

Analyse des stratégies de suivi et de prise en charge des enfants en situation de handicap en milieu scolaire

تحليل استراتيجيات المتابعة والجائزة في رعاية الأطفال في حالة الإعاقة في الوسط الدراسي

Dr Rita Haykal Hassoun (دريتا هيكل حسون*)

تاريخ القبول: 2026-2-1

تاريخ الإرسال: 2026-1-20

Résumé

Turnitin: 17%

La prise en charge des enfants en situation de handicap constitue un défi majeur dans les établissements scolaires ordinaires. Bien que l'éducation inclusive soit promue à travers diverses politiques nationales de suivi et d'accompagnement, sa mise en pratique sur le terrain rencontre de multiples obstacles. C'est dans ce cadre que notre étude, intitulée Analyse des stratégies de suivi et de prise en charge des enfants en situation de handicap en milieu scolaire, s'est fixée pour objectif primordial de reconnaître et d'examiner les freins à l'application de l'inclusion éducative. L'étude a été menée grâce à des questionnaires et des entretiens réalisés auprès des conseillers pédagogiques et des enseignants. Les résultats mettent en évidence plusieurs insuffisances: absence de mesures concrètes et réglementaires, faible qualification des intervenants, représentations négatives du handicap et manque de ressources matérielles et financières. Ces éléments compromettent sérieusement l'efficacité de la prise en charge et ralentissent l'implémentation de l'approche inclusive. Face à ces constats, des recommandations ont été adressées à l'État, aux enseignants et aux parents d'élèves. Elles concernent notamment l'organisation de campagnes de sensibilisation, le renforcement de la formation des acteurs éducatifs, la mise en place de classes passerelles d'inclusion, l'adoption d'un décret spécifique et la révision du budget alloué aux institutions publiques. En somme, cette recherche met en lumière les défis structurels et pédagogiques liés à l'éducation inclusive au Liban et propose des pistes d'amélioration pour une intégration adéquate des enfants en situation de handicap dans les établissements scolaires.

* أستاذ محاضر في الجامعة اللبنانية كلية الآداب والعلوم الإنسانية - قسم علم النفس..

Lecturer at the Lebanese University, Faculty of Arts and Humanities - Department of Psychology. E-mail: Rita.Hassoun082@gmail.com

Mots-clés: Enfant en situation de handicap, l'éducation inclusive, intégration, prise en charge.

الملخص

لهذا المجال هذه العوامل مجتمعة تُفضي إلى إضعاف فعالية التّكفل وتُعيق إدماج الأطفال في وضعيّة إعاقة داخل البيئة التّعليميّة التّعليميّة. بناءً على هذه المعطيات، خلصت الدّراسة إلى جملة من التّوصيات الموجهة إلى الفاعلين التّربويين وأولياء الأمور، من أبرزها: تكثيف حملات التّوعية لتغيير التّمثيلات الاجتماعيّة السّلبية، تعزيز برامج التّكوين المستمر للمعلمين والمشرفين، إحداث أقسام انتقاليّة تُسهّل عمليّة الدّمج، إصدار تشريعات خاصة بالتّربية الدّامجة، ومراجعة الميزانيّة المخصّصة للمؤسسات التّعليميّة الرّسميّة بما يضمن توفير الموارد الضّرويّة. كما تكشف الدّراسة التّحديات البنيويّة والبيداغوجيّة التي تعترض مسار التّربية الدّامجة في لبنان، وتطرح مسارات عمليّة من شأنها أن تُسهم في تحسين إدماج الأطفال في وضعيّة إعاقة داخل المدارس العاديّة، بما ينسجم مع حقهم في تعليم منصف وشامل.

الكلمات المفتاحيّة: طفل في وضعيّة إعاقة، هشاشة، دمج مدرسي، تكفل، سياسات تربويّة.

Introduction

L'Homme n'est perfectible que par l'éducation. Sa qualité de vie, son autonomie et sa prospérité dépendent

تعدّ مسألة الكّفل بالأطفال في وضعيّة إعاقة داخل المدارس التّعليميّة التّعليميّة من أبرز التّحديات التي تواجه الأنظمة التّربويّة المعاصرة. فعلى الرّغم من تبني مفهوم التّربية الدّامجة ضمن الاستراتيجيّات الوطنيّة للمتابعة والمرافقة، فإنّ التّطبيق الميداني يظلّ محفوفًا بعوائق بنيويّة وبيداغوجيّة متعدّدة. وانطلاقًا من هذا الواقع، جاءت هذه الدّراسة التحليليّة لاستراتيجيّات المتابعة والكّفل بالأطفال في وضعيّة إعاقة داخل الوسط المدرسي، لتسعى إلى تحديد العراقيل الأساسيّة التي تحول دون تفعيل التّربية الدّامجة بصورة فعّالة. اعتمد البحث على منهجيّة نوعيّة، وظُفّت أدوات جمع البيانات من خلال الاستبيانات والمقابلات الموجهة إلى الموجهين التّربويين، مديري المؤسسات التّعليميّة، والمعلمين. وقد أظهرت التّائج وجود قصور واضح يتمثل في غياب آليات تنظيميّة وتشريعيّة عمليّة، ضعف التأهيل المهني للفاعلين التّربويين، استمرار التّصورات السّلبية تجاه الإعاقة، إضافة إلى محدوديّة الموارد الماديّة والماليّة المخصّصة

de l'instruction qu'il reçoit. L'éducation est garante de l'homogénéité sociale, de la cohésion nationale et du développement durable. Cet impératif

est souligné par Ki-Zerbo (1990) dans son célèbre ouvrage *«Éduquer ou périr»*, où il affirme que chaque nation doit se doter d'un système éducatif performant pour assurer à sa jeunesse une formation de qualité. L'injonction formulée par l'auteur souligne avec force que la pédagogie constitue une condition de survie et de développement pour les sociétés. Selon lui, priver une partie de la population de ce droit revient à compromettre l'avenir collectif. Ainsi, l'éducation inclusive apparaît non seulement comme une exigence juridique mais aussi comme une nécessité vitale. Elle permet de mobiliser toutes les intelligences, de réduire les inégalités sociales et de renforcer la cohésion sociale, il devient évident que l'inclusion des enfants en situation de handicap constitue un impératif éthique et un levier fondamental pour un développement véritablement inclusif. Investir dans une éducation inclusive, c'est investir dans une société fondée sur la solidarité, le respect mutuel et l'épanouissement de chaque citoyen, sans distinction. L'inclusion scolaire n'est pas un simple idéal mais une obligation pour assurer la dignité et la pérennité des sociétés. Au niveau international, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948), à son article 26 souligne que

«tout être humain a droit à l'éducation». Cette reconnaissance universelle a été renforcée par la Conférence mondiale de Jomtien (1990) et les Objectifs de Développement Durable (ODD), notamment l'ODD 4 qui vise à «assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie».

