent contenir des équipements appropriés pour une diversité d'apprenants : plusieurs méthodes dans la classe demandent plusieurs équipements pédagogiques (sonorisation, micro ordinateurs, projecteur, support d'accompagnement manuels, CD-ROM, télécopie, télématique, accès à des banques de données ou à des réseaux de type Internet).

La dimension relationnelle

Les personnes avec handicaps, comme les personnes en difficultés, ont « le besoin ou l'envie [d'être et] d'agir ensemble pour développer des liens »(Neyret, 2006 : 21-22). Ces liens qui font que le corps social d'appartenance soit moins froid et plus vivable ne se créent pas par la disponibilité de l'un, le bien portant que la position rend important, à écouter ou aider l'autre, celui que la nature ou la société a fait empotent. Ils se créent lorsque des personnes qui se voient différentes se coulent dans des collectifs projets, ils se créent dans des projets collectifs d'action ou de récréation. Ici seulement l'individu sent son utilité dans le et son apport au groupe relationnel. Mais faut-il encore que soit la vision de tous les membres de la structure ou de la société la conception de Leroux que « l'humanité est en chaque homme et chaque homme est humanité. Chaque homme, dit-il, est humanité dans une manifestation particulière »(Leroux, 2013 : 96). C'est seulement dans cette situation que l'on travaille naturellement pour que chacun, quelque soient ses spécificités, puisse révéler d'une autre façon, par sa propre façon nous dirions, les splendeurs de l'humanité.

La dimension formation

La philosophie de la démarche inclusive amène à croire que chacun des apprenants a droit d'accéder à des connaissances et d'avoir des compétences. Cette croyance, à son tour, appelle des ruptures qui doivent toucher « les métiers et la formation » (Thomazet, op. cit :19), en les rendant adaptées aux exigences de la pratique inclusive.

En effet, former un groupe, à voir non comme un ensemble homogène, mais comme une diversité où chaque élément a ses spécificités et ses capacités, « reconnaître l'autre dans l'élève, c'est lui laisser une place propre, c'est admettre qu'il a une expression propre et donc comprendre qu'il n'est pas moi ou qu'il n'est pas les autres », rappelle utilement Abdallah-Preteuille (op. cit : 23), ce qui implique des méthodes de travail ayant une seule norme : ne pas avoir de normes. Ici, il ne s'agit pas pour l'enseignant d'avoir et de bien maîtriser une méthode de travail choisie ; il s'agit d'avoir une boîte à outils méthodologiques remplie selon les spécificités du groupe de travail : chaque apprenant a non seulement le droit d'apprendre et de participer au processus d'apprentissage, mais surtout d'apprendre et de faire savoir selon des moyens d'enseignement et d'évaluation adaptés à ses spécificités. Ce qui consiste moins à traiter chaque apprenant à part qu'à savoir combiner plusieurs méthodes pour dispenser un cours, évaluer les capacités et susciter l'esprit créatif et participatif qui permet à chaque apprenant de bien réussir son processus d'individuation.

Dénormer pour mieux former

Dans les pays du Sud notamment, la démarche inclusive consiste pour ses acteurs à créer des béquilles humaines qui puissent permettre à la personne avec handicaps de faire le chemin de la formation avec moins de difficultés, alors que la véritable pratique inclusive consiste pour les structures éducatives à faire " une rupture avec l'école traditionnelle en valorisant les différences et en accordant une place de choix à une gestion de la diversité d'élèves et de la pluralité des besoins " (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011 : 87). La diversité des élèves et des besoins étant changeante dans le temps, la gestion inclusive appelle une adaptation continuelle par un permanent effort collectif d'imagination de nouvelles solutions.

Parce que « l'école inclusive n'est pas une école de la norme, de la mesure de l'écart à la norme, pas plus que celle de la différence, ou de l'hétérogénéité qui supposent un rapport à la norme ; elle est l'école de la diversité et, plus encore, de la singularité » (Bruchon, 2014 : 9), pour s'inscrire véritablement dans la logique inclusive, il devient nécessaire pour les structures de formation de voir le revers de la médaille de la norme : établie à partir du postulat qu'il permet de consacrer l'égalité des chances entre les apprenants dans la compétition aux positions d'excellence dans le processus de formation, la norme, dans la réalité où chaque apprenant constitue une singularité, réalise un travail d'exclusion, en se faisant contrainte fatale devant tous ceux qui, par la nature ou l'origine sociale, lui sont non apprêtés. La dénormation, qui s'impose donc dans la logique inclusive, doit être d'abord dans la culture et la vision des formateurs qui sont appelés ainsi à comprendre que « plutôt que de chercher à transmettre des réponses ou susciter des comportements « corrects » - y compris des comportements moraux -, il convient d'apprendre aux élèves à se méfier des évidences, des certitudes, des engouements, des affirmations et des jugements. Les doutes, la complexité ou les désaccords sur tel ou tel sujet ne peuvent être ignorés et bien au contraire ils doivent être soumis à la réflexion et à l'appréciation de chacun » (Abdallah-Preteuille, op. cit : 27). Pour dissiper de possibles malentendus, nous soulignons que l'école inclusive ne demande pas une situation sans normes, elle demande la diversification des normes selon

les spécificités de chacun : dans l'évaluation écrite, à titre d'exemple, l'examiné qui a des insuffisances dans la vue a besoin de passer plus de temps que celui qui voit bien pour traiter à un même sujet.

La diversification des moyens

Ne pas diversifier les moyens et les méthodes, ne pas faire preuve d'imagination pour innover en matière de solution adaptées au contexte, ce n'est pas seulement faillir par la non prise en compte des handicaps apparents, c'est aussi créer d'autres handicaps, dans le moment présent et dans le futur, à la personne ayant un handicap, puisque, comme le ressort utilement le génie de Bourdieu, « les handicaps sont cumulatifs » (op. cit : 334), dans le moment et dans la durée nous ajoutons. La cumulation dans le moment se produit avec les différentes situations qui se font obstacles faute de capacités d'adaptation. Elle se fait aussi dans la durée, parce que des obstacles bloquants dans des situations d'apprentissage créent des tares qui deviennent des handicaps face à d'autres situations, comme ils créent des échecs qui, par la suite, déterminent les limites du possible dans l'imagination des personnes avec handicaps et leur famille, puisque, « de façon générale, les enfants et leur famille se déterminent toujours par référence aux contraintes qui les déterminent » (Ibid : 332) lorsque, dans des contextes donnés, ils sont appelés à faire ou à choisir.

L'enseignement inclusif dans l'université de Bejaia : de la loi à la réalité

Sachant que, pour qu'il ne soit pas de simples élucubrations, un modèle théorique a besoin d'être validé par des pratiques, nous sommes d'accord avec Jacquemain que cette « validité du modèle ne peut s'éprouver que dans la recherche empirique » (2001 : 27). Cette section constitue, par conséquent, l'étape décisive de notre travail, consistant à rendre compte de l'enseignement inclusif en tant que réalité dans l'université de Bejaia, en procédant, pas par des soustractions et additions des bilans, pas en cherchant des réalisations ici et là, mais en essayant de saisir la réalité complexe, dynamique et vivante du phénomène. En considérant très juste l'idée de Bergson qu'il « y a des choses que l'intelligence seule est capable de chercher, mais que, par elle-même, elle ne trouvera jamais. Ces choses, l'instinct seul les trouverait ; mais il ne les cherchera jamais » (Op. cit : 94-95), nous allons nous intéresser à la fois à ce qui relève de l'instinct, ce que font les étudiants, et à ce qui relève de l'intelligence, ce que font les acteurs insérés dans des structures officielles finalisées et les acteurs mus par le concept scientifique d'enseignement inclusif. Notre démarche consiste ainsi à situer notre terrain dans son contexte historique, puis dans son contexte national global, et enfin dans son contexte régional, avant de passer à la présentation de l'analyse et des résultats de l'étude.

La personne avec handicap dans la société traditionnelle Kabyle

Dans la société kabyle traditionnelle, le handicap est perçu comme un manque relativement à des normes établies en matière de capacités physiques et morales. En même temps, les individus ayant un handicap y sont perçus comme étant dotés d'une faculté extra humaine. Ainsi, les uns sont considérés divinatoires, d'autres diseurs de mots justes et de vérités éternelles, d'autres encore des lanceurs d'alerte. Le meilleur exemple illustratif est le fameux Chikh mohand Oulhocine. Aujourd'hui considéré par les historiens et analystes kabyles comme philosophe, poète et savon (Adli, 2010), Chikh mohand Oulhocine est

présenté par les biographes comme étant un élément considéré pendant sa jeunesse comme un avuhal³⁷ (Mammeri, 1989). L'éducation qui s'y faisait était, au moins en partie, orientée vers la formation d'une société inclusive, notamment par les contes Kabyles anciens, qui y constituaient un outil de base d'éducation des enfants. En effet, dans plusieurs de ces contes, le héros est un être, mal ou femelle, ayant un handicap physique. « M'kidech le nain rusé » (Timucuha - Recueil de conte kabyle anciens) est un de ces contes. Le héros, M'kidech, septième enfant d'un couple, « possède tous les attributs d'un petit garçon sauf la taille, il avance en âge, mais sa taille ne suit pas son âge (...). Cependant, sa perte de taille est compensée par une espièglerie et une intelligence hors du commun » (Ibid.). Le conte raconte d'abord les difficultés de l'enfant avec handicap, Mkidech, dans un monde fonctionnant avec des normes et des préjugés. Ensuite, il présente la sensibilité de la personne avec handicap, en l'occurrence Mkidech, face au mépris et à la minoration par l'autre et les efforts qu'il déploie pour (re)gagner ses droits : un jour, son père revient du marché avec sept mules pour en faire cadeaux à ses sept fils, une pour chacun. Sachant que c'est la plus mauvaise qui sera sienne, il est allé la nuit avant le partage dans l'écurie et a plongé une épine dans le pied de la meilleure mule s'y trouvant. Le lendemain matin, au moment du partage, les frères ont naturellement laissé à Mkidech cette mule qui boite, et c'est comme ça qu'en enlevant cette épine qu'il avait placée, Mkidech se retrouve avoir la meilleure mule. Par la suite, le conte enchaîne avec la mise à l'épreuve des sept frères, Mkidech le nain et les six autres bien portants. Après les péripéties et les grands dangers vécus par les sept frères face à l'ogresse qui les poursuivait dans la forêt, le conte se dénoue d'une façon heureuse en montrant la supériorité de Mkidech par l'intelligence et le courage par rapport à ces frères qui finissent par le reconnaître comme leur sauveur, et en montrant que la spécificité de Mkidech, sa petite taille, peut être un avantage dans certaines situations : en se sauvant dans la forêt, l'ogresse qui les poursuivait les a rattraper et attraper tous, sauf Mkidech. Son salut, Mkidech le doit à sa petite taille qui lui a permis de s'introduire et se cacher dans un trou creusé dans un tronc d'arbre situé à proximité de la grotte de l'ogresse. Après une longue patience, Mkidech a fini par voir l'ogresse sortir de sa grotte pour aller chercher des provisions. C'est ainsi qu'en s'introduisant dans la grotte, il a libéré ses frères et a échafaudé un plan ingénieux pour tuer l'ogresse ; et « après avoir éliminé l'ogresse, ils (les frères) retournent chez eux contents et reconnaissants envers Mkidech à qui ils doivent la vie, et depuis ce jour personne n'osa se moquer de lui » (Timucuha, op. cit.).

En société, les personnes avec handicaps obtiennent dans leur majorité leur part du partage du patrimoine familial et se font marier et recruter, pour leur permette d'avoir une vie familiale et/ou professionnelle acceptable. Plus qu'une simple formalité, la famille de la personne avec handicaps tente de constituer pour celui-ci les conditions sociales permettant la meilleure vie sociale possible : des histoires y sont légion que, pour marier son membre ayant un handicap apparent, une famille Kabyle traditionnelle choisit, à la place de la personne avec handicap à marier, un membre, fille ou garçon, c'est selon le cas, élégante pour le présenter à la famille de la fille ou garçon convoité(e) pour donner la possibilité à la personne avec handicap d'avoir un conjoint ayant de bonnes qualités.

Contexte global des personnes avec handicaps en Algérie

Dans les débats publics qui retentissent les préoccupations des organisations de la société civile, la question des personnes avec handicaps est visible. Au niveau de la presse écrite à titre d'exemple, nous avons recensé près de 30 articles parus en 2016 qui se rapportent à la vie des personnes avec handicaps en Algérie (Algérie Presse Service).

37. « Un débile » (traduction de l'auteur).

Au plan des structures et institutions publiques de soutien à la création d'activités et d'emplois par des personnes avec handicaps, Agence Nationale de Soutien à l'Emploi de Jeunes (ANSEJ), Agence National de Gestion de Micro Crédits (ANGEM), Direction de l'Action Sociale (DAS), etc., les personnes avec handicaps ne sont pas totalement ignorées, puisque, concernant la wilaya Tizi-Ouzou et en 2016 à titre d'exemple, « la représentante de l'ANGEM a parlé de 12 170 crédits accordés à des femmes dans la wilaya, dont 70 ont été au profit de handicapées, et ce depuis 2005. Ces projets financés par l'ANGEM ont généré plus de 17 000 emplois pour les femmes, 85 d'entre elles sont des handicapées. » (Haddoume, 2016). Bien entendu, ces chiffres disent que la part des femmes avec handicaps est minime, mais en considérant juste les handicaps physiques et mentaux, ignorant que toutes les femmes rurales qui ont une famille à charge et qui souffrent d'un manque de moyens de financement de leurs activités ou d'un environnement culturel réfractaire sont des femmes avec handicaps socioculturel.

Sur le plan juridique, la première chose qui mérité d'être signalée, c'est l'entrée récente de la question de la prise en charge des personnes avec handicaps dans la législation algérienne. En effet, la première loi consacrée aux personnes avec handicaps est la « loi n° 02-09 du 8 mai 2002 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées ». La deuxième chose par laquelle la posture de cette législation frappe est sa vision restrictive de la personne avec handicaps : dans son article 2, elle stipule, implicitement mais clairement, que par personnes avec handicaps, il faut entendre les « souffrant d'un ou de plusieurs handicaps d'origine héréditaire, congénitale ou acquis, et limitée dans l'exercice d'une ou de plusieurs activités de base de la vie courante personnelle et sociale, consécutivement à une atteinte de ses fonctions mentales et/ou motrices et/ou organiques et/ou sensorielles ». Cette définition exclu de jure toutes les personnes ayant des handicaps socioculturels au sens de Sicot (2005). C'est en examinant de près les différents décrets, arrêtés et lois qui lui sont rattachés, que plusieurs incohérences et insuffisances se constatent dans le volet juridique de la question de la prise en charge des personnes avec handicaps en Algérie : le Décret exécutif N°07-340 du 31 octobre 2007 modifiant le décret exécutif N°03-45 du 19 janvier 2003 fixant les modalités d'application des dispositions de l'article 7 de la loi N°02-09 du 8 mai 2002 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées dit qu'une « allocation financière de 4 000 DA est octroyée mensuellement à toute personne handicapée ayant un taux d'invalidité de 100%, âgée de 18 ans au moins et ne disposant d'aucune ressource ». Outre la nature dérisoire de l'allocation, la loi stipule que pour en bénéficier, il faut que la personne avec handicap soit dans l'incapacité totale de travailler, avoir au moins 18 ans et n'avoir aucune autre ressource. Cette loi cache astucieusement le fait qu'on n'évoque nulle part le droit des personnes avec handicaps d'avoir un emploi adapté à leurs spécificités, leur permettant de vivre dignement. Comme pour faire oublier ce droit à l'emploi des personnes avec handicaps, le décret exécutif n° 06-144 du 26 avril 2006 précise les modalités pour faire bénéficier ces personnes de réductions des prix de transport ou carrément de la gratuité du transport. Il est vrai que le décret exécutif n°14-214 du 30 juillet 2014 oblige les entreprises et institutions publiques à réserver au moins 1% de leurs effectifs aux personnes handicapées, mais dans la réalité, l'emploi est difficilement accessible pour cette frange : « aucune entreprise ne veut me recruter, témoigne Norredine, ingénieur en biomécanique et handicapé moteur de 26 ans. Pas parce qu'ils ne veulent pas d'un handicapé mais parce que leurs locaux ne sont pas adaptés. Le patron me dit : mais tu ne pourras pas accéder à ton bureau ! » (Bouhatta, 2016).

Concernant la question de l'accessibilité, le décret exécutif n° 06-455 du 11 décembre 2006, fixant les modalités d'accessibilité des personnes handicapées à l'environnement physique, social, économique et culture, l'arrêté interministériel du 6 mars 2011 relatif

aux normes techniques d'accessibilité des personnes handicapées à l'environnement bâti et aux équipements ouverts au public et la loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 fixent toutes les conditions et définissent toutes les normes qui devraient permettre à l'espace public, aux institutions, aux édifices publics, aux moyens de communication et à l'école d'être réellement accessibles aux personnes avec handicaps. Au regard de ce cadre juridique, bien qu'on y parle de personnes handicapées plutôt que de personnes avec handicaps, il est légitime de dire que l'Algérie est un des pays les plus inclusif au monde. Mais en vérité, comme nous ne le montrerons plus loin, la législation algérienne liée aux personnes avec handicaps est comme la « Cour des miracles » : autant que la deuxième n'existât que pendant la nuit, étrangère à la société formelle, la première n'existe que dans les textes, étrangère à la vie réelle des personnes avec handicaps.

La région Bejaia, des atouts socioculturels pour la pratique de l'inclusion.

Le passage à la société inclusive, en tant que nouvelle forme de la modernité des sociétés humaines en gestation, dont les valeurs et les principes s'inculquent et se communiquent essentiellement par le système de formation inclusif, peut se réaliser plus facilement et plus rapidement dans des contextes sociohistoriques prédisposés. En effet, comme le passage à la modernité a comme origine, en Occident du XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, une atmosphère culturelle, artistique et intellectuelle spécifique, ayant permis l'émergence de nouveaux principes, la liberté, l'égalité, la raison expérimentale, la valeur par le et du travail, la recherche du bonheur et du bien être, l'Etat-marché-réciprocité et la démocratie représentative (Piotte, 2007 : 15 et Ss), le passage à la société inclusive est à concevoir comme enfantement d'un contexte caractérisé par la culture de respect de la différence, d'altérité, de pacifisme et de la diversité.

Dans le contexte algérien, la région de Bejaia dispose de plusieurs éléments la prédisposant pour la pratique inclusive. Il y a d'abord l'histoire lointaine qui rappelle le passé multiculturel et scientifique de Bejaia : de grands artistes, scientifiques et politiciens y ont séjourné et produit leurs œuvres universelles, comme Léonardo Fibonacci, Ibn Khaldun, Raymond Lulle, Manuel Texeira Gomès et Louis de Habsbourg. Cette histoire renvoie également un terrain de dialogue interculturel pacifique : des chrétiens, musulmans et juifs, des kabyles, grecs, romains, arabes, turcs, espagnols et français, y ont vécu pacifiquement et ont échangé utilement durant plusieurs siècles (Elie de La Primaudaie, 2010 : 21-63). Il y a ensuite sont potentiel de formation et d'éducation pour l'inclusion avec, à titre d'exemples, ses quatre campus universitaires et ses dizaines d'association essaimées sur tout le territoire de la région. Il y a enfin le fait qu'elle soit durant toutes ces dernières décennies une des villes les plus animée culturellement et la ville la plus pacifique relationnellement en Algérie (Slimani, 2016). En manipulant, entre autres ces trois touches, histoires, moyens matériels et humains et caractéristique socioculturelles, nous pensons que le piano de la logique inclusive peut y donner de belles mélodies.

Les pratiques inclusives dans l'université de Bejaia

Située dans une région qui, culturellement, est la plus ouverte sur et la plus accueillante de l'autre, l'université de Bejaia³⁸ dispose de deux autre atouts la rendant la mieux indiquée

38. Ce n'est pas pour nous une contradiction de soutenir que l'université de Bejaia est privilégiée par sa culture à être un terrain d'expérience pour l'enseignement inclusif, en sachant que l'atmosphère y est parfois déprimante (un enseignant de la Faculté SEGSC nous avait dit au début de l'entretien : « je vous répondrais si vous me promettiez de ne pas mentionner mon nom dans le texte, vous savez comment il sont faits, et je ne veux pas avoir des problèmes à cause de ça »...). Nous faisons remarquer qu'il y a une

des structures en Algérie pour l'expérience de l'enseignement inclusif. Le premier est le fait que cette université dispose de quatre campus de construction moderne dont trois sont de réalisation très récente : le campus d'Aboudaou qui a été ouvert en 2005, dont plus de 70% des infrastructures ont été réalisées à partir de 2008, le Campus d'Amizour qui a été ouvert en 2016 et le Campus d'Elkseur qui n'est pas encore fonctionnel. Evoluant parallèlement avec les infrastructures pédagogiques, les infrastructures d'hébergement sont aussi de construction récente. Le deuxième est lié au fait que l'université de Bejaia est l'une des trois universités algériennes qui ont intégré dès son lancement le programme TEMPUS « Université du Maghreb : Enseignement inclusif (UMEI), le 16 novembre 2011 », dont l'objectif est la création et l'implantation, au sein des universités participantes, d'une Cellule d'Accompagnement, de Sensibilisation, d'Appui et de Médiation (CASAM) au profit des personnes avec handicaps et plus globalement de créer progressivement un environnement inclusif favorisant la démocratisation de l'enseignement (Projet Tempus, UMEI, site web).

Présentation de notre étude de terrain

L'objet de notre travail de terrain est justement de mesurer le niveau de réalisation de l'enseignement inclusif dans l'université de Bejaia après près de cinq années du lancement du projet de sa réalisation, et plus globalement, de voir quel est l'état de la logique inclusive dans cette université en chaussant les lunettes de notre approche, celle combinant les outils de l'approche de la complexité morinienne, de la logique solidariste et de l'éthique de l'altérité.

Dans notre cas pratique, nous avons, méthodologiquement, mené une enquête de terrain transversale, sur une période de trois mois et demi, soient les mois de juin, septembre, octobre et la première quinzaine du mois de novembre, de l'année 2016. Autres les informations collectées auprès de la CASAM de l'université et l'observation de terrain, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de quatre catégories d'acteurs : les étudiants avec handicaps, les Vices-Doyens chargés de la pédagogie, les Vice-Doyens chargés de la recherche scientifique et de la poste graduation et les Chefs de département ou Chef de département adjoints. Nous avons opté pour la limitation de notre enquête au niveau de la Faculté des Sciences Economique, Commerciales et des Sciences de Gestion, la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques, la Faculté des Sciences Sociales et Humaines ainsi que la Faculté des Lettres et des Langues, qui reçoivent la grande partie des étudiants avec handicaps.

Nous avons en tout touché par l'enquête 34 étudiants avec handicaps, quatre Vices-Doyens chargés de la pédagogie, quatre Vices-Doyens chargé de la poste graduation et de la recherche scientifique, treize Chefs de département ou Chef de département adjoints, 30 enseignants, 33 étudiants accompagnateurs des étudiants avec handicaps et le coordinateur de la CASAM de l'université de Bejaia.

Présentation des résultats de l'enquête

Afin de dévoiler la pratique inclusive dans l'université de Bejaia, les types de liens rétroactifs, récursifs, dialogiques, solidaires et éthiques qui y sont en œuvre et les type de

différence à faire entre la culture administrative et bureaucratique des structures et la culture vécue des personnes, des étudiants notamment. la deuxième, si elle est inclusive, peut avoir raison de la premier qui n'est que le refuge d'une autre catégorie de personnes avec handicaps, personnes paralysées par la peur de ne pas pouvoir intégrer naturellement la société savante ou professionnelle, nous dirions la société tout court : « s'être fidèle à soi-même, disait Hugo, (...) étonner la catastrophe par le peu de peur qu'elle nous fait, (...) affronter la puissance injuste, (...) voilà l'exemple dont les peuples ont besoin, et la lumière qui les électrise ». (Œuvre complète : 1759).

ruptures qui y sont réalisées, nous allons présenter les principaux résultats de notre enquête par catégories éclairant autant que possible la réalité dans sa complexité.

A. Les infrastructures pédagogiques, d'hébergement et de restauration et la pratique inclusive.

La grande partie des étudiants avec handicaps ayant été interrogés, soit 76% de notre échantillon, considèrent que les infrastructures pédagogiques, d'hébergement et de restauration très pénibles. Le reste, soit 24% de l'échantillon, les considèrent très pénibles. Notre enquête complémentaire devant nous permettre de constater de visu nous a permis de voir qu'en matière d'accessibilité, mis à part un aménagement pour l'accès à un amphi, qui reste très insuffisant puisqu'à l'intérieur de l'amphi où il y a beaucoup d'escaliers, aucune adaptation n'a été apportée. Le coordinateur de la CASAM a signalé avoir suivi l'aménagement de deux chambres universitaires pour étudiants avec handicaps au niveau de la nouvelle cité universitaire d'Amizour. Cette aménagement s'est fait au cours de la réalisation de la cité, qui a ouvert ses portes durant la rentrée universitaire 2016-2017. Par contre, dans les anciennes autres cités universitaires, il n'y a pas eu d'aménagement ou d'adaptation dans ce sens, alors que la plupart des étudiants interrogés disent y résider.

B. Les moyens de transport universitaire et la pratique inclusive

12% des étudiants avec handicaps interrogés disent ne pas du tout fréquenter le transport universitaire. Le reste, soit 88%, disent le trouver très pénibles, puisque aussi bien au niveau intérieur des bus qu'au niveau du lieu de leur stationnement, rien n'a été adapté aux personnes avec handicaps. Pourtant, en plus de la pénibilité et de l'accessibilité, la situation du transport universitaire est loin d'être sans risque pour les étudiants à besoins spécifiques : « une fois, raconte Samir, étudiant en droit, un chauffeur d'un bus du transport universitaire, sans se rendre compte, a démarré alors qu'un étudiant handicapé était entrain de monter dans le bus. Le résultat est que le malheureux handicapé a été éjecté du bus et renversé par terre. Les étudiants criaient demandant au chauffeur de s'arrêter, mais lui, il ne comprenait pas ce qui arrivait, parce que le bus était plein et donc sa vue du rétroviseur droit était gênée. Le résultat est que le malheureux étudiant a été ramassé d'à côté du bus, son cou était près de la roue avant. Je ne suis pas sûr qu'il s'en est tiré, en tout cas il a été transféré à l'hôpital dans un état comateux ».

C. Bibliothèque, salle des périodiques, salle informatique et la pratique inclusive.

Sur l'ensemble des étudiants avec handicaps interrogés, 75% disent que les services de la bibliothèque, de la salle des périodiques et de la salle informatique sont pour eux très pénibles, contre 25% qui les trouvent acceptables. Saïd, se déplaçant par fauteuil roulant, a dit avoir été voir un responsable de l'université pour lui demander une solution appropriée pour son problème d'accès aux services de la bibliothèque. Celle-ci étant située intégralement au premier étage, comme la salle des périodiques et la salle informatique, les étudiants ayant des problèmes de mobilité ou de vue y accèdent difficilement. " J'étais parti avec l'espoir que le problème allait être facilement réglé, souligne-t-il, mais il m'a surpris avec sa réponse. Il m'avait répondu qu'il ne pouvait rien faire. En lui expliquant que ça me posait des problèmes de lecture de livres pour la préparation de mes travaux, enchaîne-t-il, il m'avait dit que de toute façon ce n'était pas de ça faute puisque ce n'était pas lui qui avait réalisé l'infrastructure. Le responsable m'a proposé par la suite à ce qu'il donne l'ordre à la personne y travaillant pour qu'elle s'occupe de moi particulièrement à chaque fois que je me

présente à elle, et je lui ai répondu que moi, je cherchais une solution à tous les étudiants avec handicaps, qui consiste, par exemple, à ouvrir un bureau spécial au rez-de-chaussée ". Notant que les étudiants avec handicaps ayant dit que ces services sont acceptables sont ceux qui n'ont pas un problème de mobilité.

D. Le tutorat et la pratique inclusive

Dans le règlement des études régissant le système Licence, Master, Doctorat (LMD), il est mentionné, conformément au décret exécutif n° 09-03 du 06 janvier 2009, que le tutorat est une fonction qui doit être organisée par le responsable de l'établissement en partenariat avec les différents responsables pédagogiques de l'établissement et en mobilisant l'ensemble des enseignants-chercheurs de l'établissement à base d'un engagement volontaire. Le principe du tutorat est d'organiser les étudiants en petit groupe est de leur affecter un enseignant de l'établissement comme tuteur, en répartissant les différents enseignants sur les différents étudiants. Le tuteur a comme objectif d'accompagner son groupe d'étudiants sur les plans informatif, administratif, pédagogique, technique, méthodologique et psychologique. Par ailleurs, la Cellule d'Accompagnement, de Sensibilisation, d'Appui et de Médiation (CASAM) de l'université de Bejaia s'est, d'après son coordinateur, fixée comme objectif de diffuser la pratique du tutorat dans l'université de Bejaia afin de lutter plus efficacement contre le décrochage des étudiants avec handicaps. Afin de voir l'impact des projets-pilotes de tutorat sur la vie des étudiants avec handicaps à l'université de Bejaia, nous avons prévu une série de questions à poser aux éléments de notre échantillon. La totalité des étudiants interrogés ont dit ne même pas savoir que le tutorat existe ni de quoi il s'agit. Un seul étudiant a répondu qu'il savait que le tutorat existe dans sa faculté d'économie. En lui demandant de dire alors de quoi il s'agit, il a répondu : « par exemple, l'année prochain, nous serons en troisième année. Nous allons réaliser un mémoire et là on va avoir un enseignant qui va nous encadrer ». Après avoir expliqué les objectifs du tutorat aux interrogés, tous ont dit être très intéressés ; « ça m'aidera peut être, dans la révision de mes cours, dit Ferhat, étudiant non voyant, il me faut toujours réviser les cours avec l'aide de quelqu'un pour comprendre ».

