



**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTER DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE SAAD DAHLEB BLIDA-01-
INSTITUT D'ARCHITECTURE ET D'URBANISME**

DEPARTEMENT D'ARCHITECTURE

Mémoire de Master en Architecture

Option : Environnement et technologies

Thème :

Écoles inclusives en Algérie : diagnostic et évaluation

Présenté par :

Mme Wafaa OUADAH

Encadrée par :

DR RAHMANI LYES

Membres du jury :

-Mr Tarek ATIK

-Mme Zoubida TAOUCHICHET

15 juillet 2021

Mes Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Monsieur Lyes RAHMANI, pour son soutien de tous les jours et ses enrichissantes suggestions, la clarté de ses précieux conseils qui ont été pour moi des référents indispensables. Ses avis éclairés et compétents m'ont aidé du début à la fin de ce travail.

Ma gratitude s'adresse également à tous les enseignants qui m'ont aidé durant tout mon cursus universitaire entre l'université Amar Thelidji de Laghouat, l'école polytechnique d'architecture et d'urbanisme d'Alger EPAU et l'institut d'architecture de l'université Saad Dahleb de Blida.

Mes remerciements s'adressent aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail.

Mes Dédicace

Au nom de Dieu le Tout-Puissant qui m'a donné le courage et la force pour finir ce modeste travail.

À ma mère pour tout ce qu'elle a fait pour moi et pour tout le soutien qu'elle m'a apporté.

À mon père modèle de labeur, qui m'a permis d'atteindre ce niveau d'instruction, j'espère te rendre fier.

À mes sœurs Hanane et Aya et mon frère Radhouan pour leur aide tout au long de la préparation de mon mémoire.

À RAMZI qui m'a toujours encouragé et aidé à avancer dans mon projet ainsi que pour tout le soutien moral qu'il m'a apporté.

À Hadjer MANSOUR pour son aide précieuse tout au long de mon projet.

À toutes mes amies et en particulier Djamila, Lisa, Meriem, Nour, Rym, et Thiziri.

À Younes, j'espère que cette recherche contribuera à façonner un meilleur demain pour toi.

À tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin à l'accomplissement de cet humble travail.

Résumé

L'école représente la première expérience sociale dans la vie d'un élève. Il s'agit d'un lieu où la communication, l'interaction sociale, l'activité physique, et l'apprentissage sont inhérents. Pour cela, la qualité des espaces scolaires doit répondre aux besoins de tous et prendre en considération la différence. Car au final, l'école inclusive est le berceau d'une société saine.

Ce mémoire s'intéresse à la mesure de l'inclusion dans les écoles algériennes ordinaires. L'objectif principal de cette étude est de prendre conscience des différences, des handicaps et de la nécessité de favoriser l'accessibilité de nos écoles à toutes les catégories, tout en éliminant les facteurs qui les empêchent d'être inclusives. Il s'agit surtout de mettre en place les priorités de développement par le biais d'un outil qui mesure l'inclusion et qui nous permet de cibler les faiblesses sur lesquelles on doit travailler.

Notre démarche expérimentale s'est basée sur la transformation de variables qualitatives en variables quantitatives par le biais d'une échelle de mesure (questionnaire) structurée autour des dimensions et indicateurs de l'inclusion. Enfin, les résultats obtenus nous ont permis de définir le degré d'inclusion ou d'exclusion des établissements étudiés et de proposer des solutions et des perspectives futures afin d'améliorer l'inclusion dans nos écoles et notre société éventuellement.

Mots clés

Inclusion, exclusion, différence et normalités, handicap, barrières architecturales, écoles inclusives, accessibilité.

Abstract

School is the first social experience in a student's life. It is a place where communication, social interaction, physical activity, and learning are inherent. For this to happen, the quality of school spaces must meet the needs of all and take into account difference. Ultimately, the inclusive school is the cradle of a healthy society.

This study focuses on the measurement of inclusion in mainstream Algerian schools. The main objective of this study is to become aware of differences, disabilities and the need to make our schools accessible to all categories, while eliminating the factors that prevent them from being inclusive. Above all, it is about setting development priorities through a tool that measures inclusion and allows us to target the weaknesses that need to be worked on.

Our experimental approach was based on the transformation of qualitative variables into quantitative variables by means of a measurement scale structured around the dimensions and indicators of inclusion. Finally, the results obtained allowed us to define the degree of inclusion or exclusion of the schools studied and to propose solutions and future perspectives to improve inclusion in our schools and society.

Keywords

Inclusion, exclusion, differences and norms, handicap, architectural barriers, inclusive schools, accessibility.

الملخص

تمثل المدرسة أول تجربة اجتماعية في حياة التلميذ، فهي مكان يتأصل فيه التواصل والتفاعل الاجتماعي والنشاط البدني والتعلم. لهذا، يجب أن تلبى جودة المساحات المدرسية احتياجات الجميع وأن تأخذ في الاعتبار الاختلاف، لأن المدرسة الاحتوائية هي مهد المجتمع الصحي.

تركز هذه المدكرة على قياس الاحتواء في المدارس الجزائرية العادية. الهدف الرئيسي من العمل هو إدراك الاختلافات والعقبات والحاجة إلى تعزيز إمكانية الوصول إلى مدارسنا للجميع من خلال ملاحظة العوامل التي تمنعهم من أن تكون احتوائية. ومن تحديد أولويات التنمية من خلال أداة تقيس الاحتواء وهذا يسمح لنا باستهداف نقاط الضعف التي يجب أن نعمل عليها.

اعتمد منهجنا التجريبي على تحويل المتغيرات النوعية إلى متغيرات كمية من خلال مقياس (استبيان) منظم حول أبعاد ومؤشرات الاحتواء. أخيراً، سمحت لنا النتائج التي تم الحصول عليها بتحديد درجة الاحتواء في المؤسسات التي تمت دراستها واقتراح الحلول ووجهات النظر المستقبلية من أجل تحسين الاحتواء في مدارسنا، وبالتالي في المجتمع.

الكلمات المفتاحية

الاحتواء، الإقصاء، الاختلافات والمعايير، الإعاقة، الحواجز المعمارية، الأطفال، المدارس الاحتوائية، إمكانية الوصول

Liste des abréviations

- **CRPD** : la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées
- **CRDPH** : *la Convention des Nations Unies Relative aux Droits des Personnes Handicapées*
- **MSNFCF** : le Ministère de la Solidarité Nationale, de la Famille et de la Condition de la Femme
- **CLIS** : Classe d'intégration scolaire
- **OMS** : L'Organisation mondiale de la santé
- **UNICEF** : Le Fond des Nations unies pour l'enfance
- **CSPS** : la foundation Suisse de l'éducation spécialisée
- **CNCPPDH** : Contribution de la Commission Nationale Consultative de Promotion et de Protection des Droits de l'Homme
- **CIH** : Classification International des Handicaps
- **CIF** : Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé
- **MEN**: le ministère de l'éducation
- **ONS** : l'Office National de la Santé
- **EPT** : Education Pour Tous

Table des matières

CHAPITRE INTRODUCTIF	22
1. Introduction générale	23
1.1 Contexte de l'étude	23
1.2 Volonté politique : « droits de l'homme: une réalité pour tous »	24
1.2.1 En Suisse	24
1.2.2 En France	25
1.2.3 La place du handicap en Algérie.....	25
1.2.4 La scolarisation des enfants handicapés en Algérie.....	26
1.2.5 Écoles spécialisées et taux de scolarisation des enfants handicapés en Algérie.....	28
2. Choix du sujet de recherche	30
3. Problématique de la recherche	31
4. Hypothèses	31
5. Objectif de la recherche	32
1.1 Objectif général.....	32
1.2 Objectif spécifique	32
6. Structure du mémoire.....	32
7. Démarche méthodologique	34
Chapitre I : Différence, normalité, et inclusion à l'échelle de la société et de l'école.	36
I.1 Introduction.....	37
I.2 Différence et normalité	37
I.3 Qu'est-ce que le handicap ?	39
Définition du handicap.....	39

Types et classifications des handicaps	40
I.3.2.1 La classification OMS des handicaps	40
I.3.2.2 La classification internationale des handicaps en 1980.....	41
I.3.2.3 Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé	41
I.4 Les enfants différents, l'éducation, et la société	42
I.5 L'inclusion	43
I.5.1 L'inclusion: c'est quoi ou plutôt, ce n'est pas quoi ?	43
I.5.1.1 L'inclusion c'est le contraire d'exclusion	43
I.5.1.2 l'inclusion : Une lutte contre la ségrégation	44
I.5.1.3 L'inclusion ce n'est pas l'intégration	44
I.5.2 L'inclusion à l'échelle de la société	44
I.5.2.1 Pourquoi ne militons-nous pas pour l'intégration des personnes en situation de handicap à notre société ?	45
I.5.2.2 Les fondements d'une société inclusive	46
I.5.3 L'inclusion à l'échelle de l'école.....	47
I.5.3.1 L'approche intégrative et l'approche inclusive dans l'école	47
I.5.3.2 L'inclusion scolaire de l'enfant handicapé à la lumière des Droits de l'Enfant	48
I.5.3.2.1 Les avantages de l'inclusion scolaire	50
I.5.3.3 Vers un système d'éducation inclusive	50
I.5.3.4 Pédagogies alternatives et l'espace éducatif dans l'école inclusive	52
I.5.3.4.1 la pédagogie freinet : expression – coopération	52
I.5.3.4.3 La pédagogie steiner : liberté – confiance	54
I.5.3.4.4 la pédagogie decroly : l'enfant global et central.....	55
I.6 Conclusion	56

CHAPITRE II : LES DIMENSIONS DE L'INCLUSION ET L'ARCHITECTURE D'ÉCOLES INCLUSIVES.....	58
II.1 Introduction	59
II.2 Les dimensions de l'inclusion	60
II.2.1 La dimension politique ; l'élaboration de politique d'éducation inclusive	62
II.2.1.1 Développer une école pour tous	62
II.2.1.2 Organiser un soutien de la diversité	62
II.2.2 La dimension culturelle ; la création d'une culture d'éducation inclusive.....	63
II.2.2.1 Le pouvoir d'agir	63
II.2.2.2 Le pouvoir d'être	63
II.2.3 La dimension pratique ; le développement de pratiques d'éducation inclusive. .	63
II.2.3.1 L'interaction sociale	64
II.2.3.2 Le lieu d'occupation	64
II.3 L'espace pour tous, quel espace pour quel besoin ?	65
II.3.1 Besoins liés au mode d'apprentissage.....	66
II.3.2 Besoins de l'équipe pédagogique et autres employés	68
II.3.3 Besoins liés à la situation de handicap	69
II.3.3.1 CRITÈRE 1 : IDENTIFICATION	69
II.3.3.2 CRITÈRE 2 : SOL SANS ENTRAVE.....	70
II.3.3.3 CRITÈRE 3 : PRIVILÉGIER L'HORIZONTALITÉ.....	71
• Toutes les marches d'une même volée doivent être uniformes tant en hauteur qu'en profondeur afin de ne pas surprendre les utilisateurs.....	73
II.3.3.4 CRITÈRE 4 : ABSENCE D'OBSTACLE ET PRÉVENTION DES DANGERS.....	74
II.3.3.5 CRITÈRE 5 : AIRE DE MANŒUVRE SUFFISANTE.....	77
II.3.3.6 CRITÈRE 6 : LIBRE PASSAGE SUFFISANT	77

II.3.3.7 CRITÈRE 7 : UTILISATION DES COMMANDES ET DES ÉQUIPEMENTS.....	80
II.3.3.8 CRITÈRE 8 : SIGNALÉTIQUE.....	81
II.3.3.9 CRITÈRE 9 : CONFORT D’USAGE.....	82
II.3.3.10 CRITÈRE 10 : ÉVACUATION.....	84
II.4 Qualité d’usage pour tous.....	88
II.4.1 Roomroom / Takeshi Hosaka Architectes / Japan	88
II.4.2 Hazelwood School District / Alan Dunlop Architect Limited / Écosse.....	89
II.4.3 SAUNALAHTI SCHOOL / VERSTAS Architects / Espoo Finlande.....	90
II.4.4 ÉCOLE INCLUSIVE HELIOSSCHULE / Lacaton & Vassal / Allemagne.....	91
II.4.5 ÉCOLE SINGELIJN SECOND’AIR / ÉON architecture / Belgique.....	92
II.5 Conclusion.....	93
CHAPITRE III : ENQUETE, ANALYSE, ET RESULTATS	95
III.1 Introduction du chapitre.....	96
III.2 Le choix des cas d’étude.....	96
III.3 Les dimensions de l’inclusion.....	105
III.4 Les étapes constructives de la technique de recueil de données (Le questionnaire)	107
III.4.1 Elaboration du questionnaire.....	108
III.5 L’ordre et le nombre total des questions	112
III.6 Style et procédé des réponses	112
III.7 Les questions personnelles.....	112
III.8 Le recueil des données et les personnes concernées par l’enquête.....	112
III.9 L’échantillonnage	113
III.10 La technique d’analyse.....	113

III.11 Codification et système d'évaluation de l'inclusion dans l'école algérienne ordinaire	114
III.11.1 Codification des réponses de l'échelle LIKERT	115
III.11.2 Codification des Etablissement scolaire	116
III.11.3 Codification des Classes	116
III.11.4 Codification de l'aspect élève normal/différent.....	116
III.11.5 Codification des types de handicap.....	117
III.12 Calcul de l'inclusion dans l'école.....	117
III.13 Résultat de l'enquête	119
III.13.1 Variable 1 ; les établissements scolaires	119
III.13.2 Variable 2 ; le sexe.....	121
III.13.3 Variable 3 ; le handicap	122
III.1 Introduction du chapitre.....	124
III.2 Le choix des cas d'étude.....	124
III.3 Les dimensions de l'inclusion.....	124
III.4 Les étapes constructives de la technique de recueil de données (Le questionnaire)	124
III.4.1 Elaboration du questionnaire.....	124
III.5 L'ordre et le nombre total des questions	124
III.6 Style et procédé des réponses	124
III.7 Les questions personnelles.....	124
III.8 Le recueil des données et les personnes concernées par l'enquête.....	124
III.9 L'échantillonnage	124
III.10 La technique d'analyse.....	124
III.11 Codification et système d'évaluation de l'inclusion dans l'école algérienne ordinaire	124

III.11.1 Codification des réponses de l'échelle LIKERT	124
III.11.2 Codification des Etablissement scolaire	124
III.11.3 Codification des Classes	124
III.11.4 Codification de l'aspect élève normal/différent.....	124
III.11.5 Codification des types de handicap.....	124
III.12 Calcul de l'inclusion dans l'école.....	124
III.13 Résultat de l'enquête	124
III.13.1 Variable 1 ; les établissements scolaires	124
III.13.2 Variable 2 ; le sexe.....	124
III.13.3 Variable 3 ; le handicap	124
III.13.4 Conclusion de l'enquête.....	124
IV Conclusion Générale.....	126
Références Bibliographiques	130
• Bibliographie.....	130
ANNEXE	134

Table des illustrations

Figure 1 La CPRDP dans le monde, source :Recueil des traités des Nations Unies.	27
Figure 2 Croissance démographique en Algérie, Source ONS.....	29
Figure 3 Structure du Chapitre I, source: auteur.....	37
Figure 4 Schéma représentatif de l'exclusion, source : France Handicap.....	44
Figure 5 Schéma représentatif de la ségrégation, source : France Handicap.....	44
Figure 6 Schéma représentatif de l'intégration, source : France Handicap.....	45
Figure 7 Schéma représentatif de l'inclusion source : France Handicap	45
Figure 8 Schéma récapitulatif illustrant la définition d'une société inclusive, source Revue de la société inclusive.	47
Figure 9 Développement de l'éducation inclusive à la lumière des droits de l'enfant, source: auteur	49
Figure 10 Des enfants handicapés et non handicapés participent à la fête d'une école au Bangladesh. © UNICEF/BANA2007-00655/Siddiques.....	51
Figure 11 Illustration représentative de Méthode FREINET, source : https://www.terrafemina.com/	52
Figure 12 Illustration représentative de Méthode MONTESSORI, source : https://www.terrafemina.com/	53
Figure 13 Illustration représentative de Méthode MONTESSORI, source : https://www.terrafemina.com/	54
Figure 14 Illustration représentative de Méthode Steiner-Waldorf, source : https://www.terrafemina.com/	55
Figure 15 Illustration représentative de Méthode DECROLY, source : https://www.terrafemina.com/	56
Figure 16 Schéma des dimensions de l'inclusion, Source : auteur.	61
Figure 17 Schéma des indicateurs de l'inclusion, Source : auteur.	62
Figure 18 Schéma des besoins sur lesquels répond l'école inclusive, source : auteur	66
Figure 19: Schéma récapitulatif des besoins spatiaux découlant des besoins liés aux modes d'apprentissage des pédagogies alternatives dans l'école inclusive, Source : auteur	67
Figure 20 revêtement ajouré .Source : Guide d'aide à la construction	71
Figure 21 : fente de moins de 1cm.Source : Guide d'aide à la construction.....	71