La présente recherche se propose d'analyser l'efficacité des stratégies de suivi des Enfants en Situation de Handicap (ESH) dans les écoles publiques au Mont Liban, d'identifier les difficultés à leur mise en œuvre et de formuler des indices d'amélioration pour garantir un apprentissage inclusif de capacité et une pleine collaboration de ces enfants à la vie scolaire et citoyenne.

Chapitre 1: Problématique

Au nom du droit universel à l'apprentissage, il est essentiel de montrer à tous les enfants l'occasion d'atteindre aux structures scolaires et de profiter d'une éducation de qualité. Pour atteindre cet objectif, il convient de promouvoir l'école inclusive, qui permet d'accueillir dans une même classe les enfants dits ordinaires et ceux présentant des nécessités pédagogiques particulières, notamment les enfants en situation de handicap.

Toutefois, de nombreuses écoles traditionnelles peinent à répondre à ces exigences en raison de contraintes organisationnelles, professionnelles, financières et socioculturelles. A travers ce travail de recherche nous allons analyser les stratégies d'accompagnement mise en œuvre par l'Etat; identifier les difficultés liées à la mise en œuvre de ces stratégies et formuler des recommandations pour une éducation inclusive plus équitable et durable. Plusieurs interrogations s'imposent à nous après ce constat.

1.3. Questions de recherche

Afin de mieux orienter notre recherche, nous nous sommes posé un certain nombre de questions une question principale de recherche à partir de laquelle découlent trois questions spécifiques secondaires.

1.3.1 Question principale

Les stratégies de suivi et de prise en charge sont-elles efficaces pour une inclusion réelle et un bon rendement scolaire des Enfants en Situation de Handicap (ESH) dans les écoles au Liban?

1.3.2 Question secondaire 1

Quelles sont les stratégies de suivi et prise en charge des enfants en situation de handicap au sein des

écoles primaires classiques dans les écoles au Liban?

1.3.3 Question secondaire 2

Quelles sont les Solutions pour améliorer la prise en charge et les conditions d'apprentissage des enfants en situation de handicap dans les écoles primaires classiques? Au regard de ces différentes questions, nous nous sommes assignées des objectifs de recherche en vue d'aboutir à des conclusions plus probantes.

1.4. Objectifs de la recherche

Toute recherche ne pouvant être menée sans objectif préalablement défini, ceux que nous visons par la présente recherche se subdivisent en un objectif général et en trois objectifs spécifiques.

1.4.1 Objectif Général

Analyser l'efficacité des stratégies en matière de suivi et d'accompagnement des IEP.

1.4.2 Objectif spécifique 1

Identifier les stratégies de prise en charge des enfants en situation de handicap dans les écoles primaires dans les écoles au Mont Liban.

1.4.3 Objectif spécifique 2

Identifier les facteurs influençant

la prise en charge des enfants en situation de handicap dans les écoles au Mont Liban.

1.4.4 Objectif spécifique 3

Proposer les solutions qui pourront améliorer le suivi et les conditions d'apprentissage des enfants en situation de handicap dans les écoles primaires classiques.

1.5. Hypothèses de recherches

Pour la présente recherche, notre hypothèse principale se subdivise en trois hypothèses spécifiques.

1.5.1 Hypothèse principale

Le dispositif de suivi et de prise en charge des enfants en situation de handicap dans les écoles primaires classiques sont peu efficaces pour une véritable inclusion et un bon rendement scolaire dans les écoles au Mont Liban.

1.5.2 Hypothèse secondaire

Les mesures d'accompagnement pour la prise en charge des enfants en situation de handicap au sein des écoles primaires classiques dans les écoles au Mont Liban sont d'ordre institutionnel.

1.5.3 Hypothèse secondaire 2

Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre efficace des mesures d'accompagnement des enfants en

situation de handicap sont d'ordre pédagogique, économique et social.

2.1.1. Historique et l'importance de l'éducation inclusive

L'éducation inclusive est aujourd'hui un impératif éthique et pédagogique dans les systèmes éducatifs contemporains. Elle repose sur le principe fondamental du droit à l'éducation pour tous, indépendamment des différences individuelles. Pour mieux cerner ce concept, il convient d'examiner les modèles qui l'ont précédé: l'éducation spécialisée et l'éducation intégratrice. Ces approches, bien que distinctes, ont contribué à façonner les fondements de l'inclusion scolaire.

L'éducation spécialisée désigne un dispositif éducatif conçu pour répondre aux besoins d'élèves présentant des handicaps ou des difficultés scolaires majeures. Selon Plaisance (2004), l'éducation spécialisée repose sur une logique de compensation, visant à pallier les limitations fonctionnelles par des aménagements ciblés. Elle se caractérise par des programmes individualisés adaptés au rythme et aux capacités de chaque élève, des méthodes pédagogiques spécifiques et des outils spécialisés et un encadrement assuré par du personnel formé aux

différentes déficiences. Ce modèle permet une prise en charge efficace des élèves en situation de handicap mais il peut engendrer une forme de ségrégation scolaire.

