

Inclusive Education for Students with Motor and Intellectual Disabilities in Three Elementary Schools Affiliated with the ANFA Casablanca Directorate in Morocco: A Qualitative Study

Sarah El Bakri¹, El Mustapha En-Nouhassi², Saad El Mourak³, El Mostapha El Makkaoui⁴

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 14

To cite this article: El Bakri, S., En-Nouhassi, E., El Mourak, S., & El Makkaoui, E. (2026). Inclusive Education for Students with Motor and Intellectual Disabilities in Three Elementary Schools Affiliated with the ANFA Casablanca Directorate in Morocco: A Qualitative Study. Science Step Journal, 4(14). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22115229>

Abstract

The main objective of this research is to analyse the conditions for the inclusion of students with disabilities. It is based on the observation that inclusion cannot be reduced to simply enrolling a student in a regular classroom, but must be evaluated in terms of the student's actual level of independence and participation in learning. The study adopts a qualitative approach based on semi-structured interviews conducted with teachers and students with disabilities, knowing that it is a data collection technique designed to advance research in terms of knowledge, methodology, and technical aspects by developing an interview guide that outlines the types of topics to be discussed with the interviewee. Therefore, the second method used is the observation grid, which helps remind the observer of the events and issues of most importance during field visits. The results show that the three schools demonstrate a willingness to welcome students with disabilities and implement certain inclusive practices. However, this inclusion remains partial, variable, and not well institutionalized. Architectural accommodations are sometimes put in place, particularly in the form of access ramps or occasional classroom modifications, but these do not always guarantee students' daily independence. Overall, the study confirms the three initial hypotheses. It concludes that the inclusive education observed is a work in progress and not yet sufficiently systemic in its implementation.

Keywords: Inclusive Education, Motor and Intellectual Disability, Elementary School, Qualitative Approach, Instructional Accommodations.

¹ Doctoral Student in Educational Psychology, Abdelmalek Essaâdi University, École Normale Supérieure of Tétouan, Morocco, Email: sarah.elbakri@etu.uae.ac.ma

² Doctoral Student in Education Sciences, Abdelmalek Essaâdi University, École Normale Supérieure of Tétouan, Morocco, Email: elmustapha.ennouhassi@etu.uae.ac.ma

³ Doctoral Student in Education Sciences, Abdelmalek Essaâdi University, École Normale Supérieure of Tétouan, Morocco, Email: saad.mourak@etu.uae.ac.ma

⁴ Maître de conférences, Abdelmalek Essaâdi University, École Normale Supérieure of Tétouan, Morocco

Éducation inclusive pour les élèves présentant des handicaps moteurs et intellectuels dans trois écoles primaires affiliées à la direction Anfa de Casablanca au Maroc : une étude qualitative

Sarah El Bakri, El Mustapha En-Nouhassi, Saad El Mourak, El Mostapha El Makkaoui

Resumé

Cette recherche vise principalement à analyser les conditions d'inclusion des élèves en situation de handicap. Elle part du constat que l'inclusion ne peut se réduire à la simple inscription d'un élève dans une classe ordinaire, mais doit être évaluée en fonction de son autonomie effective, de sa participation à l'apprentissage. L'étude adopte une approche qualitative fondée sur des entretiens semi-structurés menés auprès d'enseignants et d'élèves en situation de handicap. Il s'agit d'une technique de collecte de données destinée à faire progresser la recherche en termes de connaissances, de méthodologie et d'aspects techniques, grâce à l'élaboration d'un guide d'entretien qui définit les types de sujets à aborder avec la personne interrogée. Par conséquent, la deuxième méthode utilisée est la grille d'observation, qui aide l'observateur à garder à l'esprit les événements et les enjeux les plus importants relevés lors des visites sur le terrain. Les résultats montrent que les trois établissements font preuve d'une volonté d'accueillir des élèves en situation de handicap et de mettre en œuvre certaines pratiques inclusives. Cependant, cette inclusion reste partielle, variable et peu institutionnalisée. Des aménagements architecturaux sont parfois mis en place, notamment sous la forme de rampes d'accès ou d'aménagements ponctuels des salles de classe, mais ceux-ci ne garantissent pas toujours l'autonomie quotidienne des élèves. Dans l'ensemble, l'étude confirme les trois hypothèses initiales. Elle conclut que l'éducation inclusive observée est un travail en cours et que sa mise en œuvre n'est pas encore suffisamment systémique.

Mots-clés : Éducation Inclusive ; Handicap Moteur et Intellectuel ; École Primaire ; Approche Qualitative ; Aménagements Pédagogiques.