Figure 22 sol antidérapant, Source : Guide d'aide à la construction	71
Figure 23 : Ressaut au départ d'une voie d'accès, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible	71
Figure 24 : Normes de conception d'une pente accessible, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible	72
Figure 25 : Dévers < 2%, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible	73
Figure 26 : Les avantages d'un profil de marche en Z, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible	74
Figure 27 hauteur de libre passage < 2.2m, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible	74
Figure 28 : Sécurisation des surfaces vitrées, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible	75
Figure 29 : Escalier équipé de rampes, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible	75
Figure 30 Sécurisation visuelle et tactile d'escalier, Source : Handicap.fr	76
Figure 31 : l'impact des objets suspendus non détectable à la canne sur les personnes non voyantes, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible.....	76
Figure 32 : aire de manoeuvre et largeur de passage suffisantes pour tous, Source : Guide d'aide à la construction d'un bâtiment accessible.....	77
Figure 33 : Conception d'un couloir accessible, Source : Guide d'aide à la construction d'un bâtiment accessible	78
Figure 34 : Conception d'une porte d'accès accessible pour tous, Source : Guide d'aide à la construction d'un bâtiment accessible.....	79
Figure 35 : Conception de portes d'intérieur accessible pour tous, Source : Guide d'aide à la construction d'un bâtiment accessible.....	79
Figure 36 : Dimensions de places de stationnement PMR, Source : Guide d'aide à la conception d'un bâtiment accessible.....	80
Figure 37 : Surface de travail avec un espace pensé pour les genoux de l'enfant qui utilise un fauteuil roulant, Source : Centre Dani Resource.	81
Figure 38 : poignée contrastée et facilement préhensible, Source : Norme de conception d'écoles accessible.	81

Figure 39 Carte tactile avec des caractéristiques en relief, des pictogramme et un contracte de couleurs élevé, Source : UNICEF.....	82
Figure 40 Salle de classe bien éclairée dans une école au Myanmar, Source : UNICEF.....	83
Figure 41 : Plan de blocs de toilettes avec des installations accessibles en fauteuil roulant, Source : GAATES, Bob Topping.	84
Figure 42 Toilette en Tanzanie avec un tabouret de toilettes et des barres d'appui, Source : Gouvernement de Tnazanie.	84
Figure 43 Zone de refuge visible et accessible aux pompiers, Source : S.S.I.A.P.	85
Figure 43 Ambiance d'intérieur de la maison Roomroom au Japon, Source : Koji Fujii / Nacasa&Partners.....	89
Figure 46 Hazelwood School en Écosse Andrew Lee, Source : Takepart.com.....	89
Figure 47 : plan d'ensemble de saunalahti school, Source : verstarsarkkitechdit.fi/projects/saunalahti-school.....	90
Figure 48 : Saunalhati school, Source : verstarsarkkitechdit.fi/projects/saunalahti-school.....	91
Figure 49 : Ecole Singeljin Second'Air , Source : eon.archi/fr/ecole-singelijn-secondair.....	92
Figure 49 : L'architecture et l'anatomie de l'école inclusive, Source : auteur.....	94
Figure 50 Situation géographique des cas d'étude du travail de recherche, Source : auteur.	97
Figure 51 plan de masse schématique du collège Rahim Mohamed, Source : auteur.	98
Figure 52 vue sur la cour de récréation (6) de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	99
Figure 53 vue sur la cour de récréation (7) de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	99
Figure 54 vue sur l'entrée principale (9) de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	100
Figure 55 vue sur l'entrée du bloc de classes côté parking (2) de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	100
Figure 56 vue sur les classes de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	101
Figure 57 vue sur l'entrée de l'école secondaire Hai El Mourabitine, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	101

Figure 58 vue sur la cour de récréation et les blocs de classes de l'école secondaire Hai El Mourabitine, Source : réseaux sociaux de l'établissement.....	102
Figure 59 vue sur l'administration de l'école secondaire Hai El Mourabitine, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	102
Figure 60 vue sur le terrain de sport de l'école secondaire Hai El Mourabitine, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	103
Figure 61 vue sur la cour de récréation de l'école secondaire Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Source : réseaux sociaux de l'établissement.	103
Figure 62 vue sur l'accès principal de l'école secondaire Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Source : réseaux sociaux de l'établissement.....	104
Figure 63 vue sur la salle polyvalente de l'école secondaire Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Source : réseaux sociaux de l'établissement.....	104
Figure 64 vue sur les couloirs d'accès aux classes de l'école secondaire Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Source : réseaux sociaux de l'établissement.	105
Figure 65 L' échelle de référence de l'évaluation de l'inclusion dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.	117
Figure 66 L' échelle de référence de l'évaluation de la dimension pratique dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.....	118
Figure 67 L' échelle de référence de l'évaluation de la dimension culturelle dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.....	118
Figure 68 L' échelle de référence de l'évaluation de la dimension politique dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.....	119
Figure 69 L' échelle de référence de l'évaluation de l'indicateur "lieu d'occupation" dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.....	123
Figure 50 Situation géographique des cas d'étude du travail de recherche, Source : auteur.	124
Figure 51 plan de masse schématique du collège Rahim Mohamed, Source : auteur.	124
Figure 52 vue sur la cour de récréation (6) de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	124
Figure 53 vue sur la cour de récréation (7) de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	124

Figure 54 vue sur l'entrée principale (9) de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	124
Figure 55 vue sur l'entrée du bloc de classes côté parking (2) de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	124
Figure 56 vue sur les classes de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	124
Figure 57 vue sur l'entrée de l'école secondaire Hai El Mourabidine, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	124
Figure 58 vue sur la cour de récréation et les blocs de classes de l'école secondaire Hai El Mourabidine, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	124
Figure 59 vue sur l'administration de l'école secondaire Hai El Mourabidine, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	124
Figure 60 vue sur le terrain de sport de l'école secondaire Hai El Mourabidine, Source : réseaux sociaux de l'établissement.	124
Figure 61 vue sur la cour de récréation de l'école secondaire Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Source : réseaux sociaux de l'établissement.	124
Figure 62 vue sur l'accès principal de l'école secondaire Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Source : réseaux sociaux de l'établissement.	124
Figure 63 vue sur la salle polyvalente de l'école secondaire Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Source : réseaux sociaux de l'établissement.	124
Figure 64 vue sur les couloirs d'accès aux classes de l'école secondaire Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Source : réseaux sociaux de l'établissement.	124
Figure 65 L' échelle de référence de l'évaluation de l'inclusion dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.	124
Figure 66 L' échelle de référence de l'évaluation de la dimension pratique dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.	124
Figure 67 L' échelle de référence de l'évaluation de la dimension culturelle dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.	124
Figure 68 L' échelle de référence de l'évaluation de la dimension politique dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.	124

Figure 69 L' échelle de référence de l'évaluation de l'indicateur "lieu d'occupation" dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.....	124
Figure 70 Légende des interventions architecturale recommandées, Source : auteur.	127
Figure 91 recommandations spatiales émanants des pédagogies alternatives, Source : auteur..	129
Figure 92 Pré-enquete avec les élèves, Source : auteur.	135
Figure 93 Questionnaire publié traduit en arabe, Source : auteur.....	137

Liste des tableaux

Tableau 1 La différence entre l'approche inclusive et intégrative dans l'école.....	48
Tableau 2 l'impact des critères de conception d'un bâtiment accessible sur les différents types de handicap, Source : auteur.....	86
Tableau 3 Critères indispensables de conception d'une école accessible, Source : auteur.....	87
Tableau 4 Récapitulatif ; problématique, Hypothèses, dimensions , et indicateurs, Source : auteur.....	106
Tableau 5 extrait de l'échelle de mesure de l'inclusion de type LIKERT, Source : auteur.....	107
Tableau 6 Extrait du système de notation des items, Source : auteur.....	107
Tableau 7 Catégories, nombre, et pourcentage des élèves interrogés source : auteur.....	114
Tableau 8 Analyse primaire des questions, Source : auteur.....	115
Tableau 9 Codification des établissements scolaires dans IBM SPSS statistics Viewer, Source : auteur.....	116
Tableau 10 Codification des classes dans IBM SPSS statistics Viewer, Source : auteur.....	116
Tableau 11 Codification de l'aspect "différence/normalité" dans IBM SPSS statistics Viewer, Source : auteur.....	116
Tableau 12 Codification des types de handicaps dans IBM SPSS statistics Viewer, Source : auteur.....	117
Tableau 13 L'échelle de référence de l'inclusion et de ses trois dimensions , Source : auteur. ..	117
Tableau 14 L'échelle de référence de la dimension pratique et de ses deux indicateurs, Source : auteur.....	118
Tableau 15 L'échelle de référence de la dimension culturelle et de ses deux indicateurs, Source : auteur.....	118
Tableau 16 L'échelle de référence de la dimension politique et de ses deux indicateurs, Source : auteur.....	119
Tableau 17 moyennes de l'inclusion et de ses dimensions des écoles, Source : auteur.....	120
Tableau 18 évaluation de l'inclusion dans les différentes écoles étudiées, Source : auteur.....	120
Tableau 19 Moyennes des indicateurs d'inclusions dans les écoles étudiées, Source : auteur. ..	120
Tableau 20 moyennes et écarts types des dimensions de l'inclusion et de l'inclusion des écoles selon la variable du sexe, Source : auteur.....	121

Tableau 21 moyennes des indicateurs de l'inclusion des écoles selon la variable du sexe, Source : auteur.....	122
Tableau 22 moyennes et écarts types de l'inclusion des écoles et de ses dimensions selon la variable des élèves dit ordinaire ou différent, Source : auteur.....	122
Tableau 23 moyennes et écarts types de l'inclusion des écoles et de ses sous dimensions selon la variable des élèves dit ordinaire ou différent, Source : auteur.....	122
Tableau 24 Récapitulatif ; problématique, Hypothèses, dimensions , et indicateurs, Source : auteur.....	124
Tableau 25 extrait de l'échelle de mesure de l'inclusion de type LIKERT, Source : auteur.	124
Tableau 26 Extrait du système de notation des items, Source : auteur.....	124
Tableau 27 Catégories, nombre, et pourcentage des élèves interrogés source : auteur.	124
Tableau 28 Analyse primaire des questions, Source : auteur.	124
Tableau 29 Codification des établissements scolaires dans IBM SPSS statistics Viewer, Source : auteur.....	124
Tableau 30 Codification des classes dans IBM SPSS statistics Viewer, Source : auteur.....	124
Tableau 31 Codification de l'aspect "différence/normalité" dans IBM SPSS statistics Viewer, Source : auteur.	124
Tableau 32 Codification des types de handicaps dans IBM SPSS statistics Viewer, Source : auteur.....	124
Tableau 33 L'échelle de référence de l'inclusion et de ses trois dimensions , Source : auteur. ..	124
Tableau 34 L'échelle de référence de la dimension pratique et de ses deux indicateurs, Source : auteur.....	124
Tableau 35 L'échelle de référence de la dimension culturelle et de ses deux indicateurs, Source : auteur.....	124
Tableau 36 L'échelle de référence de la dimension politique et de ses deux indicateurs, Source : auteur.....	124
Tableau 37 moyennes de l'inclusion et de ses dimensions des écoles, Source : auteur.....	124
Tableau 38 évaluation de l'inclusion dans les différentes écoles étudiées, Source : auteur.	124
Tableau 39 Moyennes des indicateurs d'inclusions dans les écoles étudiées, Source : auteur. ..	124
Tableau 40 moyennes et écarts types des dimensions de l'inclusion et de l'inclusion des écoles selon la variable du sexe, Source : auteur.	124

Tableau 41 moyennes des indicateurs de l'inclusion des écoles selon la variable du sexe, Source : auteur.....	124
Tableau 42 moyennes et écarts types de l'inclusion des écoles et de ses dimensions selon la variable des élèves dit ordinaire ou différent, Source : auteur.....	124
Tableau 43 moyennes et écarts types de l'inclusion des écoles et de ses sous dimensions selon la variable des élèves dit ordinaire ou différent, Source : auteur.....	124
Tableau 44 interventions architecturale recommandées pour une école plus inclusive, Source : auteur.....	128
Tableau 45 Items, dimensions, et indicateurs de l'inclusion , Source : auteur.....	139

CHAPITRE INTRODUCTIF

1. Introduction générale

“Lorsque tous les enfants sont intégrés en partenaires égaux dans la communauté scolaire, tout le monde en ressent les bénéfices”. (Blunkett, 1997)

1.1 Contexte de l'étude

L'éducation est un droit humain qui doit être accessible à toutes les personnes, sans aucune discrimination. Tous les enfants doivent pouvoir aller à l'école, et ainsi bénéficier des mêmes opportunités de se construire un avenir (UNICEF, 2006).

Bien que le droit à l'éducation soit internationalement reconnu, de très nombreux enfants n'y ont pas accès. Or, l'éducation est le principal pilier du développement et la clé d'un avenir meilleur.

Aujourd'hui dans le monde, 75 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne vont pas à l'école, et plus de la moitié d'entre eux sont des filles. Sept sur dix vivent en Afrique subsaharienne ou en Asie du Sud et de l'Ouest. La pauvreté et la marginalisation sont les premières causes d'exclusion dans la plupart des régions du monde. (UNICEF, 2008)

Les enfants qui travaillent, ceux qui appartiennent à des groupes autochtones, à des populations rurales et à des minorités linguistiques, les enfants nomades et ceux qui sont affectés par le VIH et le sida sont parmi les plus vulnérables. À chaque fois, la question de l'identité sexuelle joue un rôle significatif. Ceci dit, l'exclusion scolaire la plus criante est celle qui frappe encore aujourd'hui les enfants handicapés, ces derniers représentent le tiers des enfants non scolarisés. (UNICEF, 2013)

La principale raison d'exclusion des enfants des écoles après la pauvreté et la marginalisation est donc le handicap, et même si dans quelques cas leur scolarisation s'est améliorée, trop d'inégalité et de ruptures marquent encore leurs parcours, entretenant pour eux et pour leurs parents une source permanente d'inquiétudes.

1.2 Volonté politique : « droits de l'homme: une réalité pour tous »

Depuis 1982, l'Assemblée générale des Nations Unies a mis en place un plan d'action concernant toutes personnes en situation de handicap, intitulé World Programme of Action concerning Disabled Persons. Ce dernier avait pour objet la restructuration de la politique en matière de handicap selon trois axes : la prévention, la réhabilitation et l'égalisation des chances. Les stratégies développées par l'Assemblée devaient, sur le long terme, être intégrées au sein des politiques nationales. Les pays membres étaient tenus de veiller au développement socio-économique, à la proposition d'activités préventives incluant le développement et l'utilisation de technologies adaptées, et à la remise en question de leur législation afin d'éliminer toute forme de discrimination, que ce soit en termes d'accessibilité des bâtiments, de sécurité sociale, d'éducation ou d'emploi. De plus, une coopération totale était souhaitée entre les états membres, les Nations Unies et les organisations non gouvernementales telles que Handicap International, Mission chrétienne pour les aveugles, ou encore Fédération mondiale des sourds. En définitive, l'année 1982 fut le point de départ d'une nouvelle ère depuis laquelle le handicap est considéré comme étant le rapport entre la personne en situation de handicap et son environnement.

1.2.1 En Suisse

Selon la fondation suisse de l'éducation spécialisée CSPS, pour les questions d'interprétation, la Suisse renvoie à l'art. 24 de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). Ainsi, l'art. 8, al. 2, l'art. 19 et l'art. 62, al. 3, de la Constitution fédérale (Cst.) sont interprétés de la manière suivante, en application de l'article de la CDPH précité : 1) une scolarisation intégrative est ordonnée lorsqu'elle constitue la forme la plus appropriée pour tenir compte des besoins particuliers de l'élève en situation de handicap, et 2) l'individu a le droit de bénéficier, dans le cadre de la scolarisation intégrative, des mesures qui sont prévues dans la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés) ainsi que dans les bases légales cantonales en matière de pédagogie spécialisée.

Par conséquent, les solutions intégratives doivent être préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires.