E. Les responsables pédagogiques et la pratique inclusive

En demandant, comme première question de l'entretien, de citer les trois premiers défis qui doivent être relevés pour que l'environnement et les résultats pédagogiques s'améliorent au niveau de l'université de Bejaia, aucune des réponses données par les quatre Vices-Doyens chargés de la pédagogie et des treize Chefs de département ou Chefs de département adjoints n'est en lien avec les étudiants avec handicaps. De même, en leur demandant par la suite de donner le nombre exact des étudiants avec handicaps inscrits au niveau de leur faculté ou département, 100% des interrogés ont dit n'avoir pas de statistiques³⁹. Concernant le taux de réussite des étudiants avec handicaps réalisé au niveau de leur faculté ou département, deux répondants, soit 15% de l'échantillon, ont dit qu'il est de 100% sans avoir eu à consulter les statistiques. Le reste, soit 85% de l'échantillon, ont dit ne pas avoir l'information. Ces questions qui ont été conçues pour voir si les étudiants

39. Notre enquête de terrain nous a permis de savoir qu'il y a plusieurs cas d'échec et de décrochage : en science commerciale, une étudiante en L3 a eu un choc sentimental durant l'année universitaire 2015/2016, et faute de prise en charge, elle a fini par décrocher. Elle s'est réinscrite pour reprendre ses études durant l'année universitaire 2016/2017. En vérifiant dans son département, nous avons constaté qu'elle a été considérée défaillante sans tenir compte de sa maladie. Dans le département des sciences économiques, « une étudiante est là depuis 2008, c'est-à-dire qu'elle a cumulé jusqu'ici quatre années de retard », dit le Chef de département...

avec handicaps, au moins en tant que catégorie d'étudiants spécifique, rentrent dans les préoccupations des responsables pédagogiques, révèle que cette frange avec ces besoins particuliers est cachés par les préoccupations communes. Il est juste de dire que la majorité de ces responsables ont dit prendre en charge les problèmes des étudiants avec handicaps quand ceux-ci se présentent à eux et exposent leurs besoins d'aide. Un chef de département dit faire plus : « lorsque je constate un cas d'étudiant ayant un handicap, j'en parle aux enseignants en leur demandant d'être souples avec lui. Les uns acceptent, enchaîne-t-il, d'autre refusent en disant qu'on matière de pédagogie, leur avis est de traiter tous les étudiants de la même façon », explique Djamel.

F. La recherche scientifiques et la pratique inclusive

En tant que phénomène, la logique inclusive à besoin de la recherche scientifique pour renforcer et améliorer ses pratiques et également pour éclairer son chemin parcouru et les voies potentielles à emprunter. Nous avons ainsi mener une enquête auprès des Vice-Doyens chargés de la recherche scientifique et de la poste graduation en vue de voir quel est le nombre de projets de recherche ou de thèse en cours de réalisation ayant un lien avec la question de la prise en charges des personnes avec handicaps ou des personnes en difficultés. Le résultat principal auquel nous sommes parvenus est que dans toutes les facultés ayant fait objet de notre enquête, il n'y a aucun projet qui a des liens avec ce sujet. Ce qui signifie que la question de la prise en charge des personnes avec handicaps ne rentre pas du tout dans les préoccupation de recherche des chercheurs, des encadreurs et des porteurs de projet de recherche.

G. La vie socioculturelle et la pratique inclusive

La totalité des étudiants avec handicaps interrogés, soit 100% de notre échantillon, disent n'être ni dans un club scientifique, ni dans un comité ou association culturelle. Sur ce plan, cet avis de Samira, étudiante avec handicap au département d'anglais résume bien la situation des étudiants avec handicaps dans la vie culturelle de l'université de Bejaia : « on voudrait bien participer à des activités culturelles pour oublier les difficultés et pour s'épanouir, mais l'environnement ne le permet pas, puisque dans les programmes culturels il n'y a rien pour ceux qui ont des handicaps ».

H. Comparaison étudiants, enseignants, administrateurs et pratiques inclusives

La totalité des étudiants avec handicaps interrogés, soit 100% de notre échantillon, disent que ce sont les étudiants qui les aident dans les domaines de leur vie à l'université. Ce qui signifie que, paradoxalement, les étudiants avec handicaps bénéficient largement plus de l'inclusion par les valeurs de solidarité de la culture ancestrale que de tous les mécanismes inclusifs mis en place jusqu'ici dans le cadre de la loi et des activités de la CASAM.

I. Loi, civisme, solidarité traditionnelle et pratiques inclusives

Nous avons jugé utile de vérifier par la voix et le vécu de ceux qui vivent directement la pratique inclusive, en demandant aux accompagnateurs des étudiants avec handicaps de dire si les personnes qui soutiennent à l'université les étudiants avec handicaps le font pour respecter les lois, ou par civisme, ou par les valeurs traditionnels de solidarité. 85% des interrogés ont répondu qu'ils le font par les valeurs traditionnelles de solidarité. Le reste, soit 15%, ont dit que c'est à la fois par le civisme et les valeurs traditionnelles de solidarité.

J. Étudiants avec handicaps à l'université de Bejaia : avis des enseignants

Pour les rares enseignants déjà au fait des difficultés que rencontrent les étudiants avec handicaps, il s'agit de faire comme si on ne voit pas de différences avec les normaux en posant son regard sur une personne avec handicaps. « Ce qui les démoralise, dit Karim, un de ces enseignants, c'est ce regard stigmatisant. Ils ont besoin d'être vus normaux comme tous les autres. Une fois, un étudiant est venu dans mon bureau pour me dire si je voyais en lui une différence par rapport aux autres. Je lui ai dit aucunement. On lui demandant le pourquoi de cette question, il m'a répondu que parce qu'il avait l'impression que les étudiants le regardaient avec des arrières pensées par rapport à son handicap ». Or s'il est vrai que la stigmatisation est un réel danger pour la santé et le bien être des personnes avec handicaps, faire comme si nous n'avons pas observé ce handicap à leur niveau n'est pas la solution idoine, Perrenoud dit à ce propos « (qu') une autre menace bien plus insidieuse pour la communauté est une intégration fondée sur l'indifférence aux différences »(2010 : 12). Il est important de souligner qu'on cela, Perrenout, le spécialiste de la psychothérapie, rejoint, sans le savoir apparemment, l'avis donné, des dizaines d'années avant, par le père de la sociologie critique qui soutient que « L'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée »(Bourdieu, op. cit : 336).

Par contre en expliquant aux enseignants interrogés les principes et l'esprit de la logique inclusive, tout en reconnaissant sa pertinence, ils ont posé le problème de contraintes de terrain : « avec les conditions et les moyens de travail existants, explique Nacéra, il est impossible de travailler selon ces principes (de la logique inclusive). La dernière fois, j'ai crié tellement pendant le cours que par la suite j'ai eu mal à la gorge. Vers la fin, je suis passée voir ce que les étudiants assis au fond de l'amphi ont noté, et c'est comme ça que j'ai compris qu'ils n'avaient rien entendu. Ceci veut dire que la sonorisation, qui n'existe pas dans les amphis, est indispensable. Quant au data show, à chaque fois que je passe le prendre du département pour travailler avec, je le trouve déjà pris par quelqu'un d'autre, j'ai fini par ne plus y penser ». Kamel, un autre enseignant, soulève le problème d'information en soutenant que « faute d'informations pertinentes et complètes concernant les étudiants avec handicaps, nous agissons, dit-il, toujours tardivement. Par exemple, l'année passé, ce n'est qu'au moment de l'impression du sujet de mon examen que l'administration m'a informé que j'avais dans ma section un étudiant mal voyant ».

Conclusion

En dernière analyse, nous pouvons dire que, dans notre cas étudié, les activités dédiées à l'inclusion (séminaire, réunion, directives, etc.) permettent plus à nourrir ceux, pour reprendre à notre façon l'expression de Bourdieu⁴⁰ (1993 : 61), qui détiennent le monopole de l'action qu'à nourrir les personnes avec handicaps en relations humaine, en sentiment d'être effectivement des acteurs et auteurs à la fois autonomes et participants à la vie collective. D'où l'importance de ce travail considérant la théorie de la complexité, l'éthique de la diversité et l'idéologie solidaristes fondamentales pour la logique inclusive, qui permet de « débusquer les stratégies derrière les justifications » au sens de Jacquemain (op. cit : 27).

40. Dans un article tout substantifique moelle, Bourdieu nous montre que « la construction du monopole étatique de la violence physique et symbolique est inséparablement construction du champ de luttes pour le monopole des avantages attachés à ce monopole »(op. cit : 61)

Débusquer d'abord les stratégies d'acteurs qui devraient être là pour faire un engagement au profit des étudiants avec handicap par conscience et d'une façon bénévole. Devant faire un travail pour faire passer les étudiants avec handicaps à l'état de personne humaine, ces acteurs de la pratique inclusive au niveau de l'université de Bejaia finissent par contribuer, peut être malgré eux, à maintenir ces étudiants dans un état de chose. En cohérence avec leurs objectifs stratégiques non déclarés, ces acteurs voient les étudiants avec handicaps comme ce que Jacquemain appelle des « personnes sans qualité que l'économie nomme des individus et qui servent de support à des connaissances et à des préférences » (op. cit : 28), nous ajoutons, qui servent de support à des expériences et au tissage de nouvelles alliances.

Débusquer ensuite les stratégies du législateur qui légifère des lois pour s'en servir comme d'habit, habit qui fait moins de celui qui n'a ni l'âme, ni le cœur du moine. Les lois juridiques et les mesures administratives sont comme ces nuages qui obscurcissent le ciel sans qu'une goutte d'eau ne touche la terre. Les droits des personnes avec handicaps existent dans la législation algérienne touchant à tous les domaines de la vie, mais tous les domaines de la vie restent des espaces de non droit pour les personnes avec handicaps.

Débusqué enfin et surtout la logique régnante par qui seules comptent les normes établies et les directives administratives : à la place de l'éthique de l'altérité, il y a l'indifférence ou la pitié, à la place d'un dialogue inclusif, il y a un dialogue par des directives et à la place d'interrelations inclusives, il y a des interrelations exclusives.

Ce travail permet également de voir que lorsque les acteurs sont en dehors des circuits bureaucratiques, quand ils sont mus par les valeurs de la culture traditionnelle de solidarité, ils parviennent avec des moyens limités à donner existence au travail inclusif dans son sens véritable : permettre aux personnes avec handicaps d'exister réellement.

Pour passer de l'ordre descriptif à l'ordre suggestif, nous dirions que nos résultats sont très importants qui confirment l'idée de Bergson que, dans tout progrès humain réalisé, « ni l'intelligence n'impose sa forme à la matière, ni la matière et l'intelligence n'ont été réglées l'une sur l'autre par je ne sais quelle harmonie préétablie, mais que progressivement l'intelligence et la matière se sont adaptées l'une à l'autre pour s'arrêter enfin à une forme commune » (op. cit : 125). Pour que justement dans la marche de l'université de Bejaia vers la logique inclusive, on arrive à cet état où la matière et l'intelligence prennent la forme commune, il est utile peut être d'injecter dans le corps administratif des doses suffisantes des valeurs éthiques de solidarité et de diversité.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (2008). *Éthique et diversité. Éducation et francophonie*, 36(2), 16-30. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/029477ar>. Page consultée le 03 octobre 2016.
- Adli, Y.(2010). *Les efforts de préservation de La Pensée Kabyle aux XVIIIe et XIXesiècles*, Tizi-Ouzou, Algérie : L'Odyssée.
- Alhadeff-Jones, M. (2004). *Rythmes et paradigme de la complexité : Perspectives moriniennes*. Rhuthmos, 2 mai. Repéré à <http://rhuthmos.eu/spip.php?article1203>.
- Algérie Presse Service - Afficher les Articles par mot clé : Handicapés. Repéré à <http://www.aps.dz/algerie/tag/Handicap%C3%A9s>.
- Amellal, K. (2015, 14 février). *La triste condition des handicapés en Algérie*. [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.chouf-chouf.com/chroniques/la-triste-condition-des-handicapés-en-algerie/>.
- Arrêté interministériel du 6 mars 2011. Repéré à <http://www.joradp.dz/FTP/jo>

- francais/2011/F2011014.pdf. -Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). *La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire*. Éducation et francophonie, 39(2), 87-104. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1007729ar>.
- Bergson, H. (2003) [1907]. *L'évolution créatrice. Une édition électronique réalisée à partir du livre L'évolution créatrice*. Originellement publié en 1907. Paris : Les Presses universitaires de France, 1959, 86e édition, 372 pages. Un document produit en version numérique par Gemma Paquet, bénévole, professeure à la retraite du Cégep de Chicoutimi. Collection Bibliothèque de philosophie contemporaine. Repéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/bergson_henri/evolution_creatrice/evolution_creatrice.html.
- Bouglé, C. (1907). *Le solidarisme*, Paris : V. Giard & E. Brière, Libraires-Éditeurs, 339 pp. In Collection des doctrines politiques, no 4. Un document produit en version numérique par Réjeanne Toussaint, ouvrière bénévole. Édition numérique réalisée le 9 août 2011 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec. Repéré à http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/.
- Bourdieu, P. (1966). *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. Revue française de sociologie, Les changements en France, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. (1993). *Esprits d'Etat [Genèse et structure du champ bureaucratique]*. Actes de la recherche en sciences sociales, 96(1), 49-62.
- Bruchon, Y. (2014). *Ecole inclusive et école républicaine*. Cahier des PEP, Revue de la Fédération Générale des PEP, (0), 7-18. Repéré à www.lespep.org/e_upload/pdf/cahier_des_pep_no_19_03_site_internet.pdf.
- Durkheim, E. (1893). *Dela division du travail social*, livre 1 et 2, Une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim (1893), De la division du travail social. Paris : Presses universitaires de France, 1967, huitième édition, 416 pp. Collection : Bibliothèque de philosophie contemporaine, édition complétée le 15 février 2002 par Jean-Marie Tremblay à Chicoutimi, Québec, revue, corrigée avec ajout des mots grecs manquants par Bertrand Gibier le 28 juin 2008.
- Cléménçon, C. (2016). *Ecole, handicap, projet : une approche socio-historique*. Institut la Persagotière, 70. Repéré à <http://90plan.ovh.net/lapersag/images/Telechargement/carnets/carnet70.pdf>.
- Conseil Economique, Social et Environnemental. (2015). *Economie Sociale et Solidaire*. Un levier pour une croissance inclusive. Rapport préparé par la Commission Permanente chargée des Affaires de la Formation, de l'Emploi et des Politiques sectorielles. Repéré à www.ces.ma/Documents/PDF/Auto...economie-sociale.../Rapport-AS19-2015-VF.pdf.
- Décret exécutif n° 14-214 du 30 juillet 2014 fixant les modalités inhérentes à la réservation des postes de travail, à la détermination de la contribution financière et à l'octroi de subventions pour l'aménagement et l'équipement des postes de travail pour les personnes handicapées.
- Journal officiel n° 47 (53e année) du 3 août 2014. Repéré à <http://www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2014/F2014047.pdf>.
- Décret exécutif n° 09-03 du 03 janvier 2009 précisant la mission de tutorat et fixant les modalités de sa mise en œuvre Journal officiel n° 1 (53e année) du 6 janvier 2009. Repéré à <http://www.usthb.dz/IMG/pdf/Tutorat.pdf>.
- Décret exécutif n° 07-340 du 31 octobre 2007 modifiant le décret exécutif n° 03-45 du 19 janvier 2003 fixant les modalités de l'application des dispositions de l'article de la loi n° 02-09 du 08 mai 2002 relative à la protection et la promotion des personnes handicapées. Journal officiel n° 70 (47e année) du 5 novembre 2007. Repéré à <http://www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2007/F2007070.pdf>.

- Décret exécutif n° 06-455 du 11 décembre 2006 fixant les modalités d'accessibilité des personnes handicapées à l'environnement physique, social, économique et culturel. Journal officiel n° 80 (45e année) du 11 décembre 2006. Repéré à <http://www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2006/F2006080.pdf>. Décret exécutif n° 06-144 du 26 avril 2006 fixant les modalités du bénéfice, des personnes handicapées, de la gratuité du transport et de la réduction de ses tarifs. Journal officiel n° 28 (45e année) du 30 avril 2006. Repéré à <http://www.joradp.dz/JO2000/2006/028/FP3.pdf>.
- Durkheim, Émile. (1893). *De la division du travail social* (livre 1 et 2). Une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim (1893), *De la division du travail social*. Paris : Presses universitaires de France, 1967, huitième édition, 416 pp. Collection : Bibliothèque de philosophie contemporaine, édition complétée le 15 février 2002 par Jean-Marie TREMBLAY à Chicoutimi, Québec, revue, corrigée avec ajout des mots grecs manquants par Bertrand Gibier le 28 juin 2008. Repéré -Elie De la Primaudaie, F. (2010). *L'Algérie avant l'occupation française*, Bejaia, Algérie : Lumières Libres. Feraoun, M. (1953). *La terre est le sang*. Paris : Editions du Seuil.
- Fuchs, É. (1996). *Quelle universalité pour l'éthique dans une société pluraliste ? Une réflexion théologique*. *Revue de théologie et de philosophie*, 128, 357-366.
- Gardou, C. (2013, août). *Fondements et enjeux d'une société inclusive*. Conférence à Berne le 27 août 2013. Repéré à <https://www.insos.ch/assets/Downloads/conference-prof-charles-gardou.pdf>.
- Golini, D. (2016, 18 novembre). *Social à audun-le-tiche. Handicapée, elle doit quitter son appartement à Audun-le-Tiche*. Le Républicain Lorrain. Repéré à <http://www.alvinet.com/similaires/handicap-eacute-e-quitter-appartement-agrave-audun-le-tiche/35390638>.
- Golsorkhi D. et Huault I. (2006). *Pierre Bourdieu : critique et réflexivité comme attitude analytique en sciences de gestion*. *Revue Française de Gestion*. 32(165), 15-35.
- Haddoum, K. (2016,07 novembre). *Tizi-Ouzou Femme active organise une journée d'information. Cette « femme source d'innovation... »*. Dépêche de Kabylie. Repéré à <http://www.depechedekabylie.com/national/168926-cette-femme-source-dinnovation.html>.
- Hamard, J. (2016, 18 novembre). *Renaud dévoile l'inédit : l'enfant différent " pour nous sensibiliser à l'autisme*. africa.info, Repéré à <http://www.aficia.info/actualite-musique/renaud/84486>.
- Henaff, N. et Lange, M-F. (2011). *Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction*. *Autrepart*, 59. 3-18. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-autrepart-2011-3-page-3.htm>.
- Heraud, M. (2005). *Les représentations sociales du handicap au Burkina Faso*. Processus de marginalisation et d'intégration des personnes en situation de handicap. Repéré à www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/.../RepresentationsDuHandicapBF2005.pdf.
- Hugo, V. (2013). *œuvres complètes - 122 titres* (nouvelle édition). Arvensa editions. Repéré à <https://books.google.dz/books?isbn=2368410163>.
- Hugo, V (1876-1877), *Notre-Dame de Paris* : 1482 (Nouvelle édition illustrée). Paris : Eugene Hugues Editions. Repéré à [https://fr.wikipedia.org/wiki/Notre-Dame_de_Paris_\(roman\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Notre-Dame_de_Paris_(roman)).
- Jacquemain, M. (2001). *Les cités et les mondes : le modèle de la justification chez Boltanski et Thévenot*. Repéré à <http://hdl.handle.net/2268/90443>.
- Le Capitaine, J.-Y. (2013). *L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. Les Carnets de la Persagotière*. 51. Repéré à <http://plan.ovh.net/lapersag/images/telechargement/carnets/capitaine.pdf>.

- Leroux, P. (1845). *De l'humanité, de son principe et de son avenir* (2e éd.), Paris : Perrotin, Repéré à <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k454802b>.
- Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Journal officiel n° 4 (47e année) du 27 janvier 2008. Repéré à <http://www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2008/F2008004.pdf>.
- London, F. (2013/1). *Philosophie et sciences sociales : vers une nouvelle alliance ?* In *Cahiers philosophiques*, (n° 132), 110-126. DOI 10.3917/caph.132.0110.
- Mathieu, F. R. (2014, octobre). *Une analyse critique de la Capacité*. Séminaire du CREM, Université de Caen, 5 Octobre 2015. Repéré à www.ethiqueeconomique.fr/uploaded/critique-des-capabilita-s.pdf. Page consultée le 20 septembre 2016.
- Mammeri, M. (1989). *Yenna-yas Ccix Muhend* [« Le Cheikh Mohand a dit »], Alger : Laphomic.
- Neyret, G. (2006). Mise en perspective des recherches. Dans Chopart, J.-N., Neyret, G. et Rault, D (dir.), *Les dynamiques de l'économie sociale et solidaire* (Coll. Recherche, p. 9-50). Paris : La Découverte.
- OCDE. (2005). Mise à jour du projet pour la croissance inclusive. Réunion du Conseil au niveau des ministres à Paris les 03-04 juin 2015. Repéré à <https://www.oecd.org/fr/rcm/documents/Mise-a-jour-du-projet-pour-la-Croissance-inclusive-CMIN2015-4.pdf>.
- Ollivro, J. (2009). Territoires : de la communauté de destins à une communauté de desseins. *Le journal de l'école de Paris du management*, 6(80), 31-36. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-journal-de-l-ecole-de-paris-du-management-2009-6-p>.
- Perrenoud, P. (2010). *De l'exclusion à l'inclusion : le chaînon manquant*. *Éducateur*, no spécial : 13-16. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_main/php_2010/2010_05.
- Piotte, J.-M. (2007). *Les neuf clés de la modernité*. Québec : Éditions Québec Amérique Inc. Repéré à <https://ec56229aec51f1baff1d-185c3068e22352c56024573e929788ff.ssl.cf1.rackcdn.com/attachments/original/2/2/3/002743223.pdf>. Projet Tempus (<https://sites.google.com/site/projettempusmei/home>). Universités du Maghreb : Enseignement Inclusif. Repéré à <https://sites.google.com/site/projettempusmei/home>.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). *La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion*. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-001_PRUDHOMME.pdf.
- Rapport du Conseil Economique, Social et Environnemental. (2015). *Economie Sociale et Solidaire. Un levier pour une croissance inclusive*. Rapport préparé par la Commission Permanente chargée des Affaires de la Formation, de l'Emploi et des Politiques sectorielles. Repéré à www.ces.ma/Documents/PDF/Auto...economie-sociale.../Rapport-AS19-2015-VF.pdf.
- Sicot, F. 2/2005. *Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu ?* *Revue française des affaires sociales*, 2, 273-293. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2005-2.htm>.
- Slimani, A. (2016, 28 octobre). *Conférence de presse de la police de Bejaia. Bejaia est la ville la plus pacifique*. *Expression*. Repéré à <http://www.lexpressiondz.com/actualite/252770-bejaia-est-la-ville-la-plus-pacifique.html>.
- Sow, K. et Desclaux, A. (2002). *La solidarité familiale dans la prise en charge des*

-
- patients : réalités, mythes et limites*. Dans Desclaux, A., Lanièce, I., Ndoye, I. et Tavernier, B (dir.), *L'initiative sénégalaise d'accès aux médicaments antirétroviraux : analyses économiques, sociales, comportementales et médicales* (p. 79-93), Paris : EDK ; ANRS.
- Spear, R. (2008). *Economie sociale et inclusion active : opportunités d'emploi pour les personnes éloignées du marché du travail*. Rapport de synthèse, pour le compte de la Commission européenne. Belgique les 12-13 juin. Repéré à <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=8409&langId=fr>.
- Timucuha. (2015). Recueil de contes kabyles anciens. Repéré à <http://www.timucuha.com/mkidech-lenain-ruse/>.
- Thomazet, S. (2013). *Former les acteurs de l'école inclusive*. Cahier des PEP, « Ecole inclusive, société inclusive », no 0, 19-28. Repéré à http://www.lespep.org/e_upload/pdf/cahier_des_pep_no_19_03_site_internet.pdf.
- Vigueron, F. (2000/2001). *La perception du temps historique*. Essai de comparaison avec les sciences expérimentales. Mémoire réalisé en cours d'études de Magister. Repéré à <http://www.di.ens.fr/%7Egranboul/enseignement/temps/>.

Integration of Learners with Special Needs : A socio-cultural clue to debate

Nadia IDRI⁴¹

Maitre de conférences/A, Educational psychology, Applied Linguistics and ELT Laboratoire LESMS, Faculté des Lettres et des Langues, Université de Bejaia, Algérie.

Abstract

This paper put focus on people with disabilities and their full integration in the learning space. First, the notion of disabled learners is defined from its international standpoint. Then, the relation between disability and the Algerian context is made clear through a case study based on the life span of a physically disabled girl named Houda. More precisely, the work accentuates sociocultural obstacles such learners face when confronted to their learning spaces ; as mirrored out by Houda's experience. The study is ethnographic based on observations and interviews with Houda's parents. Data permitted the researcher to classify a number of the difficulties such disabled learners face while moving from their homes to their learning spaces, and once they are in school. At the end, a list of recommendations and useful information are presented for a better life for the learners.

Keywords : access to education, disabled learners, learning place, socio-cultural clues, special needs.

Résumé

Cet article s'intéresse aux personnes handicapées et à leur intégration à part entière dans l'espace d'apprentissage. En premier lieu, la notion d'apprenants handicapés est définie dans sa perspective internationale. Ensuite, la relation entre le handicap et le contexte algérien est mise en relief par une étude de cas d'une jeune fille à mobilité réduite nommée Houda. Plus précisément, le travail accentue les obstacles socioculturels auxquels font face ces apprenants quand ils sont dans leurs espaces d'apprentissage, comme cela est illustré à travers l'expérience de Houda. Notre étude est ethnographique, basée sur l'observation et sur des interviews réalisés aussi bien avec les parents de la jeune fille qu'avec d'autres personnes qu'elle a rencontrées lors de son parcours d'apprentissage. Ainsi, les données collectées ont permis au chercheur de recenser nombre de difficultés auxquelles sont confrontés ces apprenants handicapés dès qu'ils quittent leurs domiciles afin de se rendre dans leurs espaces d'apprentissage et lorsqu'ils sont à l'école. Nous terminons notre article par quelques recommandations qui pourraient être utiles pour une meilleure prise en charge de cette catégorie d'apprenants.

Mots clés : accès à l'éducation, apprenants handicapés, espace d'apprentissage, indices socioculturel, besoins spécifiques.

41. <http://webtv.univ-bejaia.dz/index.php/2016/12/conference-du-dr-idri-nadia/>

Introduction

People with special needs constitute an important part, though vulnerable, in the Algerian society. Algeria created the National Council of Persons with Disabilities (NCPD) in the text 06-145 of 25 of April 2006. However, this council was only effectively established in 2014.⁴² Before that, in 2002, there was the ratification of the law 02-09 of 8 May 2002 that Rights of disabled people including fundamental provisions related to the definition of disability, prevention, education, vocational training, functional rehabilitation, rehabilitation, integration and social integration of this segment of society.

In its fifth and sixth periodic report to the African charter on human and people's rights, Algeria mentioned in article 18 : right of the family, women, the aged and the disabled to special measures of protection. We can quote from paragraph 172 :

" Moreover, and in order to bring justice closer to the people, in particular people with disabilities, the government, with the support of associations, has taken several special measures aimed at adapting structures to the needs of the handicapped, including the installation of equipment, the design of access to courts and the adaptation of corridors and counters to meet the needs of physically disabled people." (Fifth and Sixth Periodic Reports, 2014, p. 29).

In addition, the government took a number of dispositions but we need to focus here on access to education. In this, the government made it clear :

"The right to education, as defined in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the Convention on the Rights of the Child, requires that States Parties ensure an inclusive education system to ensure the educational integration of children with disabilities without discrimination and on the basis of equal opportunities." (Ibid, p. 4).

According to the National Office of Statistics⁴³ , Algeria counts more than two millions of persons with special needs from whom 44% suffer from physical disability. As part of the tasks of the NCPD, the team mentioned in its 2015 reported the urgent need to reinforce care for vulnerable people like disabled ones. For this, they strengthened the accent on the « right of accessibility » through launching the project they called : « The friendly city of people with disabilities » (Rapport annuel, 2015, p. 10).

This ambitious project is a necessity for any city because we can in no way have a socially inclusive education without accessibility. However, the question we ask here : has the project been realized, followed and generalized? Unfortunately, the problem of accessibility is still a constraining issue disabled learners face in most schools in Algeria, in most cities and most public places. This problem will be addressed when we treat Houda's case in the coming lines.