1. Introduction :

L'inclusion scolaire des apprenants en situation de handicap constitue aujourd'hui un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs. Elle engage à la fois le droit à l'éducation, l'égalité des chances, la justice sociale et la transformation des pratiques scolaires. Depuis la Déclaration de Salamanque, l'école inclusive est pensée comme une orientation visant à accueillir tous les enfants dans les structures ordinaires, en adaptant l'environnement scolaire aux besoins des apprenants plutôt qu'en demandant à ceux-ci de s'adapter seuls à un modèle unique (UNESCO, 1994). Cette conception est renforcée par la convention relative aux droits des personnes handicapées, dont l'article 24 reconnaît le droit des personnes handicapées à l'éducation inclusive, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres (Nations Unies, 2006).

Dans le contexte éducatif marocain, l'inclusion des enfants en situation de handicap a connu une institutionnalisation progressive. Le Programme national de l'éducation inclusive, lancé en 2019, a mis l'accent sur la nécessité de structurer l'accueil, l'accompagnement pédagogique, la formation des personnels et la coordination des acteurs au profit des enfants en situation de handicap (MENFPESRS, 2019). Cependant, comme le montrent plusieurs évaluations nationales et internationales, la mise en œuvre de l'éducation inclusive rencontre encore des difficultés importantes : insuffisance des ressources matérielles, manque de formation pratique, faible coordination institutionnelle et écart entre les orientations officielles et les pratiques réelles de classe (UNESCO, 2020), (CSEFRS & UNICEF, 2019). En outre, malgré le développement des travaux consacrés à l'éducation inclusive au Maroc, la littérature existante s'intéresse principalement aux cadres juridiques, aux politiques publiques, aux dispositifs institutionnels et aux obstacles généraux rencontrés par les établissements scolaires. Elle renseigne encore insuffisamment sur la manière dont l'inclusion se construit concrètement dans la vie quotidienne des écoles primaires, notamment à travers l'accessibilité des espaces, les adaptations pédagogiques et évaluatives, la participation aux apprentissages, les interactions entre pairs et le sentiment d'appartenance des apprenants en situation de handicap. Par ailleurs, peu de recherches croisent simultanément le point de vue des enseignants, l'expérience vécue des apprenants concernés et l'observation directe des pratiques scolaires. La présente étude vise à contribuer à combler cette lacune en analysant, dans trois écoles primaires de l'arrondissement d'Anfa, les conditions concrètes du passage d'une inclusion institutionnellement déclarée à une inclusion effectivement vécue.

Cette étude examine la tension entre le principe d'inclusion et sa mise en œuvre concrète au quotidien. Elle ne cherche pas seulement à savoir si les établissements scolaires accueillent des apprenants en situation de handicap, mais à comprendre comment cet accueil se traduit concrètement dans les espaces, les pratiques pédagogiques, les évaluations, les interactions sociales et le sentiment d'appartenance des apprenants. L'objectif est donc d'apprécier le passage d'une inclusion déclarée à une inclusion vécue.

Le choix du primaire est particulièrement important. À ce niveau, l'enfant construit ses premiers rapports à l'école, à l'apprentissage, au groupe de pairs et à l'autorité pédagogique. Une inclusion mal accompagnée peut produire très tôt des sentiments de dépendance, d'échec ou de marginalisation. À l'inverse, une inclusion bien organisée peut renforcer l'autonomie, la confiance en soi, la participation et le développement social de l'apprenant.

La présente recherche s'appuie sur des entretiens réalisés auprès d'enseignants et d'apprenants en situation de handicap dans trois établissements primaires, ainsi que sur une grille d'observation appliquée lors des visites de terrain. Elle vise à répondre à la question suivante :

- Dans quelle mesure les établissements scolaires du primaire répondent-ils de manière systémique et effective aux besoins des apprenants en situation de handicap ?

2. Problématique et hypothèses :

La problématique de cette étude repose sur une distinction essentielle entre l'intégration et l'inclusion. L'intégration renvoie souvent à la présence de l'apprenant en situation de handicap dans une classe ordinaire, alors que l'inclusion suppose une transformation de l'environnement scolaire pour permettre à chaque apprenant de participer aux apprentissages et à la vie collective. L'enjeu n'est donc pas uniquement de savoir si l'élève est présent dans l'établissement, mais de savoir s'il peut y circuler, apprendre, être évalué équitablement, participer aux activités et se sentir reconnu comme membre de la communauté scolaire.

La question principale de recherche est la suivante : Dans quelle mesure les établissements scolaires du primaire répondent-ils de manière systémique et effective aux besoins des apprenants en situation de handicap ?