La Suisse considère que les exigences de la convention sont ainsi remplies dans le domaine de l'éducation et de la formation. Il convient de noter que, selon la jurisprudence du Tribunal fédéral, il n'y a pas de différence, dans la pratique, entre la scolarisation intégrative et la scolarisation inclusive. L'arrêt 2C_590/2014 du Tribunal fédéral part ainsi du principe que l'art. 24 de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées ne confère pas de droit supplémentaire pour un écolier en situation de handicap, et donc présentant des besoins spécifiques.

1.2.2 En France

Depuis la loi de 2005 sur le handicap, **l'école ordinaire est ouverte aux enfants handicapés**. C'est un progrès extraordinaire. Les enfants différents peuvent ainsi bénéficier d'une intégration scolaire plus ou moins prononcée. Quand cela est possible, la scolarisation se fait dans les classes « normales », avec en principe la mise en place d'un accompagnement spécifique. Dans certaines écoles primaires, **les enfants sont accueillis dans des CLIS** (Classe d'intégration scolaire).

1.2.3 La place du handicap en Algérie

En Algérie, la protection des droits des personnes en situation de handicap est régie par la loi 02-09 du 8 mai 2002, qui contient des dispositions fondamentales relatives à la définition du handicap, la prévention, l'éducation, la formation professionnelle, la rééducation fonctionnelle, la réadaptation, l'insertion et l'intégration sociale de cette frange de la société. Les politiques gouvernementales de soutien à cette inclusion sont élaborées par le Ministère de la Solidarité Nationale, de la Famille et de la Condition de la Femme (MSNFCE), en collaboration avec les départements ministériels et institutions concernés. L'Algérie a aussi ratifié *la Convention des Nations Unies Relative aux Droits des Personnes Handicapées* (CRDPH) en mai 2009, laquelle stipule que les enfants handicapés ont le droit d'être protégés contre toute forme de discrimination et contre la violence, et qu'ils doivent avoir accès à l'éducation et aux services de santé. Tout État signataire s'engage à promouvoir l'égalité des chances pour les handicapés.

Notre pays compte environ deux millions de personnes en situation de handicap, selon l'Office National des Statistiques. La même source précise que le handicap moteur est le plus important (44% des personnes en situation de handicap), suivi par le handicap lié à la compréhension et la communication (32%) et le handicap visuel (24%). Seulement 20% de cette population a eu la chance d'être scolarisées et plusieurs écoles dans la totalité du territoire national refusent d'accueillir des enfants différents pour différentes raisons malgré leur droit absolu à l'éducation. Ces quelques chiffres illustrent parfaitement la proportion importante que représente cette frange au sein de la société et, ce faisant, la volonté, l'intérêt ainsi que l'importance et la diversité des actions que requiert leur prise en charge effective, conforme aux standards internationaux et aux engagements des pouvoirs.

1.2.4 La scolarisation des enfants handicapés en Algérie

En Algérie, ces enfants différents se retrouvent souvent exclus. La majorité des écoles n'ont malheureusement pas encore atteint un état de développement qui leur permet d'accepter tous les enfants sans exception. Ces derniers souffrant de déficits moteur, sensoriel et cérébral trouvent des difficultés à s'insérer dans l'école.

Si nous prenons le cas des enfants malvoyants, même s'il existe des dispositifs pour leur prise en charge dans certaines écoles par exemple, il reste beaucoup à faire afin de rendre les établissements en questions inclusives, de ce fait, ces enfants se retrouvent exclus du reste de la société dès leur jeune âge, ou encore pires, outre le fait d'être exclus, ils sont complètement privés d'éducation, car un bon nombre de wilayas ne comptent aucune infrastructure pour accueillir cette frange de la population et c'est le même cas pour les autres déficits.

Les conditions de scolarisation des enfants en situation de handicap restent très précaires en Algérie. Bien que la majorité des infrastructures soit récente, les espaces accueillant cette frange de la population restent inexistantes malgré le fait qu'en 2009, l'Algérie a ratifié la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CRPD). La loi 02-09 du 8 mai 2002 consacre l'ensemble des droits prévus par les normes internationales pour les personnes en situation de handicap. Elle a comme cible un enseignement obligatoire et une formation professionnelle pour les enfants et adolescents porteurs de handicaps. L'article 14 de la loi 08/04 du 23 janvier 2008 sur l'éducation nationale contient des dispositions particulières

aux enfants ayant des besoins spécifiques. Elle rend obligatoire la scolarisation des enfants de 6 à 16 ans et prolonge de deux ans cette période pour les élèves présentant un handicap.



Figure 1 La CPRDP dans le monde, source :Recueil des traités des Nations Unies.

En 2012, d'après le MSNF, il y avait potentiellement 86 000 enfants handicapés en Algérie dont 18 000 étaient pris en charge, soit un taux de prise en charge de 20% et il restait 68 000 enfants handicapés non scolarisés ou déscolarisés. D'après l'ONS (2010), il y aurait 320 000 enfants handicapés âgés de 5 à 19 ans (soit 3,3% de la population algérienne), dont 18 000 prit en charge à partir de 7 ans. D'après Handicap International (2012), l'Algérie compte 100 000 enfants en situation de handicap âgés de 5 à 16 ans. Ces différents chiffres donnent une idée de l'effort restant à déployer afin de garantir de droit à l'éducation pour les enfants handicapés. (UNICEF, ALGÉRIE RAPPORT NATIONAL SUR LES ENFANTS NON SCOLARISÉS, 2014)

Il est donc nécessaire de réduire cette fracture scolaire causée par une multitude de facteurs, dont le facteur des barrières architecturales et de donner à chaque élève la réponse de qualité qu'il est en droit d'attendre dans le système éducatif, cette nécessité constitue l'une des

priorités de l'architecte. Il s'agit d'assurer des conditions de scolarisation qui offrent de meilleures chances de réussite possible à tous les élèves sans exception. À cet égard les élèves en situation de handicap doivent faire l'objet d'une attention et d'une vigilance particulière. Ils ont été trop longtemps exclus de leurs écoles.

1.2.5 Écoles spécialisées et taux de scolarisation des enfants handicapés en Algérie

L'éducation et l'enseignement spécialisés des enfants handicapés en Algérie restent très faibles par rapport au nombre d'enfants handicapés en Algérie et à la croissance démographique du pays; L'ONS estime que l'Algérie sera peuplée de 57 625 000 habitants en 2040.

Selon le ministère de l'éducation inclusif MEN, l'éducation et l'enseignement spécialisés des enfants handicapés sont assurés par un réseau composé de 240 établissements spécialisés, dont 236 fonctionnels renforcés par 15 annexes, repartis à travers le territoire national, et financés sur le budget de l'état. En 2019-2020, seulement 24 093 enfants et adolescents handicapés étaient inscrits dans les établissements spécialisés et repartis comme suit : 18 230 enfants handicapés mentaux, 4 026 enfants handicapés auditifs, 1 269 enfants handicapés visuels et 568 enfants handicapés moteurs. Parallèlement, 70 associations non gouvernementales prennent en charge 8 848 enfants handicapés au niveau de 112 établissements repartis à travers le territoire national. Ces établissements bénéficient de subventions de la part des collectivités locales, la sécurité sociale et des services du ministère chargé de la solidarité nationale.

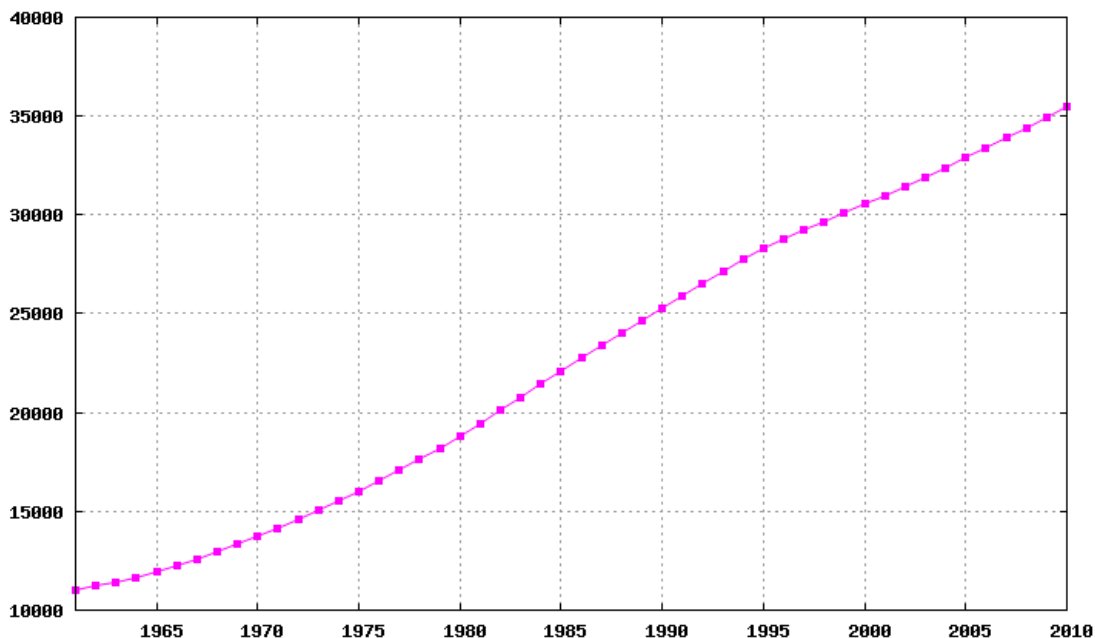


Figure 2 Croissance démographique en Algérie, Source ONS

Le nombre d'écoles spécialisées en Algérie est clairement insuffisant, et la démographie du pays ne cesse de s'accroître, il est donc plus que nécessaire d'opter pour l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les écoles ordinaires, et de s'assurer que cette dernière se fasse correctement pour le bien de tous, car au final, rendre l'école inclusive et la société inclusive est une nécessité éthique. Mais c'est aussi une nécessité légale et l'Algérie, comme beaucoup pays, est signataire d'un certain nombre d'engagements internationaux qu'elle doit respecter. C'est encore, 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.

2. Choix du sujet de recherche

Vivre ensemble n'est pas chose facile et la différence fait souvent peur. Pourtant, sans elle la vie serait si fade. Ceci est un témoignage personnel, ayant vécu avec un petit ange pas comme les autres se démarquant par son chromosome d'amour de plus, le chromosome de la trisomie 21.

Perçu par certains comme une douleur trop grande pour pouvoir être accompagné, le handicap est pour d'autres une source perpétuelle de compassion.

Pourtant, ni l'une ni l'autre de ces attitudes ne répond à la demande de ceux qui en souffrent et en particulier, à celle des enfants. Mais parce qu'il est une différence visible, le handicap nous pousse inévitablement à nous demander si il serai meilleur de proposer aux enfants handicapés un espace spécifique ou de favoriser leur scolarisation avec les enfants dits "ordinaires".

"Après une tradition d'éducation « spéciale » des enfants déficients moteurs, sensoriels ou intellectuels dans des établissements adaptés, mais séparés de l'école commune, une des préoccupations majeures de la politique en faveur des personnes handicapées est actuellement l'intégration en milieu ordinaire et la suppression du clivage entre les populations handicapées et les autres dites valides. Mieux encore, il conviendrait de dépasser la vision réductrice focalisée sur le seul handicap et élargir le regard vers un réel accueil de la différence" (Déoux, 2010).

La réponse ne fait aucun doute. Dans la très grande majorité des cas, la scolarisation en milieu ordinaire est la voie qui doit être privilégiée pour tous les avantages qu'elle offre ; les écoles ayant choisi cette solution se félicitent de l'évolution de leurs élèves et de leur enrichissement réciproque¹.

Ce choix génère plus qu'un « mieux vivre ensemble »: il permettra aux adultes de demain de porter un regard nouveau sur le handicap.

¹ (Voir chapitre 1).

3. Problématique de la recherche

Le fait d'envoyer certains élèves dans des écoles spéciales ou des environnements éducatifs ségrégués parce qu'ils sont aveugles, sourds ou qu'ils présentent des caractéristiques mentales et/ou physiques différentes est considéré comme un acte de discrimination (UNESCO, 2009). Ceci dit, et dans le but d'améliorer l'inclusion des écoles algériennes, un indice d'évaluation de l'adaptativité de ces dernières à la différence nous est extrêmement nécessaire. Autrement dit, nous aurons besoin de pouvoir évaluer le degré d'inclusion dans les écoles algériennes afin de cibler les points sur lesquels nous devons travailler et améliorer leur inclusion. La première question qui se pose donc est la suivante :

Comment évaluer le degré d'inclusion d'une école dite ordinaire et identifier les facteurs d'exclusion des élèves différents de cette dernière ?

Cette question nous pousse inévitablement en tant qu'architectes à se poser la question qui suit :

S'il existe parmi les obstacles relevés des barrières architecturales qui privent les élèves différents d'être inclus dans les établissements scolaires ordinaires, comment briser ces dernières et contribuer à l'amélioration du degré d'inclusion sans compromettre le bien-être des élèves dits "ordinaires" ?

4. Hypothèses

Afin de répondre à nos questions et d'atteindre nos objectifs, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- La définition des dimensions et des indicateurs d'inclusion et l'évaluation de cette dernière par le biais d'une échelle de mesure fiable à cet effet.
- La définition des différents besoins et leur croisement avec des réponses architecturales pour tous, basés sur des normes de conception et des cas existants réussis.

5. Objectif de la recherche

1.1 Objectif général

Rien qu'en évoquant la vie le mot « enfant » nous effleurât l'esprit, les enfants souffrant de handicap n'échappent pas à la règle, du moins, ils ne devraient pas.

L'objectif de cette recherche est tout d'abord de prendre conscience des différences, des handicaps et de la nécessité de favoriser l'accessibilité de nos établissements à tous et dans tous les domaines de la vie sociale : loisirs, sports, culture, savoir, etc. Ensuite, il est question de relever les facteurs qui empêchent nos écoles d'être inclusives et de mettre en place les priorités de développement, pour minimiser les obstacles, aux apprentissages et à la participation que rencontrent les enfants différents dans les écoles ordinaires, et de garantir par la suite en tant qu'architectes, la réponse architecturale la plus favorable possible au bien être de tous.

1.2 Objectif spécifique

L'élaboration d'un outil simple à utiliser mesurant l'inclusion dans les écoles ordinaires afin de cibler les faiblesses sur lesquelles on doit travailler et les communiquer aux responsables concernés pour contribuer à l'amélioration de l'enseignement inclusif en Algérie.

6. Structure du mémoire

Afin d'atteindre notre objectif de recherche et d'apporter les éléments de réponse à la problématique posée, notre mémoire est structuré comme suit :

Chapitre introductif : Il s'agit d'une immersion dans notre sujet de recherche, on commence par introduire notre contexte de recherche, ensuite on procède à justifier notre choix de thématique; les enjeux actuels qui nous ont poussés à choisir ce sujet. Du point de vue politique, nous pouvons observer une volonté pour que la société devienne égale pour tous, aussi bien à l'internationale qu'en Algérie. De même, la place de l'enfant différent a fortement évolué durant ce dernier siècle. Nous sommes passés de l'enfant « anormal » à l'enfant présentant un handicap de type X. En parallèle à cela, un manque cruel de structures scolaires adaptées à tous

les enfants (dits ordinaires ou présentant des handicaps) se fait ressentir dans notre pays. Des parents doivent faire de très longues navettes quotidiennement pour pouvoir emmener leurs enfants aux écoles qui les acceptent (écoles spécialisées) ou qui leur conviennent (écoles inclusives), et l'évolution démographique actuelle et prévue n'arrangera rien. En outre, le regard posé sur l'enfant a fortement évolué au fil du temps. Le système pédagogique également afin de tenter de se conformer à cette nouvelle vision. Malgré cela, peu d'écoles actuelles répondent à une vision plus inclusive.

On explique enfin nos objectifs et la méthode de travail envisagée pour aboutir à ces derniers.

Chapitre I: différence, normalité, et inclusion : Ce chapitre traite les concepts de base nécessaire pour à notre étude. Il définit ce qu'est la différence et la normalité, le handicap et ses différentes classifications, l'éducation des enfants différents à la lumière des droits de l'enfant et son impact sans la société, il discute par la suite ce que l'inclusion à l'échelle de la société et de l'école, et se termine enfin par une conclusion du chapitre.

Chapitre II: les dimensions de l'inclusion et l'architecture d'écoles inclusives : Ce chapitre contiendra les documents sur lesquels nous nous sommes basés, la définition des dimensions d'inclusion, le rôle de l'architecte, les exemples d'écoles inclusives, et les critères architecturaux d'une conception d'école inclusive; et une conclusion du chapitre.