L'éducation intégratrice se caractérise par une logique où l'élève en situation de handicap (ESH) doit fournir des efforts pour s'adapter à la classe et à la société. Elle consiste à intégrer les élèves dans les établissements ordinaires, mais sans nécessairement transformer les pratiques pédagogiques existantes. Autrement dit, c'est l'élève qui doit s'ajuster au cadre scolaire déjà en place. Comme le précise le (BF Manuel Formation Enseignants EI, 2012 p.7) l'éducation intégratrice vise à : *«intégrer les élèves en situation de handicap dans les établissements ordinaires, sans nécessairement adapter les pratiques pédagogiques. Elle repose sur une logique d'insertion, où l'élève doit s'adapter au cadre existant»*. Cette distinction est essentielle, car comme le souligne Ebersold (2009), l'intégration scolaire peut se réduire à une inclusion de façade si elle ne s'accompagne pas de véritables transformations structurelles. En effet, malgré une volonté d'ouverture, l'éducation intégratrice présente des limites importantes telles que la faible adaptation des contenus et

des méthodes, le risque d'exclusion implicite et le manque de formation des enseignants.

Les défenseurs de l'école inclusive soutiennent que c'est l'institution scolaire et le système éducatif qui doivent se transformer afin de répondre aux besoins de l'ensemble des apprenants, qu'ils soient porteurs de handicap ou non. Il appartient donc au cadre éducatif d'évoluer pour offrir à chacun un milieu d'apprentissage et de formation adapté à ses spécificités.

2.1.2. Suivi scolaire

Rôles et tâches de chaque acteur

Selon la Stratégie de suivi des enfants en situation de handicap (2012), pour que la problématique du Handicap soit mieux perçue par les autorités politiques et pour une meilleure prise en charge des ESH, il faut que chaque acteur joue sa partition dans le suivi scolaire de ces enfants et faire des recommandations provenant directement du terrain seront prises en considération. Pour y parvenir, le suivi sera assuré de manière intersectorielle et chaque acteur contribuera selon son domaine de compétence et son niveau de responsabilité.

2.2. CADRE THÉORIQUE DE REFERENCE

L'inclusion scolaire des apprenants

en situation de handicap est un enjeu multidimensionnel qui mobilise des courants théoriques variés, chacun apportant un éclairage complémentaire à notre article. L'inclusion permet comme un processus à la fois éducatif, éthique, social et économique.

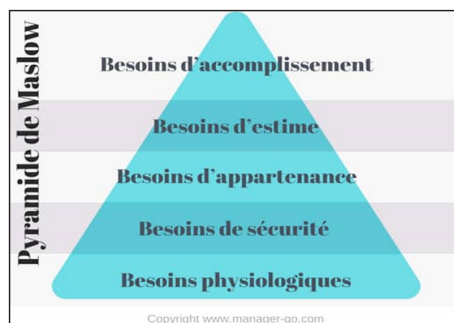
2.2.1. Théorie des besoins de Maslow (1940)

La théorie des besoins humains formulée par Abraham Maslow dans les années 1940 repose sur ses observations concernant la motivation. Elle présente une hiérarchie en cinq paliers, organisés sous forme pyramidale, où l'individu cherche d'abord à satisfaire les besoins essentiels avant de viser ceux situés à des niveaux supérieurs. Ces besoins se déclinent ainsi: physiologiques, de sécurité, d'appartenance sociale, d'estime de soi et d'accomplissement personnel. Les besoins physiologiques regroupent tout ce qui est indispensable au maintien de la vie: respirer, boire, se nourrir, dormir, éliminer les déchets, réguler la température corporelle et se protéger contre les agressions microbiennes. Ils sont vitaux et, lorsqu'ils ne sont pas comblés, ils dominent la conscience. Les besoins de sécurité traduisent le désir d'être protégé sur le plan physique et moral. Ils englobent la stabilité de l'emploi et des ressources,

la protection contre la violence et les agressions, la sécurité psychologique, la santé et l'équilibre familial. Les besoins sociaux ou d'appartenance expriment la nécessité de créer des liens, de communiquer et de s'intégrer dans un groupe. Ils incluent le besoin d'affection, de reconnaissance et de considération, ainsi que l'importance d'avoir une famille et des amis. Les besoins d'estime de soi renvoient au besoin de se sentir utile et valorisé. Ils se manifestent par le respect de soi et des autres, le désir de réussite, de compétence, de mérite et de maîtrise.

Les besoins d'accomplissement personnel représentent le sommet de la pyramide. Ils concernent la réalisation de soi à travers l'apprentissage, l'effort, la découverte de nouvelles techniques et la pratique d'activités désintéressées, permettant à chacun de devenir pleinement ce qu'il aspire à être.

La figure ci-dessous est une illustration des cinq niveaux des besoins selon Maslow (2017) Figure n° 1: Pyramide des besoins de Maslow



Source: Maslow (2017).

En résumé, la pyramide de Maslow ci-dessus présentée est composée de cinq niveaux. En partant de la base jusqu'au sommet, on retrouve les besoins physiologiques, les besoins de protection et de sécurité, les besoins de relations sociales ou d'appartenance, les besoins liés à l'estime de soi ainsi que les besoins de réalisation personnelle. Le premier lien entre la théorie des besoins de Maslow et notre sujet de recherche se présente sous deux aspects:

Le premier aspect est que cette théorie nous aide à mieux comprendre que comme tout autre enfant, les ESH ont des besoins élémentaires indispensables pour se réaliser. En plus des besoins vitaux, chaque enfant selon son handicap a besoin d'appareil ou de matériel adapté et d'un suivi médical particulier afin de favoriser son apprentissage en classe.

Le deuxième aspect est que chaque enfant en situation de handicap doit d'abord se sentir en sécurité dans les écoles, ensuite acceptés par leurs pairs et enfin valorisés par leurs enseignants pour pouvoir apprendre efficacement et réussir dans leur cursus scolaire. Cette théorie nous permet donc de structurer l'intervention éducative autour des besoins fondamentaux des élèves, en particulier ceux qui vivent des situations de vulnérabilité.