Cette question générale est déclinée en trois sous-questions :

- 1- Les aménagements architecturaux et matériels dépassent-ils la simple conformité réglementaire pour garantir une autonomie réelle et quotidienne aux apprenants ?
- 2- Les aménagements pédagogiques et les modalités d'évaluation sont-ils formalisés au sein de l'établissement, ou dépendent-ils surtout de l'initiative personnelle des enseignants ?
- 3- Le niveau de formation initiale ou continue des personnels éducatifs et administratifs influence-t-il le sentiment d'inclusion et de reconnaissance vécu par les apprenants ?

À partir de ces questions, trois hypothèses ont guidé l'analyse :

- 1- L'inclusion matérielle et architecturale est globalement textuelle ou partielle, ce qui limite l'autonomie quotidienne des apprenants.

- 2- Les pratiques pédagogiques et les aménagements d'évaluation dépendent fortement de la bonne volonté individuelle des enseignants plutôt que d'un protocole institutionnalisé et systématique.
- 3- Le sentiment d'inclusion réelle est atténué par un manque de formation des équipes éducatives et administratives.

3. Cadre conceptuel :

3.1. De l'intégration à l'inclusion :

L'analyse de l'inclusion scolaire exige de dépasser une lecture purement administrative de la scolarisation. Un apprenant peut être inscrit dans une école ordinaire sans être réellement inclus. L'intégration peut maintenir l'élève dans une logique d'adaptation individuelle : C'est à lui de s'ajuster aux contraintes de l'établissement. L'inclusion inverse cette logique : C'est l'environnement scolaire qui doit devenir suffisamment flexible pour répondre à la diversité des besoins éducatifs.

Dans cette perspective, l'inclusion scolaire implique au moins quatre dimensions, la première est matérielle : L'apprenant doit pouvoir accéder aux espaces scolaires et les utiliser de manière autonome ou avec le minimum de dépendance possible. La deuxième est pédagogique : Les contenus, supports, rythmes et activités doivent être accessibles. La troisième est évaluative : L'évaluation doit mesurer les apprentissages sans pénaliser l'élève en raison d'un obstacle lié à son handicap. La quatrième est relationnelle : l'apprenant doit être reconnu, sollicité, intégré dans les groupes et respecté par les pairs et les adultes.

3.2. L'accessibilité comme condition d'autonomie :

L'accessibilité ne se réduit pas à l'existence d'un équipement. Une rampe trop inclinée, un ascenseur verrouillé, des toilettes adaptées utilisées comme espace de rangement ou une signalétique absente peuvent maintenir l'apprenant dans une situation de dépendance. L'accessibilité doit donc être évaluée à partir de l'usage réel. La question centrale n'est pas seulement : L'établissement possède-t-il une rampe ? Elle devient plutôt : L'apprenant peut-il entrer, circuler, participer et utiliser les espaces scolaires sans devoir attendre l'aide d'autrui à chaque étape ?

3.3. Les adaptations pédagogiques raisonnables :

Les adaptations pédagogiques constituent une composante essentielle de l'inclusion. Elles peuvent prendre plusieurs formes : agrandissement des supports, simplification ou reformulation des consignes, placement stratégique dans la classe, verbalisation de ce qui est écrit au tableau, recours à des supports visuels ou numériques, temps supplémentaire, évaluation orale ou réduction de la

charge d'écriture. Ces adaptations ne signifient pas une baisse des exigences scolaires. Elles visent plutôt à rendre l'accès aux apprentissages plus équitable en tenant compte des obstacles particuliers rencontrés par certains apprenants.

3.4. Le climat de classe et le sentiment d'appartenance :

L'inclusion se joue aussi dans les interactions ordinaires. Un élève peut disposer d'un support adapté tout en se sentant isolé dans les activités collectives. À l'inverse, un climat de classe fondé sur l'entraide peut compenser certaines limites matérielles, sans toutefois les remplacer. Le sentiment d'appartenance dépend de la possibilité d'être choisi dans les groupes, d'être interrogé, de poser des questions, de participer aux jeux et aux activités, et de demander de l'aide sans honte ni stigmatisation.

3.5. La formation des personnels :

La formation des enseignants et des personnels administratifs constitue une condition transversale. L'inclusion ne peut pas reposer uniquement sur la bienveillance ou l'intuition. Elle exige des compétences professionnelles : Identifier les besoins, différencier les supports, adapter l'évaluation, coopérer avec les familles, mobiliser des ressources spécialisées et prévenir les formes involontaires d'exclusion. Le manque de formation peut conduire à des maladresses, à des inégalités de traitement et à une dépendance excessive envers les initiatives individuelles.

4. Méthodologie :

4.1. Type de recherche :

Cette recherche adopte une approche qualitative descriptive et interprétative. Elle cherche à comprendre les conditions concrètes de l'inclusion scolaire telles qu'elles sont vécues par les apprenants, déclarées par les enseignants et observées dans l'espace scolaire. Le choix d'une démarche qualitative se justifie par la nature de la problématique : il ne s'agit pas de mesurer statistiquement un phénomène à grande échelle, mais d'analyser finement les pratiques, les obstacles, les représentations et les expériences au sein de trois établissements primaires.