Chapitre III: Enquete, analyse, et résultats : Dans ce chapitre nous présentons tout d'abord les cas d'étude, la méthode utilisée pour la collecte des données, les résultats obtenus, leur analyse et leur interprétation.

Chapitre conclusion générale : Dans ce chapitre, nous étalerons les recommandations et les limites de cette étude.

7. Démarche méthodologique

Afin de répondre à nos objectifs et de confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche, notre travail se déroulera en trois étapes distinctes :

Étape I: Recherche bibliographique.

- Dans un premier temps, définir tous les concepts et termes en rapport avec l'inclusion et cela en se basant sur des références telles que : les livres, les colloques, les publications, les rapports de conférences et articles scientifiques, les résultats des enquêtes et de travaux de recherches précédents sur le thème de l'inclusion.
- Dans un second temps, s'intéresser à l'inclusion des établissements scolaires, ce qui fait qu'une école soit inclusive ou pas, ainsi que la réglementation et les normes architecturales concernant les écoles inclusives.

Étape II: Travail expérimental.

Il s'agit dans notre cas d'une recherche hypothético-déductive qui se développera selon six parties essentielles :

1. Évaluation subjective : avec comme outils : l'interview avec des professeurs et des élèves dits « ordinaires » ou différents. En effet, cette partie consiste en un début d'immersion et une première idée sur la perception de l'inclusion dans l'école afin de cibler les écoles ordinaires qui accueillent un maximum de différences.
2. Choix des établissements scolaires : notre choix s'est porté sur les enfants en vue de l'importance cruciale de leur éducation et intégrations sociales dans le futur de toutes les nations, David Blunkett, dans sa préface au "1997 Green Paper" affirme que : "lorsque tous les enfants sont intégrés en partenaires égaux dans la communauté scolaire, tout le monde en ressent les bénéfices". Pour ce faire, nous avons ciblé quatre établissements scolaires pour les cas d'étude, ces derniers sont dans différentes wilayas du pays, un effort de plus dont le but est d'enrichir notre travail de recherche ; trois CEM dont deux dans la même commune afin de pouvoir faire une évaluation et comparaison locale et entre différentes wilayas du pays, ainsi qu'une école primaire.

3. **Prise de contact** : Afin de mener à bien notre enquête, nous nous sommes rapprochés des directeurs et directrices des établissements, et leur avons expliqué notre intention et nos objectifs et nous leur avons présenté notre thème et le matériel à utiliser.
4. **Observation** : cette étape nous permet de nous imprégner des lieux, d'essayer d'identifier les barrières architecturales si elles existent et l'impact de l'inclusion des élèves différents sur le déroulement de leur quotidien.
5. **Choix des salles de cours** : les directeurs ont répondu à notre demande et nous ont attribué différentes classes dans les différents établissements primaires et secondaires. Nous avons visé la diversité pour le choix des classes tout comme nous l'avons fait dans notre choix d'établissements scolaires ; différents niveaux scolaires, âges, situations familiales, sexes, différentes origines du pays, et nous avons veillé à intégrer dans notre échantillon au moins un élève ayant des différences physiques ou mentales par classe. La grande partie des résultats nous l'avons obtenu des élèves de 3^{ème} et 4^{ème} année CEM s'agissant des plus âgés pour une meilleure compréhension du sujet. Ceci dit, nous n'avons pas pu obtenir des réponses d'élèves de première et deuxième année primaire ce qui ne fut possible que grâce à l'aide, la gentillesse et bienveillance des professeurs sensibles au sujet de l'inclusion.
6. **Le questionnaire** : la forme et le contenu de ce dernier ont été retravaillés avec des élèves du CEM et du primaire afin de garantir la publication d'un questionnaire facile à comprendre pour tous.

Étape III: Traitement, analyse des données et recommandations.

Cette étape permet de collecter toutes les informations, d'analyser et de comparer les données pour proposer des solutions à moyen et à long terme.

**CHAPITRE I : DIFFERENCE, NORMALITE, ET INCLUSION
A L'ECHELLE DE LA SOCIETE ET DE L'ECOLE.**

I.1 Introduction

Afin d'appréhender un domaine de recherche, il est nécessaire d'avoir des connaissances de base concernant ce dernier. Dans notre cas, il s'agit de l'inclusion. Le plus souvent, on entend par « **inclusion** » une vision vers laquelle la société doit évoluer. L'égalité des chances et le respect de la **différence** y trouvent leur place et la diversité y est la norme.

Ce chapitre comprend quatre parties distinctes et constitue une base de données pour la suite de notre étude. Dans un premier temps, nous expliquerons le concept de **la différence et de la normalité**, nous définirons par la suite **le handicap**, parmi les principales différences dans la société. Ensuite, nous discuterons **des enfants différents et de leur éducation**. Enfin, nous nous penchons sur **l'inclusion**, à différentes échelles, notamment celle de l'école.

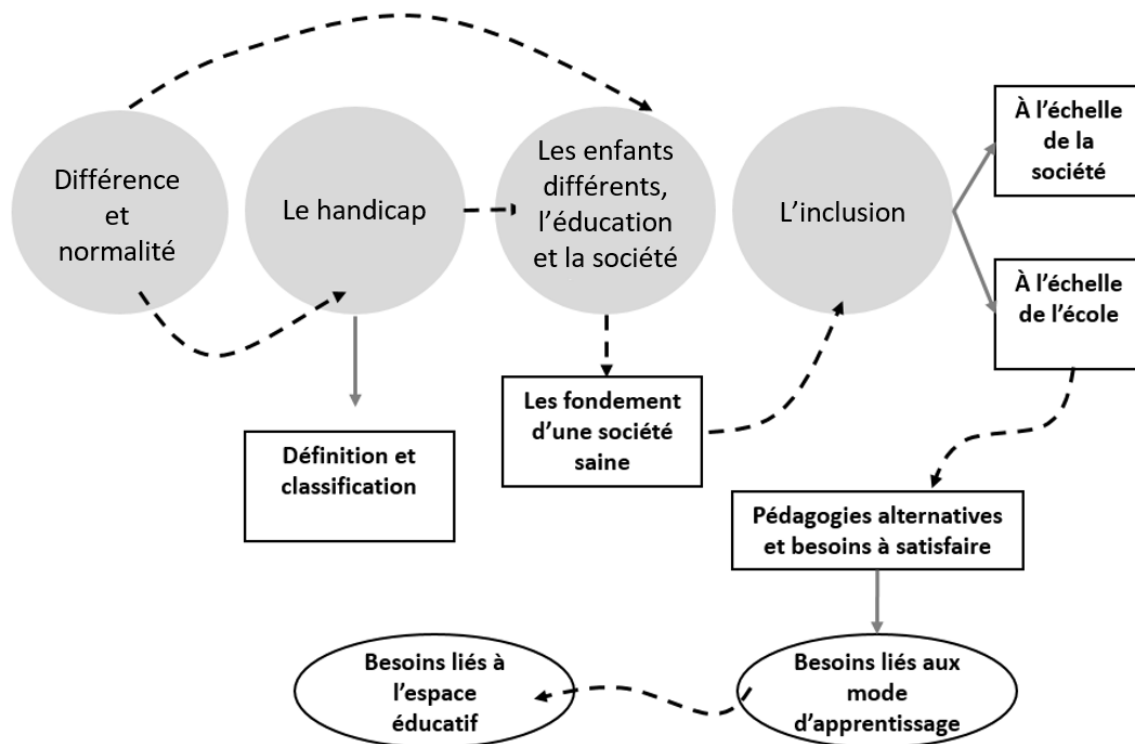


Figure 3 Structure du Chapitre I, source: auteur

I.2 Différence et normalité

Les notions de la différence et de la normalité ressortent à chaque fois qu'on parle d'inclusion. Ainsi, pour bien comprendre ce qu'est l'inclusion, nous devons d'abord définir ce qu'est la normalité et la différence.

Nous, les êtres humains, sommes tous différents sur plusieurs points ; sexe, âge, caractéristiques physiques, mentales, émotionnelles, orientations sexuelles, personnalité, esprits, intérêts, niveau de vie, croyances, cultures, etc.

Cependant, malgré cette infinité de critères qui fait que chaque être humain soit une personne unique, nous avons toujours été divisés dans la société à travers les temps selon deux grandes catégories de gens : normaux et différents. Mais que signifie pour nous « être différent » et « être normal » ?

Étymologiquement selon le dictionnaire « La toupie » : le mot différence vient du latin *differentia*, différence, venant de *differe* : disséminer, disperser, séparer, déchirer, être différent. « La **différence** est ce qui **distingue**, ce qui **oppose** deux choses ou deux personnes, éventuellement plusieurs deux à deux. C'est le **résultat de leur comparaison**, ainsi que le **fait de différer** ».

Les gens différents sont donc ceux qui ont de la difficulté ou pour qui c'est carrément impossible de rejoindre les définitions standards de la normalité. Afin de bien cerner ce qui les diffère, nous devons tout d'abord définir ce qu'est la normalité.

Dans la revue électronique de psychologie et sciences humaines EPSYS, le Dr Romain Cally définit la normalité comme étant tout ce qui est conforme à ce dont on a l'habitude, à ce qui ne surprend pas, ne dérange pas et n'attire pas la curiosité. Il s'agit aussi de ce qui est fait par tout le monde, de ce qui est si commun que la plupart des gens le font, comme la nécessité de manger et de boire pour tout animal vivant, pour tout homme vivant. Cela reste une notion modérément vague, définie en fonction de chaque société, selon ce qu'elle est, selon son histoire et son imaginaire populaire.

Un acte dit « normal » peut être perçu différemment selon la sensibilité, l'ouverture d'esprit, l'intellect, la perception, le type de raisonnement déployé par chacun ou bien encore selon les représentations, individuelles ou sociales, liées à ladite chose. Pour Fernand Ouellette, « La normalité demeure une question relative à une époque et à une civilisation. Or, chaque culture a tendance à croire que son équilibre est la norme universelle. » (Ouellette, 1978)

Il existe donc plusieurs formes de différences, le handicap en est une. Ce travail s'intéresse plus particulièrement à l'inclusion scolaire des enfants différents par leurs handicaps étant

malheureusement la principale raison d'exclusion des enfants des écoles après la pauvreté et la marginalisation comme nous l'avons expliqué dans le chapitre introductif. Le développement affectif, social et physique des enfants en bas âge a un impact direct sur leur développement et sur l'adulte qu'ils deviendront. Les enfants différents n'en font pas l'exception. Il est donc important de bien comprendre la nécessité d'investir chez les très jeunes afin de maximiser leur bien-être futur.

I.3 Qu'est-ce que le handicap ?

Définition du handicap

Selon la définition de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), « est handicapée toute personne dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouve compromises ». Selon la nouvelle définition donnée par la loi française du 11 février 2005 portant sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées constitue « un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » Le terme handicap désigne la limitation des possibilités d'interaction d'un individu avec son environnement, causée par une déficience provoquant une incapacité, permanente ou non. Il exprime une déficience vis-à-vis d'un environnement, que ce soit en termes d'accessibilité, d'expression, de compréhension ou d'appréhension. Il s'agit donc plus d'une notion sociale que d'une notion médicale. Selon l'OMS, on estime aujourd'hui à **un milliard de personnes touchées par un handicap, cela représente un 6e continent**. L'Algérie compte environ 2 millions de personnes en situation de handicap, selon l'Office National des Statistiques. La même source précise que le handicap moteur est le plus important (44% des personnes en situation de handicap), suivi par le handicap lié à la compréhension et la communication (32%) et le handicap visuel (24%).

En outre, l'analyse des causes des handicaps en Algérie révèle que 28,5% des cas sont des atteintes congénitales ou héréditaires, 16,7% des séquelles des accidents ou de blessures,

14,2% des maladies infectieuses, 12,5% des effets de vieillesse, 7,9% des violences psychologiques ou physiques et 2% des traumatismes d'accouchement.

Ces quelques chiffres illustrent parfaitement la proportion importante que représente cette frange au sein de la société et, ce faisant, la volonté, l'intérêt ainsi que l'importance et la diversité des actions que requiert leur prise en charge effective, conforme aux standards internationaux et aux engagements des pouvoirs.

Toutes ces personnes ne sont bien entendu pas égales face au handicap, on peut répertorier en plusieurs types selon les classifications des handicaps (OMS/CIH/CIF).

Types et classifications des handicaps

La classification des handicaps permet un classement et une vision générale des différents types de handicaps, selon la cause ou la déficience concernée. Il en existe plusieurs, mais celle de l'OMS reste la plus reconnue.

I.3.2.1 La classification OMS des handicaps

La classification des handicaps est établie à l'aide de 5 catégories :

1. Le handicap moteur

Il se caractérise par une capacité limitée pour un individu de se déplacer, de réaliser des gestes, ou de bouger certains membres.

L'atteinte à la motricité peut être partielle ou totale, temporaire ou incurable.

Exemples : Paralysies, amputations, infirmité motrice cérébrale, spina bifida, myopathie.

2. Le handicap sensoriel

Il fait référence aux difficultés liées aux organes sensoriels.

Ainsi, on distingue deux types de handicaps sensoriels.

- Le handicap visuel : qui sous-entend une déficience de la fonction visuelle Exemples : cécité et malvoyance, amblyopie, achromatopsie...

- Le handicap auditif : qui désigne une perte partielle (mal entendant) ou totale de l'audition. Un handicap qui peut parfois entraîner des troubles de la parole.

Exemple : surdité

3. Le handicap psychique

Il se définit par l'atteinte d'une pathologie mentale entraînant des troubles mentaux, affectifs et émotionnels, soit une perturbation dans la personnalité, sans pour autant avoir des conséquences sur les fonctions intellectuelles.

Exemples : schizophrénie, maladies bipolaires, Hypochondriaques...

4. Le handicap mental

Il s'agit d'une déficience des fonctions mentales et intellectuelles, qui entraîne des difficultés de réflexion, de compréhension et de conceptualisation, conduisant automatiquement à des problèmes d'expression et de communication chez la personne atteinte.

Exemples : Autisme, Trisomie 21, Polyhandicap...

5. Les maladies invalidantes

Ce sont des maladies qui, de par leurs effets sur l'organisme, peuvent générer un handicap, et évoluer dans le temps.

On peut notamment citer les maladies respiratoires, digestives, ou infectieuses.

Exemples : Épilepsie, Sclérose en plaque...

I.3.2.2 La classification internationale des handicaps en 1980

La CIH (Classification Internationale des Handicaps) a été créée en 1980, à l'aide du modèle du Docteur Philip Wood qui définit le handicap en 3 points généraux :

- La **déficience** psychologique, physiologique ou anatomique.

Elle correspond à l'aspect lésionnel du handicap.

- L'**incapacité**, qui est une réduction partielle ou totale d'une capacité.

Elle correspond à l'aspect fonctionnel du handicap.

- Le **désavantage** pour l'insertion sociale, scolaire ou professionnelle.

Il correspond à l'aspect situationnel du handicap.

I.3.2.3 Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé

En 2001, une révision de la CIH est proposée par l'OMS afin de préciser le rôle des facteurs environnementaux dans la situation des handicaps, et d'affirmer que l'invalidation est le résultat d'une interaction entre les possibilités d'un individu et son environnement.

La CIH laisse ainsi la place à la CIF (Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé), adoptée par 200 pays.

Celle-ci se compose de quatre catégories distinctes :

1- **La fonction organique** (fonction mentale, sensorielle, digestive...), qui fait référence au domaine de fonctionnement corporel.

2- **La structure anatomique** (structure du système nerveux, structure liée au mouvement...), qui situe l'organisation physique en jeu.

3- **L'activité et la participation** (activité de communication, de mobilité...), qui identifie les fonctionnements concernés.

4- **Les facteurs environnementaux** (produit et système technique, soutien et relation...), qui relie aux facteurs extérieurs potentiellement handicapants.

Cette nouvelle classification a permis de mettre en avant les facteurs environnementaux. Car la situation de handicap résulte de la rencontre entre une déficience et une situation de la vie courante, et les incompatibilités que cela implique du fait d'un environnement inadapté. Une dimension sociale et environnementale du handicap qui sera confirmée et officialisée en 2005 avec la loi « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* ».