After this short background about the country's readiness for social inclusion of people with special needs, we need to approach the terrain via a real case from the Algerian context. We need to diagnose whether there is compatibility between political policy and the "real lived" of this vulnerable category in the Algerian society.

In order to approach the topic, the author put focus on one case of an individual with a special need ; a wheelchair user. The case under study is a girl of 21 years old born in May, 27th, 1996 in Bordj Bouriridj. Her name is Houda. Through Houda's life path and interviews with her parents, we shall develop the main challenges a person with special

42. Commission Nationale Consultative de Promotion et de Protection des Droits de l'Homme, 2009.

43. <http://www.ons.dz/>

needs encounter in the Algerian context taking into account social and cultural clues that we relate to social policy and social inclusion.

Background : Houda's Physical Disability

Houda's parents worried about her when she could not have her first steps as an ordinary child. Her physical disability was confirmed by her pediatrician at the age of 36 months. Since then, the journey started for the whole family. However, before that, an orthopedic specialist noticed an abnormal formation without knowing what the problem was exactly, but just said : « there is something wrong with this girl's feet ».

At the age of 18 months, the pediatrician asked her parents whether the girl fell down or not because he noticed a hollow on her head. He asked, consequently for a scanner. He oriented her to rehabilitation and to see a neurologist. From that time, she started taking medicines (Lioresal and Dépakine). Such medicines caused health problems to the child. At the age of 8, Houda's parents took her to the specialized hospital in treating pathologies of the loco-motor system « Douera Hospital » that oriented the child to the hospital specialized in the functional rehabilitation of Ras El-Ma situated in Setif. At the age of ten, she started rehabilitation treatment in the same hospital twice in 2006.

2006 : Ras El-Ma Hospital

Houda spent 2 months and a half in the first phase and one month and a half in the second phase of her rehabilitation programme. The doctor could manage her admission during the summer break but not for the second. The good point here is that the doctor tried to take into account the girl's schooling in order to avoid missing much classes.

Positive elements

In the hospital

- The admission of the 10 year's child was decided by her doctor in accordance to her school programme. The Doctor decided to admit the child by 28th of May, 2006.
- During her stay, the hospital made available a teacher meeting Houda on a daily basis to teach her mathematics, Arabic, songs, drawings, etc.
- She also used to meet a psychologist every day. The psychologist never talked of her illness but tried to ask her draw things and ask Houda questions related to the drawings.

At School

- Houda's school took her absence into account and managed her exams accordingly. When possible, for some subjects, the administration afforded the average and for most subjects, the mark of the formative assessment was counted instead.
- Her school card contains the mention : "disabled" to allow administrators cope with her.

Society and Family

- The mother helps Houda to catch up her lessons.
- She gets help mostly from her male classmates.
- Some citizens provide help when her wheelchair stops in the street.

Challenges

In the hospital

- Houda's second rehabilitation programme took place during the school year.
- Doctors see Houda every day but never talk to her and never explain her situation.

At School

- Teachers do not catch up the lessons for Houda after coming back from hospital.
- The biggest problem Houda faces mainly at the secondary school level was school facilities for wheelchair users; totally absent (WC. Turkish form, stairs everywhere)
- She has been scheduled in the first floor for her Baccalaureate exam although her school ID contains the notion "disabled".
- Houda is punished by exclusion in case of arriving late to school.

Society and Family

- Houda hears some immoral comments from youth in the street. Sometimes, she finds things written on the back side of her chair. Things that make her cry.
- Houda cannot go to family mainly when there are events, parties, feasts, etc. because of either the difficulty to go or because most houses are not appropriate to people with special needs.

Houda and Everyday's Life : Realistic, Problematic Situations to Enumerate

From Houda's life span and the regular interviews (face-to-face and on the phone), the researcher can summarize Houda's difficulties in the following script :

The first challenge Houda lives on a daily basis is struggling with her wheelchair in the city. Neither in the city nor in the school, there is absolutely nothing that facilitates life for a wheelchair user. When parents tried to transmit their grievances, parents did not find solutions. The first example is the height and the position of the pavements. There is no way for a wheelchair user to cross the road because there is no passage for them. When the father went to see the Mayor, he replied : "We have neither the means nor the budget for this". This is one of the issues to debate; urban structures do not take into account citizens with special needs when planning and there is apparently no chapter in the legislation to allow changes when the need arises. The Mayor informed the father that the only favor he can do is to allow him arrange the issues by himself.

One of the incidents Houda and her family live regularly is about the restroom use in her high school. Not only her school is far from home (three kilometers) and she is regularly obliged to cross a high traffic road to reach her school, but once in school, more challenges are encountered on a daily basis. These obstacles make her education "exclusive" instead of inclusive". To explain more, Houda's school routine is a continuous struggle against a whole organism that starts from leaving home, to the school and to manage everyday life. In her school, the amphitheater contains stairs. Each time the class has an activity in it, she is left outside because no one can hold her to the amphitheater. The other type of exclusion is the restrooms which are all of the Turkish kind. Intimidating moments happened to Houda and we can illustrate through few of these :

Houda was obliged to call her mother because she needed to go to the restroom. The mother went to the school and took her to her sister-in-law's house for that. When the

mother complained to the general supervisor, she replied : "She just needs to put diapers ; we can do nothing for her".

Houda, as a wheelchair-user needs to charge her chair's batteries regularly, unfortunately, the school does not offer this service to the girl with a special need. This caused her inability to reach home and she sometimes stops at the middle of the road. Most of the time, people in the street help her and call her parents. In addition to all these difficulties, Houda, as all people with special needs in Algeria, is unable to use public transport for the simple reason that these are not adjusted to disabled people. The disabled person has also to pay as any other citizen though the low pension they receive from the government (4000 Algerian Dinars) is insignificant to cover her expenses.

As far as Houda's bad experiences socially speaking are concerned, there are many and here we focus the socio-cultural clues we highlight in this work. As for society, Houda is a dependent person and she has problems with having permanent friends. Since she takes longer time to move from home to school and vice versa, these friends cannot handle this for long. Hence, Houda gets friends for two or three months only. This social exclusion makes her life more difficult mainly that she is at the age of 21 now. In addition, the problem of her wheelchair is repeatedly occurring with its stops. Fortunately, there are people who provide help as volunteers. What seems dramatic in Houda's experience is the school's total exclusion of Houda in all aspects. Here, we can quote from the father's witness who told :

"In last November, 11th, 2016, Houda had a weak battery and this caused her to be late for her class for ten minutes. When she arrived with difficulty, her teacher of Islamic education put her out of the class. The day was heavily raining. I went to see him and show him the damage he made with her electric wheelchair and all her belongings which became completely wet, the teacher replied ; 'Me, I just apply the rule, she must not be treated differently from the others'. You know what ?

The father added many shocking realities in the Algerian educational context. He mentioned the position of the board which is 1.5 m height ; Houda can never have the chance to participate in classroom activities simply she cannot write on the board as other mates do in the classroom. In addition, Houda is a slow person in nature and she generally cannot be fast in writing. This has never been handled by any teacher. Houda is generally treated as the other learners but in terms of the law that harms a disabled learner and not the reverse. To illustrate, Houda's mother yarned :

"My daughter is treated as any other normal girl in the school ; she has no right to be late and she has no direct contact with the school responsible. He only allows her to enter the gate reserved to vehicles. I need to tell you a story ; my daughter was late one day and when the supervisor asked her why, Houda explained that this was due to the battery. He replied 'this is not my business ; if you come late without a justification, you won't enter'. This makes her lose the whole day just because she needs a justification. I think that it would be better for the supervisor to let her in and she would bring the justification later".

In addition to all what have been said, Houda rarely goes out because her mother cannot handle her situation and even family houses are not equipped. The only place adjusted for people with disabilities is "Hadikat Ennour Wa Ennassim", an entertainment park and she enters for free with her companion. The mother added that even the swimming pool has stairs and her daughter is in need of this sport for her well-being.

After a whole life of struggle, Houda's parents did their best to find a solution because doctors could not say whether she needs to be operated or not. There was a problem that Houda was admitted in the orthopedic service rather than the cerebral palsy service (L'infirmité motrice cérébrale , IMC). It was only until 2015 that the Douira Hospital doctors could be settled about the problem ; it is cerebral. She was operated and surveyed by the service. However, the problem was that she must be admitted directly in the habilitation service after the first checkups. This was not scheduled in the same hospital and she was even told that the hospital had no available place. It was after the mother's insistence that the staff tried to find her doctor. They confirmed the emergency to get her in and she was admitted. Now, Houda continues her habilitation sessions in the private sector that costs 500 AD and the health insurances reimburse only 20 DA, the thing that remains almost impossible to manage.

Recommendations

From the case study we presented through this work, we recommend a number of elements all actors should take into account :

1. Stakeholders should re-adjust the laws to focus inclusive education not just training and involving disabled learners.
2. Stakeholders should make control of whether the existing legislation is being applied in real-life situation or not.
3. There should be a link between diverse ministries like the Ministry of National Solidarity, Family and Female Conditions with the Domestic Ministry for instance.
4. Sensitize all counterparts that their attitudes are important to hold a positive vision towards this category through avoiding labels, stereotypes, differentiating this category from the others.
5. We suggest working on developing and adopting the notions of : tutoring, focus groups, sharing, flexibility in teaching, integrated environments, equity, education and opportunities for all, self- and peer-assessment.
6. Associations and non-governmental organizations are required to enlarge their scope nationally and internationally to help develop an inclusive society.

Conclusion

From the above script and through Houda's life-span, one can notice that people with special needs struggle with the difficulties in terms of access to social facilities and education. These special people can in no way get integrated in a normal education if life facilities are not provided to overcome social exclusion. We should understand and admit that inclusive education is a normal education (Nigmatov, 2014). In addition, learners with special needs need to get rid of any kind of assistantship and economic dependence. Hence, it should be noted that inclusive education is crucial for the integration of disabled people (Borodkina, 2013).

Bibliographie

-Borodkina, O. (2014). *Problems of the Inclusive Professional Education in Russia*. Procedia -Social and Behavioral Sciences 140 (2014) 542 - 546

- Commission Nationale Consultative de Promotion et de Protection des Droits de l'Homme, (2009). Mise en œuvre de la résolution 26/20 du Conseil des Droits de l'Homme Contribution de la Commission Nationale Consultative de Promotion et de Protection des Droits de l'Homme (CNCPPDH) - Algérie -
- Décret exécutif n° 06-145 du 26 Avril 2006 : Fixant la composition, les modalités de fonctionnement et les attributions du conseil national des personnes handicapées. Le Conseil a été effectivement installé à partir de mai 2014
- Fifth and Sixth Periodic Reports, (2014). African Charter on Human and People's Rights, 2014. Algeria and the African Charter on Human and Peoples' Rights. Fifth and Sixth Periodic Reports.
- Loi n° 02-09 du 8 mai 2002 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées
- Nigmatov, Z. G. (2014). *Humanitarian Technologies of Inclusive Education*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 131 (2014) 156 - 159
- Office National des Statistiques. [http ://www.ons.dz/](http://www.ons.dz/)
- Rapport Annuel, (2015). *Etat des droits de l'homme en Algérie*. CNCPPDH

Appendix 01 : Houda after Surgery



Appendix 02 : Houda's Feet After Surgery



Appendix 03 : Ministère de la solidarité Nationale, de la Famille et de la Condition de la Femme

[http ://www.msncf.gov.dz/fr/texte-personnes-handicap%C3%A9es](http://www.msncf.gov.dz/fr/texte-personnes-handicap%C3%A9es)

N° JO	Année	Textes réglementaires
60	2010	Arrêté du 27 Ramadan 1431 correspondant au 6 Septembre 2010, détermine la composition de la Commission pour faciliter l'accès des personnes handicapées à l'environnement physique, social, économique, culturelle et de l'organisation et le fonctionnement.
33	2009	Décret présidentiel n° 09-188 du 17 Joumada El Oula 1430 correspondant au 12 mai 2009 portant ratification de la convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée par l'assemblée générale des Nations unies le 13 décembre 2006.
70	2007	Décret exécutif n° 07-340 du 19 du 19Choual 1428 correspondant au 31 octobre 2007 modifiant le décrit exécutif n°03-45 du 17 Dhou El kaada1423 correspondant au 19janvier 2003 fixant les modalités l'application des dispositions de l'article de la loi n°02-09 du 25Safar 1423 correspondant au 08Mai 2002 relative à la protection et la promotion des personnes handicapées
47	2007	Ordonnance n° 07-03 du 9 Rajab 1428 correspondant au 24 juillet 2007 portant loi de finances complémentaire pour 2007.
28	2006	Décret exécutif n° 06-144 du 27 Rabie El Aouel 1427 correspondant au 26 avril 2006 fixant les modalités du bénéfice, des personnes handicapées, de la gratuité du transport et de la réduction de ses tarifs.
28	2006	Décret exécutif n° 06-145 du 27 Rabie El Aouel 1427 correspondant au 26 avril 2006 fixant la composition, les modalités de fonctionnement et les attributions du conseil national des personnes handicapées.
80	2006	Décret exécutif n° 06-455 du 20 Dhou El kaada 1427 correspondant au 11 Décembre 2006, fixant les modalités d'accessibilité des personnes handicapées l'environnement physique, social, économique et culturel.
27	2003	Décret exécutif n° 03-175 du 12 Safar 1424 correspondant au 14 Avril 2003, relatif à la commission médicale spécialisés de wilaya te à la commission nationale de recours.
4	2003	Décret exécutif n° 03-45 du 17 Dhou El kaada 1423 correspondants au 19 Janvier 2003 fixant les modalités d'application des dispositions de l'article 7 de la loi n° 02-09 en date du 25 Safar 1423 correspondant au 08 mai 2002 relative la protection et la promotion des personnes handicapées.
61	2003	Décret exécutif n° 03-333 du 12 Chaâbane 1424 correspondant au 8 octobre 2003 relatif à la commission de wilaya d'éducation spéciale et d'orientation professionnelle.
34	2002	Loi n° 02-09 du 25 Safar 1423 correspondant au 08 mai 2002 relative à la protection et la promotion des personnes handicapées
79	2001	Loi n°01-21 du 7 chaoual 1422 correspondant au 22 décembre 2001 portant loi de finances pour 2002.
89	1997	Loi n°97-02 du 2 ramadhan 1418 correspondant au 31 décembre 1997 portant loi de finances pour 1998.
82	1995	Ordonnance n° 95-27 du 8 Chaâbane 1416 correspondant au 30 décembre 1995 portant loi de finances pour 1996 (Article 163).
65	1991	Loi n°91-25 du 11 Joumada Ethania 1412 correspondant au 18 décembre 1991 portant loi de finances pour 1992.
28	1983	Loi n°83-11 du 2 juillet 1983 relative aux assurances sociales.

Etudiants Handicapés : Entre Bonne Volonté et Triste Réalité

Fadhila KACI

Maître de conférences en sciences de l'éducation

M.A.A Département d'Anglais Université de bejaia

Résumé

A l'instar d'autres pays, l'Algérie a publié un décret (décret exécutif N°06-455) en date du 11 décembre 2006, fixant les modalités d'accessibilité à l'environnement physique, social, économique et culturel cependant, nous constatons malheureusement que pour certains cela reste juste des mots couchés sur une feuille de papier, car la triste réalité est tout autre. En effet, même si l'université de Bejaia a initié une louable initiative en créant le 18 décembre 2011 une cellule d'accompagnement, de sensibilisation, d'appui et de médiation, beaucoup reste à faire et de nombreuses questions se posent :

Qu'en est-il réellement de la situation de nos étudiants handicapés au niveau de l'université de Bejaia ?

Le personnel (enseignant et administratif) de l'université est-il suffisamment formé pour prendre en charge les étudiants à besoins spécifiques ?

*Nous essayerons à travers notre exposé de partager notre expérience vécue avec cette catégorie d'étudiants au niveau du département d'Anglais. **Mots clefs** : étudiants à besoins spécifiques ; université de Bejaia ; département d'Anglais ; accessibilité.*

Abstract

Algeria, like other countries, published a decree (executive decree N°06-455) in December 11th, 2006, fixing the modalities of accessibility to the physical, social, economic and cultural environment. Unfortunately for some of us, this remains only words on paper because of the sad reality. Indeed, even if the University of Bejaia introduced a praiseworthy initiative by creating on December, 18th 2011 a cell of accompaniment, awareness-raising, support and mediation for the benefit of students with specific needs, much remains to be done and a number of questions arise :

What is the real situation of our students with specific needs at the University of Bejaia ?

Is the staff (teaching and administrative) of the University enough trained to work with this category of students ?

We shall try through our paper to share our experience with this category of students at the level of the Department of English, Bejaia University.

Key words : *students with specific needs, University of Bejaia ; Department of English ; accessibility.*

Nous enregistrons chaque année un nombre croissant d'étudiants en situation de handicap qui s'inscrivent à l'université, par conséquent, il est fondamental de leur permettre l'accès aux études sans discrimination aucune. En effet, l'accès des personnes en situation de handicap aux établissements d'enseignement supérieur est un enjeu de grande importance.

L'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme va dans ce sens : « l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite ». Il s'agit en effet d'offrir à chacun les mêmes chances en matière d'emploi et d'insertion sociale. Pour cela, favoriser l'enseignement inclusif est une des préoccupations majeur voir même un déficit auquel fait face l'université de Bejaia. Aussi cette dernière s'emploie à faciliter l'accès aux études pour les étudiants représentant un handicap pouvant faire obstacle à leur vie académique. Ainsi, la mise en place du dispositif CASAM a été un des acquis majeur pour cette frange de la communauté universitaire. L'objectif principal de ce dispositif est de soutenir et d'encourager les étudiants à besoins spécifiques afin de faciliter leur insertion dans la vie universitaire et par conséquent leur permettre de réussir au même titre que les autres étudiants.

Cependant, bien que des efforts aient été déployés ces dernières années dans le domaine de l'enseignement inclusif, des obstacles persistent. A travers notre exposé, nous essayerons de mettre en exergue ces différents obstacles auxquels nous tenteront d'apporter des propositions en vue de les surmonter.

Contexte

L'étude présentée dans cet article, s'intéresse à l'inclusion des étudiants en situation de handicap au sein de l'université Abderrahmane Mira de Bejaia en général et au département d'Anglais en particulier.

Objectifs de l'étude

L'étude vise à réaliser un état des lieux en matière d'accueil des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur et universitaire. Elle a ainsi pour principaux objectifs de :

- Recenser et identifier les difficultés rencontrées par étudiants en situation de handicap.
- Emettre des propositions en vue de surmonter ces obstacles et permettre l'inclusion des étudiants en situation de handicap.

Méthodologie

Afin de réaliser notre recherche, nous avons étudié le cas de deux étudiants au département d'Anglais, faculté des lettres et des langues :

- 1^{er} cas : étudiant non voyant atteint de cécité
- 2^{ème} cas : étudiante à mobilité réduite (en fauteuil roulant)

Outils de recherche

Pour collecter les données nécessaires à notre recherche, nous avons effectué des entretiens avec :

- Les étudiants suscités

- Des enseignants au département d'Anglais
- Des représentants du staff administratif du département d'Anglais

Résultats des entretiens

1^{er} Cas :

L'étudiant non voyant a suivi son cursus au de 1ère année licence jusqu'au Master 2 option Didactique de l'Anglais.

Les obstacles rencontrés

- Les modules nécessitant la rédaction : en effet durant leurs cursus les étudiants d'Anglais sont appelés à rédiger des dissertations en plus du module d'expression écrite qui est un module de l'unité fondamentale aussi bien en L1 quand L2. Il est donc très difficile de juger et d'évaluer les capacités de cet étudiant en écrit.
- Outils pédagogiques inadaptés : durant les cours magistraux en amphithéâtre, l'étudiant est appelé à prendre note et pour un étudiant non voyant il est très difficile de suivre le rythme puisque cela se fait en braille.
- Les photocopiés : l'étudiant non voyant doit obtenir le photocopié avant ses camarades et trouver une personne volontaire pour lui faire lecture dudit document qu'il se chargera de réécrire en braille. Il y va sans dire qu'une telle opération nécessite beaucoup d'efforts, d'organisation et de temps.
- La recherche scientifique : l'expérience de cet étudiant non voyant lors de la préparation de son mémoire de fin d'étude a mis à nu un bon nombre de difficultés. En effet, effectuer des recherches sur internet comme tous ses camarades est mission impossible puisque les claviers ne fonctionnent pas avec commandes vocales, sans oublier la saisie du mémoire que l'étudiant n'est pas en mesure de faire.
- L'administration du département communique avec les étudiants toutes les informations via la plateforme e-Learning, chose qui ne peut être possible avec cet étudiant.

2^{ème} Cas :

L'étudiante à mobilité réduite est actuellement inscrite en Master 1 option littérature et civilisation Anglo-Saxonne. Elle s'est distinguée depuis sa première année en occupant la place de major de promotion avec de brillants résultats.

Les obstacles rencontrés

- Certains bâtiments sont inaccessibles, nous citerons à titre d'exemple les laboratoires de langue se trouvant au deuxième étage. En effet afin de pouvoir suivre les travaux dirigés qui nécessitent la présence de l'étudiant dans ces laboratoires, notre étudiante doit être portée par ses camarades.
- Absence d'ascenseurs qui pourraient faciliter l'accès à aux différentes infrastructures et services pour les étudiants présentant un handicap.
- Accès à la bibliothèque et salle de lecture se trouvant à l'étage ce qui prive l'étudiante à mobilité réduite d'en bénéficier comme ses pairs.
- Accès au restaurant universitaire puisque l'accès à cet endroit se fait par des escaliers.
- Accès aux différents services de la faculté (scolarité, vice-décanat)
- Transport universitaire non adapté pour fauteuil roulant.

Propositions et recommandations

Afin de surmonter les différents obstacles que nous avons recensés dans notre enquête nos propositions sont les suivantes :

- La formation des enseignants aux différentes méthodes d'enseignement pouvant répondre aux besoins de ces étudiants.
- Offrir aux enseignants les outils nécessaires à l'accompagnement de cette catégorie d'étudiants en fonction de leurs besoins spécifiques.
- Instaurer un tutorat comme cela est préconisé dans le système LMD.
- Elaborer une stratégie de développement et d'adaptation des infrastructures (salles de classe amphithéâtres, laboratoire etc.)
- Impliquer les services de la DAS (direction de l'action sociale) pour l'affectation d'aides et d'auxiliaires formés dans le domaine de l'accompagnement de personnes à besoins spécifiques.
- Etablir un plan d'accompagnement individualisé selon l'handicap de l'étudiant.
- La désignation d'un ou de plusieurs étudiants accompagnateurs.
- Organiser des examens oraux à la place des examens écrits pour les étudiants non-voyants.
- Mettre en place un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle de cette frange de la société.
- Utilisation d'outils didactiques modernes répondant aux besoins des étudiants.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que l'éducation inclusive a pour objectif principal l'intégration des individus dans la société. Pour cela, nous pouvons définir ce concept comme étant un processus qui vise à réduire l'exclusion de tout individu et cela à travers leur intégration dans le system éducatif (scolaire et universitaire). Cette intégration est bien évidemment conditionnée par la prise en charge des besoins spécifiques de toutes les franges de la population, entre autres les personnes handicapées. En effet il existerait en Algérie, selon les statistiques du Ministère de la Solidarité nationale quelque deux millions de personnes souffrants de divers handicaps. Nous comptons parmi ces personnes des étudiants, qui malgré les difficultés auxquelles ils sont quotidiennement confrontés, arrivent tant bien que mal, il faut bien le reconnaître, au prix fort de sacrifices et d'efforts à décrocher leurs diplômes. Les résultats de notre enquête indiquent que l'amélioration de la situation des étudiants à besoins spécifiques est plus que nécessaire afin d'aboutir à un enseignement inclusif qui permettra à ces étudiants de suivre leurs cursus dans de bonnes conditions. Ainsi, il convient de prendre en considérations les différentes propositions visant à apporter une pierre à l'édifice et faire de l'enseignement inclusif une affaire de tous les acteurs intervenant au sein de l'université.

Bibliographie

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers, Intégration scolaire et pratiques pédagogiques, 2003.
- Ebersold, S. (2008). *L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives*. In OECD (Ed.), Higher education to 2030. Paris : OECD.

-
- Déclaration des Droits de l'Homme : https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9claration_universelle_des_droits_de_l'homme
- SORIANO, Victoria (2014). *Cinq messages clés pour l'éducation inclusive : mettre la théorie en pratique*. Odense (Danemark), Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive,
https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education,
- <http://www.unesco.org>
- UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous* : [smallhttp://www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- ZAY, Danielle (2012). *Qu'est-ce qu'une éducation inclusive : Enjeux, dérives, obstacles*. AEDE-France, IUFM de Rennes, 3 octobre 2012, 13 p. [En ligne :<http://www.aede-france.org/Zay-Ecole-Inclusion.html>].

Des situations d'apprentissage handicapantes à une conception ergonomique des situations d'apprentissage des élèves handicapés

Katia MEZIANI⁴⁴

Doctorante en psychologie de travail et ressources humaines
Université d'Alger 2

Résumé

Notre étude s'inscrit dans le domaine de l'ergonomie scolaire qui vise à adapter la situation d'apprentissage à l'élève pour préserver sa santé et améliorer son rendement scolaire. Des études ont montré que l'incompatibilité entre les dimensions anthropométriques des élèves et les dimensions des outils de travail utilisés en classe telles que les chaises et les tables provoque une posture inconfortable et gênante qui cause des problèmes de santé des élèves et des difficultés d'apprentissage. Si les situations d'apprentissage des élèves normaux sont handicapantes, doit-on s'attendre à des futurs handicapés, et est-il possible de prévenir ces situations ? Notre objectif est de vérifier si la conception des outils de travail en classe (chaise et table) des élèves de préscolaire est adaptée à leurs dimensions anthropométriques. Notre échantillon concerne les élèves du préscolaire âgés de cinq ans. Des mesures anthropométriques de 100 enfants ont été prises ainsi que les dimensions de deux types de chaises et de table utilisées par nos sujets. Les résultats obtenus montrent un écart considérable entre les dimensions anthropométriques des enfants et les dimensions de chaises et de tables utilisées par ces élèves. Cette situation inadaptée peut avoir des conséquences sur la santé et le rendement scolaire de ces derniers. Enfin, une conception adaptée des outils utilisés selon les caractéristiques de la population d'études a été suggérée.

Mots clés : ergonomie scolaire, apprentissage handicapant, anthropométrie, table et chaise scolaire

Abstract

Our study is in the field of school ergonomics which aims at adapting the learning situation to the pupil so to preserve his health and improve his academic performance. Studies have shown that the incompatibility between the anthropometric dimensions of students and the dimensions of work tools used in the classroom such as chairs and tables creates an uncomfortable and embarrassing posture that causes problems for pupils' learning. If the learning situations of normal students are disabling, should we expect future disabled people, and is it possible to prevent these situations ? Our objective is to check if the design of the classroom tools (chair and table) of preschool students is

44. <http://webtv.univ-bejaia.dz/index.php/2016/12/conference-de-mme-meziani-katia>

adapted to their anthropometric dimensions. Our sample consists of five-year-old preschool students. Anthropometric measurements of 100 children were taken as well as the dimensions of two types of chairs and table used by our subjects. The results obtained show a considerable gap between the anthropometric dimensions of the children and the dimensions of chairs and tables used by these students. This inadequate situation can have consequences on their health and academic performance. Finally, a suitable design of the tools used according to the characteristics of the study population has been suggested.

Key words : *School ergonomics, handicapping learning, anthropometry, table and school chair.*

Introduction

Cette communication présente les résultats d'une étude réalisée dans le cadre de notre formation théorique de magister en psychologie du Travail et des Ressources Humaines 2011-2012. L'objectif de cette étude est de vérifier sur le terrain si les dispositifs pédagogiques utilisés (chaise et table) par les élèves de préscolaire sont adaptés à leurs dimensions anthropométriques.

Dans cette étude, on aborde la problématique de l'adaptation de l'environnement physique aux élèves, en s'intéressant à la conception de leur poste de travail (chaise et table). Il s'agit de vérifier si la conception des chaises et des tables de nos écoles est adaptées aux dimensions anthropométriques de nos élèves favorisant ainsi un rendement satisfaisant et préservant leur santé.

L'ergonomie : de quoi s'agit-il ?

Etymologiquement le mot ergonomie du latin « ergon »travail et « nomos »règles qui devient science de l'homme au travail. Un Terme utilisé en 1949 par K.F.H. Murell pendant la 2e guerre mondiale Essor de l'ergonomie militaire. Selon l'IEA (International Ergonomics Association, 2000) : « l'ergonomie est la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système et l'application de méthodes, de théories et de données pour améliorer le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes ».