4.2. Terrain et participants :

Le terrain de recherche est composé de trois établissements scolaires du primaire, anonymisés sous les codes E1, E2 et E3. Cette anonymisation permet de préserver l'identité des établissements et des participants, tout en conservant la possibilité d'une comparaison transversale. Les personnes interrogées relèvent de deux catégories : Des enseignants du primaire ayant dans leur classe ou dans leur établissement des apprenants en situation de handicap, et des apprenants en situation de handicap capables de décrire leur expérience scolaire quotidienne avec leurs propres mots.

L'échantillon exact n'étant pas quantifié ici, l'analyse ne prétend pas produire une généralisation statistique. Elle vise plutôt une compréhension qualitative des régularités observées dans les trois établissements. Les résultats doivent donc être lus comme des tendances interprétatives construites à partir du croisement des entretiens et de l'observation.

4.3. Instruments de collecte des données :

Deux instruments ont été mobilisés. Le premier est un guide d'entretien semi-directif. Pour les apprenants, il portait sur le quotidien dans l'établissement, les obstacles rencontrés, l'accès aux cours et aux évaluations, les relations avec les enseignants et les camarades, ainsi que le sentiment d'inclusion. Pour les enseignants, il portait sur les aménagements mis en place, les difficultés institutionnelles, techniques et pédagogiques, les besoins en formation et les outils souhaités.

Le second instrument est une grille d'observation structurée. Elle a permis de relever des faits observables concernant l'accessibilité matérielle et architecturale, les adaptations pédagogiques et organisationnelles, ainsi que les interactions sociales et le climat de classe. Cette grille a standardisé le recueil des faits lors des visites d'établissements, en évitant de limiter l'analyse aux discours des acteurs.

4.4. Méthode d'analyse :

Les données ont été analysées selon une analyse thématique de contenu. Les réponses et observations ont été classées autour de trois catégories principales correspondant aux hypothèses : Accessibilité matérielle et architecturale, adaptations pédagogiques et évaluatives, formation et climat inclusif. Une triangulation a ensuite été effectuée entre les propos des enseignants, les propos des apprenants et les faits observés. Cette triangulation permet de renforcer la validité interne de l'analyse, car elle compare ce qui est déclaré avec ce qui est constaté.

Tableau1 : L'objectif et les types de données des outils utilisés

Outil	Objectif	Types de données
Entretiens apprenants	Comprendre l'expérience vécue : Déplacements, apprentissages, évaluations, relations, sentiment d'inclusion.	Verbatim thématiques et exemples de situations vécues.
Entretiens enseignants	Identifier les pratiques mises en œuvre, les difficultés et les besoins en formation ou en outils.	Discours professionnels sur les adaptations et les contraintes.
Grille d'observation	Constater directement les conditions matérielles, pédagogiques et relationnelles.	Faits observés dans les espaces scolaires et les classes.

4.5. Précautions éthiques :

Les établissements et les participants sont anonymisés. Les apprenants en situation de handicap étant des enfants du primaire, l'entretien doit respecter des règles strictes : langage simple, durée raisonnable, absence de pression, possibilité de ne pas répondre, et accord préalable des responsables légaux. L'objectif de la recherche n'est pas d'évaluer ou de sanctionner un établissement ou un enseignant, mais de comprendre les conditions réelles de l'inclusion afin de proposer des pistes d'amélioration.

5. Résultats :

5.1. Résultat 1 : Une accessibilité matérielle réelle mais incomplète :

Les résultats montrent que les trois établissements disposent de certains éléments d'accessibilité, mais que ces aménagements demeurent insuffisants pour garantir une autonomie quotidienne. La présence d'une rampe d'accès à l'entrée principale constitue l'exemple le plus visible. Toutefois, lorsque la pente est trop forte ou lorsque l'espace d'entrée reste encombré, l'élève en fauteuil roulant ne peut pas l'utiliser seul. L'accessibilité existe alors comme signe matériel, mais elle ne produit pas l'autonomie attendue.

Les apprenants concernés décrivent une dépendance fréquente à l'égard des adultes ou des camarades : aide pour franchir une marche, accompagnement jusqu'à la classe, difficulté d'accès aux toilettes, impossibilité de circuler facilement dans la cour. Les observations confirment ces propos : certains passages sont étroits, la circulation interne n'est pas toujours fluide et les équipements adaptés ne sont pas toujours disponibles ou fonctionnels.