L'inclusion scolaire est ainsi envisagée comme un investissement stratégique pour la société, permettant de transformer le potentiel humain en capital productif. La théorie des besoins de Maslow, élaborée par Abraham Maslow dans les années 1940, met en évidence la nature de la motivation humaine qui est progressive et hiérarchisée. Elle rappelle que si leurs besoins fondamentaux à savoir les besoins physiologiques, de sécurité et d'appartenance sont satisfaits alors les enfants en situation de handicap ne peuvent pleinement s'épanouir et apprendre comme les autres enfants. Ce n'est qu'à cette condition qu'ils peuvent accéder aux niveaux supérieurs de la pyramide, à savoir les besoins d'estime et d'accomplissement personnel, indispensables à leur réussite scolaire et à leur intégration sociale.

2.3. CLARIFICATION CONCEPTUELLE

Afin de mieux cerner le concept de l'éducation inclusive, clarifions d'abord les concepts suivants: vulnérabilité, Handicap, prise en charge et suivi, inclusion Scolaire.

2.3.1. Vulnérabilité

Selon Castel, (1995) la vulnérabilité c'est être exposé à des risques sans

disposer des ressources nécessaires pour y faire face. Chez l'enfant, cela se traduit par une mise en danger de sa survie, de son développement ou de ses droits fondamentaux. Elle peut être physique, mentale, sociale, économique ou culturelle. Un individu, un foyer ou une collectivité est considéré comme vulnérable lorsqu'il présente une fragilité particulière, se trouve exposé à des chocs, à des pertes, à des échecs ou à divers risques. La vulnérabilité infantile renvoie à la situation d'un enfant dont la survie, l'attention, la protection ou le développement est mis en danger par des conditions particulières, des circonstances ou par une situation qui le prive d'une partie de ses droits. Les signes indicateurs de la vulnérabilité d'un apprenant en classe, à l'école apprenant mal habillé, timide, solitaire, agressif ou violent, chétif, malade, instable émotionnellement, etc.

2.3.2. Handicap

Le handicap est une notion évolutive. Il ne se limite pas à une déficience mais résulte de l'interaction entre une personne et les barrières environnementales ou sociales. CDPH (2006) définit le handicap comme une «interaction entre des incapacités et des barrières qui entravent la participation pleine et effective à la société». Dans l'éducation,

le terme handicap fait référence à la façon dont les enfants se heurtent à des obstacles dans leur apprentissage en raison de l'environnement qui les handicapent. D'après l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2011), le handicap est considéré comme une notion générale regroupant les déficiences, les limitations dans l'exécution des activités et les obstacles à la participation. Il inclut les aspects négatifs issus de l'interaction entre une personne présentant un problème de santé et les éléments contextuels dans lesquels elle évolue, qu'ils soient liés à ses caractéristiques individuelles ou à son environnement. Le handicap correspond à une limitation partielle ou totale empêchant une personne d'accomplir une activité dans des conditions jugées normales pour l'être humain. L'approche retenue met l'accent sur la dimension fonctionnelle. On distingue cinq grandes catégories de handicap, chacune regroupant des caractéristiques similaires liées aux sens, aux mouvements ou aux fonctions cognitives:

Handicap moteur: il réduit la capacité de se déplacer, d'exécuter certains gestes ou de mobiliser des membres.

Handicap sensoriel: il concerne les déficiences des organes sensoriels, notamment la vue et l'ouïe.

Handicap psychique: il se rapporte aux troubles mentaux, affectifs ou émotionnels, sans nécessairement affecter les facultés intellectuelles.

Handicap mental: il désigne une déficience intellectuelle entraînant des difficultés de raisonnement, de compréhension et d'abstraction.

Maladies invalidantes: ce sont des affections dont les effets durables sur l'organisme provoquent une situation de handicap.

2.3.3. Prise en charge et suivi

Dans le contexte de l'éducation inclusive, la prise en charge et le suivi désignent un ensemble coordonné de mesures, d'actions et d'accompagnements mis en œuvre pour satisfaire les besoins éducatifs spécifiques de chaque apprenant, en particulier ceux en situation de handicap ou présentant des besoins éducatifs particuliers. Identification précoce des besoins Vygotsky à travers la zone proximale de développement l'a bien démontré. IL s'agit de l'adaptation des méthodes pédagogiques, les supports d'apprentissage, les évaluations et l'organisation de la classe pour répondre aux différents types d'éducatifs et aux besoins spécifiques de chaque élève. L'objectif principal est de garantir aux ESH, leur pleine participation aux apprentissages

et leur épanouissement au sein d'un environnement éducatif commun et bienveillant. Une bonne collaboration et une coordination pluri professionnelle (enseignants, professionnels de l'éducation spécialisée, parents, professionnels de santé, etc.) permet élaborer et mettre en œuvre un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) adapté aux besoins de l'élève.

Quant au suivi, il fait référence à une observation continue sur les progrès, les difficultés et le bien-être de chaque élève, en particulier ceux qui bénéficient de mesures de prise en charge spécifiques. IL permet également d'évaluer régulièrement l'efficacité des stratégies d'adaptation et mesures d'accompagnements, mis en place à travers des évaluations formelles et informelles, en lien avec les objectifs définis dans le plan d'accompagnement.

Ensuite, le suivi permet de faire un ajustement des stratégies pédagogiques, des mesures accompagnements en fonction de l'évolution des besoins de l'élève et des résultats des évaluations. Aussi, la communication avec les familles pour informer régulièrement les parents des progrès de leurs enfants, des difficultés rencontrées et des ajustements apportés à la prise en charge et au suivi et les impliquer activement dans le processus éducatif.

En résumé, la dynamique de la prise en charge et le suivi en éducation inclusive vise à lever les obstacles à l'apprentissage et à la participation pour tous les élèves, en particulier ceux qui sont les plus vulnérables. Cela nécessite une approche personnalisée, collaborative et flexible, centrée sur les besoins individuels de chaque apprenant.