Les définitions de l'ergonomie mettent en avant deux objectifs fondamentaux, d'une part le confort et la santé des utilisateurs : il s'agit de prévenir les risques (accidents, maladies), de minimiser la fatigue (liée au métabolisme de l'organisme, à la sollicitation des muscles et des articulations, au traitement de l'information, à la vigilance), de créer les conditions d'un travail satisfaisant. D'autre part l'efficacité : l'efficacité pour l'organisation se mesure sous différentes dimensions (productivité, qualité, fiabilité). Cette efficacité est dépendante de l'efficacité humaine : en conséquence, l'ergonome vise à identifier les logiques des opérateurs et à concevoir des systèmes adaptés (Falzon, 1996). Une adaptation qui tient compte les des caractéristiques anatomiques (dimensions anthropométrique), physiologiques, (Système sensoriel. Respiratoire...), psychologiques (mémorisation, traitement de l'information. résolution de problèmes, prise de décision.) Pour la conception et l'aménagement des équipements, (outils de travail, machines) de l'environnement du travail (Ambiances physiques, hygiène et sécurité, organisation, milieu de travail...) du travail lui-même, contenu du travail, afin d'atteindre les hauts niveaux de confort et de sécurité des opérateurs et de performance des systèmes.

Montmollin (1997) distingue entre deux courants de recherche en ergonomie. Une ergonomie des facteurs humains (*human factors*) et une ergonomie « centrée sur les activités »Le

premier est centrée sur les caractéristiques générales (anthropométriques, physiologiques, cognitives, ...) des opérateurs humains. Ce courant prend en compte ces « caractéristiques générales de l'homme en général, la « machine humaine », pour mieux lui adapter les machines et les dispositifs techniques ». Le deuxième s'intéresse aux opérateurs en situation qui s'appuie sur l'analyse du travail réel. « Le travail est analysé comme un processus où interagissent l'opérateur, capable d'initiatives et de réactions, et son environnement sociotechnique, lui aussi évolutif et modifiable ». L'ergonomie des facteurs humains et l'ergonomie de l'activité sont deux courants complémentaires. L'ergonomie des composants humains permet de concevoir des dispositifs techniques adaptés aux « caractéristiques et limites » des opérateurs humains. (adaptation de base aux caractéristiques des opérateurs). L'ergonomie de l'activité analyse le travail réel des opérateurs en situation. Elle s'intéresse à leur activité réelle telle qu'elle se présente dans les contextes de travail (adaptation aux exigences des contextes et du travail réel en situation). (Darses, de Montmollin, 2006, 2012).

Dans la présente étude, nous adopterons le premier courant de recherche des « Facteurs Humains », qui s'intéresse tant à la conception des outils et les situations de travail qu'à leur utilisation réelle. L'intérêt est de mettre en lumière les problèmes de conception des situations d'apprentissage des élèves, en se référant au cadre théorique et méthodologique de courant.

L'ergonomie a envahi plusieurs domaines de travail tels que l'industrie, l'aéronautique, le milieu médical et le milieu scolaire. Ce dernier se propose d'améliorer les conditions de travail des élèves et d'optimiser l'ensemble du système éducatif dans sa globalité. Elle s'intéresse à l'élève, dans l'objectif d'améliorer son rendement et préserver sa santé. Dans cette perspective, l'élève est considéré comme « *un travailleur en constante évolution et maturation physiologique, cognitive, affective devant réaliser certaines tâches prescrites par l'enseignant...* ». En effet, la situation de travail de l'élève doit être abordée et analysée à plusieurs niveaux : travailleur-élève, environnement relationnel, physique, institutionnel, sociale et familial (Lancry-Hoestlandt, 2013).

L'enfant passe approximativement un quart de sa journée à l'école, et 80% de ce temps il le passe assis (Castellucci et al, 2010). Les chaises et les tables utilisées à l'école ont un rôle très important dans l'acquisition d'une bonne position assise de travail et cette dernière est un facteur important dans la prévention des symptômes des TMS (Cranz, 2000).

Encore plus, les mauvaises positions assises acquises en ce jeune âge sont plus difficile à changer ou à corriger (Yeats, 1997). Chaque inadéquation entre les dimensions des dispositifs scolaires (chaises et tables) et les dimensions anthropométriques des élèves entraîne des douleurs au niveau des muscles, ligaments et les disques du dos (Bendix, 1987).

Et comme résultats de cela, les enfants doivent travailler avec une flexion de leurs épaules et une élévation scapulaire qui causent une charge sur les muscles, une gêne et une douleur au niveau des épaules.

Plusieurs recherches en ergonomie sont intéressées à la conception des postes de travail, particulièrement pour le travail sur micro ordinateur (Naqvi, 1994; Cook and Kothiyal, 1998; Kumar, 1994; Villanueva et al., 1996; Aaras et al., 1997; Burgess-Limerick et al., 1999). En revanche on note le peu d'études menées sur la conception des dispositifs pédagogiques utilisés par les enfants durant leur apprentissage à l'école (G. Panagiotopoulou, 2004)

Les dimensions anthropométriques sont considérablement un facteur important lors de la conception des dispositifs scolaires. Il existe quelques dimensions spécifiques telles que la hauteur de l'épaule, et celle du genou qui déterminent le design des chaises ergonomiques (Knight and Noyes, 1999; Parcells et al., 1999; Miller, 2000).

L'anthropométrie est largement utilisée pour le contrôle de la croissance de l'enfant.

En Algérie, on trouve des études portant sur la croissance et le développement physique de l'élève algérien (Z. Sprynar & S. Sprynarova,1973 ; M.C Chamla & F.Demoullin,1979 ; M.K Graba,1984 ; N.Dekkar ,1986 et N.Mimouni ,2006)

Méthodologie

Objectifs

- Mesurer les dimensions anthropométriques des enfants âgés de cinq ans.
- Mesurer les dimensions des chaises et tables utilisées par les enfants âgés de cinq ans.
- Vérifier la compatibilité des chaises et tables avec les dimensions anthropométriques des enfants qui les utilisent.
- Trouver les dimensions des chaises et tables ergonomiques

Lieu de l'étude :

Pour effectuer nos mesures, on s'est déplacé dans une crèche et une école primaire à Bab Ezzouar, Alger. Chaque établissement comporte deux classes des préscolaires destinées aux enfants âgés de cinq ans.

Echantillon

Lors de cette étude, on a pris les mesures de cent (100) enfants âgés de 5ans réparties sur les deux établissements.les enfants considérés se divisent entre cinquante(50) filles et cinquante (50) garçons. Concernant les meubles scolaires, on a mesuré les dimensions des Chaises et des tables utilisées par les enfants considérés dans les différents établissements scolaires considérés. Technique

Pour atteindre ces objectifs tracés, on a utilisé l'anthropométrie pour mesurer les dimensions statiques des enfants et on a mesuré les dimensions des chaises et table. Les dimensions mesurées son comme suit :

a/ Les dimensions anthropométriques des enfants :

Lors de cette étude, l'enfant doit s'asseoir bien droit sur une chaise, en gardant ses cuisses fermées et regardant droit devant ; les jambes verticales sur les pieds et les cuisses. les dimensions mesurées sont les dimensions dont on a besoin pour concevoir une chaise ergonomiques et qui sont les suivantes :

1. **La hauteur derrière les genoux (HDG)** : représente la distance verticale entre le sol et le dernier point du genou.
2. **La longueur du derrière les hanches au derrière genoux (LDHDG)** : représente la distance horizontale entre l'extrême point derrière les hanches jusqu'à l'extrême point derrière les genoux.
3. **La largeur des hanches (LH)** : représente la distance horizontale entre les deux points extrêmes des hanches.
4. **La hauteur de l'épaule (HE)** : représente la distance verticale entre l'assise de la chaise et le dernier point de l'épaule.
5. **La largeur des épaules (LE)** : représente la distance horizontale entre les deux points extrêmes des épaules.
6. **L'épaisseur des cuisses (EC)** : représente la distance entre l'assise de la chaise et le plus

haut point des cuisses.

7. **La hauteur du coude (HC)** : représente la distance entre l'assise de la chaise et le point du coude

b/ Dimension des chaises et tables considérées :

Pour prendre les différentes mesures, la table et la chaise sont posées sur un sol stable. On a pris les mesures suivantes.

1. La hauteur du siège de la chaise.
2. La largeur du siège de la chaise.
3. La hauteur de l'assise de la chaise.
4. La largeur de l'assise de la chaise.
5. profondeur de l'assise de la chaise.
6. Distance entre l'assise de la chaise et la bordure supérieure de la table.
7. Distance entre l'assise de la chaise et la bordure inférieure de la table.
8. La Largeur de table.
9. La longueur de table.

Outils de collecte de données

Il existe plusieurs techniques de mesure allant de la plus simple comme les mesures traditionnelles jusqu'au plus sophistiquées comme 3D Scanner. Pour ce qui concerne cette étude, on s'est contenté de la technique traditionnelle qui nous donne aussi des résultats valables et correctes (Mokdad and Ansari, 2009 ; Ghoddousi et al., 2007). Pour effectuer nos mesures, on a utilisé trois (03) règles d'un (01) mètre de longueur, un registre et un stylo pour enregistrer les données recueillies.

Outil statistiques :

Les données recueillies sont traitées et analysées par le logiciel SPSS.

Résultats de l'étude :

Première étape : les mesures

a/ les dimensions anthropométriques des enfants :

Le tableau ci-dessous représente les dimensions anthropométriques statiques de cinquante (50) enfants garçons (G) et de cinquante (50) enfants filles (F) : Ce tableau met en clair les

Calculs		Dimension				
		H.E	L.E	HDG	LDHDG	LH
F	moyenne	362200	270200	282600	251800	297900
	Ecart typeS	357166	166280	203350	220565	214783
G	moyenne	376600	287800	293300	306600	261000
	Ecart type	356061	187943	223974	301093	247436

TABLE 10 – Les dimensions anthropométriques des enfants

différences anthropométriques qui existent entre les enfants garçons et filles, surtout en ce qui concerne la longueur des hanches (LH) et la longueur du derrière les hanches au genou (LDHDG) .la longueur des hanches est plus grandes chez les fillettes avec une moyenne de 29.79cm alors que chez les garçons est d'une moyenne de 26.10. Concernant la longueur du derrière les hanches jusqu'au genoux ,elle est plus grandes chez les garçons où on a enregistré une moyenne de 33.66 cm, alors que chez les fillettes est d'une moyenne de 25.18. Les dimensions des chaises : la chaise A est la chaise utilisée à la crèche, et la chaise B est celle utilisée à l'école.

Dimensions	Chaise A	Chaise B
Hauteur du siège	27	31
Largeur du siège	32,5	29
Profondeur de l'assise	23	25
Largeur de l'assise	32,5	31
hauteur de l'assise	28,5	34

TABLE 11 – Les dimensions des chaises.

Les dimensions des tables : la table A est la table utilisée à la crèche, et la table B est celle utilisée à l'école.

Le premier constat qu'on fait à partir de ces tableaux est les différences des dimensions des

dimensions	Table A	Table B
Distance entre l'assise de la chaise et la bordure inférieure de la table	15	26
Distance entre l'assise de la chaise et la bordure supérieure de la table	17,5	28
Longueur de table	94	99
Largeur de table	58	39

TABLE 12 – Les dimensions des tables

chaises et tables malgré qu'elle sont destinées au enfants du même âge.la hauteur du siège et de l'assise des chaises ainsi que la profondeur de cette dernière sont plus importantes dans la chaise B avec 31cm,34 cm et 25cm respectivement , alors que dans la chaise A utilisée à la crèches ces dimensions sont respectivement comme suit 27 ,28.5 et de 23cm. Concernant la largeur du siège et de l'assise des chaises, elles sont plus importantes dans les chaises utilisées à la crèche avec 32.5 cm , tandis qu'elles sont de 29cm et 31 cm dans la chaise B .

Les dimensions des tables mesurées sont plus grandes dans les chaises utilisées à l'école avec 26cm , 28 cm,99 cm pour ce qui concerne distance entre l'assise de la chaise et la bordure inférieure et supérieure de la table et aussi sa longueur ; tandis qu'elles sont de 15cm, 17.5cm et 94 cm dans les chaises A. Par ailleurs, la largeur des tables utilisées à la crèche est de 58cm tandis qu'elle est de 39 cm dans les chaises utilisées à l'école.

Deuxième étape : Vérification de la compatibilité

Pour vérifier la compatibilité des tables et chaises avec les dimensions anthropométriques des enfants, on compare entre :

- La hauteur du siège(HS) par rapport à la hauteur de l'épaule (HE).

A Mesures	Dimension						
	H.E	L.E	HDG	LDHDG	LH	EC	Coude
Hauteur du siège	27.31/ 36.37						
Largeur du siège		32.5,29/ 27.02,28.78					
Profondeur de l'assise				23,25/ 25.18,30.66			
Largeur de l'assise					32.5,31/ 29.79,26.1		
hauteur de l'assise			28.5,34/ 28.26,29.33				
Distance 1						15,26/ 7.96,8.65	
Distance 2							17.5,28/ 13.13,14.21

TABLE 13 – La comparaison entre les dimensions anthropométriques et les mesures des chaises et tables

- La largeur du siège (LS) par rapport à la largeur des épaules (LE).
- La profondeur de l'assise (PA) par rapport à la longueur du derrière les hanche au genou (LDHDG).
- La largeur de l'assise (LA) par rapport à la largeur des hanches (LH).
- La hauteur de l'assise (HA) par rapport à la hauteur derrière les genoux (HDG)
- La distance entre l'assise de la chaise et la bordure inférieure de la table (DEACBIT) par rapport à l'épaisseur des cuisses (EC).
- La distance entre l'assise de la chaise et la bordure supérieure de la table (DEACDST) par rapport la hauteur du coude (HC)

Grace à la comparaison entre les dimensions anthropométriques des enfants et les dimensions des tables et chaises utilisées par ces enfants qu'illustre ce tableau ci-dessus, on observe une incompatibilité entre ces dimensions. la hauteur du siège de la chaise, la profondeur de l'assise sont petites par rapport au dimensions de la hauteur des épaules et la longueur du derrière les hanches au genoux. la largeur du siège et de l'assise ainsi que la hauteur de cette dernière est grande par rapport au dimensions anthropométriques considérées. Cette situation est caractérisée par le flottement des pieds des enfants dans l'air. Ce manque en support des pieds peut engendrer des pressions sur la partie postérieure des genoux (Milanese and Grimmer, 2004).

Notant aussi que les distances entre l'assise de la chaise et la bordure inférieure et supérieure de la table sont amplement grandes par rapport à la moyenne des dimensions anthropométriques des enfants considérées.

Des études menés dans d'autre pays ont constater cette inadéquation entre les dimensions anthropométriques des élèves et les chaises et tables qu'ils utilisent (e.g. Gouvali and

Boudolos, 2006 ; Castellucci et al., 2010 ; Mokdad and Al-Ansari, 2009 ; Parcels et al., 1999).

Selon Castellucci et al. (2009) en Chili, plus de 85% des élèves de niveau 8 utilisent des chaises plus haute que celles requises, le même résultat est enregistré par Gouvali et Boudolos (2006) en Grèce. En outre, Parcels et al. (1999) au Etats Unies d'Amérique (Michigan), ont montré que 80% des élèves de 11 à 14 ans utilisent des chaises et tables très hautes et profondes.

Troisième étape : La conception ergonomique

Se référant aux recommandations du professeur BOUDRIFA, on a calculé les centiles 5 et 95 des dimensions anthropométriques pour une conception ergonomique des chaises et tables qui permet une utilisation correcte de ces outils par la majorité des enfants. Après avoir s'assurer de la distribution normale de toutes les dimensions anthropométriques considérées, on est passé à calculer les centiles 5 et 95. Le tableau ci-dessous les met en lumière. Pour concevoir une chaise et une table ergonomique adéquate à ces dimensions

Calculs		Dimension						
		H.E	L.E	HDG	LDHDG	LH	EC	Coude
F	moyenne	362200	270200	282600	251800	297900	79600	131300
	Ecart type	357166	166280	203350	220565	214783	137707	325891
	Centile 5	290000	240000	240000	220000	260000	55500	80000
	Centile 95	422250	297250	314500	290000	339000	102250	184500
G	moyenne	376600	287800	293300	306600	261000	86500	142100
	Ecart type	356061	187943	223974	301093	247436	200319	333364
	Centile 5	301000	255500	250000	255500	230000	50000	70000
	Centile 95	434500	319000	322250	370000	330000	132250	190000

TABLE 14 – Les calculs des centiles des dimensions anthropométriques.

anthropométrique, on doit se référer au meilleur centile qui permet à l'enfant d'adapter une position assise saine pour travailler et qui sont comme suit :

- La hauteur du siège (HS) par rapport au centile 95 de la hauteur de l'épaule (HE).
- La largeur du siège (LS) par rapport au centile 95 de la largeur des épaules (LE).
- La profondeur de l'assise (PA) par rapport au centile 5 de la longueur du derrière les hanche aux genoux (LDHDG).
- La largeur de l'assise (LA) par rapport au centile 95 de la largeur des hanches (LH).
- La hauteur de l'assise (HA) par rapport au centile 5 la hauteur derrière les genoux (HDG)
- La distance entre l'assise de la chaise et la bordure inférieure de la table (DEACBIT) par rapport au centile 95 de l'épaisseur des cuisses (EC).
- La distance entre l'assise de la chaise et la bordure supérieure de la table (DEACDST) par rapport au centile 5 de la hauteur du coude (HC)

Du fait les dimensions des chaises et ergonomiques seront comme suit :

Et les dimensions des tables ergonomiques seront comme suit : On n'a pas donné des mesures adéquates pour la longueur et la largeur des tables car cela dépend de nombre d'élèves qui s'assoient autour de ces tables.

dimensions	Chaise Ergonomique
Hauteur du siège	29
Largeur du siège	31,9
Profondeur de l'assise	37
Largeur de l'assise	33
hauteur de l'assise	24

TABLE 15 – Les dimensions des chaises ergonomiques

dimensions	Table Ergonomique
Distance entre l'assise de la chaise et la bordure inférieure de la table	13,22
Distance entre l'assise de la chaise et la bordure supérieure de la table	19
Longueur de table	////
Largeur de table	////

TABLE 16 – Les dimensions des tables ergonomiques

Conclusion

L'objectif de cette étude est de vérifier la compatibilité des dimensions anthropométriques des enfants de cinq (5) ans avec les dimensions des chaises et tables qu'ils utilisent. Notre étude s'est déroulée en trois étapes. Comme première étape, on a avoir mesuré les dimensions anthropométriques de cent (100) enfants et prendre les mesures de chaises et tables qu'ils utilisent. La deuxième étape est destinée à la comparaison entre les dimensions considérées. Cette étape nous a permis de mettre en lumière l'inadéquation et la compatibilité des mesures des chaises et tables avec les mesures anthropométriques des enfants qu'ils les utilisent. Comme dernière étape, on a donné les mesures des chaises et tables ergonomiques et qui seront à l'utilisation de la majorité des enfants.

L'incompatibilité des mesures des dispositifs scolaires avec les mesures anthropométriques des enfants entraine des difficultés pour maintenir une bonne posture assise. L'adaptation d'une mauvaise posture assise dès l'enfance cause des douleurs musculaires et des difficultés d'apprentissage. Cette situation n'est qu'handicapante pour l'apprentissage des enfants et pour leur santé à court, moyen et long terme.

Notre étude ouvre un volet de recherche dans le futur. Soit en adoptant l'ergonomie de l'activité pour voir la réelle utilisation de différents dispositifs scolaires. Aussi s'inspirer de cette étude pour concevoir des situations d'apprentissage confortable pour des handicapés.

Bibliographie

- Bendak. S, *Mismatch between classroom furniture and students'anthropometric measurements in UAE*, University of Sharjah,UAE.
- Castellucci H.I, P.M. Arezes , C.A. Viviani (2010), *Mismatch between classroom furniture and anthropometric measures in Chilean schools*, In Applied Ergonomics 41 (2010)

563-568.

- De montmoullin. M, F.Darses (2006) L'ergonomie.4eme édition. La découverte
- Falzon, P. (1996 d) *Des objectifs de l'ergonomie*. In F. Daniellou (Ed.) L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques, 233-242. Toulouse : Octarès.
- Falzon,P (2004). *ergonomie*.Paris. PUF.
- Gouvali M.K, K. Boudolos, (2006) *Match between school furniture dimensions and children's anthropometry*. In Applied Ergonomics 37 (2006) 765-773.
- Mokdad M, M. Al-Ansari ,(2009) *Anthropometrics for the design of Bahraini school furniture*, In International Journal of Industrial Ergonomics 39 (2009) 728-735.
- N.Mimouni, N.Halem, S.Mimouni, S.Zaki, N.Abdelmalek et R.Massarelli (2006), *Evaluation de la croissance physique et de la capacité physique des élèves ages de 6 - 10 ans du premier pallier fondamental (cas d'une école à Alger)* In APM REV special Sci du sport. février 2006.
- Panagiotopoulou G, K.Christoulas, A.Papanckolaou,K. Mandroukas, (2004), *Class-room furniture dimensions and anthropometric measures in primary school*, In Applied Ergonomics 35 (2004) 121-128.

Le soutien psychopédagogique de l'enfant handicapé : Le rôle des SESSAD

Rachid BESSAI⁴⁵

Maître de conférences en sociologie, Laboratoire interdisciplinaire santé et population
Département des sciences sociales, Faculté des sciences humaines et sociale, Université de Bejaia,
Algérie

Résumé

La présente étude vise à traiter la question des enfants handicapés et leurs rapports à l'école, un phénomène qui a pris ces dernières années un relief particulier dans les préoccupations des spécialistes de l'éducation et qui a suscité également un débat international par rapport la politique de prise en charge de cette catégorie d'enfants. Une telle problématique nous invitons aujourd'hui à penser aux différentes manières de prise en charge, notamment au rôle des SESSAD (Services d'Education Spécial et de Soins à Domicile) dans le soutien psychopédagogique des enfants handicapés scolarisés. Leurs intégration scolaire est une réalité forte de notre temps, elle est significative d'une évolution profonde à double niveau : celui des enfants handicapés et le regard porté sur eux, et celui de la société tout entière, conduite par une nouvelle attention portée aux personnes handicapées. Nombreuses sont les questions suscitées par l'objectif de cette étude, voici quelques unes : Est-il possible d'intégrer l'enfant handicapé à l'école ? Quel est le rôle des SESSAD dans le soutien psychopédagogique de l'enfant handicapé ? Et comment peut-on profiter des expériences de certains pays en matière de prise en charge de l'enfant handicapé à l'école ?

Mots clefs : Enfance - Handicap - Intégration scolaire - Soutien psychopédagogique.

Abstract

This present study aims to address the issue of children with disabilities and their rapport to school, a phenomenon which has become in recent years a special highlight in the concerns of specialists in education and that has also generated an international debate regarding the policy to take care of this category of children. Such a problematic invites professionals today to think about different ways of care, including the role of the SESSAD (Special Education and Home Care Services) in the psycho-educational support of disabled children at school. Their school integration is nowadays a strong reality; it is significant to a profound change at a twofold level :that of disabled children themselves and that of the way others look at them, and that of the whole society, led by a new attention to people with disabilities. There are many questions related to the purpose of this study, here are some : is it possible to integrate the disabled child at school? What is the role of the

45. <http://webtv.univ-bejaia.dz/index.php/2016/12/conference-de-m-bessai-rachid/>

SESSAD in psycho-educational support of disabled children ? And how can we take advantage of the experiences of some countries for the care of the disabled child at school ?

Key words : *Children - Disability - inclusive education - psycho-educational support.*

Introduction

La question de l'enfant handicapé et son rapport avec l'école est une réalité forte de notre temps, elle est significative d'une évolution profonde, collective et même civilisatrice. Cette réalité se manifeste à un double niveau : celui des enfants handicapés, qui concerne le regard porté sur eux, qui entrain de changer, en même temps que la conception de la place qui doit leur être faite au sein de la société. Et celui de la société tout entière, conduite par une nouvelle attention portée au handicap, à la meilleure prise en compte des difficultés des personnes handicapées (Gillig Jean-Marie, 1999, p55). La question des enfants handicapés face à l'école a pris, ces dernières années, un relief particulier dans les préoccupations des spécialistes de l'éducation. Certes, cet intérêt n'est pas moderne, mais les approches actuelles se distinguent et reflètent en réalité une évolution importante au niveau des politiques de prise en charge. L'enjeu des rapports complexes entre la famille, l'enfant handicapé et l'école a fait donc l'objet de longues discussions entre chercheurs qui continuent d'alimenter nombre de séminaires, de colloques et de conférences à travers le monde.

Une telle problématique, nous invitons aujourd'hui à penser aux différentes manières de prise en charge de cette catégorie d'enfants. L'intérêt de cette étude se focalise sur le rôle des SESSAD dans le soutien psychopédagogique de l'enfant handicapé. Les SESSAD (**S**ervices **d'**E**ducation Spécial et de Soins à Domicile**) sont spécialisés dans la prise en charge des enfants handicapés à l'école sous formes d'actions médico-sociales, de soutiens psychologiques et de soins spécialisés en milieu scolaire (Simon Jean, 1988, p22). La plupart de ces services sont des structures rattachées à un établissement spécialisé et bénéficient donc d'une partie du potentiel qui est le leur. Leurs missions aussi sont de conforter et de soutenir l'intégration scolaire. Ces services comportent une équipe médicale et paramédicale, des personnels éducatifs ainsi que des enseignants spécialisés.

S'agissant de notre société Algérienne, les choses semblent plus théoriques que pratiques, car le processus d'intervention a pris un sérieux retard par rapport à l'évolution des choses sur le terrain. Il faut souligner que l'absence en ce pays d'une grande tradition de recherche sur les pratiques familiales d'éducation et de scolarisation des enfants handicapés rend le processus d'accompagnement scolaire plus complexe. Nombreuses sont les questions suscitées par l'objectif de cette intervention et auxquelles nous voulons apporter des réponses appropriées. Voici quelques-unes : Est-il possible d'intégrer l'enfant handicapé à l'école ? Quel est le rôle des SESSAD dans le soutien psychopédagogique de l'enfant handicapé ? Peut-on profiter des expériences de certains pays en matière de prise en charge de l'enfant handicapé à l'école ?

Vers une nouvelle conception du handicap

Si on cherche dans la définition classique du handicap on trouve que l'emploi du mot est apparu à la fin du 19ème siècle. Tout le monde connaît les explications classiques sur l'origine anglo-saxonne du terme « hand in cap » qui signifie main dans le chapeau et l'usage d'égaliser les chances des chevaux dans les courses hippiques en les handicapant de poids supplémentaires (Vial Michel, 1990, p63), mais le terme figure pour la première fois dans un

texte officiel dans la loi du 23 novembre 1957 relative au travailleurs handicapés, handicapés signifiant ici infirmes. *Le Robert*, dictionnaire alphabétique de la langue française, édition 1993, considère que le terme handicap qui s'est substitué à d'autres termes comme invalides, anormaux et inadaptés, est un de « ces diminutions sociaux masquant les réalités pénibles », donc le concept handicap est défini comme suite : « On dit qu'ils sont handicapés parce qu'ils subissent par suite de leur état physique, mental, caractériel ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des « handicaps » (Zribi Georges, 1994, p45), c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières par rapport à la normale, celle-ci étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus vivant dans la même société ». Cette définition est plus globalisante et extensive qui s'applique au champ de toutes les difficultés d'ordre physique, mental et social. La notion de handicap paraît donc relever davantage du pragmatisme et de la commodité utilitaire que de la connaissance scientifique de la description clinique. Cette notion risque même de constituer un obstacle épistémologique qui entrave la démarche de connaissance et lui donne une sorte de " fausse clarté " (Martin Paul, 1993, p114). Le handicap n'est donc pas une réalité objective que la science peut étudier. Certains spécialistes parlent de concept du handicap comme étant un " sujet inadapté " c'est-à-dire l'état d'inadaptation du sujet à la collectivité ou la personne inadaptée souffre d'un milieu non conforme à ses besoins (Dubar Claude, 2000, p88). A travers cette conception du terme, on constate que le concept de handicap ne se situe pas au niveau d'une tentative de classification sémiologique. Il nous semble marquer une autre perspective dans la manière traditionnelle de considérer le handicap, qui dès lors ne peut se limiter ni à une catégorisation, ni à une réalité clinique objectivable. Cette définition de la personne handicapée marque la transition entre la conception classique du handicap et son signification nouvelle. Cette conception classique du handicap nous invite à réviser notre manière de voir les choses et les personnes, nous sommes invités aussi à séparer dans nos attitudes à l'égard des personnes handicapées ce qui est du domaine de la pathologie et qui est une réalité mesurable et objectivable, et ce qui est une conséquence sociale de cette pathologie. Des recherches faites par l'OMS à partir de 1985, vont permettre d'isoler trois concepts distincts : la déficience, l'incapacité et le handicap (Rapports OMC, 1990).

1. **Le déficit** : renvoi à toute perte ou anomalie portant sur un organe ou une fonction psychologique, physiologique ou anatomique.
2. **L'incapacité** : est l'absence ou la réduction quantitative ou qualitative de la capacité d'agir, cette réduction peut être partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon jugée comme normale. L'incapacité correspond à l'aspect fonctionnel du handicap.
3. **Le handicap** : renvoi à la somme des frustrations durables qui résultent pour une personne d'une déficience ou d'une incapacité entraînant l'impossibilité totale ou partielle de remplir un rôle très normal. Selon cette nouvelle définition du handicap on constate que l'ancienne conception du concept est moins exacte que celle d'aujourd'hui, car le handicap se définit comme étant la discordance entre les performances ou le statut d'une personne et les espérances et les perspectives de cette personne ou de groupe auquel elle appartient.