L'un des constats importants concerne la diversité des besoins. Les adaptations visibles ciblent souvent le handicap moteur, mais les besoins liés aux déficiences visuelles ou auditives sont moins pris en compte. L'absence de signalétique adaptée, de repères contrastés ou de documents lisibles montre que l'accessibilité est encore pensée de façon limitée. Or, une école inclusive doit considérer l'ensemble des formes de handicap et non seulement celles qui sont immédiatement visibles.

Les sanitaires représentent un autre indicateur de l'écart entre accessibilité formelle et accessibilité effective. Même lorsqu'un sanitaire adapté existe, son usage peut être difficile s'il est mal situé, mal signalé ou occupé par du matériel. Cette situation révèle une faible appropriation institutionnelle des dispositifs inclusifs. L'équipement existe, mais il n'est pas toujours reconnu comme un droit d'usage prioritaire pour l'apprenant concerné.

Ces résultats confirment donc que l'inclusion matérielle est partielle. Elle relève davantage d'une logique de réponse ponctuelle que d'une planification globale de l'accessibilité. L'école accueille l'apprenant, mais elle n'organise pas toujours tous les espaces autour de son autonomie.

5.2. Résultat 2 : Des adaptations pédagogiques présentes mais instables :

Les entretiens avec les enseignants montrent que plusieurs pratiques inclusives sont mises en œuvre dans les classes. Les enseignants évoquent l'agrandissement de certains documents, la lecture orale des consignes, le placement de l'élève près du tableau, la reformulation des explications, la réduction de la longueur de certains exercices ou l'octroi d'un temps

supplémentaire. Ces pratiques témoignent d'une volonté d'aider les apprenants en situation de handicap à suivre les apprentissages.

Cependant, les observations montrent que ces adaptations ne sont pas systématiques. Dans certains cas, un apprenant malvoyant est placé à une distance peu favorable du tableau ou reçoit un document de faible qualité, écrit en petits caractères. Dans d'autres situations, l'enseignant parle en écrivant au tableau, dos à la classe, ce qui complique la compréhension pour un apprenant malentendant. Ces exemples indiquent que l'adaptation pédagogique n'est pas toujours anticipée au moment de la préparation de la séance.

La difficulté principale réside dans l'absence de protocole institutionnel clair. Les enseignants adaptent souvent leurs pratiques selon leur sensibilité, leur expérience et les moyens disponibles. Cette logique produit des écarts entre les classes et entre les situations. Un apprenant peut bénéficier d'un accompagnement attentif avec un enseignant, puis se retrouver sans adaptation équivalente avec un autre. L'inclusion pédagogique devient alors dépendante de la personne plutôt que garantie par l'établissement.

Les évaluations constituent un point particulièrement fragile. Les apprenants expliquent parfois qu'ils connaissent la leçon mais qu'ils ne terminent pas leur contrôle à cause de lenteurs d'écriture, de difficultés de lecture ou de consignes trop longues. Les enseignants reconnaissent qu'ils manquent de repères clairs sur les adaptations autorisées : temps supplémentaire, évaluation orale, reformulation, réduction de la charge d'écriture ou adaptation du barème. En l'absence de cadre partagé, les décisions se prennent au cas par cas.

Ces résultats confirment que les adaptations pédagogiques existent, mais qu'elles restent instables. Elles sont réelles dans certaines situations, absentes ou insuffisantes dans d'autres. Cette irrégularité limite l'égalité des chances et affaiblit la continuité du parcours scolaire de l'apprenant en situation de handicap.

5.3. Résultat 3 : Un climat de classe entre entraide et participation limitée :

Les observations relatives au climat de classe révèlent une situation contrastée. D'un côté, des comportements d'entraide sont observés entre élèves. Certains camarades aident spontanément l'apprenant en situation de handicap, partagent leurs notes, réexpliquent une consigne ou l'accompagnent dans certains déplacements. Ces gestes montrent que la classe peut constituer un espace de solidarité et que les pairs jouent un rôle important dans l'inclusion quotidienne.

D'un autre côté, certaines situations montrent que l'intégration sociale n'est pas toujours spontanée. Lors de la constitution de groupes, un apprenant en situation de handicap peut rester seul pendant un moment avant que l'enseignant n'intervienne pour l'intégrer. Ce type de situation est révélateur : l'élève est présent dans la classe, mais il n'est pas toujours choisi naturellement par

ses pairs. L'inclusion sociale exige donc une médiation pédagogique et une culture de coopération construite dans le temps.

La participation orale constitue aussi un indicateur sensible. Lorsque l'apprenant lève la main sans être interrogé, il peut ressentir une forme d'invisibilité. Cette situation ne signifie pas nécessairement un rejet volontaire de la part de l'enseignant, mais elle montre que la vigilance inclusive doit être constante. Inclure un élève, ce n'est pas seulement éviter de l'exclure ; c'est aussi lui donner une place active dans les échanges, les groupes, les responsabilités et les activités collectives.