2.3.4. Inclusion Scolaire

L'inclusion scolaire est un concept fondamental qui vise à assurer que tous les élèves, quelles que soient leurs diversités, puissent apprendre et s'épanouir au sein d'un environnement éducatif commun et équitable. Loin d'être une simple intégration, l'inclusion implique une transformation profonde du système éducatif pour l'adapter à la diversité des besoins de chaque apprenant. Comme le souligne si justement Charles Gardou, (2012), déclare que l'inclusion n'est pas la simple juxtaposition de personnes différentes, c'est l'aventure humaine qui fait de la différence un atout, un enrichissement. Cette vision met en lumière l'idée que la diversité n'est pas un obstacle à surmonter mais une richesse à valoriser. Il s'agit de construire une école qui ne segmente pas mais qui accueille et accompagne chaque élève dans son unicité.

L'approche inclusive repose sur plusieurs principes pédagogiques clés. C'est une démarche complexe et multidimensionnelle qui vise à transformer l'école pour qu'elle devienne un lieu d'apprentissage et d'épanouissement pour tous. Elle encourage des pratiques différenciées, une collaboration accrue entre les professionnels de l'éducation et une participation active des parents. L'objectif est de engendrer un milieu d'apprentissage flexible et adaptable où chaque élève peut trouver sa place et développer son plein potentiel.

3.1. Méthode De Recherche

L'aboutissement de cette étude exige l'utilisation d'un ensemble de méthodes pour la collecte de données pertinentes. De ce fait, nous avons adopté pour la méthode mixte qui allie à la fois la méthode quantitative et celle qualitative. Notre choix a porté sur l'approche mixte c'est-à-dire une méthode qui allie la recherche qualitative et la recherche quantitative. La méthode qualitative se base sur les opinions des enquêtés pour faire les analyses alors que la méthode quantitative se base sur les chiffres. Dans le cadre de notre étude, les opinions ont été recueillies à travers un guide d'entretien et un

questionnaire d'enquête. Donc, la méthode mixte nous permettra de collecter et d'analyser efficacement les résultats d'enquête qui comportent des données tant quantitatives que qualitatives.

3.2. Champ D'étude

Tableau Récapitulatif du Personnel

Categories	Hommes	Femmes	Total
Encadreurs	1	10	11
Directeurs d'école	50	10	60
Enseignants	290	254	544
Total général	305	310	615

L'objectif est de recueillir des témoignages qualitatifs et variés, permettant d'éclairer de manière approfondie les enjeux de l'éducation inclusive.

3.4. Les Instruments De Collecte Des Données

3.4.1. Instruments de collecte des données

Dans le cadre de la présente recherche, deux types d'instruments sont élaborés afin de collecter les données en lien avec la recherche et de les soumettre à l'épreuve des faits à travers la vérification des hypothèses émises plus haut. Il s'agit d'une part d'un guide d'entretien semi-dirigé et d'autre part d'une grille de collecte de données.

L'analyse et l'interprétation des résultats assortis de suggestions

4.1. Présentation Des Résultats

4.1.2. Des stratégies de prise en charge des ESH.

Les stratégies adoptées varient en fonction du rôle des acteurs:

Les encadreurs privilégient les visites de classe et l'appui-conseil.

Les directeurs mettent l'accent sur l'accueil qui, selon eux est très déterminant dans le processus d'inclusion des ESH la sensibilisation des élèves et la communication avec les parents pour que chaque acteur s'implique davantage dans l'éducation des ESH.

Les enseignants affirment qu'ils procèdent d'abord à un diagnostic afin de déceler le type de handicap dont souffre l'enfant. Ensuite ils adoptent une pédagogie différenciée qui permet d'inclure les ESH dans toutes les activités pédagogiques car disent-ils il faut leur permettre d'apprendre à leur rythme en leur accordant le temps nécessaire pour s'exprimer et faire les activités comme les autres

4.1.3. Des difficultés rencontrées dans la prise charge des ESH

Enfin, les enseignants soulignent des obstacles d'ordre psychologique et

social. Certains enseignants manifestent une perception négative du handicap, ce qui influence la qualité de la prise en charge. De plus les moqueries, la stigmatisation et le rejet social dont sont victimes les ESH compliquent leur intégration et peuvent conduire à l'isolement ou à l'abandon scolaire. « *Nous acceptons tous les ESH mais face à certains enfants qui ont un handicap lourd ou ceux qui portent un handicap multiple, nous sommes obligés de les mettre l'écart car nous ne savons pas comment faire faute de formation* » a déclaré un enseignant.

4.1.4. Des solutions proposées pour une meilleure prise en charge des ESH

Les encadreurs pédagogiques proposent une formation sur l'élaboration de projets éducatifs individualisés pour chaque élève en situation de handicap, accompagnés de fiches de suivi personnalisées afin d'assurer un suivi régulier et efficace des enseignants sur le terrain. Ils recommandent un renforcement des moyens institutionnels et des directives claires pour mieux accompagner les enseignants. Ils insistent sur le besoin d'instaurer et de multiplier les formations spécifiques en pédagogie inclusive et adaptées aux réalités locales.

Les directeurs d'école suggèrent principalement des solutions d'ordre matériel et organisationnel. Ils mettent en avant l'importance de l'amélioration des infrastructures scolaires (construction de rampes, toilettes accessibles, salles adaptées) et du soutien financier et sanitaire pour les familles des ESH. Ils proposent également de renforcer la sensibilisation des communautés éducatives afin de réduire la stigmatisation qui favorisent l'intégration des ESH.

Les enseignants, quant à eux, demandent en priorité des formations pratiques et continues sur la gestion des ESH en classe. Ils souhaitent disposer de ressources pédagogiques adaptées (manuels, outils didactiques, matériel spécialisé) pour faciliter l'inclusion. Aussi certains enseignants proposent la mise en place de groupes de soutien entre enseignants, afin de partager les expériences sur les stratégies inclusives. « *Il est important de créer des classes transitoires d'inclusion dans les écoles afin de préparer et faciliter l'intégration des ESH dans les classes ordinaires* », a proposé un enseignant.