I.4 Les enfants différents, l'éducation, et la société

L'éducation, cet aspect vital pour une meilleure qualité de vie est malheureusement inaccessible à une bonne partie de la société. Malgré notre monde moderne et révolutionnaire, les enfants ayant des besoins « différents/spéciaux » n'ont toujours pas les mêmes chances d'acquérir les compétences de base que leurs pairs « normaux » ce qui représente un problème critique qui menace le système de justice sociale surtout en Algérie où cette catégorie est négligée. Ce projet nous permettra tout d'abord en tant qu'humains et que citoyens rêveurs d'un futur meilleur de prendre conscience des différences, des handicaps et de la nécessité de favoriser l'accessibilité de nos établissements à tous et dans tous les domaines de la vie sociale : loisirs, sports, culture, savoirs... une qualité primordiale dont manque énormément notre pays, et nous aidera particulièrement en tant qu'architectes de briser les barrières architecturales qui empêchent les enfants différents par leurs handicaps d'être inclus dans les écoles; berceaux de la vie sociale , faisant de nous par la suite de vrais participants au

façonnage d'**une société moins exclusive et donc plus saine**² et cela en impactant positivement les enfants ayant des besoins « différents/spéciaux » en premier lieu, leurs familles qui ont beaucoup de problèmes à les intégrer dans la société et d'avoir accès à leurs droits fondamentaux en deuxième lieu, et la société entière par la suite, car **l'inclusion est un excellent moyen de parvenir à des communautés équilibrées, égales, et non discriminatoires.**

I.5 L'inclusion

I.5.1 L'inclusion : c'est quoi ou plutôt, ce n'est pas quoi ?

Pour expliquer ce qu'est l'inclusion, nous avons tendance à définir ce qu'elle n'est pas en faisant la distinction avec ces trois termes : l'exclusion, la ségrégation et l'intégration.

I.5.1.1 L'inclusion c'est le contraire d'exclusion

À première vue, inclusion semble le simple antonyme d'exclusion. Les deux mots sont d'origine latine, ensemble construits sur la racine « cludere » qui signifie « fermer », « interdire l'accès à ». « Excludere », c'est « repousser », « chasser », « rejeter ». (Gaffiot, 1934)

C'est sur cette acception du mot latin que l'on construit au XVIIe siècle la notion d'exclusion. On la retrouve notamment chez Pascal, qui dans ses *Pensées*, définit le fait d'exclure comme celui de « rejeter une chose comme incompatible avec une autre ». **L'exclusion dans cette perspective fait de la différence le motif d'une impossibilité de se mélanger, de partager un espace commun.** En langage du XXIe siècle, cela pourrait se traduire ainsi : les divergences profondes constitue(rai)ent un obstacle irrémédiable au vivre-ensemble.

² Martin BLAIS, dans son ouvrage « L'Anatomie d'une société saine » identifie les sept organes vitaux d'une société saine dont les tout premiers et le plus important sont **la participation et l'inclusion**. Au fondement de ces dernières, on trouve le principe que chacun peut et veut prendre lui-même les décisions influençant son existence.

I.5.1.2 L'inclusion : Une lutte contre la ségrégation

Selon le dictionnaire la Toupie, le mot ségrégation vient du latin segregatio, de se, à part, et gregis, troupeau. La ségrégation est l'action de séparer des éléments d'un tout, d'un ensemble, de les mettre à part. Appliquée à un humain, la ségrégation désigne la situation vécue par une personne qui est volontairement mise à l'écart par les autres et isolée de son réseau social habituel.

Appliquée à un groupe, la ségrégation consiste à lui faire subir des discriminations fondées sur des critères comme l'origine ethnique, la couleur de la peau, l'âge, le sexe, le niveau de fortune, les moeurs, la religion, etc.

I.5.1.3 L'inclusion ce n'est pas l'intégration

Le mot intégration tire son origine sur le vocable latin integratio. Il s'agit de l'action et de l'effet d'intégrer ou de s'intégrer (constituer un tout, compléter un tout avec les parties manquantes ou faire en sorte que quelqu'un ou quelque chose appartienne à un tout) ([Dictionnaire des définitions, 2017](#)).

I.5.2 L'inclusion à l'échelle de la société

Afin de mieux comprendre ce qu'est l'inclusion, on se munira d'exemples à l'échelle de la société cités par Léa Jourjon dans la revue France Handicap de ce qu'elle est et de ce qu'elle n'est pas.

L'exclusion

L'exclusion, c'est écarter une personne ou un groupe de personnes d'un ensemble. Certains phénomènes comme le chômage ou le grand âge, par exemple, peuvent rompre le lien social entre la personne marginalisée et la société.

La ségrégation

La ségrégation est la séparation physique de personnes sur des critères qui sont, le plus souvent, racistes. On peut donner comme



Figure 4 Schéma représentatif de l'exclusion, source : France Handicap

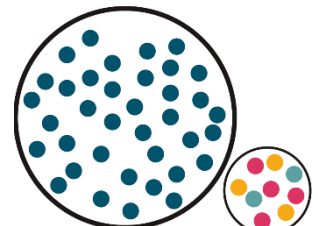


Figure 5 Schéma représentatif de la ségrégation, source : France Handicap

exemple l'obligation de fréquenter certains hôpitaux, certaines écoles ou même quartiers, exclusivement à l'usage de certaines personnes.

L'intégration

L'intégration est un processus qui permet de lier une personne à son groupe. On entend parler d'intégration sociale, par exemple, lorsqu'une personne immigrée parle la langue du pays, travaille et fréquente des personnes de son pays d'accueil.

Entre l'intégration et l'inclusion, le rapport à la norme est différent

L'intégration va permettre à quelques-uns de ceux qui sont dehors, exclus de la norme du système ordinaire, de venir en faire partie. La condition de l'intégration était de rejoindre la norme, d'être au plus près de la norme, d'avoir surmonté, voire annulé, ce qui constituait le hors-norme.

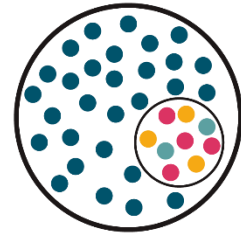


Figure 6 Schéma représentatif de l'intégration, source : France Handicap

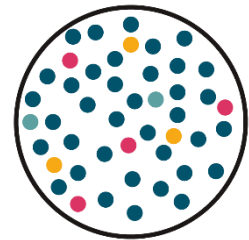


Figure 7 Schéma représentatif de l'inclusion source : France Handicap

I.5.2.1 Pourquoi ne militons-nous pas pour l'intégration des personnes en situation de handicap à notre société ?

Intégrer les personnes en situation de handicap à notre société revient à dire que nous intégrons des personnes différentes à une norme. Cette norme est donc, par nature, excluante. Nous militons pour que la norme évolue.

Nous militons pour qu'il soit normal de faire des logements accessibles, de faire des trottoirs larges, de pouvoir aller dans n'importe quel commerce, dans n'importe quelle école. Nous militons pour qu'il soit normal d'avoir un revenu décent, d'avoir accès à la culture, à la santé, à l'emploi, aux loisirs. Nous militons donc pour qu'il soit normal d'étudier, de travailler et de fréquenter des personnes en situation de handicap tous les jours.

1.5.2.2 Les fondements d'une société inclusive

"Pour dépasser les clivages, permettre à une complicité de s'établir et à une histoire en commun de s'écrire, notre société a besoin de mots et de concepts partagés, inclusifs, en cohérence avec le droit de tous au patrimoine social, sans toutefois gommer la diversité et la spécificité des situations". - (Gardou, 2012)

En s'appuyant essentiellement sur le livre de Charles GARDOU : *La société inclusive, parlons-en !³* – on a pu relever ce qui suit :

La société inclusive est celle qui va mettre à l'intérieur de ses frontières, de ses valeurs, de ses normes, tous ceux qui en font partie de droit. Dans une société inclusive, chacun a sa place, il n'y a pas ceux qui sont dans la norme et les autres. Tout le monde est « normal », quel que soit l'écart à une pseudo-norme qui serait définie par une moyenne de performance dans une population. La norme est élargie à tous.

Qu'on soit fille ou garçon, noir ou blanc, valide ou handicapé, sourd ou entendant, on fait partie de la norme, on fait partie de l'environnement ordinaire, on ne peut plus en être exclu. Ce qui veut dire que les environnements faits pour les hommes (pour tous) doivent être normés pour tous, c'est-à-dire se rendre accessibles à tous. **C'est donc à l'environnement de changer pour prendre en compte l'élargissement de la définition de la norme.**

Ce n'est plus à la personne handicapée de s'adapter pour tenter d'atteindre la norme. La notion d'inclusion nous engage par conséquent à voir autrement ce que c'est d'être pleinement humain ; à nous représenter autrement la place des personnes handicapées dans la société ; et à ne pas

³ Dans son livre sur la société inclusive, Charles GARDOU identifie 5 fondements sur lesquels une société inclusive peut s'édifier :

- Vivre sans exister est la plus cruelle des exclusions
- Il n'y a ni vie minuscule ni vie majuscule
- Tout être humain est né pour l'équité et la liberté
- L'exclusivité de la norme, ce n'est aucune personne et la diversité, c'est tout le monde
- Nul n'a l'exclusivité du patrimoine humain et social

vouloir réparer les personnes avec des différences pour les faire rejoindre à tout prix le cercle fermé de la normalité qu'on a soi-même préalablement définie.

Le schéma récapitulatif ci-après illustre la définition d'une société inclusive et la distingue d'une société qui intègre, exclut ou entraîne la ségrégation :

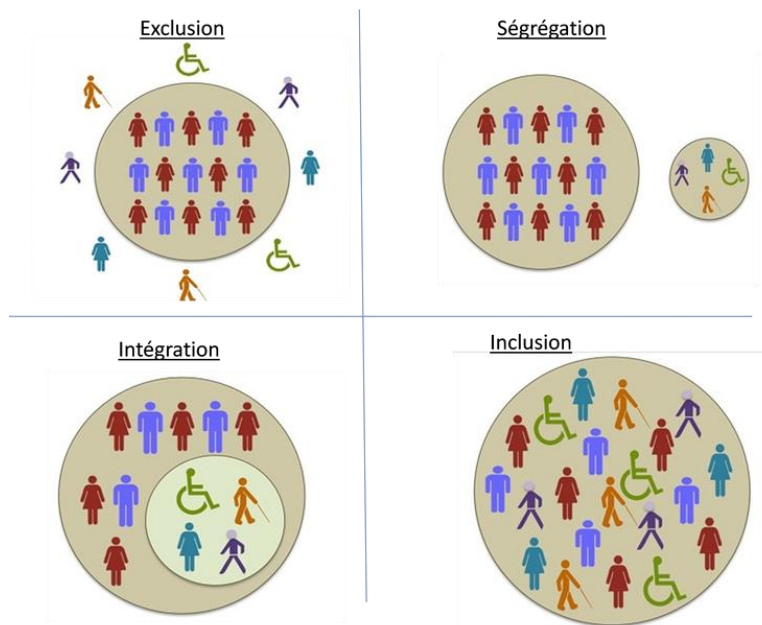


Figure 8 Schéma récapitulatif illustrant la définition d'une société inclusive, source Revue de la société inclusive.

I.5.3 L'inclusion à l'échelle de l'école

I.5.3.1 L'approche intégrative et l'approche inclusive dans l'école

L'inclusion scolaire est réalisée lorsque tous les élèves suivent une scolarisation ordinaire à plein temps à proximité de leur lieu de domicile. L'école doit s'adapter aux enfants et aux jeunes. L'inclusion scolaire ne laisse pas de place aux écoles spécialisées, et la sélection est contraire à l'inclusion.

En se basant sur l'article de la Revue La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl, on a pu relever la différence entre l'approche intégrative et inclusive dans l'école :

Tableau 1 La différence entre l'approche inclusive et intégrative dans l'école

L'approche intégrative dans l'école	L'approche inclusive dans l'école
<ul style="list-style-type: none"> - Un élève en particulier est objet de préoccupation et on envisage la possibilité d'une intégration en milieu ordinaire - On est axé sur les déficits et les problèmes d'une élève - On évalue, on fait un diagnostic, on fait des prescriptions, on stigmatise un élève - On met en place des aménagements raisonnables pour l'élève y ayant droit - On fait appel à des soutiens spécialisés et à de la remédiation pour résoudre les problèmes - On négocie l'accueil de l'élève à besoins spécifiques et, le cas échéant, on réoriente l'élève - Modèle défectologique intégrateur 	<ul style="list-style-type: none"> - On s'intéresse à tous les élèves, on est centré sur la classe et on affirme le droit de tous à une éducation de qualité en milieu ordinaire - On est axé sur les compétences de chacun, dans le respect de la diversité - On est axé à la fois sur les facteurs favorisant l'apprentissage chez tous les élèves et sur les stratégies mises en place par les enseignants - On pense à des adaptations bénéficiant à tous les élèves, sans stigmatisation et en respectant le principe d'équité - On réfléchit ensemble et on résout les problèmes en collaboration en faisant appel si nécessaire à des ressources externes - On cherche d'abord des solutions au sein de la communauté scolaire, on cherche à lever les obstacles et on met en place des dispositifs préventifs.

I.5.3.2 L'inclusion scolaire de l'enfant handicapé à la lumière des Droits de l'Enfant

La Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous, adoptée en 1990 à Jomtien (Thaïlande), présente une vision globale : rendre l'éducation universellement accessible à tous, enfants, jeunes et adultes, et promouvoir l'équité. Elle appelle à s'employer activement à identifier les obstacles qui empêchent de nombreux apprenants d'accéder aux possibilités d'éducation et à recenser les ressources nécessaires pour surmonter ces obstacles. L'éducation inclusive renforce la capacité du système éducatif à atteindre tous les apprenants et peut donc être comprise comme une stratégie clé pour réaliser l'EPT. En tant que principe général, elle devrait

guider toutes les politiques et pratiques éducatives, s'appuyant sur le fait que l'éducation est un droit fondamental de l'homme et le fondement d'une société plus soucieuse de justice et d'égalité. La Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, qui s'est tenue en juin 1994 à Salamanque (Espagne), a donné un élan majeur à l'éducation inclusive. Un système éducatif 'inclusif' ne peut exister que si les écoles ordinaires adoptent une démarche plus inclusive, en d'autres termes, si elles réussissent à éduquer tous les enfants de leurs communautés. La Conférence proclame que : 'les écoles ordinaires ayant cette orientation inclusive constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société inclusive et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous. En outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, enfin de compte, la rentabilité du système éducatif. Cette vision a été réaffirmée lors du Forum mondial sur l'éducation, organisé en avril 2000 à Dakar pour dresser le bilan des progrès accomplis depuis 1990. Ce Forum a déclaré que l'Éducation pour tous devait prendre en compte les besoins des pauvres et des plus défavorisés, notamment des enfants qui travaillent, des populations rurales et nomades éloignées, des minorités ethniques et linguistiques, des enfants, jeunes et adultes victimes de conflits, souffrant du VIH et du sida, de la faim et d'un mauvais état de santé, et de ceux qui sont handicapés ou ont des besoins éducatifs spéciaux. Il a en outre appelé à porter une attention particulière aux filles et aux femmes.

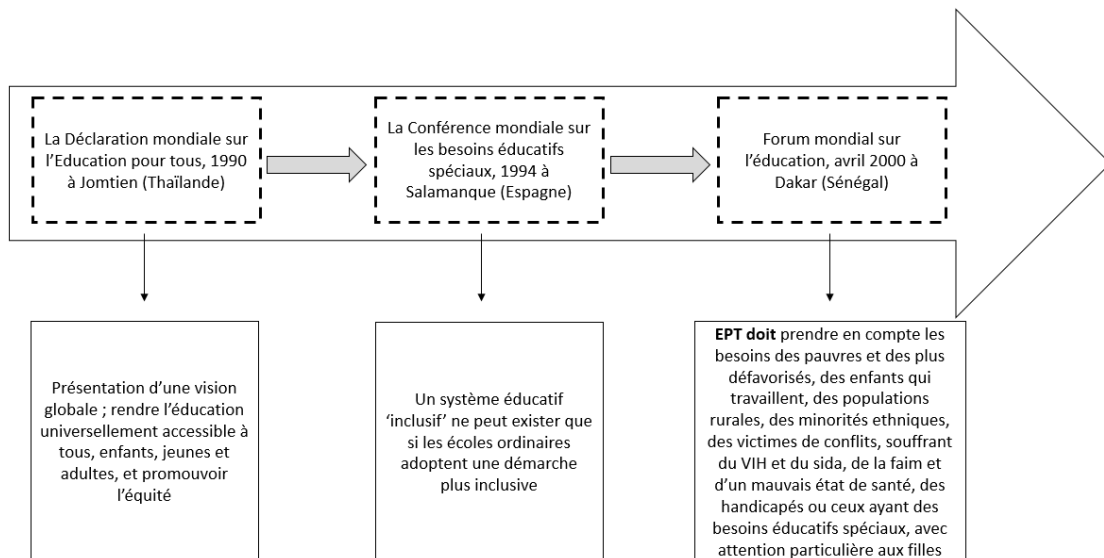


Figure 9 Développement de l'éducation inclusive à la lumière des droits de l'enfant, source: auteur

I.5.3.2.1 Les avantages de l'inclusion scolaire

Au fil des ans, les avantages liés à l'offre d'une inclusion scolaire à tous les enfants ont été présentés. L'inclusion scolaire (lorsqu'elle est bien mise en pratique) est très importante en raison de ce qui suit :

Tous les enfants sont capables de faire partie de leur communauté et de développer un sentiment d'appartenance et de devenir mieux préparés à la vie dans la communauté à titre d'enfants et d'adultes.