Les apprenants expriment un sentiment d'inclusion ambivalent. Ils reconnaissent souvent l'aide des enseignants et des camarades, mais ils évoquent aussi la gêne de devoir demander de l'aide, la peur de déranger, la crainte des moqueries ou le sentiment de ne pas participer comme les autres. L'inclusion apparaît donc partielle : l'élève est accepté, mais son appartenance au groupe n'est pas toujours pleinement assurée.

5.4. Résultat 4 : Le manque de formation comme facteur transversal :

Les enseignants interrogés soulignent le manque de formation pratique. Certains ont reçu des informations générales sur l'inclusion, mais peu de formations opérationnelles sur les types de handicap, l'adaptation des supports, la différenciation pédagogique, l'évaluation inclusive ou la gestion de classe. Cette insuffisance de formation explique en partie la variabilité des pratiques observées.

Le manque de formation ne se traduit pas nécessairement par une absence de volonté. Au contraire, plusieurs enseignants affirment vouloir aider les apprenants concernés. Mais ils ne savent pas toujours comment procéder, quels outils utiliser, quelles adaptations sont pertinentes ou comment éviter la surprotection. Cette situation peut conduire soit à l'improvisation, soit à la prudence excessive, soit à des pratiques inadaptées malgré de bonnes intentions.

Les personnels administratifs sont également concernés. L'inclusion suppose une coordination au niveau de l'établissement : accueil de l'enfant, organisation des espaces, communication avec la famille, suivi des aménagements, anticipation des évaluations et mobilisation éventuelle de partenaires spécialisés. Lorsque cette coordination est faible, l'enseignant se retrouve seul et l'apprenant doit souvent répéter ses besoins ou dépendre d'arrangements informels.

6. Croisement entre les entretiens et l'observation :

Le croisement entre les entretiens et la grille d'observation permet de renforcer la cohérence des résultats. Les apprenants déclarent rencontrer des obstacles dans leurs déplacements, dans l'accès aux supports de cours et dans les évaluations. Les observations confirment ces obstacles à travers

des faits concrets : rampe difficile à utiliser seul, absence de signalétique adaptée, supports peu lisibles, placement peu favorable ou participation limitée dans les activités de groupe.

Les enseignants déclarent mettre en place des adaptations selon leurs moyens. Les observations confirment aussi cette réalité : certains gestes inclusifs sont effectivement présents, par exemple l'adaptation d'une consigne ou l'intervention de l'enseignant pour intégrer un apprenant à un groupe. Toutefois, ces gestes apparaissent ponctuels. Ils ne relèvent pas toujours d'un dispositif stable, préparé et partagé par l'ensemble de l'établissement.

Cette triangulation montre que les difficultés ne sont pas seulement ressenties par les apprenants ni seulement déclarées par les enseignants. Elles sont visibles dans l'organisation matérielle et pédagogique de l'école. L'écart entre les intentions et la mise en œuvre devient alors le résultat central de la recherche.

Tableau2 : Les dimensions, les données issues des entretiens et des observations, ainsi que leur interprétation.

Dimension	Données issues des entretiens	Données issues de l'observation	Interprétation
Accessibilité	Difficultés de déplacement, besoin d'aide, accès limité à certains espaces.	Rampe difficile, signalétique absente, sanitaires peu fonctionnels.	Autonomie limitée.
Pédagogie	Documents parfois illisibles, temps insuffisant, consignes difficiles.	Supports non adaptés, placement inadéquat, adaptation ponctuelle.	Adaptations non systématiques.
Évaluation	Contrôles parfois non terminés, sentiment d'injustice.	Absence d'indicateurs stables sur le temps supplémentaire ou l'évaluation orale.	Besoin d'un protocole formalisé.
Climat social	Aide des pairs mais gêne, peur du jugement, participation variable.	Intégration tardive dans les groupes, entraide spontanée, parole parfois ignorée.	Inclusion relationnelle partielle.
Formation	Besoins parfois mal compris ou oubliés.	Gestes pédagogiques inégaux et peu anticipés.	Besoin de formation pratique.

7. Vérification des hypothèses :

7.1. Hypothèse 1 : confirmée :

La première hypothèse est confirmée. L'inclusion matérielle et architecturale est partielle dans les trois établissements. Les aménagements observés ne sont pas inexistants, mais ils ne garantissent

pas une autonomie réelle. L'apprenant reste souvent dépendant d'une aide humaine pour entrer, se déplacer, accéder à certains espaces ou participer pleinement aux activités scolaires. L'accessibilité apparaît donc comme une conformité minimale plutôt que comme une organisation globale de l'environnement.