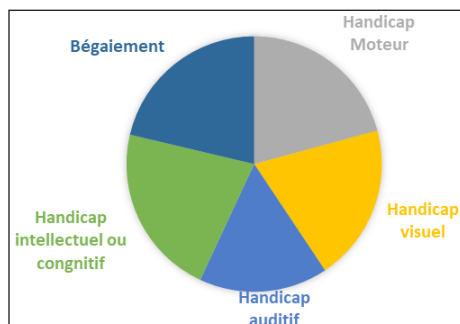
Tableau de la répartition selon le sexe et l'ancienneté:

Variables	Modalités	Nombre	Pourcentage (%)
Sexe	Féminin	68	46,6%
	Masculin	78	53,4%
Ancienneté	Plus de 5 ans	90	61,64%
	Moins de 5 ans	56	38,36%

4.1.5.1. De la présence et l'identification des ESH

Les résultats montrent que 91,8 % des écoles accueillent au moins un enfant en situation de handicap, tandis que 8,2 % déclarent ne pas en avoir. Les handicaps les plus fréquemment rencontrés sont le handicap intellectuel ou cognitif (46,6 %), le handicap moteur (44,5 %), le bégaiement (45,6 %), le handicap visuel (42,5 %) et le handicap auditif (34,9 %). Cette forte présence d'élèves en situation de handicap confirme la réalité de l'inclusion dans les écoles. La figure 2 montre la répartition des ESH en fonction du handicap

Figure n° 2: Identification des ESH.

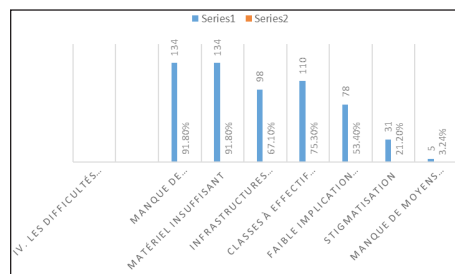


Les principales difficultés signalées concernent le manque de

formation (91,8 %), l'insuffisance de matériel pédagogique (91,8 %), des infrastructures inadaptées (75,3 %) et des classes à effectif élevé (53,4 %). D'autres obstacles incluent la faible implication des parents (54,1 %) et la stigmatisation des enfants handicapés (21,2 %). La figure 6 donne un aperçu des difficultés rencontrées dans la prise en charge des ESH.

Figure n° 3:

Difficultés rencontrées dans la prise charge des ESH

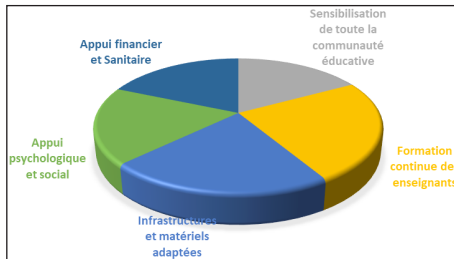


4.1.5.5. Des solutions proposées pour une meilleure inclusion

Expérimentation de nouvelles méthodes pédagogiques: 93,2 % sont favorables. Les enseignants proposent de renforcer plusieurs conduites pour progresser la prise en charge des ESH. Les plus citées sont la formation

continue (90,4 %), l'amélioration des infrastructures et matériels adaptés (80,1 %), l'appui psychologique et social (69,2 %), ainsi que l'appui financier et sanitaire (69,2 %). La sensibilisation de toute la communauté éducative est également considérée comme essentielle (63,7 %). Le graphique 7 illustre les propositions faites par les acteurs du terrain.

Figure n° 4: Solutions proposées



Après la présentation des résultats issues de la collecte des données quantitatives et qualitatives sur le terrain, il convient à présent de procéder à leur analyse minutieuse.

4.2.1 De la présence et identification des ESH

Une forte présence d'élèves en situation de handicap confirme la réalité de l'inclusion dans les écoles et est confirmé par les données du graphique 1. Toutefois, la diversité des types de handicaps implique des besoins pédagogiques variés et complexes. Les enseignants doivent faire face à des situations qui nécessitent

des compétences spécifiques souvent absentes faute de formation adaptée.

Conclusion

Les difficultés rencontrées sont diverses: le manque de ressources matérielles et financières (encadreurs pédagogiques et les directeurs d'écoles), des obstacles d'ordre pédagogique, psychologique et social (enseignants). A la lumière du graphique 5, nous pouvons retenir que les obstacles à l'inclusion sont multiples et structurels. Même formés, les enseignants manquent d'outils concrets et de ressources pour mettre en œuvre une pédagogie inclusive. Le déficit en matériel adapté, les classes surchargées et les infrastructures inappropriées renforcent les inégalités. Ces résultats montrent que les ESH évoluent dans un environnement peu favorable à l'inclusion. Le déficit de formation et de ressources matérielles constitue les principaux freins à une inclusion efficace. Les contraintes infrastructurelles et sociales renforcent ces difficultés, notamment dans les zones où les classes sont surchargées et les parents peu impliqués.

A la lumière des données, les principales difficultés qui entravent la mise en œuvre optimale de l'éducation inclusive selon le point de vue des enseignants, elles peuvent être

hiérarchisées ainsi qu'il suit: le manque de formation, les classes à effectif élevé, les infrastructures inadaptées, le manque de matériel, soutien financier et la faible implication parentale. **La variable selon laquelle les difficultés rencontrées dans l'accompagnement des enfants en situation de handicap sont d'ordre professionnel, économique et sociale est vérifiée et justifiée.** Faces à ces difficultés, Quelles sont les propositions concrètes qui ont été faites pour améliorer la prise en charge des ESH.

Des propositions pour améliorer le suivi des ESH dans les écoles.