Elle offre de meilleures occasions d'apprentissage. Les enfants dotés de capacités diverses sont souvent mieux motivés lorsqu'ils apprennent dans des classes entourées d'autres enfants.

Les attentes de tous les enfants sont plus élevées. Une inclusion réussie tente de développer les forces et les talents d'un individu.

Elle permet aux enfants de travailler sur des objectifs individuels tout en étant avec d'autres élèves de leur âge.

Elle favorise la participation des parents à l'éducation de leurs enfants et aux activités de leurs écoles locales.

Elle encourage une culture de respect et d'appartenance. Elle offre également l'occasion d'apprendre sur les différences entre les individus et d'accepter ces différences.

Elle offre à tous les enfants l'occasion de développer des amitiés entre eux. Les amitiés offrent des modèles de rôles et des occasions de croissance. ([Best Practices for Inclusion, 1994](#))

I.5.3.3 Vers un système d'éducation inclusive

Traditionnellement, les enfants en situation de handicap ont été regroupés dans des écoles adaptées, et ce par type de déficience. De ce fait, ils n'ont pas l'opportunité de côtoyer d'autres enfants et d'apprendre d'eux. De même, cette ségrégation empêche les enfants non déficients de côtoyer des enfants différents et dès lors d'être confrontés à la réalité de notre société qui est multiple et complexe.

Une école inclusive permet de réunir toutes les catégories d'enfants et de les mettre sur un même pied d'égalité. L'environnement créé apporte une structure unique et commune à tous ;

aucune différence n'est faite. L'apport de l'architecte est de concilier les besoins de tous, élèves comme enseignants et autres accompagnateurs, en les traduisant spatialement. De plus, il doit veiller à ce que son architecture ne soit pas source de discrimination.

La pédagogie alternative, sous toutes ses formes, base ses fondements sur l'autonomie de l'enfant. Ce dernier est libre de vivre de manière spontanée et d'évoluer à son propre rythme. Or, dans le cas d'une école inclusive, il est fondamental de prendre en considération le rythme de chacun. Un enfant en situation de handicap évoluera dans certains domaines à un autre rythme que ses camarades, tout comme un enfant non déficient peut présenter des difficultés dans certaines branches. En outre, garantir une autonomie double, physique et psychique, à une personne en situation de handicap lui confère un statut vis-à-vis de la société. En effet, ce statut est une forme de reconnaissance de son identité qui est vécue comme une richesse, car différente. (Handicap, estime de soi, regard des autres, 2011)

L'inclusion permet de changer le regard porté sur le handicap en ne le considérant plus uniquement comme une déficience à rejeter, mais comme une différence dont on peut apprendre. Comme le souligne Danielle Moyse, philosophe titulaire d'un doctorat sur les enjeux sociaux, « Nul être humain ne peut au contraire exister pleinement si un regard ne contribue à déployer son être. » (Handicap : Pour une révolution du regard. Une phénoménologie du regard porté sur les corps hors normes)



Figure 10 Des enfants handicapés et non handicapés participent à la fête d'une école au Bangladesh. © UNICEF/BANA2007-00655/Siddiques

I.5.3.4 Pédagogies alternatives et l'espace éducatif dans l'école inclusive

L'école inclusive a pour but de répondre aux besoins de tous ses différents usagers. Dans un premier temps, ce sont les enfants qui sont au centre de l'attention, leurs besoins découleront des pédagogies alternatives telles que celle de Freinet, Montessori, Steiner et Decroly. C'est ce qui est expliqué par Anne-Sophie Dambremé dans son travail de recherche intitulé « un milieu scolaire inclusif pour les enfants de 6 à 12 ans en situation de handicap ».

I.5.3.4.1 la pédagogie freinet : expression – coopération

Célestin Freinet (1896-1966) est un enseignant français qui a élaboré une nouvelle manière d'enseigner sur base de sa propre expérience. Le moteur de sa pédagogie est le collectif. En effet, c'est en élaborant des projets communs, en les exposant au reste de l'école et en collaborant que l'on peut engendrer une émulation positive. Freinet pensait en premier lieu en termes d'organisation et de coopération entre élèves et enseignants. De plus, au lieu de baser l'école sur les programmes, il préférait placer l'enfant au centre de l'attention. Dans sa pédagogie, il n'y a ni compétition ni note, mais en échange une vraie place pour le dialogue. En outre, l'enfant inscrit dans cette pédagogie alternative est enclin à user de tous les moyens d'expression qu'il souhaite : le dessin, le texte, le mouvement, la musique, etc. Il est également libre de ce qu'il fait. Freinet appelle ce principe « l'expression libre ». L'enfant est ici perçu comme un être autonome qui a le droit d'avancer à un rythme qui lui est propre.



Figure 11 Illustration représentative de Méthode FREINET, source : <https://www.terrafemina.com/>

En termes de programmation, l'école doit idéalement permettre une connexion avec la nature en incluant un espace potager, des vergers, des ruches, etc. L'enfant pourra de la sorte apprendre en observant plutôt qu'en lisant dans un livre, comme cela se fait habituellement. Aussi, l'infrastructure devra inclure des espaces dédiés aux activités créatives et manuelles telles que le dessin, la musique, le travail du bois et de la terre, etc. Il est primordial de prévoir des lieux d'exposition où les enfants pourront afficher leurs travaux, leurs recherches. De la sorte, les autres élèves ainsi que l'équipe pédagogique et les parents pourront bénéficier de l'apport de ces travaux et un réel échange sera possible. Comme cela a été expliqué, le collectif est le moteur de la pédagogie Freinet. Par conséquent, des espaces suffisamment grands sont à prévoir, notamment un grand lieu commun portant le nom d'agora dont l'objectif est d'accueillir l'ensemble de l'école, parents compris, plusieurs fois par semaine. (VERSELE, 2016)

I.5..4.2 la pédagogie montessori : bouger – sentir – apprendre

Maria Montessori (1870-1952) est une médecin et pédagogue italienne qui a centré sa pédagogie sur le rythme de l'enfant. Le moteur de sa pédagogie est l'éveil sensoriel et kinesthésique⁴ qui a pour objectif de rendre l'enfant autonome. L'enseignant est vu comme accompagnateur et doit veiller à ce que l'environnement d'apprentissage soit le plus positif possible afin de favoriser le développement des talents et de l'autonomie de l'enfant. Une grande liberté est laissée à l'élève quant au choix de l'activité qu'il souhaite faire ainsi qu'au temps qu'il souhaite s'y consacrer. L'apprentissage se fait par la découverte tangible à travers les cinq sens et



Figure 12 Illustration représentative de Méthode MONTESSORI, source : <https://www.terrafemina.com/>

⁴ Qui se rapporte à la perception consciente de la position ou des mouvements des différentes parties du corps. Larousse

peu importe le temps passé à apprendre, du moment que l'enfant soit concentré, concerné et réceptif.

En termes de programmation, l'organisation interne de la classe doit permettre un accès facile au matériel dont l'élève a besoin sans avoir recours à l'enseignant afin de garantir son autonomie. En outre, il est nécessaire de prévoir des espaces non définis sujets à l'appropriation des élèves. Ces derniers pourront y développer l'activité qu'ils souhaitent en toute liberté. De plus, la pédagogie Montessori se présente sous la forme d'une organisation verticale. Les enfants ne sont pas qu'avec des enfants ayant exactement le même âge, mais au contraire répartis par tranches d'âge : de 3 à 6 ans, de 6 à 9 ans et de 9 à 12 ans. Ces classes verticales favorisent les échanges entre les enfants et permettent de la sorte aux élèves plus grands de partager leurs connaissances avec les plus petits. Par conséquent, l'accent est mis sur l'entraide et la collaboration afin de donner un avant-goût de la vie sociale aux enfants. (VERSELE, 2016)

I.5.3.4.3 La pédagogie steiner : liberté – confiance

Rudolf Steiner (1861-1925) est un philosophe autrichien dont la pédagogie s'appuie sur des conceptions philosophiques de l'anthroposophie⁵. Le moteur de sa pédagogie est la liberté de l'enfant. En substituant l'ambition, la crainte et la compétition par l'amour, la confiance et l'enthousiasme, Steiner est convaincu que l'enfant évoluera dans un milieu favorable puisque serein dans ce monde incertain. Selon lui, l'école est le lieu de reconnaissance de l'enfant dans sa singularité et aussi le lieu où peut s'établir une relation de confiance et de responsabilité. Tout comme les pédagogies alternatives précédentes, l'enfant est perçu comme un être autonome donc capable de découvrir par sa propre volonté le monde qui l'entoure.

En termes de programmation, il est nécessaire de prévoir au sein de l'école primaire des espaces dédiés aux activités artistiques et pratiques. Selon Steiner, le développement de l'enfant se base sur des périodes de sept ans. Chaque période a sa spécificité et vise à éduquer l'enfant à un «thème» particulier. En ce qui concerne les enfants entre 7 et 14 ans, autrement dit ceux du moyen, c'est la création artistique qui est au centre de l'attention. Ceci explique la nécessité d'espaces où l'enfant pourra stimuler sa curiosité et son intérêt pour la connaissance via les arts.

⁵ Science basée sur la philosophie de l'homme. Elle tend à étudier la spiritualité humaine dans une dimension scientifique. Cette spiritualité est inspirée par son environnement, sa culture et son éducation (définition de l'Internaute).

Ce développement artistique est néanmoins complété de matières plus académiques et des espaces doivent leur être réservés (VERSELE, 2016).



Figure 14 Illustration représentative de Méthode Steiner-Waldorf, source : <https://www.terrafemina.com/>

I.5.3.4.4 la pédagogie decroly : l'enfant global et central

Ovide Decroly (1871-1932) est un médecin et psychologue belge. Afin de développer sa pédagogie, il a longuement observé les enfants qu'il appelait « irréguliers » car il ne voulait pas se soumettre à les qualifier d'anormaux ou encore d'handicapés. Dans le contexte social du XX^e siècle, Decroly a observé que l'école était élitiste et a souhaité renverser la tendance en proposant un lieu d'apprentissage adapté à tous, y compris la globalisation (comprendre l'enfant comme un tout), les centres d'intérêts, l'environnement (source de connaissances et de stimulations cognitives) et le concept de classe laboratoire. De plus, l'apprentissage se fait à l'aide de trois facteurs : l'observation, l'expression et l'association. L'enseignant devient le guide de l'enfant tout au long de son parcours pédagogique et veille à ce que les conditions soient les plus optimales possibles.

En termes de programmation, l'accent est mis sur l'aspect enfants, enseignants et parents. Cette transmission d'un groupe à l'autre a lieu par le biais de « murs-tableaux d'affichage » faisant office de journal de classe. De plus, afin de favoriser le collectif, de nombreuses activités ont lieu en groupe. Par conséquent, il est nécessaire de prévoir des espaces adaptés et en suffisance. En outre, l'architecture de l'école doit laisser paraître la volonté de celle-ci à s'ouvrir au monde qui l'entoure. Dans ce type de réalité afin de corroborer leurs observations. Il n'est pas rare, et il est

même fortement encouragé d'organiser des visites, par exemple de chantier, d'atelier, etc. ou de plus simplement se rendre à l'extérieur des classes pour potagers dans la cour de l'école est un exemple d'application possible. (VERSELE, 2016)



Figure 15 Illustration représentative de Méthode DECROLY, source : <https://www.terrafemina.com/>

I.6 Conclusion

L'inclusion, c'est donc tout ce que nous avons vu jusqu'à présent. C'est faire en sorte que notre société considère les personnes en situation de handicap, ainsi que toutes les personnes ayant une quelconque déficience, comme normales. Et que notre société évolue donc, de sorte que toutes les personnes normales aient accès normalement à tout ce qu'il est normal de pouvoir avoir.

Les écoles berceaux de la vie sociale se doivent inclusives pour plusieurs raisons ; la première est une justification éducative : la nécessité, pour les écoles inclusives, d'éduquer tous les enfants ensemble implique qu'elles doivent trouver des modes d'enseignement adaptés aux différences de chacun d'eux et pouvant donc bénéficier à tous les enfants. La deuxième est une justification sociale : les écoles inclusives peuvent changer les attitudes face à la différence en éduquant tous les enfants ensemble et constituer ainsi le fondement d'une société juste et non discriminatoire. La troisième est une justification économique : il est moins coûteux de créer et gérer des écoles qui éduquent tous les enfants ensemble que de mettre sur pied un système complexe de différents types d'écoles spécialisées pour différents groupes d'enfants.

Afin d'atteindre ces objectifs, on doit être à l'écoute des besoins des différents utilisateurs de l'école, et répondre à ces derniers par des pédagogies et conceptions adaptées.

**CHAPITRE II : LES DIMENSIONS DE L'INCLUSION ET
L'ARCHITECTURE D'ECOLES INCLUSIVES.**

II.1 Introduction

L'École inclusive est une école qui permet à chaque élève d'apprendre et d'avoir une scolarité réussie. Pour cela, **elle doit se modifier structurellement et pédagogiquement pour s'adapter aux besoins de chaque élève en dépit de sa spécificité.**

Toutefois, de nombreux spécialistes rappellent qu'il faut garder à l'esprit que l'École **inclusive est un processus et non un aboutissement**. Cela signifie qu'une école ne peut être entièrement inclusive, mais nécessite une dynamique constante de réflexion, d'analyse et d'actions. (Fourmies, 2016)

« L'inclusion correspond à un idéal qu'il faut avoir à l'esprit et vers lequel il faut tendre tout en sachant que l'on ne pourra jamais l'atteindre complètement. Ce qui compte n'est pas d'atteindre le but, mais de mettre en place toutes les conditions pour s'engager dans cette voie. » (Philip, 2013)⁶

Le degré d'inclusion diffère donc d'une école à une autre, dès lors, le processus d'inclusion se doit adaptable à ce dernier répondant ainsi aux différents besoins de tous et aux implications de l'école inclusive, qui selon « L'Index pour l'Inclusion » sont comme suit :

- Valoriser tous les étudiants et le personnel de manière égale.
- Augmenter la participation des élèves et réduire leur exclusion des cultures, des programmes et des communautés des écoles locales.
- Restructurer les cultures, les politiques et les pratiques dans les écoles afin qu'elles répondent à la diversité des élèves de la localité.
- Réduire les obstacles à l'apprentissage et à la participation pour tous les élèves, pas seulement chez ceux qui ont des déficiences ou ceux qui sont catégorisés comme « ayant des besoins éducatifs spéciaux ».
- Apprendre des tentatives pour surmonter les obstacles à l'accès et à la participation d'étudiants particuliers pour apporter des changements au profit des étudiants plus largement.

⁶ (Christine Philip, Maître de conférences honoraire en Sciences de l'Éducation de l'INSHEA).

- Considérer la différence entre les élèves comme des ressources pour soutenir l'apprentissage, plutôt que comme des problèmes à surmonter.
- Reconnaître le droit des élèves à une éducation dans leur localité.
- Améliorer les écoles pour le personnel ainsi que pour les élèves.
- Mettre l'accent sur le rôle des écoles dans la construction de la communauté et le développement des valeurs, ainsi que dans l'augmentation des résultats.
- Favoriser des relations mutuellement durables entre les écoles et les communautés.
- Reconnaître que l'inclusion dans l'éducation est un aspect de l'inclusion dans la société.

Ce chapitre représente la base sur laquelle se construira notre outil de mesure de l'inclusion dans les écoles algériennes, un outil qui vise à évaluer ce concept dans les écoles et à cibler les raisons d'exclusion sur lesquelles on doit travailler, notamment en tant qu'architectes grâce aux réponses qu'il nous fournira et qui nous feront office de guide vers une meilleure conception, une conception plus inclusive de l'espace. Ainsi, pour se faire, ce chapitre se structurera comme suit : la première partie discutera des dimensions et des indicateurs de l'inclusion. La deuxième examinera le concept de l'espace pour tous ; quel espace pour quel besoin ? La troisième partie traitera de la conception universelle et de ses critères architecturaux. La quatrième partie abordera le sujet de la qualité d'usage pour tous dans les établissements scolaires en se basant sur des exemples concrets et réussis d'écoles inclusives.