7.2. Hypothèse 2 : confirmée :

La deuxième hypothèse est confirmée. Les adaptations pédagogiques et les modalités d'évaluation reposent largement sur l'initiative personnelle des enseignants. Les pratiques inclusives sont parfois pertinentes, mais elles ne sont pas suffisamment formalisées. L'absence de projet individualisé stable, de protocole d'évaluation ou de supports partagés entraîne des réponses inégales selon les enseignants, les classes et les moments.

7.3. Hypothèse 3 : confirmée avec nuance :

La troisième hypothèse est confirmée, mais avec nuance. Le manque de formation des équipes éducatives et administratives limite bien le sentiment d'inclusion réelle, car il entraîne des incompréhensions, des adaptations irrégulières et une coordination insuffisante. Toutefois, les observations montrent aussi l'existence d'une bienveillance réelle chez certains enseignants et camarades. Le problème n'est donc pas une absence totale d'attitudes positives, mais leur caractère non systématique et insuffisamment soutenu par une formation professionnelle et une organisation institutionnelle.

Tableau3 : Les résultats des hypothèses et un résumé de la justification.

Hypothèse	Résultat	Justification synthétique
H1	Confirmée	Aménagements existants mais partiels ; autonomie quotidienne non garantie.
H2	Confirmée	Adaptations pédagogiques et évaluatives dépendantes des initiatives individuelles.
H3	Confirmée avec nuance	Formation insuffisante et coordination faible, malgré des attitudes positives ponctuelles.

8. Discussion :

Les résultats de cette recherche montrent que l'inclusion scolaire dans les trois établissements est une réalité en construction. Elle ne peut pas être qualifiée d'absente, car des efforts existent : accueil des apprenants, aide des pairs, adaptations ponctuelles des supports, interventions de certains enseignants, volonté générale de ne pas exclure. Toutefois, elle ne peut pas non plus être considérée comme pleinement effective, car ces efforts demeurent fragmentés et insuffisamment institutionnalisés.

La première discussion porte sur l'écart entre accessibilité formelle et accessibilité réelle. Les établissements peuvent afficher certains aménagements, mais l'usage quotidien de ces dispositifs montre leurs limites. La notion d'accessibilité doit donc être pensée en termes d'expérience vécue. Une rampe ou un dispositif matériel ne devient inclusif que s'il permet effectivement à l'apprenant de gagner en autonomie.

La deuxième discussion concerne la centralité de l'enseignant. Dans les établissements étudiés, l'enseignant apparaît comme l'acteur principal de l'inclusion pédagogique. Cette centralité est positive lorsqu'elle traduit un engagement professionnel, mais elle devient problématique lorsqu'elle remplace l'institution. L'inclusion ne doit pas dépendre de la sensibilité individuelle d'un enseignant, car cela produit une inégalité entre les élèves. Elle doit être garantie par des dispositifs collectifs et durables.

La troisième discussion concerne le climat de classe. Les élèves peuvent être bienveillants et solidaires, mais l'entraide spontanée ne suffit pas. Elle doit être organisée par une pédagogie coopérative, afin d'éviter deux risques : l'isolement de l'apprenant ou, à l'inverse, une surprotection qui le maintient dans une position de dépendance. L'inclusion exige un équilibre entre aide, autonomie et participation active.

La quatrième discussion porte sur la formation. Les enseignants interrogés ne rejettent pas l'inclusion. Ils expriment surtout un besoin d'outils pratiques. Cela montre que l'inclusion scolaire ne peut pas être pensée seulement comme un principe éthique ou juridique. Elle doit être traduite en compétences professionnelles : savoir adapter un document, différencier une tâche, évaluer autrement, gérer les interactions et coopérer avec les familles.

Ces résultats rejoignent les orientations internationales selon lesquelles l'inclusion doit être comprise comme une transformation du système éducatif et non comme une simple présence des apprenants vulnérables dans les classes ordinaires (UNESCO, 1994), (UNESCO, 2020). Ils rejoignent également les préoccupations nationales relatives à la nécessité de renforcer la formation des acteurs et de normaliser les procédures d'accompagnement des enfants en situation de handicap (CSEFRS & UNICEF, 2019), (MENFPESRS, 2019).

9. Recommandations :

9.1. Améliorer l'accessibilité réelle des établissements :

Les établissements doivent réaliser un diagnostic d'accessibilité fondé sur le parcours quotidien de l'apprenant : entrée, cour, classe, sanitaires, bibliothèque, activités sportives et sorties. Ce diagnostic devrait vérifier non seulement l'existence des équipements, mais leur fonctionnalité. Les rampes doivent être utilisables sans aide excessive, les sanitaires adaptés doivent rester

disponibles, les couloirs doivent être dégagés, et la signalétique doit être visible, contrastée et adaptée aux besoins des apprenants malvoyants.