Pour une meilleure inclusion scolaire des enfants en situation de handicap (ESH), les enquêtés proposent:

- Renforcer les capacités des enseignants à travers des formations continues.
- Assurer une formation initiale et continue sur la prise en charge pédagogique et psychosociale des enfants en situation de handicap ;
- Mettre en place un dispositif de suivi et d'accompagnement régulier des enseignants pour garantir l'efficacité des pratiques inclusives ;
- Construire et équiper des centres spécialisés;

- Adapter les infrastructures scolaires existantes (rampes d'accès, salles aménagées, sanitaires adaptés, signalétique inclusive, etc.) afin de favoriser la coopération des ESH. Dotation en matériel pédagogique et technique adapté ;
- Fournir aux établissements scolaires un matériel spécifique et diversifié répondant aux besoins des différents types de handicap (visuel, auditif, moteur, intellectuel, etc.);
- Garantir une dotation suffisante, régulière et durable en ressources matérielles pour soutenir les apprentissages des ESH;
- Impliquer les parents et sensibiliser communauté;
- Encourager la participation active des parents dans le suivi éducatif, psychologique et social de leurs enfants;
- Soutenir financièrement les ESH;
- Accorder un appui financier et matériel aux écoles et aux familles concernées pour compenser les coûts supplémentaires liés à l'éducation inclusive;
- Mettre en place un mécanisme de soutien post-scolaire destiné à faciliter l'insertion sociale et professionnelle des enfants handicapés après leur formation;
- Assurer une condition essentielle à une meilleure qualité

d'enseignement et à une prise en charge efficace des ESH;

- Aussi il faut valoriser les bonnes pratiques déjà existantes en multipliant les écoles inclusives dans la province comme le cas de l'école privée Pô Catholique qui pratique une véritable inclusion. Avec l'appui de l'ONG, l'école a bénéficié d'un personnel bien formé du matériel adapté où il y a une formation préparatoire de 2 ans des ESH visuel et auditif avant inclusion en classe ordinaire.

Conclusion

En somme, cette étude met en évidence la présence réelle d'enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires, mais également les limites du système éducatif dans la mise en œuvre effective de l'inclusion. Les enseignants, bien que conscients et favorables à l'inclusion, manquent de formation, de matériel et d'accompagnement institutionnel. L'inclusion demeure donc plus déclarative que fonctionnelle. Pour progresser vers une école réellement inclusive, il est indispensable de renforcer les capacités des enseignants, de doter les écoles de ressources adaptées, et de favoriser une collaboration étroite entre famille, école et partenaires sociaux.

Ces recommandations traduisent une volonté forte des acteurs d'améliorer le cadre institutionnel et humain de l'inclusion. La formation continue est perçue comme un levier prioritaire, tandis que le développement d'infrastructures accessibles et de ressources pédagogiques adaptées demeure une urgence. L'implication accrue des familles et des partenaires éducatifs est également nécessaire pour instaurer une culture inclusive durable. Ces propositions traduisent une forte volonté d'amélioration et d'une ouverture à l'innovation de la part des enseignants. Elles témoignent également d'un besoin manifeste d'appui politique, matériel et technique afin de rendre l'inclusion scolaire plus efficace et durable.

Au niveau des facteurs qui entravent la prise en charge des ESH, nous retenons l'insuffisance de la formation continue, le déficit en matériel adapté, les infrastructures inadaptées et la stigmatisation sociale et renforcent l'exclusion. Ces difficultés confirment que sans une qualification conséquente des acteurs sur l'approche inclusive, on ne peut s'attendre qu'à des résultats mitigés sur le terrain. Le manque de formation justifie la non implication des ESH dans les activités pédagogiques et les maladroites constatées dans les rapports entre les enseignants et

les ESH d'une part et les élèves dits «normaux» d'autre part.

Enfin, nous relevons que beaucoup d'acteurs ne sont pas suffisamment sensibilisés sur l'EI, d'après notre enquête ce qui entraîne une réticence et un désintérêt totale pour les pratiques pédagogiques inclusives dans les classes auxquels s'ajoute une faible implication des parents alors que le partenariat famille-école est cruciale dans la réussite de l'inclusion des ESH.

Comme solution aux difficultés, les enseignants plaident pour un renforcement des capacités à travers une formation continue, une institutionnalisation des classes inclusives, un bon partenariat communautaire, une bonne volonté politique et un appui matériel adapté pour faire de l'inclusion une réalité dans nos écoles. Il faut donc considérer les embûches énumérées de façon récurrente par les enquêtés et envisager des solutions palliatives afin d'accompagner tous ESH de façon efficace et effective dans les écoles classiques.

Au terme de notre enquête, l'analyse des données montre que l'inclusion des enfants en situation de handicap reste un défi majeur, nécessitant des efforts au niveau des politiques publiques, de la formation des acteurs éducatifs et de la mobilisation communautaire.

La triangulation des sources a permis de recueillir des données auprès de plusieurs catégories d'acteurs (encadreurs pédagogiques, directeurs d'écoles, enseignants) ce qui a permis de croiser les points de vue et de réduire les biais individuels. Par exemple, lorsqu'un enseignant évoquait le manque de matériel adapté, cette affirmation pouvait être confirmée ou nuancée par le directeur ou l'encadreur, ce qui a permis de réduire les biais individuels.

Ensuite la diversité des outils de collecte a permis l'utilisation combinée d'entretiens semi-directifs et de questionnaires afin de confronter les informations qualitatives (témoignages, perceptions) et quantitatives (nombre d'ESH, types de handicaps). Cela a renforcé la crédibilité des résultats en évitant de se limiter à une seule source de données.

Malgré les limites identifiées, l'étude a permis de dégager des constats essentiels sur les conditions de prise en charge des enfants en situation de handicap dans les écoles au Mont Liban, parmi lesquels:

- Le manque de formation chez les enseignants et les encadreurs pédagogiques,
- L'insuffisance de matériel adapté, de ressource pédagogique

inclusives limitent l'efficacité des pratiques pédagogiques;

- Des infrastructures scolaires inadaptées avec des classes parfois surchargées;
- Une faible implication des familles dans le suivi régulier des enfants;
- La persistance de stigmatisation et de discrimination, freinant ainsi l'intégration sociale des enfants.

Ces constats mettent en évidence la nécessité d'améliorer les dispositifs de suivi individualisé, de renforcer la formation continue des acteurs éducatifs, de développer des stratégies inclusives plus adaptées et de mobiliser davantage les familles et la communauté éducative. L'objectif est de favoriser une meilleure réussite scolaire des enfants en situation de handicap au Liban.