Le désavantage correspond à l'aspect situationnel du handicap et c'est là que s'opère la distinction radicale entre l'ancienne conception qui faisait du handicap : physique, sensoriel et mental, une classe de la nosographie, et celle d'aujourd'hui qui relativise cette notion au niveau d'une situation. Car on parle maintenant essentiellement de handicap de situation : situation de dépendance physique, situation de dépendance économique, situation de non

intégration sociale (Dore Richard & Wagner Simon et autres, 1996, p77). On peut illustrer cette idée à travers l'exemple suivant : « Deux personnes perdent l'une et l'autre l'annulaire et l'auriculaire de la main gauche dans un accident. L'un est cantonnier dans une commune, l'autre est violoncelliste. Le déficit et l'incapacité sont les mêmes. Par contre, la situation professionnelle dans laquelle se trouve chaque personne est compromise pour le Violoncelliste qui risque de perdre son emploi et plus légèrement pour le cantonnier qui le conserve et peut continuer à jouir de son insertion sociale ».

On s'aperçoit donc que le handicap n'est pas une donnée absolue mais peut être réduit selon la nature de l'environnement. Mais attention il faut signaler quelques exceptions, car il peut y avoir des handicaps sans incapacité, des déficiences sans handicap, ou des incapacités sans déficit. L'usage de la trilogie n'est pas forcément nécessaire pour démontrer qu'un déficit bien compensé n'entraîne qu'un minimum de handicap. L'exemple de la déficience auditive démontre bien cette idée, car des troubles de l'audition entraînant une incapacité d'écoute peuvent être corrigés par un appareillage qui limite l'incapacité.

Par conséquent la nouvelle conception du handicap nous exige d'abord à modifier notre regard sur la personne handicapée et ensuite notre action. Sur le premier plan, il paraît important de penser que la situation de la personne handicapée ne s'apprécie pas seulement en fonction de ses aspects organiques ou fonctionnels, mais par rapport également à son environnement familial, par rapport à son rôle social, par rapport à ce qu'elle est capable de réaliser selon qu'elle est dans tel ou tel milieu (Banjour Pierre & Lapeyer Michel, 1994, p91).

Sur le second plan, et une fois l'analyse de ses rapports est faite, l'action qui nous semble pouvoir contribuer à obtenir les meilleurs résultats, c'est celle qui conjugue les avantages résultants à la fois de la réduction de la déficience, de l'incapacité et du handicap. C'est donc à ce niveau de l'action sur le handicap que se situent les possibilités de l'intégration, elle permet de résoudre le problème de la ségrégation, alors la recherche des meilleures avantages, que l'on soit dans un milieu ou dans un autre, n'a pas pour effet de supprimer tout les inconvénients. Toute solution humaine est en général une combinaison d'avantages et d'inconvénients. La manière de les traiter pour que ceux-ci ne l'emportent pas sur ceux-là, c'est de s'engager dans une démarche de projet.

Les SESSAD : de quoi s'agit-il ?

Les SESSAD : Services d'Education Spécial et de Soins à Domicile : sont des services d'actions médico-sociales de prise en charge de l'enfant handicapé, et de soutiens et de soins spécialisés en milieu scolaire, et permettent de réaliser les formules les plus adaptées à l'intégration, selon les moyens dont ils disposent (Ballarin Jean, 1994, p141). La plupart de ces services sont des structures rattachées à un établissement spécialisé et bénéficient donc d'une partie du potentiel qui est le leur. Créé en 1975 pour intervenir sous forme de traitement ambulatoire sur un secteur de 30 km, les SESSAD sont composés d'une douzaine de professionnels et prend en charge annuellement des dizaines d'enfants et adolescents entre 3 et 20 ans, présentant des troubles de la personnalité et du comportement. Inscrit dans le champ médico-social et dépendant du ministère de la sécurité sociale, le Sessad a plusieurs missions :

- soutenir l'intégration et prévenir l'exclusion scolaire des enfants et adolescents dont les manifestations et les troubles du comportement n'exigent pas l'accueil obligé en établissement spécialisé.
- associer la famille au travail éducatif, thérapeutique et pédagogique, à partir des rencontres au service ou à domicile et au cours des réunions organisées à l'école avec la

famille et le service autour du Projet individualisé d'intégration scolaire, concernant.

- éventuellement, en concertation avec les autres partenaires du secteur, préparer ou proposer des orientations adaptées à la problématique ou à l'évolution de l'enfant.

Est-t-il possible d'intégrer l'enfant handicapé à l'école ?

L'intégration d'abord n'est pas une insertion simple dans le milieu scolaire, elle suppose les accompagnements sans lesquels l'élève ayant un handicap n'accédera à la vie scolaire ni aux savoirs normalement dispensés, ces accompagnements excèdent le plus souvent les seuls moyens de l'éducation nationale et impliquent le recours à un partenariat avec les services relevant des affaires sociales et de la santé. L'intégration aussi est diverse : loin d'être unique, elle représente un éventail de situations, notamment en fonction de la nature et de la gravité de l'handicap, depuis l'intégration très partielle (à partir, d'un établissement spécialisé), jusqu'à l'intégration individuelle pleine dans une classe ordinaire, en passant très souvent par de nécessaires provisoires regroupements comme les classes d'intégration scolaire (Jeanne Philippe & Laurent Jean-Philippe, 1998, p213).

L'intégration est en fin de compte, quelles que soient les situations, toujours individuelle, car elle est à la mesure tant des capacités que des potentialités de chaque enfant à un moment donné. L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés est-elle une mode du temps présent ? Certains l'affirment, et parmi eux tout particulièrement ceux qui tiennent pour une illusion l'accueil de ces jeunes en classe ordinaire, arguant du fait qu'il existe toujours de nombreux établissements spécialisés créés spécialement pour les accueillir (Lantier Nicola et autres, 1994, p47).

D'autres estiment que l'intégration, qui est le but de toute éducation spécialisée, peut également être un moyen pour les y préparer le mieux possible (Fuster Philippe & Jeanne Philippe, 1996, p156). En effet comme dans le domaine de l'intégration des personnes d'origine étrangère, l'intégration des personnes handicapées suscite la plupart du temps, un mouvement d'opinion, en leur faveur, puisque tout le monde est pour l'intégration, tant qu'il s'agit de participer aux valeurs dominantes et fondamentales de notre société.

La problématique de l'intégration scolaire des enfants handicapés suscite la collaboration de nombreux acteurs qui peuvent jouer plusieurs rôles très importants pour la réussite de l'intégration, car cette dernière passe par celle des soutiens spécialisés qui leur sont nécessaires. Ce qui ne veut pas dire forcément que ces soutiens soient intégrés physiquement et fonctionnellement à l'école -solution sans doute idéale- mais que la fonction de coordination et de synthèse qui intègre le thérapeutique, l'éducatif et le pédagogique dans le projet doit nécessairement être assumée quelque part par une instance (Berger Maurice, 1987, p102).

Bref, si l'enfant est intégré à l'école ordinaire, le souci qui doit préoccuper de manière permanente les partenaires du projet ne se borne pas à lui préserver l'intégralité des prestations dont il bénéficierait s'il était placé en établissement spécialisé, mais doit permettre de bien s'assurer que l'action sur l'enfant n'est pas partagée, ou qu'elle s'exerce, et que la fonction de synthèse continue d'opérer. En ce sens il y a intégration en un tout cohérent des différentes actions. Pour cela il faut distinguer entre deux types ou deux manières d'intégrations : intégration avec soutien intégré à l'école et intégration avec soutien extérieur à l'école.

Intégration avec soutien intégré à l'école (les SESSAD)

Il s'agit d'une forme de soutien propre à l'école destiné aux élèves en difficulté et c'est un ensemble d'actions rééducatives d'interventions faites généralement par les psychologues,

constitués en équipe, leur fonction ou bien leur mission s'inscrit dans le cadre du projet d'intégration des jeunes handicapés (Ballarin Jean, 1994, p144). Les psychologues scolaires participent souvent aux réunions d'intégration, leurs interventions sous forme de suivis psychologiques des enfants handicapés et même éventuellement de leurs parents. En France par exemple, il existe ce qu'on appelle : les SESSAD (Services d'Education Spécial et de Soins à Domicile). Avec leurs actions médico-sociales de prise en charge de l'enfant handicapé, les SESSAD sont les plus concernés par la prise en charge de soutiens et de soins spécialisés en milieu scolaire, et permettent de réaliser les formules les plus adaptées à l'intégration, selon les moyens dont ils disposent.

La plupart de ces services sont des structures rattachées à un établissement spécialisé et bénéficient donc d'une partie du potentiel qui est le leur. Leurs missions aussi sont de conforter et de soutenir l'intégration scolaire. Ces services comportent une équipe médicale et paramédicale « suffisamment étoffée », des personnels éducatifs nécessaires ainsi que des enseignants spécialisés. Le service des handicapés moteurs par exemple suit plusieurs enfants en école maternelle et élémentaire avec des éducateurs et des personnels rééducatifs sous la direction d'un médecin. Le soutien se fait également en direction des enseignants des classes d'accueil auxquels le maître spécialisé apporte des informations concernant le handicap visuel et les réponses adaptées sur le plan de l'enseignement : installation du poste de travail, de l'éclairage, aides didactique et technologique disponible. Pour tous ces services, des interventions courantes se font à raison d'une à deux fois par semaine. L'intervenant prend l'enfant à part dans une salle de l'école ou de l'établissement scolaire. Outre le soutien pédagogique assuré par l'enseignant titulaire de la classe d'accueil, selon les modalités précisées dans le projet, les aides spécialisées peuvent se classer en divers types :

- *L'action pédagogique* : assurée par l'enseignant spécialisé du SESSAD
- *L'action médicale et paramédical* : les actions rééducatives se font à l'école. Le médecin coordonnateur intervient rarement, son rôle étant de recevoir les parents et de coordonner les intervenants de sa propre équipe. Il participe également aux réunions de projet à l'école
- *L'aide matérielle* : pour les actes de la vie courante. Les auxiliaires d'intégration correspondent à ce type.

Intégration avec soutien extérieur à l'école

Les soins et soutiens spécialisés pour objectifs d'intégrations sont donnés aussi à l'extérieur de l'école, le prestataire de soutien et de soins est un établissement spécialisé qui ne dispose pas d'un SESSAD, mais il est saturé par de nombreuses interventions à domicile avec des enfants plus jeunes. Beaucoup d'enfants handicapés peuvent bénéficier d'une intégration partielle. Le matin par exemple, il va en classe à l'école ordinaire, à midi il prend son repas et l'après-midi il y est en activité éducatives ou thérapeutique, mais certains parents ne donnent pas une confiance totale aux centres d'aide, mais plutôt ils s'adressent à un professionnel exerçant en libéral de leur choix. C'est le cas de nombreuses rééducations en cabinet d'orthophoniste dans le cas des troubles du langage oral ou écrit, car ce n'est que dans des circonstances exceptionnelles (parents qui sont tous les deux dans l'impossibilité d'accompagner l'enfant par exemple) que des orthophonistes libéraux peuvent être sollicités pour intervenir dans l'école, dans le cadre d'un projet d'intégration scolaire.

Certaines prises de position des orthophonistes donnent à penser qu'ils revendiquent le droit de prendre en charge dans leur cabinet le soutien scolaire et de pratiquer à l'école le

dépistage systématique des troubles du langage oral et écrit (Racamier Paul Claude, 1993, p38) . Si les parents des enfants handicapés s'engagent à maintenir les soins et soutiens spécialisés de leur propre initiative, s'est par ce que il y a une faible prise en charge à l'école et cela nécessite dans le cadre d'une concertation la collaboration des intervenants extérieurs (des spécialistes libéraux) dans la démarche du projet d'intégration de ces enfants à l'école à travers des réunions qui doivent être organisées d'une manière systématique.

Le rôle des parents dans le projet d'intégration scolaire

Les parents peuvent jouer un rôle très important dans l'intégration de leurs enfants handicapés à l'école, certains jugent le rôle des parents comme un devoir, une initiative indispensable pour la réussite du projet d'intégration, car la responsabilité peut être partagée par plusieurs partenaires (Lemaire Jean-Gérard, 1981, p152). Quand la famille d'un enfant handicapé opte pour une scolarisation en milieu ordinaire, les raisons qui l'amènent à exprimer cette demande peuvent couvrir plusieurs significations :

1- Il peut s'agir d'une situation de fuite devant le handicap, donc les parents parfois n'assument pas leurs responsabilités. Intégrer ce n'est pas normaliser, c'est précisément reconnaître la différence. Cependant lorsque la demande d'intégration est présentée avec la formulation courante : « je veux qu'il soit traité exactement de la même manière que les autres enfants », cela ne signifie pas une négation du handicap, mais une reconnaissance du service de l'école. En fait, la plupart des parents avant la réalisation de l'intégration de leurs enfants ignorent que l'école peut leur proposer une démarche de projet. Ils sont souvent étonnés quand nous le leur apprenons, eux qui croyaient que l'intégration ne nécessitaient que peu d'énergie nouvelle, et encore moins qu'on leur demanderait de prendre une part active à sa réalisation (Lemaire Jean-Gérard, 1989, p126).

2- Dans certains cas, les parents ne revendiquent pas le droit absolu à l'intégration, ils sont conscients qu'il y a des conditions qui tournent autour des aptitudes de l'enfant et les aptitudes du milieu scolaire. Très souvent ils sont décidés à entreprendre des démarches auprès de plusieurs écoles, recherchant celle où le milieu scolaire se révèle le plus riche et le moins réticent (Pélicier Yves & Thuilier Guy, 1996, p255). Il faut dire que l'on rencontre de plus en plus de parents qui sont prêts à s'impliquer dans le transport, dans les tâches divers, par ce qu'ils ont été bien accompagnés dans leur première démarches par une association de parents. La demande peut émaner de parents qui n'ont pas de préférences marquées pour l'intégration dont ils ne sont pas a priori des incondtionnels. Ils ont entendu parler de leurs droits et de l'existence du double réseau de prise en charge. Bien souvent aussi, la demande de la prise en charge n'est pas réalisable autrement que par l'intégration scolaire. Quelque que soit la signification de ces demandes initiales, il y a deux attitudes à déconseiller aux équipes pédagogiques de l'établissement où est sollicitée l'intégration. C'est celle de refus pure et simple qui ne peut que renforcer dans l'esprit des parents l'idée de l'exclusion qu'ils vivent dégât douloureusement. C'est sur un autre plan, celle qui consiste à accueillir, peut-être d'avantage à tolérer l'enfant de manière indifférenciée pour ne pas dire indifférente. Dans ce cas-là, inutile de parler de projet d'évaluation. Il importe donc que quelqu'un explique aux parents demandeurs que le choix de l'intégration scolaire n'est en rien la panacée qui peut tout résoudre. Elle peut résoudre le problème de la déficience et de l'incapacité, c'est autre chose et, sur ce plan, l'école n'est aucune capacité, surtout si les parents tourne le dos à l'établissement spécialisée et frustrent l'enfant des soins et aides spécialisées auxquels il a droit.

Si la famille se déclare prête à avancer sur la voie difficile de l'éducation en milieu ordinaire, nous nous devons de lui donner toute possibilité de participer pleinement au

projet. De quelle manière ? Par l'invitation d'abord aux réunions de l'équipe éducative (Sausse Simone, 1996, p118). L'expérience a largement démontré que lorsque les parents sont impliqués dans la démarche de projet, ce dernier a d'autant plus de chance de réussir. Trop souvent lorsque les parents reçoivent le document de suivi avec la formule « vu et pris connaissance » sous laquelle ils doivent apposer leur signature, et qui signifie précisément qu'ils n'en prennent connaissance qu'à ce moment-là, ils ont l'impression qu'on les tient en dehors de la concertation (Houzel Didier & Catoire Gilles, 1994, p238). Lorsque l'incompréhension de la réalité du handicap par certains parents se double des fuites de la part des services concernés qui ne peut rien proposer d'autre que deux demi-journées par semaine, quelle perspective, quel projet reste-t-il pour l'enfant retenu comme otage de l'incompréhension des adultes ? La question se pose donc souvent de savoir si les parents doivent assister à l'intégration des réunions de l'équipe d'intégration ? Les parents dans les établissements spécialisés n'ont pas à s'étonner davantage de n'être pas invités à l'intégralité des réunions de synthèse. Si l'établissement les associe au projet individuel le demande les textes, en les conviant aux réunions de synthèse, c'est dégât très bien. Il en est de même pour l'intégration scolaire. Le jour où tout le monde aura compris que la participation des parents n'est pas une gêne pour mener à bien un projet d'intégration ou d'orientation spécialisée, mais un atout supplémentaire pour la réussite de ce projet, un grand pas aura été fait. Pour le moment, ne le font que ceux qui ont su mettre en accord leur philosophie avec leurs actes.

Conclusion

Les politiques menées par les pays industrialisés se sont longtemps limitées à une assistance financière et sanitaire des personnes qui ne pouvaient, du fait de leur handicap, vivre de manière autonome. Dans la seconde moitié du XXe siècle, les efforts en faveur d'une insertion ou d'une réinsertion professionnelle des handicapés se sont développés. Ils se sont progressivement accompagnés de mesures destinées à faciliter leur vie quotidienne. Autrefois considérées comme inadaptées, ces personnes étaient exclues des sociétés. Aujourd'hui, leur droit à l'éducation, au travail, à l'égalité de traitement, est reconnu et affirmé, dans les déclarations des Nations unies comme dans les législations nationales. La France à titre d'exemple avait adopté le 30 juin 1975 une loi d'orientation en faveur des handicapés, faisant de leur intégration un objectif général des politiques sociales, que des textes spécifiques sont venus compléter.

Dans le domaine de l'éducation, la plupart des pays développés, ont mis en place un réseau d'établissements d'enseignement spécialisé, dont la collectivité assume les coûts. Au sein de ces établissements, la pédagogie est adaptée aux jeunes scolarisés et associée à un travail de rééducation fonctionnelle (Terral Daniel, 2002, p109). La loi de 1975 a prévu que les jeunes handicapés peuvent être pris en charge par les structures médico-pédagogiques avant six ans- l'âge de scolarisation obligatoire pour les autres enfants -et que l'éducation spécialisée peut se poursuivre au-delà de seize ans. Plus récemment, l'intégration individuelle des jeunes handicapés dans des classes ordinaires a été encouragée. Nous sommes persuadés donc, que la démarche d'intégration scolaire nécessite courage, volonté, mais en même temps rigueur et professionnalisme.

Intégrer un enfant handicapé à l'école est possible, c'est-à-dire passer nécessairement par la démarche de projet réel. Cela veut dire que l'intégration est un moyen au service d'une finalité qui est l'insertion sociale, cela est réalisable que par une volonté d'action pour éviter le terme inaccessible. L'école doit solliciter donc les partenaires libéraux et les établissements spécialisés afin de réussir une vraie politique d'intégration et de prise en

charge des handicapés, car même les moyens manquent, mais il faut savoir dire rien n'est impossible.

Bibliographie

- BALLARIN Jean (1994). *Enfants difficiles, structures spécialisées*, édition Nathan, Paris.
- BERGER Maurice (1987). *Entretiens familiaux et Champ transitionnel*, édition PUF, Paris.
- BANJOUR Pierre & LAPEYER Michel (1994). *Handicaps et vie scolaire*, édition *Chronique Sociale*, Paris.
- CHILAND Collette (1981). *L'enfant de six ans et son avenir*, Presse Universitaire de France, Paris.
- DORE Richard & WAGNER Simon et autres (1996). *Réussir l'intégration scolaire*, édition logiques, Paris.
- DUBAR Claude (2000). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, édition Armand Colin, 3ème éd, Paris.
- FUSTER Philippe & JEANNE Philippe (1996). *Enfants handicapés et intégration scolaire*, édition Armand Colin, Paris.
- GILLIG Jean-Marie (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, édition Dunod, 2ème éd, Paris.
- HOUZEL Didier & CATOIRE Gilles (1994). *La Famille comme institution*, édition Apsygée, Lyon.
- JEANNE Philippe & LAURENT Jean-Philippe (1998). *Enfants et adolescents handicapés*, édition ESF, Paris.
- LANTIER Nicola et autres (1994). *Enfants handicapés à l'école*, édition L'Harmattan, Paris.
- LEMAIRE Jean-Gérard (1981). *Le Couple, sa vie, sa mort*, édition Payot, Paris.
- LEMAIRE, Jean-Gérard (1989). *Famille, Amour, Folie*, édition Païdos/Centurion, Paris.
- MARTIN Paul (1993). *Le handicap en question : des familles face à la découverte du handicap et à l'accompagnement du jeune enfant à domicile*, édition CTNERHI, Paris.
- PELICIER Yves & THUILIER Guy (1980). *Édouard Séguin : L'instituteur des idiots*, édition Économica, Paris.
- PELICIER Yves & THUILIER Guy (1996). *Un pionnier de la psychiatrie de l'enfant*, édition La Documentation Française, Paris.
- RACAMIER Paul Claude (1993). *Une psychanalyse sans divan*, édition Payot, Paris.
- SAUSSE Simone (1996). *Le miroir brisé : L'enfant handicapé et sa famille*, édition seuil, Paris.
- SIMON Jean (1988). *L'intégration scolaire des enfants handicapés*, édition P.U.F, Paris.
- TERRAL Daniel (2002). *Prendre en charge à domicile l'enfant handicapé*, édition Dunod, Paris.
- VIAL Michel (1990). *Les enfants anormaux à l'école, aux origines de l'éducation*, édition Armand Colin, Paris.
- ZRIBI Georges (1994). *L'accueil des personnes gravement handicapées*, édition E.N.S.P, Paris.

Deuxième partie

Les communications des associations

Projet : Mon accessibilité, mon autonomie Hakim

AREZKI

Délégué de l'association SID⁴⁶

Résumé

Les personnes handicapées font toujours face à de multiples obstacles dans leur environnement. Ces barrières les empêchent de participer à la vie sociale, politique, culturelle et/ou professionnelle au même titre que les autres citoyens. Un environnement accessible doit permettre une liberté et une sûreté de déplacement, ainsi que l'utilisation d'un espace ou d'un produit, par toutes et tous, sans conditions d'âge, de sexe ou de situation de handicap. Malgré l'existence d'une loi consacrée à la promotion et à la protection des personnes handicapées, celle-ci est composée d'articles qui ne font qu'aggraver la situation des PSH en les positionnant comme des éternelles personnes assistées. Le projet Mon accessibilité, Mon autonomie se place dans l'optique de l'amélioration de la vie des PSH à travers l'amorce d'un dialogue entre les organisations de personnes handicapées (OPH), les autorités et les pouvoirs publics et les organisations de la société civile (OSC) afin de permettre la mise en œuvre et le suivi de l'article 09 de la CRDPH, ainsi que la formation de plusieurs acteurs associatifs à la maîtrise de différents outils de travail leur permettant de mener un plaidoyer efficace et mieux se structurer dans la mise en œuvre des programmes et activités.

Mots clés : obstacles, environnement accessible, autonomie, plaidoyer efficace.

Abstract

People with disabilities usually face many obstacles in their environment. Such barriers prevent them from participating in social, political, cultural and/or professional in the same way as other citizens. An accessible environment must allow freedom and security of movement, as well as the use of a space or a product by all regardless of age, sex or disability. Despite the existence of legislation devoted to the promotion and the protection of people with disabilities, it is constructed by articles that worsen HSP situation positioning them as eternally assisted people. The project "My Accessibility, my Autonomy" is placed in order to improve HSP lives through the initiation of a dialogue between disabled people organizations (DPO), public authorities and civil society organizations (CSO) in order to allow the implementation and the follow-up of the article 09 of the CRPD, as well as the training of several associations to master different work implements to enable them to carry out effective advocacy and better structure itself in the implementation of programs and activities.

Key words : obstacles, accessible environment, autonomy, effective advocacy.

46. <http://webtv.univ-bejaia.dz/index.php/2016/12/conference-animee-par-mr-arezki-hakim/>

Descriptif du projet :

La convention relative aux droits des personnes handicapées a pour objet de promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque. Par personnes handicapées on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres.

L'Algérie a ratifié la Convention Relative aux Droits de Personnes Handicapées(CRDPH) le 04 Décembre 2009.

La problématique d'inclusion des PSH demeure d'actualité à l'échelle national et d'autant plus dans la circonscription d'AKBOU ou on constate une absence totale d'environnements facilitateurs entre autre les équipements facilitant à ces derniers l'accès aux différents endroits public que fréquente quotidiennement chaque citoyen.

Notre association se place dans l'optique d'amélioration de la vie des PSH et de part ce projet l'amorce de ce volet si sensible et compliqué dans notre société et cela à travers l'animation d'un dialogue entre les OPH, les autorités et des pouvoirs publics, impliquant l'organisation de la société civile (OSC), afin de permettre si non initier la mise en œuvre et le suivi de l'article 09 de la CRDPH. En parallèle plusieurs et différentes activités seront menés envers toutes tranches de la société afin de vulgariser les droits des PSH en général et de l'accessibilité en particulier.

Au menu, des journées de formation autour de ces différentes thématiques :

- La planification stratégique.
- Le Processus de Production du Handicap.
- Le plaidoyer.
- La Gestion de Cycle de Projet.
- La Gestion administrative et financière.

Ces dernières permettront de renforcer les capacités des acteurs associatifs afin de leur permettre de mener à bien les différents projets. Des journées de sensibilisation ce feront à travers une exposition animée qui relate les droits des PSH, elles cibleront les lieux publics tels que l'esplanade du cinéma d'Akbou, la place colonel Amirouche et le hall de la maison de la culture de Bejaia, elles toucheront ainsi des riverains, la famille révolutionnaire et tous les acteurs locaux. Le projet sera clôturé par un séminaire de clôture de communication sur des thématiques concernant les questions ciblées dans le projet et deux ateliers qui restitueront un plaidoyer.

Objectif général :

Améliorer l'inclusion des PSH dans la circonscription d'Akbou en leur permettant de participer activement à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans stratégiques visant à garantir le respect de leurs droits fondamentaux.

Objectif spécifique :

Animation d'un dialogue entre les Organisations de Personnes Handicapées (OPH), les organisations de la société civile (OSC) impliquant les autorités et pouvoirs publics afin de permettre l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de l'article 9 de la CRDPH pour

une inclusion visant à promouvoir les droits des personnes handicapées dans la wilaya de Bejaia et spécifiquement la circonscription d'Akbou.

Résultat 1 :

Des dispositifs de consultation multi-acteurs locaux sont créés entre les OPH, les OSC et les autorités publiques locales afin d'améliorer la qualité de vie des personnes handicapées et spécifiquement l'accessibilité.

Activité 1 : Création de Comité de concertation local (CCL) : initiation de discussion / sensibilisation sur l'accessibilité des infrastructures et spécifiquement des écoles.

Participants : OSC (L'Etoiles culturel d'Akbou + Paroles et Action + Association Ikhoulaf d'Akbou) OPH (SID+DEFI contre la myopathie de Bejaia + Défi Seddouk) Autorités locales (SUCHE+4 élus des 4 assemblés+PAPC+2 Directeur de CFPA+3 directeurs structure d'éducation+ 1 représentant de la DAS) + 2 architecte +1 représentant de la fédération des parents d'élèves.

Activité 2 : Séminaire de clôture :

- Pas moins de 15 acteurs de la société civile et des autorités sensibilisés à la CRDPH et arrive à relever les difficultés des PSH a Akbou.
- Au terme du projet un document relevant les difficultés d'accessibilité des personnes handicapées d'Akbou est présenté aux autorités locales.
- Pas moins de trois communes de la région ciblée sont sensibilisées.

Résultat 2 :

Activité 1 : Sensibilisation : vulgarisation de la Convention Relative aux Droits de Personnes handicapées (CRDPH) spécifiquement l'article 9 auprès du grand public plus un témoignage sur le manque d'accessibilité.

Quatre sensibilisations : Centre-ville d'Akbou + Spinabifida (profiter de la journée mondiale organisé par une autre association) + profiter du 1er novembre + 3 décembre à la maison de la culture avec la DAS.

Activité 2 : Formations : impliquer des OPH et des OSC

- Plaidoyer
- Planification stratégique
- PPH ++ article 9
- GCP
- Gestion administrative et financière

Activité 3 : Capitalisation : sous forme de Documentaire à diffuser sur le net. IOV :

- Les résultats du projet et les bonnes pratiques seront partagées avec le mouvement de la société civile de la région ciblée
- Pas moins de 20 représentants de la société civile et d'organisations de personnes handicapées initiés aux techniques de plaidoyer sur la CRDPH et renforcés dans la gestion administrative financière et opérationnelle des projets.