9.2. Formaliser les projets individualisés :

Chaque apprenant en situation de handicap devrait bénéficier d'un document de suivi individualisé précisant ses besoins, les adaptations pédagogiques, les modalités d'évaluation, les responsabilités des acteurs et les modalités de communication avec la famille. Ce document ne doit pas être seulement administratif. Il doit être utilisé régulièrement par l'équipe pédagogique pour assurer la continuité des adaptations.

9.3. Institutionnaliser les adaptations pédagogiques et évaluatives :

Les établissements devraient élaborer une procédure commune pour les adaptations de cours et d'évaluation. Cette procédure pourrait préciser les situations dans lesquelles il est possible d'agrandir les supports, de lire les consignes, de donner un temps supplémentaire, de proposer une évaluation orale ou de réduire la charge d'écriture sans réduire les objectifs d'apprentissage. Cela limiterait les différences entre enseignants.

9.4. Former les enseignants et les personnels administratifs :

La formation doit être pratique et continue. Elle devrait porter sur les différents types de handicap, les besoins éducatifs particuliers, l'adaptation des supports, la gestion de classe inclusive, l'évaluation différenciée, la communication avec les familles et la prévention de la stigmatisation. Les personnels administratifs devraient aussi être formés, car ils interviennent dans l'accueil, l'orientation et la coordination des dispositifs.

9.5. Sensibiliser les élèves et structurer l'entraide :

Les élèves doivent être sensibilisés à la diversité et au respect des différences. Les pratiques de tutorat entre pairs peuvent être utiles, mais elles doivent être encadrées afin d'éviter que l'apprenant en situation de handicap soit toujours placé dans une position de dépendance. L'objectif est de construire une coopération équilibrée, où chaque élève peut apporter quelque chose au groupe.

10. Limites de la recherche :

Cette recherche présente plusieurs limites. D'abord, elle porte sur trois établissements seulement. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble des écoles primaires. Ensuite, l'approche est qualitative et repose sur des entretiens et des observations. Elle permet une compréhension fine des expériences, mais ne mesure pas statistiquement la fréquence des

obstacles observés. Enfin, l'étude ne précise pas la diversité exacte des handicaps représentés ni le nombre détaillé de participants, ce qui limite l'analyse comparative entre types de besoins.

Ces limites ne diminuent pas la valeur de la recherche, mais elles invitent à la prudence. Une enquête ultérieure pourrait élargir l'échantillon, intégrer les familles, les directeurs d'établissement, les inspecteurs et les professionnels médico-sociaux, et combiner l'approche qualitative avec des données quantitatives sur l'accessibilité, les adaptations et le parcours scolaire des apprenants.

11. Conclusion :

L'analyse des entretiens et de la grille d'observation menée dans trois établissements primaires, montre que l'inclusion scolaire des apprenants en situation de handicap reste partielle et inégalement effective. Les établissements étudiés accueillent les apprenants concernés et développent certaines pratiques d'aide, mais ils ne répondent pas encore de manière pleinement systémique à leurs besoins.

La première hypothèse est confirmée : l'accessibilité matérielle et architecturale demeure incomplète. Les aménagements présents ne suffisent pas toujours à garantir l'autonomie quotidienne. La deuxième hypothèse est également confirmée : les adaptations pédagogiques et évaluatives existent, mais dépendent largement de la bonne volonté individuelle des enseignants. La troisième hypothèse est confirmée avec nuance : le manque de formation limite l'inclusion réelle, même si certaines attitudes positives et solidaires sont observées.

La réponse à la question principale est donc la suivante : les établissements scolaires étudiés répondent aux besoins des apprenants en situation de handicap de manière partielle, variable et insuffisamment institutionnalisée. L'inclusion observée est une inclusion en construction. Elle nécessite une transformation plus globale de l'établissement, intégrant l'accessibilité, la pédagogie, l'évaluation, la formation, la coordination et le climat social.

L'enjeu central n'est pas seulement d'ouvrir l'école aux apprenants en situation de handicap, mais de rendre l'école réellement capable de les accueillir, de les reconnaître et de leur permettre de participer pleinement à la vie scolaire. L'inclusion scolaire devient alors un projet collectif qui engage l'ensemble de la communauté éducative.

Références bibliographiques :

- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité. UNESCO.
- Nations Unies. (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées (Article 24: Éducation). Nations Unies.
- UNESCO. (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020: Inclusion et éducation: tous, sans exception. Éditions UNESCO.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, & UNICEF. (2019). Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc: vers une éducation inclusive. CSEFRS.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2019). Programme national de l'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap. Ministère de l'Éducation Nationale.