Bibliographie

- 1-AN-BF.(1986).*Zatu n°86-005 portant avantages spécifiques aux handicapés*.Ouagadougou: Assemblée Nationale.
- 2-AN-BF.(1991).*Constitution du Burkina Faso du 02 juin 1991*.Ouagadougou: Assemblée Nationale.
- 3-AN-BF.(2006).*Récensement général de la population et de l'habitat*.Ouagadougou: Assemblée Nationale.
- 4-AN-BF.(2007).*Loi d'orientation de l'éducation n°013-2007/AN du 30 juillet 2007*.Ouagadougou: Assemblée Nationale.
- 5-AN-BF.(2010).*Loi n°012-2010/AN du 1er avril 2010 portant protection et promotion des droits des personnes handicapées*. Ouagadougou: Assemblée Nationale.
- 6-Becker, G.S.(1992).*Capital humain: Analyse théorique et empirique, avec référence particulière à l'éducation (3e éd.)*.New-York: NY: NBER-Columbia University Press.
- 7-BF.(2012).*Décret n°2012-828 portant adoption de mesures sociales en matière de santé et d'éducation*.Ouagadougou: Gouvernement du Burkina Faso.
- 8-CADBE.(1990).*Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant*.Article 11 et 13.Addis-Abéba: Organisation de l'Unité Africaine.
- 9-Castel, R.(1995).*Les métamorphoses de la question sociale: Une chronique du salariat*.Paris: Fayard.
- 10-CDE.(1989).Article 2, 23 et 28.New-York.
- 11-CDPH.(2006).*Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées*.New-York: Nations Unies.
- 12-CME.(2014).*Rapport sur l'éducation inclusive et les enfants handicapés*.Washington: DC: CME.
- 13-CN-EPT/BF.(2022).*Rapport sur la mise en oeuvre de la Stratégie nationale de développement de l'éducation inclusive (SNDI)*.Ouagadougou: CN-EPT/BF.
- 14-DPEPPNF.(2025).*Rapport sur la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les écoles primaires du Nahouri*. Nahouri: Direction Provinciale de l'Education Préscolaire, Primaire et Non Formelle du Nahouri.
- 15-Ebersold, S.(2009).*La scolarisation des élèves handicapés: entre intégration et inclusion*.Paris: L'Harmattan.
- 16-Fisher, R.A.(1925).*Méthodes statistiques pour les chercheurs*.Edimbourg: Olivier & Boyd.
- 17-Fraser, N.(2004).*Qu'est ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*.Paris: La Découverte.
- 18-Gardou, C.(2012).*La société inclusive: parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*.Paris: Erès.
- 19-Graham, J.(1983).*L'échantillonnage raisonné en recherche qualitative*.Londres: Academic Press.
- 20-Jean-Pierre, D.(1996).*Le dépouillement manuel en recherche qualitative*.Paris: Presses Universitaires de France.
- 21-Ki-Zerbo, J.(1990).*Eduquer ou périr*.Paris: L'Harmattan.
- 22-Kola, E.(2024).*Philosophie de l'inclusion éducative et prise en charge des -enfants déplacés internes au Burkina Faso*. Ouagadougou: Presse Universitaire du Burkina Faso.
- 23-Maslow, A.H.(2017).*Pyramide des besoins*.Consulté le mars 2025, sur https://fr.wikipedia.org/wiki/Pyramide_des_besoins
- 24-MEBAPLN.(2012).*Stratégies de suivi des enfants en situation de handicap*.Ouagadougou: Ministère de l'Enseignement de Base, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.

- 25-MEBAPLN.(2016).*Fiche éducative inclusive: Etat des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso*.Ouagadougou: Ministère de l'Enseignement de Base, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.
- 26-MEBAPLN.(2017).*Pogramme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) 2017-2030*.Ouagadougou: Ministère de l'Enseignement de Base, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.
- 27-MEBAPLN.(2018).*Stratégies nationale de développement de l'éducation inclusive (SNEI)*.Ouagadougou: Ministère de l'Enseignement de Base, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.
- 28-MEBAPLN.(2021).*Recueil d'instruments juridiques de l'éducation de base*.Ouagadougou: Ministère de l'Enseignement de Base, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.
- 29-MEBAPLN.(2022).*Etat des lieux de l'éducation inclusive au Burkina Faso*.Ouagadougou: Ministère de l'Enseignement de Base, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales.
- 30-Meirieu, P.(2018).*L'école, mode d'emploi: les grandes questions de la pédagogie*.Paris: ESF Editeur.
- 31-Morin, E.(2005).*La méthode 6: Ethique*.Paris: Seuil.
- 32-OMS, & BM.(2011).*Rapport mondial sur le handicap*.
- 33-ONU.(1948).*Déclaration universelle des droits de l'homme (Article 26)*.New-York: Nations-Unies.
- 34-ONU.(2015).*Objectifs de Développement Durable (ODD)*.New-York.
- 35-PI.(2011).*Rapport sur l'accès à l'éducation inclusive et les enfants handicapés*.
- 36-Patton, M.Q.(1980).*Méthodes d'évaluation qualitative*.Beverly Hills: CA: Sage Publications.
- 37-Plaisance, E.(2013).*L'éducation inclusive: enjeux et perspectives*.Paris: L'Harmattan.
- 38-Tiabondou, A., Yogo, E.M., & Nebie, B.A.(2025).*Problématique de la promotion de l'éducation inclusive: Cas de l'Association des personnes en situation de handicap du Gourma (APHG)*.Université Norbert Zongo et Université Joseph Ki-Zerbo.
- 39-UNESCO.(1990).*Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous: Conférence de Jomtien*.Paris: UNESCO.
- 40-UNESCO.(1994).*Organisation des Nations Unies pour l'éducation, Déclaration Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*.Paris: UNESCO.
- 41-UNESCO.(2014).*Education2030 CME: Equal right, equal opportunity report (ODD4: Objectifs de développement durable n°4- Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité)*.Paris: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.
- 42-Vygotsky, L.S.(1978).*Pensée et langage: Le développement des processus psychologiques supérieurs*.Cambridge: MA: Harvard University Press.
- 43-Wayack-Pambè, M.(2019).*Les défis liés à l'inclusion scolaire des enfants handicapés au Burkina Faso: Faits et expériences vécues (vol2)*.Ouagadougou: Presse Universitaire du Burkina.