Enseignement inclusif des enfants atteints de Spina Bifida dans la wilaya de Bejaia : État des lieux et perspectives

R. BEKKAOUI et N. KAIBA
Association Spina Bifida de Bejaia

Résumé

Le Spina Bifida est une malformation congénitale méconnue du grand public et des institutions d'éducation. En plus des difficultés de soins, liées au caractère poly-malformatif de la pathologie, les enfants atteints de Spina Bifida sont souvent exposés au risque d'exclusion sociale en général et de l'enseignement en particulier. A l'origine de cette exclusion, les troubles des fonctions motrices et cognitifs qui peuvent s'associer au tableau médical mais aussi l'absence d'une approche sociale inclusive pour cette catégorie d'enfants. Le but de ce travail est de faire la lumière sur l'état des lieux de la scolarisation des enfants atteints de Spina Bifida à Bejaia, et d'exposer les perspectives de concrétisation de cette approche inclusive à travers la collaboration entre les partenaires sociaux (association des parents et malades Spina Bifida de Bejaia) et les institutions concernées (Direction de l'Action Sociale, Direction de l'Education, etc.).

Mots clefs : *Malformation congénitale, d'exclusion sociale, approche sociale inclusive, scolarisation des enfants, collaboration entre les partenaires sociaux.*

Abstract

Spina Bifida is a congenital malformation unknown from the general public and educational institutions. In addition to care difficulties, related to the poly malformative character of the pathology, children with Spina Bifida are often exposed to the risk of social exclusion in general and education exclusion in particular. The reasons behind this exclusion are motor and cognitive disorders that can be associated not only with the medical chart but also with the absence of a social inclusive approach for this category of children. The purpose of this work is to shed light on the state of the current situation concerning the schooling of children with Spina Bifida in Bejaia and to present the prospects for a concrete inclusive approach through a collaboration between social partners (Association of Spina Bifida patients' parents in Bejaia) and the concerned institutions (DAS, DE, ...).

Key words : *congenital malformation, social exclusion, social inclusive approach, schooling of children, collaboration between social partners.*

Matériel et méthode

Nous avons adopté une approche retro et prospective, analysant une série de 15 cas d'enfants atteints de Spina Bifida opérés au service de neurochirurgie du CHU Bejaia. Le processus de socialisation de ces enfants (notamment celui de leur inclusion dans l'enseignement) est analysé sous l'angle institutionnel (DE et DAS), associatif (partenaire social) et professionnel de santé (médecins, psychologue, orthophonique).

Concrètement, nous avons évalué les résultats scolaires des enfants Spina Bifida à la lumière de trois critères : le statut neuropsychologiques de l'enfant, préparation préscolaire au niveau de l'association Spina Bifida, et l'adaptation des établissements aux besoins de ces enfants.

Tableaux d'organisation des informations collectées

Prénom	Age	Trouble neurologique	Développement psychomoteur
Assia	6 ans	Paraplégie	Retard langage
Sarah	5 ans	Paraplégie, troubles visuels	Retard langage
Imen	6 ans	Paraplégie, vessie neurologique	Retard langage
Chaima	5 ans	Paraplégie	Autonomie
Aya	6 ans	Paraplégie	Retard langage
Zina	8 ans	Paraplégie, vessie neurologique	Autonomie et sociabilité
Alicia	8 ans	Paraplégie	Retard langage
Amir	5 ans	Paraplégie, vise neurologique	Sociabilité
Walid	7 ans	Paraplégie	Autonomie
Louhab	6 ans	Paraplégie	Retard langage
Youcef	8 ans	Paraplégie	Sociabilité
Amira	7 ans	Paraplégie, vise neurologique	Autonome
Rahmane	9 ans	Paraplégie, vise neurologique	Sociabilité
Malak	7 ans	Paraplégie, vise neurologique	Retard langage
Hamza	12 ans	Paraplégie, vise neurologique	Retard langage

TABLE 17 – Statuts neuropsychologique

Prénom	Age	Type de préparation	Non préparé
Assia	6 ans	Orthophoniste, psychologique,	
Sarah	5 ans	Orthophoniste, psychologique	
Imen	6 ans	Orthophoniste, psychologique, édu- cative	
Chaima	5 ans	Orthophoniste, psychologique, édu- cative	
Aya	6 ans	Orthophoniste, psychologique, édu- cative	
Zina	8 ans		Non préparé
Alicia	8 ans	Orthophoniste, psychologique	
Amir	5 ans		Non préparé
Walid	7 ans		Non préparé
Louhab	6 ans		Non préparé
Youcef	8 ans		Non préparé
Amira	7 ans	Orthophoniste, psychologique, édu- cative	
Rahmane	9 ans		Non préparé
Malak	7 ans	Orthophoniste, psychologique,	
Hamza	12 ans		Non préparé

TABLE 18 – Préparation préscolaire au niveau de l'association

Prénom	Age	établissement	Dispositif adapté
Assia	6 ans	Ighil ouzogue	pas d'accessibilité
Sarah	5 ans	Ecole prive	pas d'accessibilité
Imen	6 ans	Targa ouzmour	Oui : accessibilité dans l'école
Chaima	5 ans	Djabia, Tichy	Oui : accessibilité dans l'école
Aya	6 ans	tichy	pas d'accessibilité
Zina	8 ans	Tizi, Feraoun	Oui : accessibilité dans l'école
Alicia	8 ans	Chahid Amoui mohand said , timz- rite	pas d'accessibilité
Amir	5 ans	Bouiche amizour	pas d'accessibilité
Walid	7 ans	Iyaten sedouk	pas d'accessibilité
Louhab	6 ans	Frere bouichen aboudaou	pas d'accessibilité
Youcef	8 ans	Bourai ait maziane ait oualie	pas d'accessibilité
Amira	7 ans	600 lget	pas d'accessibilité
Rahmane	9 ans	Tazerouthe jenone kharata	pas d'accessibilité
Malak	7 ans	Aokas	Oui : accessibilité dans l'école
Hamza	12 ans	Centre bordj mira	pas d'accessibilité

TABLE 19 – Adaptation des établissements

Prénom	Age	Evaluation par l'association	Evaluation parentale	Evaluation par l'établissement
Assia	6 ans	Non évaluée	Satisfaisante	Satisfaisante
Sarah	5 ans	Non évaluée	Peu Satisfaisante	Peu Satisfaisante
Imen	6 ans	Non évaluée	Satisfaisante	Peu Satisfaisante
Chaima	5 ans	Non évaluée	Satisfaisante	Satisfaisante
Aya	6 ans	Non évaluée	Non Satisfaisante	Peu Satisfaisante
Zina	8 ans	Non évaluée	Satisfaisante	Satisfaisante
Alicia	8 ans	Non évaluée	Satisfaisante	Satisfaisante
Amir	5 ans	Non évalué	Satisfaisante	Peu Satisfaisante
Walid	7 ans	Non évalué	Satisfaisante	Peu Satisfaisante
Louhab	6 ans	Non évalué	Non Satisfaisante	Peu Satisfaisante
Youcef	8 ans	Non évalué	Satisfaisante	Satisfaisante
Amira	7 ans	Non évaluée	Satisfaisante	Peu Satisfaisante
Rahmane	9 ans	Non évalué	Peu Satisfaisante	Satisfaisante
Malak	7 ans	Non évaluée	Satisfaisante	Satisfaisante
Hamza	12 ans	Non évalué	Peu Satisfaisante	Non Satisfaisante

TABLE 20 – Evaluations de l'inclusion

Discussion et résultats

Nous avons retenu 4 critères de lecture des informations sur l'inclusion des enfants spina bifida.

1/Le statut neuropsychologique

- On constate que la quasi-totalité des enfants ont des troubles. En effet quinze (15) enfants sur quinze (15) ont un déficit neurologique moteur, sept (07) enfants une visé neurologique et un (01)enfant des troubles visuels.
- Sur le plan psychomoteur, aucun enfant n'a un développement normal, le trouble le plus marqué étant le trouble de langage.
- Ceci nous amène à dire que l'enfant spina bifida a des capacités souvent amoindries par rapport à un enfant normal, et que ce constat doit être pris en considération par le système éducatif.

2/Préparation préscolaire au niveau de l'association

08 enfants sur 15 ont bénéficié d'une préparation préscolaire au sein de l'association (prise en charge orthophonique et psychologique). Ceci rend compte d'une prise de conscience de l'association par rapport à son rôle dans la préparation de ces enfants à la scolarité.

3/ Dispositif d'accessibilité dans les établissements

Notre étude constate que seulement trois écoles ont assuré quelques mesures pour l'accessibilité de ces enfants. Beaucoup d'éléments peuvent expliquer ce constat : absence d'approche institutionnelle, méconnaissance de la maladie par les responsables, absence de sensibilisation et absence de moyens.

4/ Evaluation :

À la lumière des données précédentes, l'évaluation globale est considérée peu satisfaisante. Deux remarques sont à souligner :

- L'association n'évalue pas ces enfants. Ceci, l'empêche d'anticiper sur certains besoins en matière de préparation.
- Les critères sus-cités ont impacté considérablement les résultats scolaires des ces enfants.

Conclusion

Dans la wilaya de Bejaia, les écoles ne possèdent pas les critères d'inclusion des enfants porteurs de Sipna Bifida (non accessibilité, manque d'informations sur la maladie, etc.), et ce malgré le travail en amont de préparation que fait l'équipe de Neurochirurgie à travers leur projet de recherche et les conférences d'enseignement et de sensibilisation. En effet, une des actions phare de ce projet était l'aide à la création d'une association caritative de parents d'enfants porteurs de Sipna Bifida. Cette dernière a, depuis son agrément, commencé à agir sur le terrain auprès des citoyens de la région. Un travail de collaboration entre les différents intervenants est nécessaire afin de permettre au processus d'intégration de cette frange de la population de se poursuivre sans cassure.

Un projet initié par le partenaire social et proposé aux institutions de la wilaya ayant pour objectif l'accessibilité aux établissements primaires de la Daïra de Bejaia est en cour de montage. Il va servir de projet pilote à toute la population aux besoins spécifiques de la wilaya.

L'inclusion dans le système éducatif des enfants atteints de Spina Bifida reste un défi majeur pour nos institutions. L'approche pluridisciplinaire dans le processus de socialisation des enfants doit être de mise.

Association TUDERT⁴⁷

L'association TUDERT active pour la prise en charge des malades cancéreux en général et accorde un intérêt particulier aux malades en situation de scolarité. Les malades en général nécessitent une prise en charge pendant les différentes phases de la maladie :

Lors du diagnostic : Ce moment est généralement vécu comme un drame qui s'abat sur la personne atteinte, elle sent le monde s'écrouler autour d'elle ! C'est pourquoi un accompagnement psychologique lui est impératif pour l'aider à passer à une autre étape qui est la banalisation de la maladie.

Lors de la prise en charge thérapeutique : les soins de chimiothérapie et de radiothérapie sont lourds et aux effets secondaires foudroyants.

Les patients scolarisés : Ils nécessitent des prises en charge sur le plan du transport, d'assistance médicale (examens biologiques, radiologiques, soins d'accompagnement et prise en charge psychologique).

Propositions : Les structures de soins doivent être dotées de personnels de soutien psychologique, d'assistance sociale, de moyens de transport,...

Place des associations : Par leurs activités, les associations pallient au déficit de prise en charge institutionnelle.

Témoignage d'une étudiante atteinte de cancer

Citons :

S.S : a passé son bac dans l'ambulance de l'association avec succès.

B. Dj : universitaire, atteint de cancer sera prochainement opéré au CHU de Tizi Ouzou.

H.O : Etudiante cancéreuse qui nous a livré cet émouvant témoignage

C'est quoi le cancer ?

Le cancer est à mon avis une maladie comme toutes les autres maladies comme : le diabète, l'HTA, etc... Mais elle se distingue par la nature de son traitement lourd à savoir la chimiothérapie.

Le traitement de cette maladie

Le traitement est franchement dur et difficile, car la chimiothérapie a de nombreux effets secondaires : vomissements, les changements physiques,...

Comment accepter cette maladie ?

Il faut accepter son destin et passer vers la lutte en prononçant le mot cancer avec fierté et courage.

47. <http://webtv.univ-bejaia.dz/index.php/2016/12/conference-animee-par-mr-ferchouli/>

Qu'arrive-t-il au malade ?

Le malade devient très sensible, nerveux et inquiet à causes des changements qui lui arrivent dans son quotidien et sa vie pendant le traitement.

Quels sont les besoins du malade ?

Le malade a besoin d'aide de Dieu premièrement et de sa famille (la maman, le mari, les enfants, les proches,...), du soutien de la société qui joue un rôle important (les associations, le corps soignant, les psychologues, les encadreurs des structures hospitalières et sanitaires, etc....). Tout le monde peut remonter le moral d'un malade atteint de cancer !

Au-delà de l'accompagnement psychologique, quels sont les autres besoins des malades ?

Dans les structures sanitaires : le malade nécessite un accueil très spécifique et respectueux de la part de tous et surtout des personnels soignants.

Les pouvoirs publics doivent être à l'écoute des malades et leur offrir tous les moyens : prise en charge sanitaire (médicaments, les investigations : scanner, IRM, radio, analyses,...) et logistique (déplacements,...). Ces malades doivent être intégrés dans un circuit de soin transparent, pour l'accès aux soins et aux investigations.

Qu'en est-il des besoins des malades en situation de scolarité ?

Le malade chronique doit bénéficier de la compréhension et de l'accompagnement des staffs académiques et administratifs.

Mes conseils

Remercier Dieu, se munir de courage, continuer à vivre normalement et s'acquitter des tâches quotidiennes en fonction de ses capacités : travail, étude, sport, loisirs,... être rigoureux dans le suivi des contrôles médicaux, RDV etc.... et enfin demander conseil à son médecin à chaque fois que la nécessité se fait ressentir.

Conclusion

Je vous livre mon présent témoignage pour aider à ma façon les malades qui sont atteints de la même maladie que moi, afin qu'ils bénéficient de mon expérience.

Al hamdoulah, j'ai passé cette épreuve grâce à Dieu qui m'a donné le courage nécessaire, ainsi qu'au soutien de ma famille, surtout ma mère qui était toujours à mes côtés et qui a partagé mes souffrances, sans oublier mon fiancé qui m'est resté fidèle et ne m'a jamais abandonné, il a partagé mes souffrances. Je remercie tous les gens qui étaient avec moi : famille, amis et voisins.

Maintenant Dieu merci j'ai repris mes études le plus normalement du monde, je garde toujours le sourire et je suis régulière dans mon suivi médical. Louange à Dieu le plus grand et le miséricordieux et sur lequel nous comptons et espérons.

Obstacles et difficultés des enfants en situation de handicap au cours de leur scolarisation

Larbi OUBAZIZ⁴⁸

Président de l'Association de Défense et de Suivi les Intérêts des Handicapés de la Wilaya de Bejaia « " DSIHMWB " »

Résumé

Les enfants en situation de handicap ont le droit d'apprendre ensemble et ne doivent pas être défavorisés ou faire l'objet de discrimination en étant exclus à cause de leur handicap. Pour cela, la notion de l'éducation inclusive est l'espoir de nombreuses associations activant dans le domaine du handicap moteur comme celle de l'association de Défense et de Suivi des Handicapés Moteurs de la wilaya de Bejaia. Cet article a pour objectif de mettre la lumière sur les difficultés et obstacles que rencontrent les enfants handicapés moteur pour leur intégration scolaire et de présenter les différentes activités qu'entreprend l'association afin de réussir son projet sur la scolarisation des enfants en situation de handicap au niveau de la wilaya de Bejaia.

Mots clés : *Enfant en situation de handicap moteur, Association DSIHMWB, scolarisation, éducation Inclusive.*

Abstract

The concept of inclusive education has become a topic of concern in the education sector in our country. This concept has become a way through which many associations interested in physically handicapped persons, across various regions call for the construction of common understanding and a common commitment to inclusive education. This is carried out by the Association of Defense and Follow-up of the Interests of the Persons with Motor Disabilities (Association Défense et de Suivi des Intérêts des Handicapés Moteurs) of Bejaia which works, thanks to its different activities such as the organization of study days for the success of its project concerning the schooling of the handicapped children in Bejaia.

Key word : *Disabled child, Association DSIHMWB, Schooling, Inclusive Education.*

48. <http://webtv.univ-bejaia.dz/index.php/2016/12/conference-animee-par-mr-oubaaziz-larbi-president-de-lassociation-de-defense-et-de-suivi-des-interets-des-handicapes-de-la-wilaya-de-bejaia/>

Introduction

La scolarisation de tous les enfants et adolescents, quelles que soient les déficiences ou maladies qui perturbent leur développement ou entravent leur autonomie, est un droit constitutionnel. Malheureusement, aujourd'hui, de nombreux enfants en situation de handicap ne sont pas scolarisés ou rencontrent de grandes difficultés pour l'être. Tous les enfants en situation de handicap ont le droit d'apprendre ensemble, et ne doivent pas être défavorisés ou faire l'objet de discrimination en étant exclus à cause de leur handicap. Pour cela, la notion de l'éducation inclusive est l'espoir de nombreuses associations activant dans le domaine du handicap moteur comme celle de l'association Défense et de Suivi des Handicapés Moteurs de la wilaya de Bejaia.

Fiche de présentation de l'association

Identité de l'association

Nom de l'Association	Association de Défense et de Suivi les Intérêts des Handicapés de la Wilaya de Bejaia.
Localisation	BEJAIA06000
Adresse	Local B 05 Arrêt des Bus - Terminus - Sidi-Ahmed, Bejaia
Téléphone	07 73 22 97 11
Fax	034 21 97 53
Email	Association_handicape2013@yahoo.fr

Origine de l'association

Date de création : 21 Avril 2003

Activités principales : intégration et insertion sociale et scolaire - actions de solidarité.

Mission : prendre en charge les préoccupations des personnes en situation de handicap, servir d'intermédiaire et de médiateur.

Public cible : Les personnes handicapées et les enfants en situation de handicap scolarisés.

Territoire d'intervention : Wilaya de Bejaia.

L'association DSIHMWB et l'éducation inclusive

Une meilleure éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap, c'est le projet de l'Association Défense et de Suivi des Intérêts des Handicapés Moteurs De la Wilaya de Bejaia. Cette insertion a pour fondement l'égalité et le respect de la dignité de la personne humaine. L'association des handicapés moteurs DSIHMWB a regroupé des familles d'enfants handicapés venues exposer les problèmes auxquelles elles se trouvent confrontées. S'agissant d'enfants handicapés moteurs, se pose le problème de leur accessibilité aux salles de cours notamment celles se trouvant dans les niveaux supérieurs. Il s'agit d'inclure ces enfants dans le milieu ordinaire pour ne pas en faire des marginaux ou des exclus. Les principaux problèmes rencontrés par ces catégories d'enfants sont :

1. Les Infrastructures des écoles non aménagées ;

2. L'absence des auxiliaires de vie scolaire ;
3. La non disponibilité des moyens pédagogiques spécifiques ;
4. L'absence d'enseignants spécialisés ou formés ;
5. Manque de moyens de déplacement.

Quelques solutions

1. Rendre les infrastructures accessibles ;
2. La titularisation des AVS (Auxiliaires de Vie Scolaire) ;
3. La disponibilité de moyens pédagogiques spécifiques et adéquats ;
4. Assurer des moyens de déplacement.

Projet de l'association DSIHMWB en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicaps

Objectif global du projet

Le projet de scolarisation inclusive consiste à recruter des auxiliaires de vie scolaire d'une part et d'aménager quelques écoles primaires et collèges qui permettront d'obtenir de meilleurs résultats éducatifs pour de nombreux élèves en situation de handicap tout en offrant une plus grande ouverture à la différence chez les autres élèves.

Objectifs Spécifiques du projet

Les objectifs spécifiques de ce projet de la scolarisation des enfants en situation de handicap sont :

- Améliorer l'accessibilité physique des établissements scolaires ;
- Permettre un accompagnement individuel par des auxiliaires de vie scolaires des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire ;
- Assurer un transport individuel adapté pour la durée de l'année scolaire, pour les élèves handicapés qui présentent un taux d'incapacité égal ou supérieur à 50% ;
- Disposer de matériels pédagogiques adaptés pour renforcer la réussite de la scolarisation des élèves handicapés et ne pas laisser l'achat de ce matériel à la charge des familles.

Activités liées au projet

Plusieurs activités et journées de sensibilisation ont été organisées par l'association DSIHMWB pour appuyer les projets de scolarisation des enfants en situation de handicap à savoir :

- Une journée d'étude sous le Thème : « Obstacles et entraves pour la scolarisation des enfants handicapés » le 07 Novembre 2013 en collaboration avec l'université A. MIRA de Bejaia ;
- Participation aux formations organisées par Handicap International « La Gestion du cycle de projet, Technique de plaidoyer, Association : Rôle et mandat et etc. » ;
- Organisation des journées de sensibilisation SOLIDARITHON 2014 ;

- Une journée d'étude sous le thème : « Personne en situation de handicap, l'Informatique et l'Accessibilité » le 11 Mai 2015 en collaboration avec l'Université A. MIRA de Bejaia ;
- Visites aux enfants en situation de handicap scolarisés ;
- Visites de quelques écoles de la commune de la wilaya de Bejaia pour apprécier l'état d'accessibilité ;
- Organisation, le 03 Décembre 2016, Sous le haut Patronage du Wali de la wilaya de Bejaia, d'une opération de solidarité à travers une action citoyenne en collaboration avec la Direction de l'Action Sociale et de la Solidarité et la participation de la Direction de l'Education, de la Direction de la Formation Professionnelle, de la Direction de la Santé et de la Population ainsi que de la Radio locale de la wilaya de Bejaia SOUMMAM « Rendre accessible les établissements scolaire recevant les Enfants en Situation de Handicap Moteurs » ;
- Recrutement des auxiliaires de vie scolaire grâce à une convention entre le Wali de la wilaya de Bejaia, la DAS et l'association DSIHMWB à partir de février 2017.

Conclusion

L'École inclusive demande des efforts importants, mais l'enjeu les justifie pleinement. Notre plaidoyer consiste à faire appel aux réseaux des relations pour se faire entendre par les décideurs (pouvoirs publics, parlementaires, élus locaux, etc.). La reconnaissance de la dignité des personnes handicapées, c'est avant tout leur reconnaissance comme membres à part entière de la communauté nationale.

Un modèle idéal-typique face aux entraves bureaucratiques⁴⁹

M^r BRAHMI⁵⁰

Président de l'association DEFI AOUKAS, Bejaia, Algerie.

Résumé

Ce texte résume en trois points essentiels l'état global des associations algériennes spécialisées dans l'enseignement, la prise en charge et l'insertion, en somme l'inclusion des enfants avec handicaps. D'abord, il montre que ces associations constituent un grand potentiel : l'association DEFI d'Aokas, avec ses deux centres, assure la prise en charge de près de 80 élèves en demi-pensionnat. Ensuite, il prouve que ces associations ont de grandes capacités d'innovation sociale : l'association DEFI projette de concrétiser de nouveaux objectifs consistant en la création de centres d'aide par le travail (CAT) et de fermes pédagogiques (formule déjà testée avec succès). Enfin, il dévoile que ces associations font face quotidiennement à des visions et pratiques politiques et bureaucratiques archaïques qui constituent pour elles de véritables freins.

Mots clés : enfants avec handicap, éducation, autonomie/sociabilité, centres d'aide par le travail, fermes pédagogiques, éducation inclusive.

Abstract

*This text summarizes the overall state of Algerian associations specialized in teaching, support and integration, in other words the inclusion of children with disabilities in three essential points. First, it shows that these associations are of great potential : the DEFI association of Aokas, with its two centers, provides support to nearly 80 students with half allowances. Then, it proves that these associations have huge capacities of social innovation : the DEFI association plans to achieve new objectives including the creation of Work Aid Centers (WAC) and pedagogic clubs (an already successfully tested formula). Finally, it reveals that these associations are facing daily political, bureaucratic and archaic challenging practices which are real obstacles for them. **Key words :** disabled children, education, autonomy/sociability, work, educational clubs, inclusive education, assistance centres.*

Selon l'UNESCO, la pauvreté et la marginalisation sont les premières causes de l'exclusion. Mais l'exclusion la plus criarde est celle qui frappe les enfants avec handicaps.

En Algérie, l'éducation des enfants inadapés mentaux est essentiellement assurée par le

49. <http://webtv.univ-bejaia.dz/index.php/2016/12/conference-animee-par-mr-brahmi-m-president-de-lassociation-defi-aoukas/>

50. m.brahmi hotmail.ca

secteur de l'enseignement spécialisé. Non seulement la majorité de ces enfants est orientée vers ces établissements, mais le système d'enseignement général et le secteur de l'enseignement spécialisé sont deux milieux qui restent cloisonnés. En effet, malgré la convention internationale des droits des personnes handicapées, ratifiée par l'Algérie, qui mentionne l'obligation d'un enseignement inclusif aux enfants handicapés dans le système d'enseignement général, peu d'enfants en difficultés accèdent à l'école ordinaire. De ce fait, les associations d'insertion et de prise en charge des enfants inadaptés mentaux sont les seules structurees, avec leurs centres psychopédagogiques, qui permettent la prise en charge effective et efficace de cette frange sensible de l'enfance.

L'association DEFI capitalise une expérience de vingt années dans la prise en charge des élèves, filles et garçons, dès l'âge de six ans, souffrant des pathologies suivantes : trisomie 21, : infirmité motrice cérébrale, épilepsie, déficience associés (comportement, concentration, trouble de la personnalité) ainsi que quelques handicaps physiques. La finalité de l'enseignement dispensé par nos centres consiste à développer chez les élèves la prise de conscience de soi, l'autonomie et la sociabilité, en vue de sauvegarder leur insertion familiale et sociale en dehors de nos centres. Elle consiste également à leur inculquer, à leur sortie de l'adolescence, la notion de travail manuel et de travail en groupe par l'apprentissage dans des ateliers spécifiques aussi variés que possible, le but ultime de cette action est d'arriver à insérer une partie de nos élèves après l'âge de la majorité, dans un milieu de travail protégé.

Activant à travers la plupart des communes situées à l'est de la ville de Bejaïa, l'association DEFI a, avec ses deux centres situés l'un à Aokas et l'autre à Taskriout, tous deux ayant la capacité de recevoir et de prendre en charge jusqu'à 80 élèves en demi-pensionnat, réussi à réaliser plusieurs projets.

Présentement, l'association, pour pouvoir assurer à ses élèves un avenir professionnel après l'âge adulte, projette de concrétiser de nouveaux objectifs consistant en la création de Centres d'Aide par le Travail (CAT) et de ferme pédagogique (formule déjà testée avec succès). Mais pour réaliser ces projets, encore faudrait-il que la contrainte des pouvoirs administratifs bloquants soit levée et que le défi d'amener les parents des enfants avec handicap et la société civile à s'impliquer activement et positivement soit relevé.

L'association DEFI possède donc tout un savoir faire et une expérience assez longue dans la prise en charge des personnes avec handicap. Il serait donc utile et intéressant de la réussite de ce séminaire, de tenir compte de son expérience afin d'arrêter les recommandations les plus pertinentes susceptibles d'éviter les mêmes erreurs. Pour cela nous nous proposons de répondre à une seule question : pourquoi l'association DEFI, avec ses vingt années d'expérience, n'arrive toujours pas à réaliser son principal objectif, « l'insertion » ?

Pour répondre à cette question, nous nous contenteront d'énumérer une série de contraintes, qui par leur diversité et leur caractère répétitif, font que l'association soit noyée dans des problèmes qu'on peut facilement assimiler à des blocages, dont on aurait pu nous faire l'économie pour peu qu'il y ait une prise de conscience sur le fait que l'handicapé est une personne qui souffre doublement, d'abord par son état de santé dégradé, et ensuite par l'insouciance de la société à son égard.

C'est cette insouciance en effet qui tend à annihiler tous les efforts et toutes les actions entrepris par les quelques individualités qui activent dans ce domaine et qui auraient dû atteindre un meilleur rendement si elles étaient accompagnées dans leur tâche d'utilité sociale, c'est-à-dire publique. Ainsi la somme des problèmes auxquels l'association, à l'instar de bien d'autres, doit quotidiennement faire face, sont autant de coups de boutoir susceptibles de décourager toute bonne volonté, sans que personne n'en prenne conscience.

Nous voulons, à travers des exemples tirés du vécu quotidien de l'association, attirer l'attention en montrant comment celle-ci est noyée dans un environnement administratif outrancier, au point qu'elle passe plus de temps à à préparer et à fournir des dossiers, qu'à développer des idées et échafauder des projets novateurs et porteurs. Qu'on en juge :

Demandes de subvention

Pour ficeler un dossier de demande de subvention, Il faut d'abord établir le bilan financier de l'année et le faire certifier par un commissaire aux comptes. Une fois le bilan certifié, il faudra obtenir le quitus du Trésor. Pour ce faire, il faut déposer au niveau du Trésor à Bejaïa le bilan financier avec

sept autres documents. Tout ceci pour pouvoir enfin déposer au secrétariat de l'Assemblée Populaire de Wilaya (APW) le dossier de demande de subvention composé d'une dizaine de documents, établi en double exemplaire, tandis que deux autres dossiers seront déposés au niveau de la Direction de l'Action Sociale (DAS) et de l'Assemblée Populaire Communale (APC). Il faut savoir que l'un des documents exigés est les statuts de l'association, comme si les associations changent chaque année de statuts. Et quand on sait que les statuts, document de plusieurs dizaines de pages, doit être fourni en quatre exemplaires certifiés par l'APC, avouons que c'est un sacré travail pour une association. Et pour quel résultat ? Une probable subvention qui était de 800.000,00DA l'année dernière, le maximum reçu jusqu'ici de cette institution.