II.2 Les dimensions de l'inclusion

L'utilisation d'indicateurs et de dimensions peut aider les écoles à élaborer des stratégies et des plans d'action afin de renforcer les pratiques inclusives et mieux répondre aux différents besoins des élèves. Ces indicateurs et dimensions constituent au bout du compte un outil fournissant de l'information que les dirigeants peuvent utiliser pour réfléchir aux moyens employés dans leurs écoles pour offrir une approche favorisant l'inclusion. (d'Alberta, 2013)

En se basant sur le "Guide de l'éducation inclusive ; développer les apprentissages et la participation à l'école" rédigé par Tony Booth et Mel Ainscow en 2002⁷, ainsi que

⁷ Le Guide est une ressource qui vise à soutenir le développement inclusif des écoles. Il s'agit d'un document exhaustif qui permet à tous de déterminer les possibilités d'actions futures pour développer leur milieu. Il a été conçu pour permettre de construire à partir de la vaste étendue de connaissances et

“l'exploration des espaces inclusifs et des occupations des aînés ayant une problématique de santé mentale”, KAROL-ANN GIRARD,2018⁸, et en prenant en compte le contexte de l'école algérienne⁹, on est arrivé à définir **trois principales dimensions** d'inclusion et **six indicateurs**:

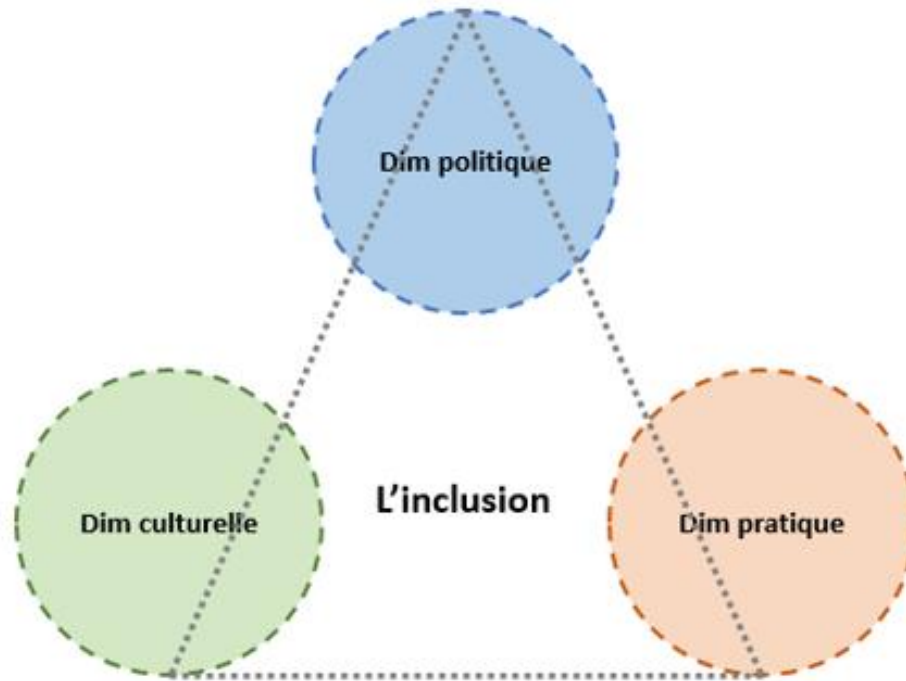


Figure 16 Schéma des dimensions de l'inclusion, Source : auteur.

d'expériences que les gens ont déjà acquises dans leurs propres pratiques. Il remet en question et soutient le développement de toute école, quel que soit le niveau de développement « inclusif » qu'elle croit avoir atteint.

8 Ce travail de recherche vise à identifier les espaces inclusifs selon le point de vue des aînés présentant des problématiques de santé mentale, d'explorer les occupations qu'ils réalisent dans ces espaces inclusifs et d'explorer l'expérience vécue à l'intérieur de ceux-ci.

9 Certains indicateurs présentés dans ce document ont été adaptés au contexte de l'Algérie. Il existe toujours, dans n'importe quelle région géographique, des perspectives différentes sur l'éducation ; le rôle de la présente adaptation est de forger des interprétations communes en Algérie en employant une terminologie et des références spécifiques au contexte algérien évolutif.

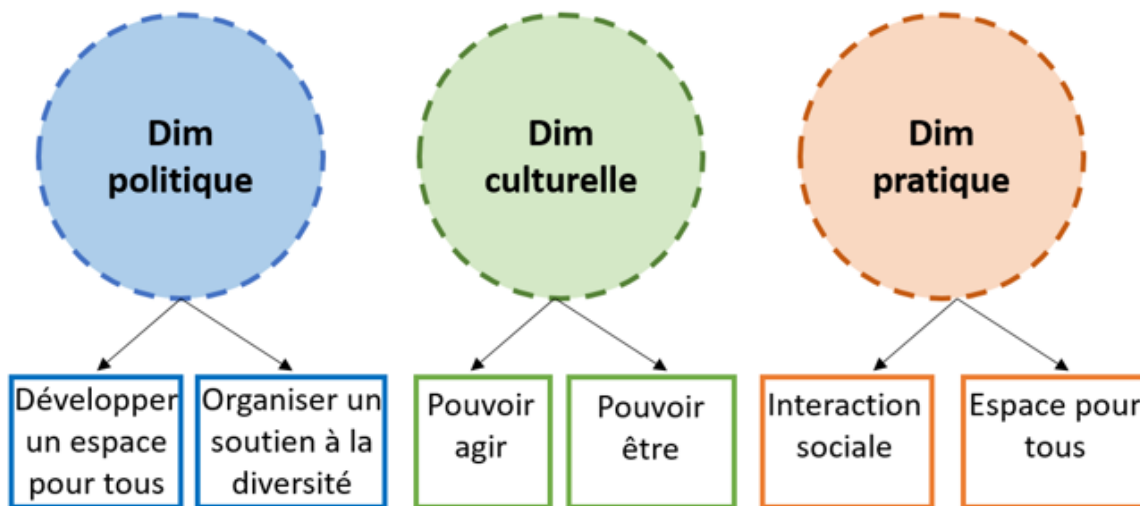


Figure 17 Schéma des indicateurs de l'inclusion, Source : auteur.

II.2.1 La dimension politique ; l'élaboration de politique d'éducation inclusive

Cette dernière se décompose en deux indicateurs :

II.2.1.1 Développer une école pour tous

- a. Les nominations et les promotions du personnel sont équitables.
- b. Tous les nouveaux membres du personnel sont aidés à s'installer dans l'école.
- c. L'école cherche à admettre tous les élèves de sa localité.
- d. L'école rend ses bâtiments physiquement accessibles à tous.
- e. Tous les nouveaux élèves sont aidés à s'intégrer à l'école.
- f. L'école organise des groupes d'enseignement afin que tous les élèves soient valorisés.

II.2.1.2 Organiser un soutien de la diversité

- a. Les activités de perfectionnement du personnel aident le personnel à réagir à la diversité des étudiants.
- b. L'élaboration de programmes de soutien à l'apprentissage
- c. Les pressions en faveur de l'exclusion disciplinaire sont réduites.
- d. Les obstacles à la participation sont réduits.
- e. L'intimidation est minimisée.

II.2.2 La dimension culturelle ; la création d'une culture d'éducation inclusive.

La dimension culturelle regroupe elle aussi deux indicateurs :

II.2.2.1 Le pouvoir d'agir

Le pouvoir d'agir doit se penser comme un processus durable qui dépasse de loin le temps scolaire. Dans ce contexte, l'école devrait pouvoir enseigner non seulement la capacité à se former, mais aussi l'envie de le faire, et la persévérance pour y arriver.

Dans le rapport du Conseil national du numérique Citoyens d'une société numérique³ paru en 2013, la notion recouvre trois points :

- a. Le « pouvoir de » qui se réfère bien à des capacités individuelles et au développement personnel global.
- b. Le « pouvoir avec » : la capacité à agir avec les autres.
- c. Le « pouvoir sur » qui se réfère à la capacité à agir sur son environnement pour le transformer.

II.2.2.2 Le pouvoir d'être

Cet indicateur a une relation directe avec le sentiment d'inclusion dans l'école et qui se base sur la sécurité, le respect, et la participation ;

- a. Tout le monde se sent le bienvenu et à sa place.
- b. Le personnel et les étudiants se traitent avec respect et se sentent respectés
- c. L'école s'efforce d'assurer la sécurité de tous et donc on s'y sent en sécurité
- d. Le personnel et les étudiants se traitent mutuellement comme des êtres humains et comme des occupants d'un « rôle ».

II.2.3 La dimension pratique ; le développement de pratiques d'éducation inclusive.

Les deux indicateurs de la dimension politique se développent comme suit :

II.2.3.1 L'interaction sociale

L'interaction sociale des écoliers est principalement entre : élèves, entre élèves et professeurs, entre élèves et administration comme suit ;

- a. L'enseignement est planifié en pensant à l'apprentissage de tous les élèves.
- b. Les cours encouragent la participation de tous les élèves.
- c. Les leçons développent une compréhension de la différence.
- d. Les élèves sont activement impliqués dans leur propre apprentissage.
- e. Les élèves apprennent en collaboration.
- f. L'évaluation contribue aux réalisations de tous les élèves.
- g. La discipline en classe est basée sur le respect mutuel.
- h. Les enseignants planifient, enseignent et révisent en partenariat.
- i. Les enseignants sont soucieux de soutenir l'apprentissage et la participation de tous les élèves.
- j. Les aides-enseignants soutiennent l'apprentissage et la participation de tous les élèves.
- k. Les devoirs contribuent à l'apprentissage de tous.
- l. Tous les élèves participent à des activités en dehors de la classe.

II.2.3.2 Le lieu d'occupation

Il s'agit d'évaluer la capacité de l'école à mettre en place un environnement inclusif aussi bien en termes d'accessibilité physique, d'organisation ou de vivre-ensemble dans une école. Ce point est principalement assuré par une conception architecturale pour tous ; une **conception universelle**¹³ qui répond aux **besoins de tous** et qui fait que l'espace scolaire¹⁴ soit physiquement accessible et inclusif.

¹³ La conception universelle est la conception de tout aménagement, produit, équipement, programme ou service qui puisse être utilisé par toute personne, sans nécessiter ni d'adaptation ni de conception spéciale, et ce quels que soient son sexe, son âge, sa situation ou son handicap. Demystifying disability : A review of the International Classification of Functioning, Disability and Health.

¹⁴ Les lieux qui peuvent être occupés par des élèves sont : l'entrée de l'école, les classes, la cour de récréation et jardins, terrain/salle de sport, salle de lecture, coursives et corridors, espace de circulation verticale (escaliers, rampes, ascenseurs), administration, cantine, salle de soin, et sanitaires.

Les écoles sont souvent au centre des communautés, tant physiquement que métaphoriquement. Les équipements scolaires sont également, très souvent, un lieu de rencontres, de réunions communautaires et d'autres évènements. En cas d'urgence, les équipements scolaires sont aussi utilisés comme lieu de refuges (lors de catastrophes naturelles ou de conflits, par exemple). En tant que tel, intégrer l'accessibilité dans la conception des écoles bénéficie non seulement aux enfants, mais également à toute la communauté.

La conception et l'amélioration de l'accessibilité physique des écoles font pleinement partie du changement social requis pour mettre en œuvre l'éducation inclusive. Intégrer l'accessibilité dans la conception des écoles est habituellement perçu, comme très coûteux, et donc comme un ajout financier conséquent au coût de la construction. Cependant, la réalité, c'est que lorsque l'accessibilité est intégrée lors de la planification de la construction d'une nouvelle école, les frais ajoutés au coût de la construction sont faibles. En fait, le Rapport mondial sur le handicap de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) de 2011 note que : « Dans les nouvelles constructions, la conformité totale avec toutes les exigences des standards et normes d'accessibilité est généralement possible pour un pour cent du coût total ».

II.3 L'espace pour tous, quel espace pour quel besoin ?

L'école inclusive a pour but de répondre aux besoins de tous ses différents usagers. Ces besoins se divisent en trois grandes catégories, explique Anne-Sophie Dambremé dans son travail de recherche intitulé « un milieu scolaire inclusif pour les enfants de 6 à 12 ans en situation de handicap » ;

1. Les besoins liés au mode d'apprentissage
2. Les besoins de l'équipe pédagogique
3. Les besoins liés à la situation de handicap

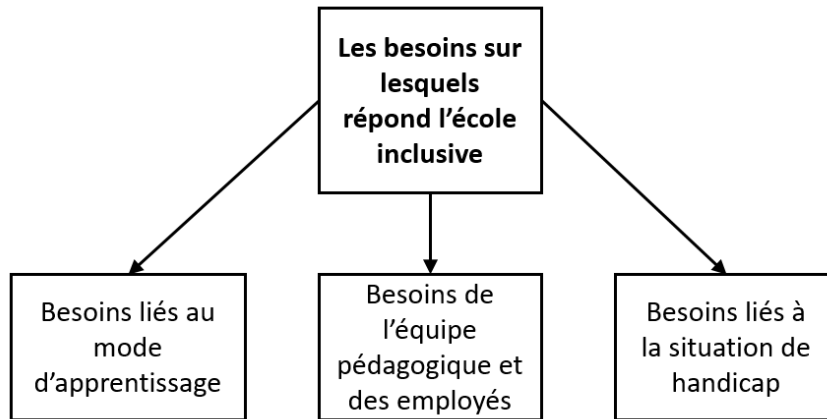


Figure 18 Schéma des besoins sur lesquels répond l'école inclusive, source : auteur

II.3.1 Besoins liés au mode d'apprentissage

À la suite de cet aperçu des pédagogies alternatives suivant une approche d'éducation inclusive discutée précédemment dans cette recherche¹⁵, il en ressort que toute pédagogie alternative prône l'autonomie de l'enfant. L'espace doit dès lors lui permettre d'évoluer à son propre rythme. De plus, l'aspect collectif est favorisé et des lieux de rassemblement au sein de l'infrastructure scolaire sont primordiaux. De même, le contact avec la nature accompagne l'enfant tout au long de son apprentissage.

Ces constatations ont été confirmées par Laura Mambella¹⁶ lors d'une entrevue. Elle a également apporté une série d'informations complémentaires. En effet, en ce qui concerne les lieux de rassemblement, il est judicieux de les penser à différentes échelles : celle de l'école toute entière (élèves, équipe pédagogique et parents), celle d'un niveau (par exemple les troisièmes années), et celle du groupe classe. De plus, ce type de pédagogie nécessite une quantité importante de matériels et les espaces de rangement doivent être conséquents. Ils doivent également être adaptés à la taille de l'enfant afin de garantir son autonomie.

¹⁵ (Voir chapitre 1)

¹⁶ Doctorante à LOCI. Ses recherches portent sur le lien entre architecture et pédagogie alternative.