Autre incompréhension, jamais aucune APC ne nous a accordé la moindre subvention, alors que nous prenons en charge les handicapés issus de leur commune, et pourtant elles disposent d'un budget annuel destiné à être versé à toutes les associations activant sur leur territoire. Ainsi, les APC donnent des subventions à toutes les associations, sportives et même de quartier, mais jamais à une association qui s'occupe des handicapés. Donc, là encore c'est bien le handicapé qui est marginalisé.

Prix/jour versé à l'élève par la Sécurité Sociale

La convention signée avec la Caisse Nationale des Assurances Sociales (CNAS) et la Caisse Nationale de Sécurité Sociale des Non Salariés (CASNOS) nous assure le versement par ces dernières d'un revenu sous forme d'une allocation de 500,00DA par enfant et par jour ouvrable. Ce montant aurait été très utile pour l'association s'il était versé pour les 360 jours de l'année, ou au moins pour les jours réellement ouvrables. Malheureusement, nous ne comptabilisons que 168 jours, soit moins de six mois sur toute une année, à cause des vacances scolaires et les fréquentes absences des élèves. Et même si nous décidions de travailler pendant ces vacances scolaires, la CNAS ne l'accepterait pas. Pourtant les salaires des travailleurs ne connaissent pas de vacances. Et qu'en est-il du problème de la paperasse ? Quoi que la rentrée scolaire dans nos centres coïncide avec celle des écoles publiques, donc en début septembre, il faut pourtant compter jusqu'au mois de janvier, et parfois février, pour espérer se faire régler les factures des frais de séjours de nos pensionnaires. Durant les trois mois qui suivent la rentrée, c'est le parcours du combattant pour déposer et faire accepter les dossiers des élèves. Une fois constitué le dossier administratif composé toujours des mêmes documents, dont l'attestation d'ouverture de droit aux soins, il faut le déposer niveau de la CNAS de la commune de résidence pour chaque élève (donc de Kherrata à Bejaïa, en passant par Darguina, S.E.T, Aokas, Tichy). Et à la moindre erreur ou au moindre retard dans le dépôt du dossier d'un seul élève, tous les dossiers sont bloqués. Et comme les agences ne travaillent pas toutes sur le même rythme ou avec la même volonté, cela oblige notre assistante sociale à multiplier les navettes au cours de ces trois mois entre notre centre et ces différentes antennes, et doit attendre patiemment que tout soit réglé pour pouvoir enfin établir les factures pour encaissement.

Par ailleurs, malgré que tous nos élèves détiennent une carte d'invalidité à 100%, il faut faire repasser tous les ans les dossiers médicaux devant le contrôle médical pour faire homologuer son dossier. Ce n'est qu'une fois que toute cette paperasse est réglée, qu'on peut préparer et déposer les factures qui seront établies en trois exemplaires pour chaque élève auprès du service payeur de la CNAS de Bejaïa. Et ce sera ainsi à chaque fin de mois. Imaginons une association comme l'Association d'Aide Aux Inadaptés Mentaux de Bejaïa (AAIMB) qui, avec quelques 250 élèves, est tenue d'établir 750 factures chaque mois. La CNAS ne peut-elle pas faire un effort afin de simplifier les choses aussi bien aux associations qu'à ses propres services ? Ne peut-elle pas se suffire d'un état ou d'une seule facture globale ? Surtout qu'il s'agit là d'un produit unique à un prix unique. Comprenez donc qu'entre juillet et décembre, pratiquement aucun sou ne rentre à l'association à cause de cette administration tatillonne. Question : Quel travailleur accepterait de ne pas être payé pendant six mois consécutifs ? Au final c'est l'handicapé qui en subit les contrecoups, et c'est souvent une période d'instabilité pour les associations.

Affectation d'un lot de terrain

Depuis une dizaine d'années, nous n'avons pas cessé de réclamer aux autorités locales l'octroi d'une parcelle de terrain pour l'installation d'une serre horticole et pour l'édification d'ateliers pédagogiques, dont le financement à hauteur de 80% a été obtenu grâce au concours des ONG (ONG I et ONG II). Et Dieu sait le travail qu'il a fallu réaliser pour être éligible au financement de ce type de projet. Cette demande n'ayant pas été satisfaite, nous nous sommes rabattus sur le privé qui nous a accordé un bail de quatre années. Au terme de ces quatre années, et comme il n'y avait toujours pas de terrain, nous avons été obligés de démanteler nos équipements, qui sont jusqu'à l'heure actuelle entrain de subir la détérioration par les intempéries et l'usure du temps. De la perte de temps et d'énergie, et beaucoup d'argent dépensé pour rien. Ce qui est important de savoir, est le fait que nous payons très chèrement cette stagnation forcée qui nous est imposée. Elle se caractérise chaque année par la perte de plusieurs de nos élèves les plus méritants, faute de débouchés à leur proposer. De même que nous éprouvons de plus en plus de difficultés à intéresser les parents d'enfants avec handicaps, car les gens ne croient pas à un avenir sérieux pour leurs enfants, malgré la qualité de la prise en charge dans nos centres.

Fermeture du CPP de Taskriout

Une expertise des services de contrôle technique a conclu en date du 17/12/2015 à la vétusté du Centre de Taskriout, impliquant sa démolition par mesure de sécurité. Toutes les autorités locales et de wilaya ont été saisies avec des documents à l'appui. Vingt quatre (24) courriers ont été transmis ainsi que des dizaines de visites effectuées pour solliciter leur concours afin de trouver une solution qui nous éviterait de mettre à la porte élèves et travailleurs. Et comme s'il n'y avait pas danger de mort ou comme si le sort des élèves et des travailleurs de ce centre ne concerne personne d'autre que l'association, aucune solution n'a été trouvée à ce jour. Le comble est que nous avons déclaré, de bonne foi, que nous étions prêts à nous mobiliser pour lever les fonds nécessaires auprès de donateurs privés, avec le concours de l'Agence de Développement Social (ADS), pour la reconstruction d'un nouveau centre. Mais l'APC du lieu d'implantation du centre ne joue pas le jeu et refuse même de donner la moindre suite à nos requêtes, préférant rester plutôt à l'affût dans l'espoir de récupérer la bâtisse. Elle a d'ailleurs annoncé la couleur par son refus, une année auparavant, de payer les factures d'électricité, alors que les APC le font pour les écoles publiques et les mosquées. N'est-ce pas un signe évident de marginalisation dont souffre cette frange très défavorisée de la population ?

Financement de projets

Nous avons réussi à décrocher, suite à un appel à concours, deux conventions pour le cofinancement de deux projets dans le cadre du programme de développement communautaire participatif. Pour ce qui est de la convention portant rénovation du CPP d'Aokas et installation du gaz de ville, l'opération est menée à son terme, avec cependant la remarque suivante : La bâtisse appartient à l'APC, et un procès verbal d'une commission communale datant de 2007, avait déjà tiré la sonnette d'alarme sur le degré de vétusté de la toiture de ce centre, nécessitant en urgence des travaux d'étanchéité. De ce fait les travaux auraient dû être effectués normalement par cette dernière. Pourtant, après avoir souffert des années durant des dégâts causés par les infiltrations d'eau de pluie, nous étions tenus de nous débrouiller par nos propres moyens, grâce à l'aide des services de la solidarité, pour retaper une bâtisse appartenant à l'APC. L'argent de ce projet aurait pu servir à financer un autre projet en relation directe avec la prise en charge des personnes handicapées. Pour ce qui est de la deuxième convention signée le 15/06/2015, et qui nous a été pompeusement remise par le Wali de l'époque, puis par la Ministre de la Solidarité au cours d'une deuxième cérémonie, elle a été carrément bloquée pour cause de crise financière. Cet argent devait pourtant servir à lancer nos projets d'édification d'ateliers pédagogiques. En quoi une somme aussi minime, et qui de surcroît est donnée pour améliorer le sort des handicapés, peut-elle renflouer les caisses de l'Etat ? Le comble est qu'une somme de 400.000,00DA, généreusement octroyée par un donateur privé, et représentant la quote-part de l'association, est également bloquée dans le compte affecté au projet. La question est : A qui profite en priorité la solidarité nationale ? Apparemment pas aux handicapés.

Emploi de personnel dans le cadre du filet social et du pré-emploi

Durant ces deux dernières années, nous n'avons pas bénéficié comme auparavant de dotation en personnel en provenance de la Direction de l'Action Sociale et de la Solidarité (DASS) ou de l'Agence Nationale Emploi (ANEM), alors que ce système était d'un apport inestimable pour nous. Mais ce qui est nouveau et surtout aberrant, c'est de voir l'ANEM, organisme d'Etat, aider des entreprises privées ainsi que des crèches privées en prenant en charge pour six années la moitié du salaire d'un employé, alors qu'elle refuse cet avantage aux associations comme la notre. Quelle logique défend-elle quand son action consiste à aider des entités rentables, donc aider les gens à s'enrichir tandis qu'elle marginalise des personnes nécessiteuses ? Elle aide le privé ? C'est quoi une association ?

Au sujet de l'insertion

A quoi sert un centre psychopédagogique qui emploie une pléthore de personnels spécialisés et dont le rôle n'est certainement pas d'en faire une simple garderie d'enfants ? Ses objectifs sont l'éducation et la formation des inadaptés mentaux pour les amener à un stade où ils seront aptes, pour la plupart d'entre eux, à exercer une activité professionnelle contrôlée. Nous pouvons citer l'exemple de l'AAIMB (Bejaïa) qui est arrivée à ce résultat grâce cependant à la chance qu'elle a eu de disposer de terres. D'autres expériences ont été tentées avec succès en Algérie même, et beaucoup à l'étranger. Malheureusement, en ce qui concerne notre projet, et alors même que nous étions à un pas d'atteindre notre objectif, ne voila-t-il pas que l'argent de la convention est bloqué, au même moment où nous avons enfin réussi à décrocher l'acquisition de ce fameux terrain, grâce à l'intervention personnelle de Monsieur ZITOUNI, Wali de Bejaïa, il faut le dire. Comment peut-on donc parler d'insertion ou d'éducation inclusive, nous qui revendiquons depuis 20 ans la même chose, et au même moment où nous risquons aussi de perdre des acquits (comme le centre de Taskriout) ? Pour information, nous pouvons certifier que les quelques associations qui ont réussi dans ce domaine l'ont été grâce à l'appui des autorités locales et des donateurs. Car, il faut reconnaître que dès qu'il s'agit de terres et de bâtiments, l'association ne peut absolument rien faire seule. L'Etat doit impérativement s'impliquer pour encourager ce genre d'initiatives qui dépassent les moyens de l'association.

Prise en charge médicale de nos élèves

Chaque année, pour pouvoir bénéficier de la médecine scolaire à l'instar de tous les enfants scolarisés, nous sommes tenus d'adresser une demande écrite à qui de droit afin d'obtenir un rendez-vous. En sort-il quelque chose de positif de cette visite ? Rien de concret vraiment, car la plupart de nos élèves ont besoin de prises en charge plus approfondies dans des hôpitaux ou par des spécialistes vu les problèmes de santé qui les affligent dans plusieurs domaines (orthopédie, ORL, psychologie, ophtalmologie etc.). Ce sont tous des malades réformés à 100% et la plupart d'entre eux devraient être orientés vers les institutions médicales de l'Etat en concertation avec les associations pour une prise en charge médicale spécialisée. Le travail du médecin scolaire consiste seulement à remplir des fiches et repartir tandis que nous, nous sommes face à tant de détresse humaine. Est-elle vraiment utile et surtout suffisante cette médecine pour des personnes handicapées ?

Conclusion

En conclusion, nous pouvons affirmer que les deux fléaux dont souffre réellement la prise en charge des personnes avec handicaps chez nous sont donc : la bureaucratie et la marginalisation.

Vous devez comprendre que toutes les exigences imposées à l'association par cette administration tatillonne, ne sont pas faites pour lui faciliter la tâche, mais au contraire pour lui compliquer la vie dans la plupart des cas. L'association fait face à beaucoup d'autres problèmes que nous ne pouvons pas tous énumérer. Et d'ailleurs nous n'avons cité que ceux qui ont un lien direct avec le fonctionnement des centres psychopédagogiques par souci de rester dans le cadre de ce séminaire.

Car, pour ce qui est des problèmes affectant directement l'association, c'est une autre galère, et ceci l'empêche de disposer du moindre répit pour se consacrer à un quelconque travail intellectuel et pédagogique. Elle devient par la force des choses elle-même une entité purement administrative.

Cette bureaucratie tend à freiner toute initiative et à empêcher les efforts consentis afin d'aboutir à des résultats escomptés. Et ce qui caractérise le plus cette bureaucratie, c'est qu'elle est aveugle, car, en se montrant aussi dure envers les associations, qui font pourtant un travail merveilleux, c'est le handicapé qu'elle sanctionne réellement.

En somme, si l'on devait choisir la chose clé qui caractériserait le mieux la problématique de l'éducation inclusive, ce serait la prise de conscience. Autrement dit, l'éducation inclusive suivra les mêmes déboires sans cette prise de conscience qui doit animer tous les concernés par ce domaine, à savoir ministères, autorités locales, responsables de l'enseignement et toute la société en général. Mais, cette prise de conscience, si elle est nécessaire, n'est cependant pas suffisante si elle n'est pas suivie par la volonté de chacun à faire tout le temps et en tout lieu tout ce qui est en son pouvoir afin de faciliter les choses, car elles sont déjà trop compliquées pour le handicapé.

L'inclusion scolaire de l'enfant autiste : un droit, une thérapie et un prélude pour une intégration sociale ⁵¹

Abdeslam ABBASSI⁵² et Faiçal NAIT BOUDA⁵³
Association de Prise en Charge des Enfants Autistes (APCEA).

Résumé

L'autisme est un trouble envahissant du développement (TED) chez l'enfant et se manifeste à un âge précoce de l'enfance, en particulier, par l'absence ou l'altération du langage et de l'interaction sociale. Ainsi, l'enfant se retrouve en retard de développement par rapport à ses semblables. Les parents d'enfants autistes se trouvent souvent confrontés à la problématique de la scolarisation de leurs enfants lorsque ceux-ci arrivent à l'âge de la scolarité. Si le droit à la scolarisation est consacré pour tous, la réalité est tout autre et un parcours de combattant commence pour les parents. En plus d'être un droit, l'inclusion scolaire pour l'enfant autiste est une thérapie en elle-même vu que son handicap majeur consiste en un déficit d'interaction avec le milieu extérieur et l'incompréhension des règles et des codes sociaux. L'école fournit ainsi un cadre idéal de stimulation sensorielle et sociale et offre un premier milieu structuré et réglementé pour l'enfant. Tout cela permettra une intégration sociale progressive. L'expérience de l'inclusion scolaire de quelques enfants autistes à Bejaïa depuis 2013 a montré l'importance de cette approche malgré les difficultés, les insuffisances et les résistances rencontrés ; plusieurs enfants ont pu ainsi évoluer positivement dans l'environnement scolaire du fait d'une prise en charge convenable par tous les acteurs.

Mots clés : Autisme, Enfant, Education, Scolarisation, Inclusion, Socialisation.

Abstract

Autism is an intrusive developmental disorder (PDD) in children and manifests itself at an early age in childhood, particularly by the absence or the alteration of language and social interaction. Thus, the child finds himself/herself with developmental delay compared to his/her mates. Parents of autistic children often find themselves confronted with the schooling problem of their children when they reach school age. If the right for schooling is guaranteed to all, the reality is quite different and a fighter course begins for the parents. Besides being a right, inclusive education for the autistic child is a therapy in itself since its major handicap consists of a deficit of interaction with the

51. <http://webtv.univ-bejaia.dz/index.php/2016/12/conference-animee-par-mr-nait-bouda-faical-president-de-lassociation-de-prise-en-charge-des-enfants-autistes-apcea-de-la-wilaya-de-bejaia/>

52. Psychologue Orthophoniste et Spécialiste en Autisme, membre actif de l'Association de Prise en Charge des Enfants Autistes (APCEA).

53. Membre fondateur de l'APCEA, enseignant universitaire et père d'un enfant autiste scolarisé

outside environment and a lack of understanding of social rules and codes. School provides an ideal environment for sensory and social stimulation and provides a structured and regulated environment for the child. All this will lead to a progressive social integration. The experience of inclusive schooling of some autistic children in Bejaia since 2013 has shown the importance of this approach despite the difficulties, inadequacies and resistance encountered; several children have been able to progress positively in the school environment thanks to an appropriate care from the part of all actors.

Key words : *Autism, Child, Education, schooling, Inclusion, Socialization*

Introduction

L'autisme est un trouble envahissant du développement (TED) qui apparaît à un âge précoce et affecte les fonctions cérébrales. Il se traduit par des altérations, principalement, sur le plan de la cognition, la communication et des interactions sociales. D'autres spécificités peuvent aussi être associées à ce trépied fondamental caractérisant l'autisme. On parle alors d'un spectre autistique pour englober toutes les manifestations de l'autisme chez l'enfant. Ainsi, l'enfant à un âge très précoce, deux ans en moyenne, se retrouve en retard de développement par rapport à ses semblables. Ce retard de développement se répercute indéniablement sur la qualité des acquisitions et des apprentissages chez l'enfant avant l'âge de la scolarisation. Face à un système éducatif conçu pour un modèle (disant un prototype) d'élève considéré comme la norme à suivre, toute spécificité ou différence qui caractérisera un enfant est alors vu comme une problématique pour sa scolarisation; c'est le cas notamment de l'enfant autiste. Plusieurs avancées de par le monde sont enregistrées en faveur d'une scolarisation ordinaire des enfants autistes mais en Algérie on n'en est au tout début d'une prise de conscience vis-à-vis de cette question et un grand retard est à rattraper. Des milliers d'enfants autistes sont en âge de scolarité et d'autres ont dépassé cet âge sans qu'ils aient intégré l'école, ce constat est valable aussi à l'échelle local de la wilaya de Bejaïa où les statistiques prévoient une centaine d'enfants en âge de scolarité à la rentrée prochaine. Face à ce constat alarmant, de gros efforts sont déployés par le mouvement associatif et par les parents pour permettre à ces enfants de bénéficier, comme tout autre enfant, de ce droit constitutionnel qui leurs garantira une insertion certaine.

Description des troubles du spectre autistique

Les syndromes autistiques se manifestent par une grande hétérogénéité, on utilise l'appellation Troubles du Spectre Autistique (TSA); l'autisme se manifeste par des troubles dans trois domaines cumulatifs :

Altération de la communication verbale et non verbale

- absence ou retard du langage, incapacité à communiquer par la parole, le geste ou la mimique.
- absence de réponse face aux tentatives de communication d'autrui.
- langage atypique ou limité non utilisé pour interagir socialement.

Troubles dans les interactions sociales

- absence de sourire en réponse
- impassibilité face à la présence d'autrui, indifférence ou hyper réaction aux stimuli sonores
- absence de réaction à l'appel de son prénom
- refus d'être réconforté et refus de contact physique
- activités solitaires

Intérêts restreints

- manipulation particulière des objets

- attachement excessif à des objets inhabituels
- mouvement inhabituel du corps
- réactions anormales aux stimuli visuels face aux objets
- intolérance face au changement

Les manifestations de l'autisme peuvent évoluer d'une forme sévère à une forme légère (acquisition d'un langage fonctionnel - intégration sociale - comportements adaptés,) à condition d'une prise en charge précoce et individuelle.

La prise en charge précoce

L'autisme constitue un problème majeur de santé publique et la prise en charge d'une personne avec autisme est un travail d'équipe et ne doit en aucun cas se limiter à la famille, comme constaté actuellement sur le terrain. Parmi toutes les approches suivies, la thérapie éducative reste celle qui, à coup sûr, permet à l'enfant de rattraper son retard de développement, en témoigne l'approche proposée, il y a plus de 40 ans maintenant, par l'Américain *Eric Shopler* dont son livre-manuel, intitulé : *Activités d'enseignement pour enfants autistes*, est une référence indiscutable dans la prise en charge précoce de l'enfant autiste. Ceci a donné lieu à un programme ou une méthode de prise en charge thérapeutique certifié **TEACCH : Treatment and Education of Autistic and related Communications handicapped Children** (traitement par l'éducation des enfants présentant de l'autisme ou un handicap de la communication)

Le programme TEACCH est un programme éducatif structuré spécialisé ; les éléments de cet enseignement structuré sont : l'organisation physique, les emplois du temps, les systèmes de travail individuel, le repérage visuel. D'autres procédures se sont montrées utiles dans les classes des élèves autistes ; Ce programme a été adopté partout aux Etats Unis et dans plusieurs pays d'Europe.

La scolarisation

En plus d'être un droit, l'inclusion scolaire pour l'enfant autiste est une thérapie en elle-même puisque le handicap majeur consiste en un déficit d'interaction avec le milieu extérieur et l'incompréhension des règles sociales. L'école fournit ainsi un cadre idéal de stimulation sensorielle et sociale et un premier milieu structuré et réglementé pour l'enfant. Tout cela offre une intégration sociale progressive. Pour réussir cette inclusion plusieurs aspects doivent être pris en compte :

- une évaluation pré-scolarité précise des différents déficits de l'enfant par une équipe psycho-éducative en collaboration avec les parents.
- nécessité d'un auxiliaire de vie (AVS) ou non pour l'enfant.
- implication de l'enseignant et des parents dans le suivi et l'évaluation continue de l'enfant vis-à-vis des aspects déficitaires chez l'enfant.
- adaptation du milieu et des activités aux besoins de l'enfant.

Nous sommes dans le cadre de compensation d'un handicap ; un enfant autiste a des besoins ordinaires, comme tous les enfants de son âge et il a aussi des besoins spécifiques. L'AVS est là pour l'aider, il va palier aux difficultés de l'enfant. L'éducation et la scolarisation permettent de repousser les limites du handicap, les symptômes peuvent s'atténuer voir presque disparaître. Il s'agit, en effet, d'un traitement éducatif.

Les missions d'un AVS

L'objectif de l'AVS est le développement de l'autonomie et des capacités d'apprentissage : apprendre à l'enfant à faire plutôt que de faire à sa place. Ces missions se résument à :

- contribuer au soutien de l'élève dans la compréhension et dans l'application des consignes en utilisant des supports adaptés.
- faire part à l'enseignant et aux parents de ses observations.
- encourager et sécuriser l'élève.
- assister l'élève pendant les examens.

Expériences menées à Béjaïa

A) Intégration partielle :

Le combat mené par l'association APCEA, agréée en 2010, pour la scolarisation des enfants autistes a commencé à donner les premiers fruits, après plus d'une année de démarches au niveau de la direction de l'éducation, par l'acquisition en septembre 2013 d'une classe accueillant un groupe de six (06) enfants autistes dans une école primaire, ceci dans le but de les préparer au milieu scolaire. En réalité, il ne s'agit ni plus ni moins que d'une salle où sont regroupés ces enfants sans aucun encadrement officiel ni inscription des enfants. Ces derniers ne sont en contact avec les autres élèves que lors de la récréation, les résultats de cette expérience sont limités vu que les enfants restent cloîtrés entre eux la plupart du temps.

B) Intégration totale (inclusion) :

Une vingtaine d'enfants ont pu être intégrés en classe ordinaire depuis 2013 avec des situations différentes et cela dans différentes écoles de la wilaya de Béjaïa à l'initiative individuelle de parents avec l'appui des associations notamment l'APCEA Béjaïa et d'autres associations créées entre temps, comme ADEA Béjaïa et EL AMEL Amizour. Ci-dessous, un échantillon représentatif de l'état de la scolarisation des enfants autistes :

N°	Age	Sexe	1 ^{er} Scolarisation	Niveau actuel	Lieu de l'école	Obs	AVS
1)	10 ans	G	2013	3 ^{ème}	Seddouk-Béjaïa	Ecole changée, 2 ^{ème} année refaite puis classé premier	Oui
					Béjaïa	Refus d'accès de l'AVS en classe	
2)	13 ans	G	2013	3 ^{ème}	Semaoune	Problèmes avec le directeur	Oui
3)	8 ans	G	2014	3 ^{ème}	EL kseur	Obstacles	Non
4)	8 ans	G	2015	2 ^{ème}	Amizour	Préscolaire refait	Non
5)	9 ans	G	2015	2 ^{ème}	Béjaïa	Passé par la classe spéciale	Non
6)	8 ans	G	2015	1 ^{ère}	Béjaïa		Non
7)	6 ans	F	2015	1 ^{ère}	Béjaïa		Oui
8)	6 ans	G	2015	Présc	Amizour		Oui
9)	5 ans	G	2016	Présc	Béjaïa		Non
10)	10 ans	G	2016	1 ^{ère}	Seddouk		Oui
11)	10 ans	F	2016	1 ^{ère}			Oui

TABLE 21 – échantillon représentatif de l'état de la scolarisation des enfants autistes.

Conclusion

L'inclusion scolaire des enfants autistes est devenue une priorité des associations d'enfants autistes pour toutes les raisons citées plus haut et reste un moyen efficace et moins coûteux puisque les écoles sont déjà existantes et les moyens sont disponibles, ceci afin de faire face à l'augmentation exponentielle constatée d'une année à une autre des enfants autistes. La réussite de cette entreprise passe par l'implication de tous les acteurs.

Bibliographie

- Bernadette Rogé : « *Autisme, comprendre et agir* », Dunod ; 2015
- Christine Philip, Jean Louis Adrien, Guilain Magerotte : « *Scolariser des élèves avec autisme et TED : vers l'inclusion* », Dunod ; 2012
- Elisabeth Bintz : « *Scolariser un enfant avec autisme* », Tom Pousse ; 2013
- [http ://www.agirpouurlautisme.com/scolarisation](http://www.agirpouurlautisme.com/scolarisation)

10- المرسوم التنفيذي رقم 455/06 المؤرخ في 11 ديسمبر 2006 يحدد كفايات تسهيل وصول ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المحيط المادي و الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي.

11-مقال صحفي من جريدة الشروق اليومي، المنشور بالتاريخ 1 نوفمبر 2016، للصحفي سمير مخرش، ولاية بجاية.

-على الجمعيات أن يكون دورها أكثر من ما هو عليه الآن وذلك بالتميز بالفعالية و الفعالية اللتان ستساعدان بالنهوض بالوضعية المتدنية لفتة ذوي الإعاقة وذلك بإجراء ملتقيات من أجل تثقيف فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من الناحية القانونية المنصوصة و إقرار حقوقهم و الاتحاد فيما بين الجمعيات الولائية و الوطنية من أجل إعلاء مصلحة ذوي الاحتياجات الخاصة فوق كل اعتبار .

-الاهتمام أكثر بذوي الاحتياجات الخاصة من الناحية الصحية التي تعتبر أهم العائق يواجه لهم خاصة الفانطين في القرى و المداشر

-وجوب الدولة استثناء ذوي الاحتياجات الخاصة من السياسة التي أقرتها هذا العام تحت ما يسمى سياسة التعشف التي عصفت بإحدى من الحقوق المقررة وذلك بإلغاء المساعدة الاجتماعية على مستوى وزارة التضامن و مديرياتها الفرعية(مديريات المساعدات الاجتماعية)

-وجوب أن يكون دور الدولة ردي في ما يخص عدم إدراج التكنولوجيات في المباني العصرية

خاصة الابتدائيات و المتوسطات والثانويات و الجامعات و الإدارات المركزية و اللامركزية و الإدارات العامة و الخاصة ودور العبادة ووسائل النقل خاصة العامة و تكيف أيضا نقل الخواص مع متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة.

و في الأخير نتمنى من السلطات الجزائرية حكومة و برلمانا بغرفتيه أن يأخذ مطالبنا بعين الاعتبار لأنها مطالب مشروعة و كل لشرع والقوانين و مبادئ حقوق الإنسان تنص و تقر بوجود مساعدة لفئات لضعيفة في لمجتمعات مهما كانت مكوناتها و لمعاق الحقيقي هو الذي لا يستفيد من القدرات لعقلية و لمؤهلات لعضوية التي انعمه الله عليه بها، ولتذكير كل ما كتبناه عبارة عن توصيات نتمنى أن تأخذ بعين الاعتبار من طرف سيادتكم لموقرة. و سلام الله عليكم ورحمته وبركاته.

-لوثائق المستند إليها لإعداد هذا لمقال:

1-القرآن الكريم.

2- دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية المؤرخ في 06 مارس 2016 المعدل و المتمم القانون رقم 16-01

3-ميثاق الأمم المتحدة لعام 1945.

4-اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات المبرمة في 23 مايو 1969، التي انضمت إليها الجزائر سنة 1987، مع التحفظ بمرسوم رقم 87-222 مؤرخ في أكتوبر 1987.

5-اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، التي اعتمدت في 13 ديسمبر 2006 بموجب قرار رقم ألف/قرار/61/ 611 الجمعية العامة للأمم المتحدة، دخلت حيز التطبيق في 03 مايو 2008، و التي وقعت عليها الجزائر في 04 ديسمبر .

6- اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، حيث اعتمدت بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 180/34 المؤرخ في 18 كانون الأول /ديسمبر 1979، تاريخ بدء النفاذ 03 ايلول/سبتمبر 1981، وفقا لأحكام المادة 27 ق 1 التي صادقت عليها الجزائر في 22 جانفي/1996.

7- مبادئ باريس، المتعلقة بمركز المؤسسات الوطنية لتعزيز و حماية حقوق الإنسان بعد المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان في عام 1993، التي أنشأت بموجب قرار 134/48 المؤرخ في 20 ديسمبر 1993.

8- قانون الجنسية، المؤرخ في 15 ديسمبر 1970، بالأمر رقم 70-86، المعدل و المتمم بأمر رقم 05-01، المؤرخ في 27 فيفري 2005.

9- قانون رقم 09/02، يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة، المؤرخ في 08 مايو 2002.

هذا الإشكال كان الأسبوع المنصرم محل نقاش ملتقى من تنظيم (نقابة المهندسين بسطيف)¹، حيث تم التطرق لهذه المعضلة التي حوّلت حياة فئة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى جحيم. فمعظم البنائيات المنجزة سواء كانت سكنية أو إدارية

أو مرافق أخرى وحتى المساجد لم تأخذ بعين الاعتبار خصوصية هذه الفئة والإشكال يبدأ مع المهندسين المسؤولين على تصميم بنائيات أقصت كل من له عائق بدني سواء من مستعملي الكراسي المتحركة والعاجزين عن الحركة العادية والذين يقدر عددهم بنحو 4 ملايين جزائري من ذوي الاحتياجات الخاصة يضاف إليهم ذوي الإعاقات المؤقتة والمصابين بمرض أو كسر والحوامل وكبار السن وبالتالي قد يصل العدد إلى الضعف .

وحسب رئيس المجلس المحلي لنقابة المهندسين بسطيف فإن جل البنائيات القديمة منها والجديدة سُجل فيها تعصير من طرف كل المشاركين في عملية البناء بدءاً من المهندس إلى غاية المكلف بالإنجاز، لأن عدم إمكانية دخول أي مبنى يعني إقصاء مباشر لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة ولذلك دعونا كافة المهندسين لاستدراك هذا الإشكال .

ومنذ سنة 2002 هناك عديد القوانين صدرت منها قانون 09/02 وتبعته مراسيم تنفيذية تتحدث عن ضمان الولوج لذوي الاحتياجات الخاصة لكنها لازالت حبرا على ورق. والجزائر صادقت على معاهدة دولية للأمم المتحدة² تتضمن بندا يعتبر عدم ضمان الولوج للمحيط المبني نوعاً من التمييز العنصري وإقصاء لشريحة من المواطنين من الحياة الاجتماعية، وبالتالي المسألة تدخل في حقوق الإنسان، وتتص هذه المعاهدة على ضرورة اتخاذ تدابير عاجلة لاستدراك الأمر.

و ما يمكن قوله ختاماً لكل هذا:

- و كحوصلة مما تطرقنا في هذه المقالة و ذلك بتحليل نصوص الاتفاقيات الدولية التي التزمت بها الجزائر و القوانين الوطنية التي أقرتها من جهة و استقراء الواقع الذي يعيشه ذوي الاحتياجات الخاصة من جهة أخرى توصلت إلى الإجابة على الإشكالية التي أدرجتها في مقدمة المقالة " وضعية ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر بين إشكالية النص القانوني و الواقع المر. قصور في المنظومة القانونية أو إشكال في التطبيق "

- إن وضعية ذوي الاحتياجات الخاصة لديها عائقاً مرة نص مثالي يقر الحقوق لكن يعدم التطبيق و مرة قصور في المنظومة القانونية و إخلال بالتزامات دولية

نلتزم منكم بتفعيل و تطبيق القوانين و الاتفاقيات لوطنية و لدولية و مرجعة القوانين حول حقوق ذوي الإعاقة و هذا لضمانهم حياة كريمة. و زيادة على التوصيات المقدمة أعلاه ارتأيت أن أقدم توصيات أخرى:

تطبيق نص المادة 3 من قانون رقم 09/02 يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة المؤرخ في 8 مايو 2002 و إلغاء المادة 05 منه لأن نص المادة الثالثة ينص على استحقاق ذوي الاحتياجات الخاصة للدخل الأدنى من الدخل الوطني التي تتناقض كلياً مع المادة 05 من نفس القانون التي تنص على منحة 4000 دج و أيضاً المادة 04 من نفس القانون جعلت تطبيق المادة الثالثة هو التزام وطني بل أكثر من ذلك استجابة للالتزام الدولي الذي يتمثل في تصديق الجزائر على اتفاقية الأشخاص ذوي الإعاقة في 04 ديسمبر 2009 التي أُلزمت المساواة و توفير الحد الأدنى لذوي الإعاقة و على الجزائر تطبيق الاتفاقية تطبيقاً لمبدأ تطبيق الاتفاقية بحسن نية المنصوص عليها في اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات مادة (26) التي انضمت إليها الجزائر بمرسوم (رقم 87-222 سنة 1987)³ وذلك باتخاذ الإجراءات المستعجلة التالية:

-إلغاء المادة الخامسة من قانون 09/02 يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة المؤرخ في 8 مايو 2002 التي ذكرت أنفاً و احتساب الحد الأدنى الوطني كدخل لذوي الاحتياجات الخاصة و تطبيقها بأثر رجعي أي منذ 2009/11/04 حين صادقت الجزائر على هذه الاتفاقية .

¹ - مقال صحفي من جريدة الشروق اليومي المنشور 2016/11/01 للصحفي سمير مخريش، مكتب بجاية.

² - ميثاق الأمم المتحدة 1945 (تصديق الجزائر على الميثاق سنة 1962).

³ - اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات البرمة في 23/05/1969، التي انضمت إليها الجزائر سنة 1987، مع التحفظ بمرسوم رقم 87 - 222 مؤرخ في أكتوبر 1987.

الاحتياجات الخاصة كمديرية النشاط الاجتماعي والأماكن العمومية الأخرى ومتابعة قضائيا كل من يخالف القانون مهما كانت وضعية المخالف أو صفته.

فيما يخص المعاقين و لصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية:

- على هذا الصندوق أن يكون شفافا في نشر المعلومات عبر كل وسائل الإعلام.
- وأن تكون مراكزه عبر الولاية والوطن سهلة الدخول.
- إنشاء مكاتب خاصة في الطابق السفلي يستعمله مفوض ليستقبل ملفات هذه الفئة.
- تعويض كلي أي 100 % للعلاج في الحمامات المعدنية وتنفيذ القانون الذي ينص على ذلك.
- ضمان الأجهزة الاصطناعية ولواحقها والمساعدات التقنية الضرورية لفائدة الأشخاص المعوقين وكذا الأجهزة والوسائل المكيفة مع الإعاقة وضمان استبدالها عند الحاجة.

-إقرار تدابير مضاعفة لحماية النساء ذوي الإعاقة:

-تقر أغلبية دول العالم على مضاعفة الجهد لحماية المرأة المعاقة و ذلك استنادا إلى الواقع الملموس حيث يتعرضن النساء و الفتيات ذوات الإعاقة لإشكال متعددة من التمييز وذلك لعدة أسباب:

-نظرة المجتمع إليها

-طابعها الأنثوي وغالبا ما تواجه خطر اكبر في التعرض لسوء المعاملة داخل المنزل أو خارجه، و أيضا العنف أو الاعتداء أو الإهمال و المعاملة الغير اللائقة، و ذلك نظرا لأنماط الاجتماعية و الثقافية وسلوك الرجل و المرأة¹.

- و على الدولة تحقيق القضاء على التمييز و العادات العرفية و كل الممارسات الأخرى القائمة على الاعتقاد بكون أن أبن من الجنسين أعلى من الأخر أو على ادوار نمطية، و ذلك استنادا إلى الاتفاقية العالمية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة و اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، استنادا إلى المواد 05 و 06 و 09 من نفس الاتفاقية و المادة 06 من اتفاقية حقوق الأشخاص التي صادقت عليها الجزائر (في 22 جانفي 1996)².

-امتداد التمييز إلى ذوي الاحتياجات الخاصة على المستوى الدولي في إطار قانون الجنسية:

-إن المادة 10 من قانون الجنسية المعدل مؤخرا بالأمر (رقم05-01 المؤرخ في 27 فيفري 2005)³ في شرطها السادس أن يكون سليم الجسد و العقل، يعتبر هذا التمييز لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا ما يتناقض مع مبدأ عدم التمييز و المساواة في الدستور الجزائري المعدل مؤخرا في سنة2016 ما يتناقض أيضا مع الالتزام الدولي المتمثل في مصادقة الجزائر على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، التي صادقت الجزائر عليها (في 04 ديسمبر 2009)⁴ حيث هذا الشرط يتناقض مع المبادئ العامة المنصوص عليها في المادة 03 من الاتفاقية و المادة 05 التي تقر المساواة و عدم التمييز، وأيضا يتناقض مع المادة 17 من هذه الاتفاقية التي تنص على حماية السلامة الشخصية و المادة 18 التي تنص على الحق في حرية التنقل و الجنسية خاصة الفقرة 1 منها الحق في الحصول على الجنسية و تغييرها و عدم حرمانهم من جنسياتهم تعسفا أو على أساس الإعاقة .

-تقرير لصادر من هيئة الأمم المتحدة " تقرير لسود حول حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في لجزائر واقع مزري وغد مأمول ":

يواجه 4 ملايين جزائري من ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبة كبيرة في الولوج إلى المحيط المبني لغياب المرافق والمنشآت التي تسهل مهمة هذه الفئة المهشمة التي فقدت حقا من حقوق الإنسان المعترف به في الاتفاقيات الدولية.

¹ - مبادئ باريس، المتعلقة بمركز المؤسسات الوطنية لتعزيز و حماية حقوق الإنسان بعد المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان في عام 1993 الذي انشئت بموجبه قرار 48 / 134 المؤرخ في 20 ديسمبر 1993.

² - اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة - حيث اعتمدت بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 180/34 المؤرخ في 18 كانون اول / ديسمبر 1979 ، تاريخ بدء النفاذ 03 ايلول/ سبتمبر 1981، وفقا لإحكام المادة 27 ق 1 التي صادقت عليها الجزائر في 1996/01/22.

⁴ - اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ، التي اعتمدت في 13 / 12 / 2006 بموجب قرار رقم /الف/ قرار / 61/61 الجمعية العامة للأمم المتحدة ،دخلت حيز التطبيق في 04 ديسمبر 2008/05/03 والتي وقعت عليها الجزائر في 04 ديسمبر.

- إنشاء مصالحي الصيانة للأجهزة وتصليحي الكراسي والدراجات النارية مجانية .
- تعويض الملحقاا الخاصة بالأجهزة والكراسي بكل أنواعها وخلق اتفاقية مع صيادلة مختصين لاقتناء الملحقاا .
- وبالنسبة للدراجات النارية الممنوحة من طرف الديوان الوطني للأجهزة الاصطناعية لذوي الاحتياجات الخاصة نطالب بتطوير الدراجات النارية فيما يخص جودتها وتأمين مستعملها .
- إبرام اتفاقيات مع صانعي الدراجات النارية الذين يصنعون دراجات نارية أفضل وأعلى من دراجات الديوان ومنحها للمعاق الذي يستطيع أن يتكفل بفرق السعر الزائد .
- ضمان الأجهزة الاصطناعية و لواحقها و المساعدات التقنية الضرورية لفائدة الأشخاص المعوقين، و كذا الأجهزة و الوسائل المكيفة مع الإعاقة و ضمان استبدالها عند الحاجة .

فيما يخص لسكن:

- أولوية منح المعاق سكاا لانقا بإعاقته وخاصة مستعمل كرسي متحرك وذلك طبقا للقانون الخاص بحماية وترقية ذوي الاحتياجات الخاصة رقم 09-02 المؤرخ في 8ماي 2002 وكذلك تنفيذ المادة 31 الخاصة بتخفيض مبلغ الإيجار .
- توزيع دائم لنصيب معين (الطابق السفلي في كل برامج السكن).
- إنشاء بنايات بتهيئة خصوصية تضم مجمعاا سكنية خاصة بالمعاقين حركيا .

فيما يخص لمنحة:

- المادة 05: تخاف المادة الثالثة التي تنص في الفقرة السابقة " ضمان الحد الأدنى من الدخل" بينما المادة الخامسة تنص " يستفيد الأشخاص المعوقون بدون دخل بمساعدة اجتماعية تتمثل في التكفل بهم و/أو في منحة مالية"
- هاذا إذا دل إنما يدل على التناقض في نفس النص القانوني؛ ثم بعد ذلك نقر نص المادة 07 يجب ألا يقل مبلغ المنحة المالية الممنوحة إلى الأشخاص المعوقين بنسبة عجز تقدر ب100% عن ثلاثة آلاف (3.000 دج) شهريا .
- الإشكال إذا يكمن في هاذا لنص القانوني بحد ذاته وما يصعب أيضا في تكييف و تقدير منحة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر

و لهذا نطالب إعادة النظر المادة 5 من قانون حماية و ترقية المعاقين رقم 02-09 المؤرخ يوم 08 ماي 2002 التي تنص على المساعدة المالية وتطبيق المادة3 الفقرة 7، ونطالب بمنحة شهرية كتعويض على النقص الصحي أولا كما تنص عليه الموائيق الدولية كمنحة قاعدية و ارتفاعها حسب متطلبات كل معاق. بل أكثر من ذلك وذلك بتطبيقها بأثر رجعي أي منذ انضمام وتوقيع الجزائر على الاتفاقية العالمية لذوي الإعاقة يوم 04 ديسمبر 2009 ميلادي .

زيادة في مبلغ المنحة التي يتقاضاها المعاق الذي نسبة إعاقته 100 % من مديرية النشاط الاجتماعي كمساعدة من 4000 دج إلى مبلغ يتماشى والقدرة الشرائية في المجتمع وخصوصية كل إعاقة والحالة الاجتماعية للمعاق .

نطالب بتقاضي المنحة شهريا وليس سداسيا .

كما نطالب بأن لا تسلب المنحة من المعاق الذي يعمل عملا غير دائم كالمسجلين في الشبكة الاجتماعية وما قبل التشغيل إلى غاية حصوله على عمل دائم .

لولوجيات (سهولة الحركة)

تطبيقا للمادة 30 من قانون 02-09 (والمرسوم التنفيذي 09-455 المؤرخ في 11 ديسمبر 2006)¹ الذي يوجب تهيئة صمرانية تأخذ بعين الاعتبار خصوصية ذوي الاحتياجات الخاصة وتسهل اندماجهم في حياتهم اليومية كمواطنين عاديين وخاصة الإدارات العمومية التي تتعامل مع ملفات ذوي

¹ - المرسوم التنفيذي رقم 06/455 المؤرخ في 11 ديسمبر 2006 يحدد كيفيات تسهيل وصول ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المحيط المادي و الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي.

- بالتكفل التام للدولة بالعلاج المبكر للأطفال المولودين بإعاقة حركية مما يزيد من حظ الطفل للعيش بدون عاهة دائمة و بالتالي إنقاص من نسبة عدد المعاقين .
 - بإنشاء مزيد من المراكز الخاصة بإعادة التأهيل العضوي في كل دائرة و تزويدها بكل الأجهزة الحديثة و تكفلها مجاناً بهذه الفئة علماً بوجود عدد كبير من الأطباء المختصين في إعادة التأهيل العضوي في ولايتنا .
 - الاعتراف بالأخطاء الطبية عند الولادة و تعويض الضحايا مادياً و معنوياً لأننا لاحظنا أن أغلبية حالات الإعاقة الحركية العصبية هي بسبب صعوبات عند الولادة.
- المادة 14: يجب ضمان التكفل المبكر للأطفال المعوقين(من نفس القانون)

فيما يخص لتدريس:

- إعادة تهيئة المدارس الحالية لتسمح للمعاق الدخول إليها بكل سهولة ولاسيما الذين يستعملون الكراسي المتحركة.
- بناء مدارس جديدة طبقاً للقوانين السارية المفعول وخاصة المرسوم التنفيذي رقم 06-455 المؤرخ في 11/11/2006.
- وجوب مساعدة المعاقين حركياً على الدراسة لتأمين مستقبلهم ومتابعة قضائياً من يعرقل تدريس المعاق.
- توجيه المعاق الثقيل المتعدد الإعاقات إلى التكوين وخاصة الإعلام الآلي.
- إنشاء دروس خصوصية في مادة التربية الرياضية.
- إنشاء وسيلة نقل خصوصية لنقل المعاقين أصحاب الكراسي المتحركة المتمرسين
- إنشاء مدارس خاصة للمعاقين حركياً صنف إعاقة حركية عصبية النين لا يستطيعون مزاوله دراستهم في المدارس العادية لان هذا الصنف مهمش جدا والدولة لا تعيره أي اهتمام مع أن هذا الصنف من المعاقين يمتاز بذكاء عالي.

فيما يخص لتكوين:

- تشبيه المشرفين على إدارة المراكز للاهتمام بخصوصية الحالات المختلفة للأشخاص ذوي الإعاقة، و مساعدة المعاق حركياً حتى يتكون في المجال الذي يرغب فيه و يلائم إعاقته و مواهبه.
 - إنشاء مراكز تكوين خاصة بفئة المعاقين حركياً في كل ولاية تتماشى ومتطلبات الإعاقة الحركية.
 - توجيه متعددي الإعاقة للتكوين في مجال الإعلام الآلي.
 - تأمين وتوفير منصب شغل للمعاق فوراً وأولياً بعد تخرجه من مركز التكوين.
- توفير مراكز التكوين بالتجهيزات الخاصة بهذه الفئة.

فيما يخص للعمل:

- تطبيق المواد 25-26-27-28-29 من قانون حماية و ترقية الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة 02-09 المؤرخ يوم 8 ماي 2002 و متابعة قضائياً كل من يخالفه
- توفير مناصب شغل ملائمة للإعاقة الحركية التي لا تتطلب حركة العامل المعاق مثل: محول هاتف، مستقبل مكالمات، عامل بقاعة الاستقبال، عامل بمدخل المؤسسة، أولوية المعاق في الحصول على مشاريع وقروض مصغرة ممنوحة من هيئات التشغيل وعدم إلغاء لمنحة وبطاقة التامين.
- توفير محلات تجارية وأكشاك متعددة الخدمات.
- زيادة مبلغ رقم الأعمال المعفى عنه من الضريبة على الربح بالنسبة للمنتسبين لصندوق الضمان الاجتماعي لغير الإجراء من 10000 دج إلى 40000 دج.

نقل خصوصي بفئة المعاقين وخاصة مستعملي الكراسي المتحركة للوصول لأماكن العمل.

فيما يخص المساعدات التقنية والأجهزة الاصطناعية:

- زيادة في ميزانية الديوان الوطني للأجهزة والملحقات الاصطناعية للأشخاص المعاقين.
- تطوير الأجهزة حسب المقاييس العالمية من وزن وجودة ومراقبة لأسعار الملحقات خارج الديوان.
- استقلالية الديوان.

" وضعية ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر. نظرة قانونية باستقراء للواقع المعاش "

من إعداد الطالب: حشلاف جعفر

عضو في جمعية التحدي لضمور العضلي لولاية بجاية

عضو في: الهلال الأحمر الجزائري لولاية بجاية

المستوى: سنة أولى ماستر اختصاص قانون دولي الإنساني وقانون دولي لحقوق الإنسان

كلية: الحقوق والعلوم السياسية

جامعة: عبد الرحمن ميرة قطب ابوداو

0667 57 04 60

ما جعلني أكتب هذا المقال القانوني والذي حددت إشكاليته كالتالي: " فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بين إشكالية النص القانوني و الواقع المر، قصور في المنظومة القانونية أو إشكال في التطبيق " .

إلى المعنيين بالأمر: سواء المسؤولين في السلطة التنفيذية، أو التشريعية بغية نقل حاجة في صدري وهي:

"الاحتجاج عن الوضعية المزرية لذوي الاحتياجات الخاصة مع لائحة مطالب"

نحن ذوي الاحتياجات الخاصة، منا من ولد معاقا و منا من تسبب غيره في إعاقته و بالنظر إلى الوضعية الاجتماعية المزرية التي نتواجد فيها بكامل القطر الوطني عامتو بولايتنا خاصة، وما نعانيه من تهيش في كل الميادين زاد من تدهورنا الصحي و النفسي و ذلك لا لشيء إلا لأننا مختلفين فيزيولوجيا عن الأصحاء، و عن الذين لهم قدرات جسدية كاملة، إن عمى بعض البصائر عن رؤية ثقابة و عدم وجود إرادة إنسانية خالصة و متعانة هي التي تزيد من شلل المعاق و تدفعه لتحدي كل مصاعب الحياة منفردا بإعاقته، و خلافا لذلك يمكن توفير مناخ خاص بالمعاق تخرجه من العاهة التي يتواجد عليها و تجعل منه فردا ايجابيا منتجا و ليس متسولا عالة على المجتمع والله تعالى يقول في كتابه الكريم « إنها لا تعمى الأبصار و لكن تعمى القلوب التي في الصدور »¹.

و لهذا نطالب بما يلي:

إشياء مجلس أعلى لذوي الاحتياجات الخاصة طبقا للمادة 33 من قانون رقم

- 02-09(المتعلق بحماية ذوي الاحتياجات الخاصة وإدماجهم)² الذي تنص المادة 33 منه: ينشأ لدى الوزير المكلف بالحماية الاجتماعية مجلس وطني للأشخاص المعوقين يضم على الخصوص:
 - ثلثين من الحركة الجمعوية للأشخاص المعوقين
 - أولياء الأطفال و المراهقين المعوقين.
- ³ الذي يكلف بالدراسات و إيداء الرأي في كل المسائل المتعلقة بحماية الأشخاص المعوقين و ترقيةهم و إدماجهم الاجتماعي-المهني و اندماجهم (...)

حتى تتمكن من تكفل ناجح لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة و خاصة التكفل المادي لان عدد هذه الفئة في ارتفاع دائم حوالي أكثر من 4 ملايين و نصف معاق و الوزارة الوصية وزارة التضامن و الأسرة لها انشغالات كثيرة لا تحصى مع فئات أخرى تحتاج إلى الرعاية.

كما نطالب بتنفيذ المواثيق الدولية المنبثقة من قرارات الأمم المتحدة الواجبة على البلدان الأعضاء الممضين على قبولها بالمصادقة عليها و تطبيقها في بلدانهم.

تطبيق الدستور الجزائري منه قانون رقم 02-09 مؤرخ في 25 صفر عام 1423 الموافق لـ 08 مايو سنة 2002 الذي يتعلق بحماية الأشخاص المعوقين و ترقيةهم بالجزائر .

فيما يخص الإعاقة عند لمولودون الجدد:

نطالب

¹ - الفقراء ان الكريم.

² - قانون رقم 02 / 09 يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة، المؤرخ في 08 مايو 2002.

Allocution de clôture du séminaire

La présidente du Comité d'organisation Dr A. BENHAMIDA

Bonjour à tous, nous voilà au terme de ce premier séminaire national sur l'enseignement inclusif " L'enseignement inclusif pour l'intégration sociale en Algérie : Réalité et perspectives à la lumière des expériences aguerries " qu'a organisé l'Université de Bejaia, les 03 et 04 décembre 2016.

Nous avons préparé ce séminaire durant plusieurs mois, il est passé en une journée et demie. En plus des stands d'expositions, nous avons eu une série de communications très intéressantes, elles ont été animées par des experts, des scientifiques, des chercheurs nationaux et internationaux et des témoignages des associations. Nous avons eu la participation de monsieur le wali de la wilaya de Bejaia, accompagné de plusieurs directeurs de l'exécutif. Mon souhait le plus cher en ma qualité de présidente du comité d'organisation, c'est qu'il y ait des résultats réels, concrets avec des retombées positives. Nous avons tous été armé d'une volonté de créer un espace d'échange entre les scientifiques, les experts, les étudiants et les étudiants en situation de handicaps, mais aussi et surtout le monde associatif dont je salue la forte participation. Ils ont apporté une valeur ajoutée à ce séminaire parce que ce sont eux les acteurs de terrain, ce sont eux qui sont confrontés à la réalité.

Pourquoi un séminaire national? Nous avons voulu rester modestes pour commencer, nous voudrions faire un bilan, un état des lieux de tout ce qui se passe chez nous, se concerter entre nous, partager notre vision. Nous espérons que dans un avenir proche on pourra élargir ce séminaire aux pays du Maghreb et pourquoi pas un jour le rendre séminaire international quand on aura des résultats probants! J'espère que l'équipe qui a travaillé pour la synthèse et les recommandations a pu rapporter fidèlement l'essentiel de ce qui a été dit lors des travaux.

Je tiens à remercier en premier lieu Monsieur le wali qui a accepté tout de suite de parrainer le projet dès qu'on lui a fait part de l'intention, il a tout de suite accepté et donné son accord et offert ses encouragements et son soutien. Monsieur le recteur en sa qualité de premier responsable de l'université Abderrahmane Mira de Bejaia nous a soutenu, encouragé et orienté pour enrichir le programme. Monsieur le recteur est très sensible à la question de l'enseignement inclusif. Il s'est engagé lors d'un conseil de direction mais aussi lors d'un conseil scientifique de tout mettre en œuvre pour rendre nos amphithéâtres, nos salles plus accessibles et adapter au mieux les espaces de l'université pour les personnes aux besoins spécifiques.

Nous remercions tous les conférenciers de l'université de Bejaia, ceux qui ont fait le déplacement des autres universités algériennes, Monsieur Thomazet Serge qui a fait le déplacement de France. Ils sont venus tous pour nous éclairer et partager avec nous leurs expériences. Je remercie les médias qui ont couvert l'événement et leur présence ici nous a été très utile. Je remercie vivement les sponsors qui ont couvert à 100% ce séminaire et sans eux ce séminaire n'aurait pas pu avoir lieu. Aussi je remercie les membres du comité scientifique à sa tête le Dr BAA, qui ont travaillé très dur pour sélectionner les communications. Il faut savoir que nous avons eu beaucoup de propositions et nous avons sélectionné les communications et les conférences non pas les meilleurs, car elles ont été toutes de haute facture, mais nous avons choisi les plus pertinentes. Je remercie vivement tout les membres du comité d'organisation, les membres de la CASAM, les membres de la cellule d'écoute psychologique de l'université de Bejaia,... qui ont fait de sorte à assurer un bon accueil et une bonne organisation. Je remercie toutes les personnes qui ont travaillé avec moi aux relations extérieures pour leur engagement total du début jusqu'à la fin, ils ont travaillé d'arrache pied tout le temps, même le weekend. Je remercie bien sûr les membres des auditoriums qui ont veillé à transmettre en direct sur la web Tv de l'université, les travaux de ce séminaire. Je remercie toutes les associations de la wilaya de Bejaia qui ont collaboré à ce séminaire.

Je m'adresse maintenant aux étudiants à qui je souhaite avoir appris des éléments qui pourront

leurs servir comme complément dans leur formation. Demain vous serez au service des personnes en situations de handicaps et vous serez capables je l'espère d'apporter un plus. Nous avons écouté les enseignants, les chercheurs pour les synthèses des différents travaux qui ont eu lieu et ensuite Mme Baa en tant que présidente du comité scientifique a lu les recommandations de chaque communiquant.

Monsieur Thomazet nous vous remercions pour votre très intéressante conférence hier mais aussi pour votre participation active à la préparation de la synthèse qui nous a éclairé de votre expérience dans le domaine de l'école inclusive, de l'état des lieux. Vous avez démontré les besoins des personnes en situations de handicaps et évoqué des réponses aux décideurs.

La synthèse sur le droit et la législation est une partie importante, car si on arrive à lire correctement l'arsenal législatif on pourrait changer les choses. Les assistant de vie scolaire est un sujet qui est revenu très souvent hier lors de la visite des stands d'expositions par Monsieur Le wali. Je pense qu'un travail en matière de statut mais aussi en matière de formation peut être en mesure d'aider les personnes en situation de handicaps.

Monsieur Zoreli vous avez rappelé la solidarité de la société algérienne, et insisté sur l'efficacité de la cellule CASAM de l'UAMB. Nous allons essayer de faire de notre mieux pour partager et disséminer son expérience aux autres universités algériennes. Vous avez rappelé le potentiel associatif; La wilaya de Bejaia dans sa globalité regorge d'associations très actives. Par rapport aux partenariats, le meilleur exemple est la présence aujourd'hui de ces associations.

Je m'engage personnellement avec les collègues ici présents sur cette estrade à faire le bilan des synthèses et des recommandations que nous allons déposer et transmettre à toutes les autorités locales, au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, au ministère de l'éducation nationale et au ministère de la solidarité nationale.

Donc nous voilà à la fin de ce séminaire, c'est avec beaucoup d'émotions que je déclare officiellement clos les travaux de ce séminaire national sur l'enseignement inclusif pour l'intégration social en Algérie réalité et perspectives à la lumière des expériences aguerries.

ISBN 978-9931-9563-0-3



9 789931 956303

Edition Université A. MIRA de Bejaia 2017