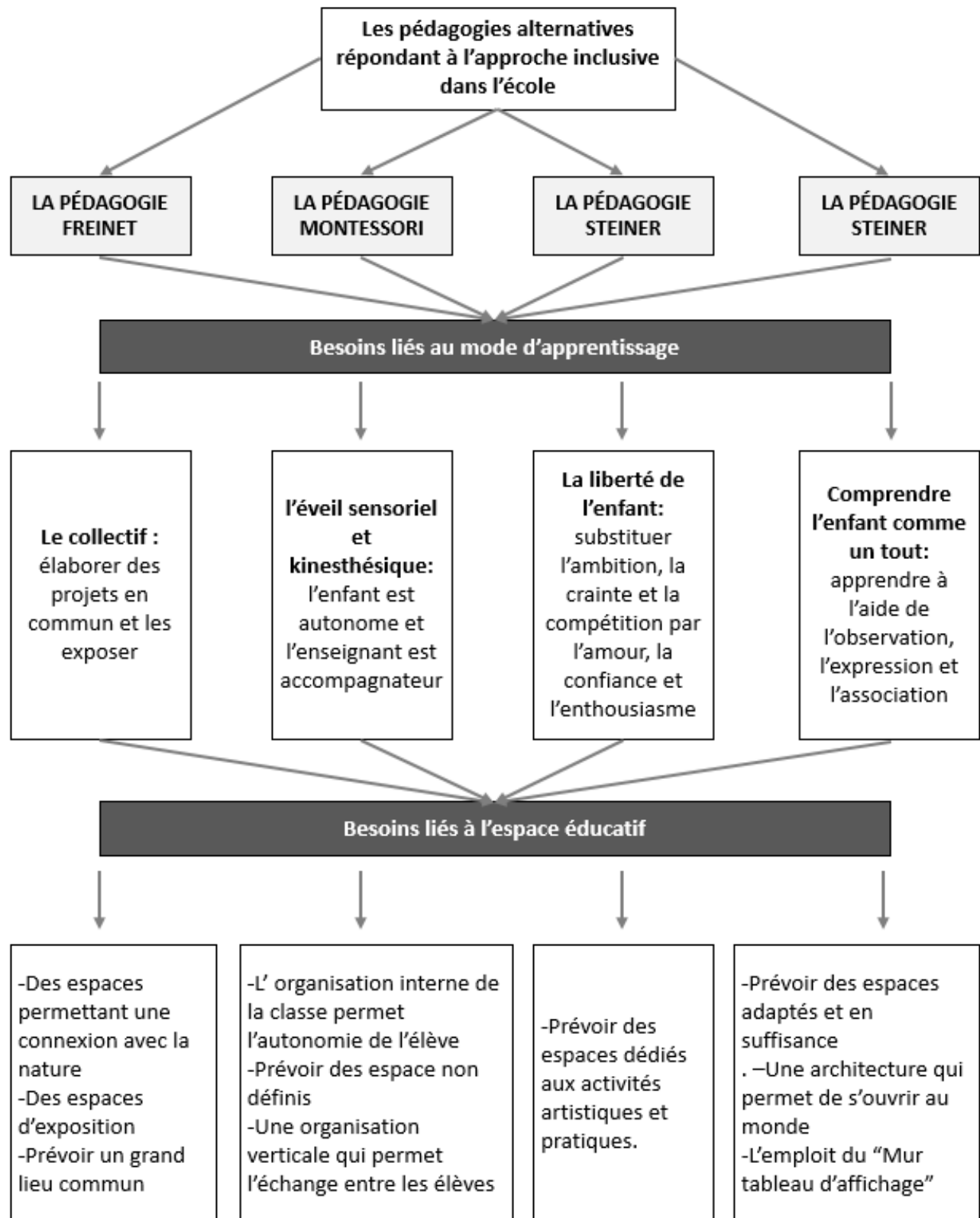


Figure 19: Schéma récapitulatif des besoins spatiaux découlant des besoins liés aux modes d'apprentissage des pédagogies alternatives dans l'école inclusive, Source : auteur

En outre, il est intéressant de proposer au sein même de l'espace de classe différents lieux (tables hautes, tables basses, coussins sur le sol, banquettes le long des fenêtres, etc.) afin que chacun trouve ce qui lui convienne et qu'il puisse, au gré de ses envies, changer de lieu en fonction de l'activité entreprise. D'autre part, le couloir peut remplir cette fonction. Ce dernier n'a plus l'unique usage de circulation, mais devient un lieu à part entière où l'enfant peut s'installer pour apprendre et partager avec ses congénères. Aussi, puisque les écoles à pédagogie alternative prônent le mouvement, les matériaux de sol utilisés doivent encore plus résister à l'usure que dans le cas d'écoles traditionnelles. Il faut également être particulièrement attentif à l'acoustique des lieux, car qui dit plus de mouvements dit plus de bruits engendrés.

II.3.2 Besoins de l'équipe pédagogique et autres employés

Tout comme les enfants, l'ensemble de l'équipe pédagogique a droit au bien-être au travail. L'architecte doit veiller à ce que les espaces qui lui sont consacrés offrent de bonnes conditions thermiques, visuelles et acoustiques ainsi qu'une bonne qualité de l'air. De plus, la salle des professeurs doit être pensée comme un lieu de détente où les enseignants ont l'occasion de souffler et de se retrouver entre eux. Cet espace est également le lieu d'échanges durant lesquels les activités sont planifiées, les points de vue sur le système pédagogique sont entendus, les professeurs et la direction discutent, etc. Du point de vue de l'hygiène, il est souvent négligé d'inclure des sanitaires dédiés uniquement au personnel. Les enseignants doivent alors partager ces espaces avec les enfants, ce qui n'est pas toujours très agréable. Il est dès lors judicieux d'inclure lors de la conception des espaces sanitaires réservés au personnel.

En ce qui concerne le réfectoire et la cuisine, ils existent des normes permettant de calculer la surface nécessaire en fonction du nombre de personnes accueillies. Bien entendu, si les repas ne sont pas préparés sur place et sont uniquement réchauffés, la dimension de l'espace de préparation sera moindre. L'emplacement de l'espace de restauration doit être judicieux : le chemin menant des salles de classe à celui-ci doit être clair et aisé ; il ne faut pas engendrer de nuisances sonores et olfactives dans les espaces d'apprentissage ; un bloc sanitaire doit se trouver non loin. Il en va de même pour la cuisine : elle doit être facilement accessible pour les véhicules de livraison et les flux engendrés ne doivent pas être mêlés à ceux que les enfants empruntent pour des raisons de sécurité. De plus, il est intéressant de

penser l'espace de restauration comme un espace polyvalent. En effet, ce dernier peut accueillir d'autres fonctions telles que devenir une salle de théâtre lors des fêtes, être loué par des mouvements de jeunesse lors de leur souper annuel, être divisé en différents espaces d'exposition, etc. Pour ce faire, le mobilier utilisé doit être léger et/ou empilable, et la structuration de l'espace doit être conçue comme telle. (DAMBREMÉ, 2019)

II.3.3 Besoins liés à la situation de handicap

L'objectif de ce point est d'identifier les dispositifs permettant à toute personne en situation de handicap d'avoir accès à l'école qui se veut inclusive. Ces dispositifs, bien que conçus dans un premier temps pour un public cible, bénéficient à tous. Ils sont là pour améliorer l'accessibilité aux usagers de l'établissement scolaire souffrants de handicaps sans nuire à la qualité d'usage du reste d'occupants dits « normaux ». Par exemple, il est important qu'un espace ne résonne pas pour ne pas perturber une personne malentendante. Or, bien que ne présentant pas de déficience auditive, nous sommes également gênés dans un lieu qui résonne, car cela nous empêche de comprendre correctement nos interlocuteurs. Il existe dix critères incontournables et indispensables à garder en tête tout au long de la conception et de la gestion du bâtiment selon les recommandations du « guide d'aide à la conception d'un bâtiment accessible » du Collectif Accessibilité Wallonie-Bruxelles. Dans l'explication de chacun de ceux-ci, le type de handicap cible sera mis en avant dans un tableau récapitulatif.

II.3.3.1 CRITÈRE 1 : IDENTIFICATION

L'entrée et la fonction du bâtiment doivent être clairement identifiables du domaine public afin d'éviter d'augmenter la distance à parcourir et tout détour inutile, prenant en compte les personnes à mobilité réduite (PMR) qui sont plus sujettes à la fatigue, ainsi que les personnes ayant des déficiences visuelles ou cognitives auxquelles cela sera une source de désorientation.

Comment ?

1. Identification du bâtiment

Le numéro de police et l'éventuelle enseigne sont installés :

- Au niveau de la rue.

- Idéalement le numéro de police sera à droite de la porte d'entrée.
- Le positionnement de l'enseigne (dans le plan de la façade et/ou perpendiculairement) est prévu pour être visible depuis le(s) cheminement(s) préférentiel(s).

Idéalement on retrouvera également à rue un ou des moyens de contact à distance (vidéophonie, numéro de téléphone...), les éventuels horaires d'ouverture ou tout autre renseignement utile. (Wallonie, 2017)

2. Identification de l'entrée

- Porte d'entrée située à rue ou visible depuis l'espace public
- Identique pour tous les usagers. La multiplication des accès est à proscrire
- Identifiable par son architecture, son positionnement, sa couleur...

Pour les bâtiments et sites de grande ampleur, on privilégiera une voie d'accès en site propre. L'orientation des personnes atteintes d'une déficience visuelle se fera à l'aide du contexte naturel associé aux repères tactiles qui peuvent au besoin être complétés par un balisage sonore. (Wallonie, 2017)

II.3.3.2 CRITÈRE 2 : SOL SANS ENTRAVE

Il existe plusieurs critères selon lesquels le sol va ralentir la progression d'une personne. Au départ, le sol meuble¹⁸ présente un risque de s'y coincer : les roues du fauteuil roulant, et des poussettes, les talons aiguilles y sont profondément enfoncés, et le porteur peut se tordre la cheville. Si le sol présente des interstices trop larges ou dans le mauvais sens, cela peut aussi causer de l'inconfort. Par exemple, les bâtons de marche des personnes malvoyantes ou aveugles peuvent facilement être attrapés et ralentir leur vitesse (Figure 19). Dans le traitement de surface, le sol ne peut pas être glissant, car cela provoquerait la chute de l'utilisateur (Figure 20), les sols transparents ou ajourés (Figure 21) sont eux aussi à éviter, car ils peuvent causer des vertiges et éventuellement des chutes, et au final, il est déconseillé d'utiliser des sols à

¹⁸ Se dit d'un sol, d'une terre qui a peu de cohésion, qui est facile à travailler. Se dit d'une formation géologique dont les éléments ne sont pas liés entre eux par un ciment (graviers, sables, limons, vases, cendres volcaniques, etc.). Dictionnaire Larousse.

haute réflectivité, car cela provoquera des éblouissements et de l'inconfort surtout pour les personnes ayant des troubles sensoriels tels que les autistes.



Figure 22 sol antidérapant,
Source : Guide d'aide à la construction



Figure 21 : fente de moins de 1cm. Source : Guide d'aide à la construction



Figure 20 revêtement ajouré
.Source : Guide d'aide à la construction

II.3.3 CRITÈRE 3 : PRIVILÉGIER L'HORIZONTALITÉ

Il est impératif d'avoir des alternatives aux marches et ressauts qui sont des obstacles à franchir. Or, pour une PMR, cela signifie devoir changer son équilibre, car elle ne peut pas prendre appui de la même manière. Il y a par conséquent un risque de chute évident. Ces obstacles sont aussi source de gêne pour une personne transportant du matériel, sur un chariot par exemple, car il va devoir soulever celui-ci afin de franchir la marche ou le ressaut, et cela le freinera dans son cheminement. En outre, si la signalisation de ces obstacles n'a pas été correctement effectuée, ils peuvent faire trébucher une personne sur son chemin. On privilégiera dès lors un sol le plus horizontal possible pour éviter tous ces soucis.

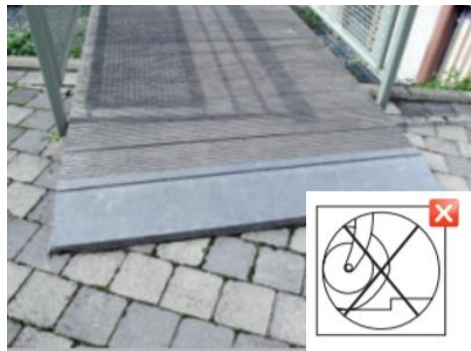


Figure 23 : Ressaut au départ d'une voie d'accès, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible

Comment ?

1. De plain-pied : Les niveaux des bâtiments doivent être de plain-pied tant à chaque étage qu'en raccord avec l'extérieur et sur leurs voies d'accès. Idéalement, le sol sera horizontal.

2. Pente $\leq 2\%$: De même, idéalement, si une pente est nécessaire dans le sens de la marche (notamment pour rattraper un niveau existant) celle-ci ne devrait dépasser 2 cm/mètre. En cas d'impossibilité technique, la pente de la rampe (également appelée plan incliné) sera de 5 % au maximum sur une longueur maximale de 10 m. Au-delà de cette distance, une personne en fauteuil roulant manuel éprouverait trop de difficultés pour continuer la montée.

Tolérance : si les 5 % ne peuvent être appliqués, il est possible d'opter pour une rampe ayant un pourcentage plus élevé, mais il faudra alors limiter la longueur, car cela augmentera les difficultés et la fatigue de la personne handicapée.

- 7 % sur une longueur maximale de 5 m
- 8 % sur une longueur maximale de 2 m
- 12 % sur une longueur maximale de 0,50 m
- Au-delà de 12 %, le passage de la pente est dangereux.

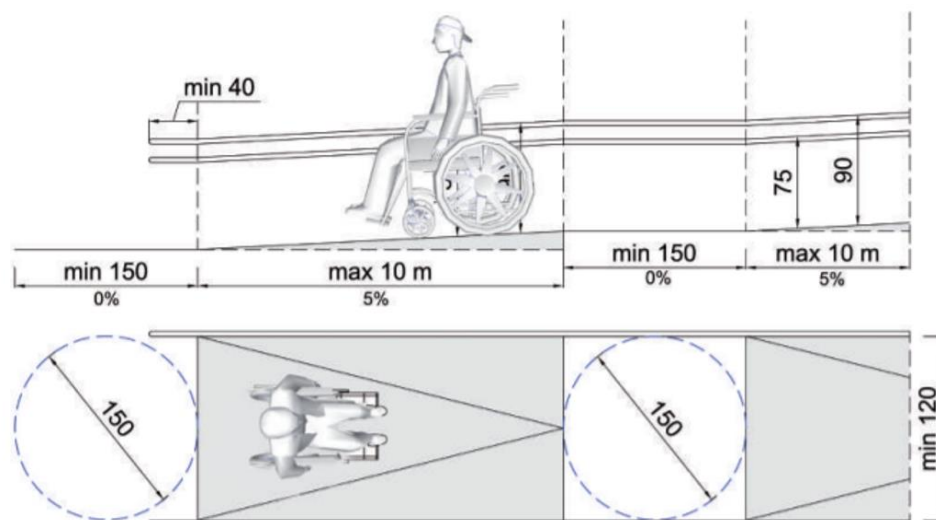


Figure 24 : Normes de conception d'une pente accessible, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible

3. Dévers $\leq 2\%$: Si une pente est nécessaire perpendiculairement au sens de la marche (notamment dans le cas d'évacuation des eaux en extérieur), celle-ci ne peut dépasser 2 cm/mètre. (Wallonie, 2017)



Figure 25 : Dévers < 2%, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible

4.l'escalier :

Les escaliers seront à volée droite. Les escaliers tournants ou en colimaçon ne sont pas utilisables par les personnes à mobilité réduite.

- La largeur minimale de 120 cm de libre passage entre les mains-courantes permet le croisement de deux personnes. Si l'escalier a une largeur supérieure à 240 cm, il faudra dès lors ajouter une main-courante centrale.
 - Toutes les 15 marches, un palier de repos sera prévu.
- Toutes les marches d'une même volée doivent être uniformes tant en hauteur qu'en profondeur afin de ne pas surprendre les utilisateurs.**

Les marches auront :

- Une contremarche. En effet, les personnes qui ont des difficultés à lever le pied ainsi que les personnes aveugles ont besoin de cette contremarche pour mieux estimer la profondeur de la marche.
- Un profil de marche en Z afin que les personnes ne butent pas sur le nez de marche débordant.

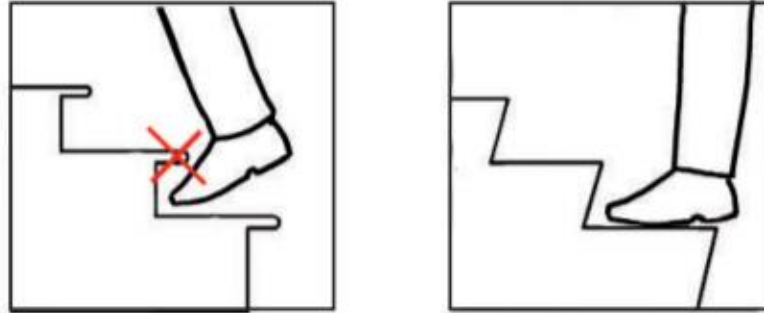


Figure 26 : Les avantages d'un profil de marche en Z, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible

II.3.3.4 CRITÈRE 4 : ABSENCE D'OBSTACLE ET PRÉVENTION DES DANGERS

Afin d'assurer la sécurité de tous, il est important d'éliminer au maximum les obstacles. Si ce n'est pas possible, signalez-le. Pour les malvoyants, ils ne voient pas le danger, ils peuvent se blesser, tomber, etc. La signalisation doit s'y adapter : détectable à la canne, marquages contrastés sur une surface transparente à plusieurs hauteurs, pas d'arêtes vives, etc.

Comment ?

1. En respectant une hauteur de libre passage suffisante, soit supérieure à 2,20 m.

En cas d'impossibilité technique (espaces sous combles ou sous un escalier), prévoir un contraste visuel, une sécurisation tactile (protection) des éléments ou de l'espace présentant une hauteur < 2,20 m.



Figure 27 hauteur de libre passage < 2.2m, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible

2. En sécurisant les surfaces vitrées, et plus particulièrement les portes au moyen de marquages contrastés mis en œuvre à plusieurs hauteurs.

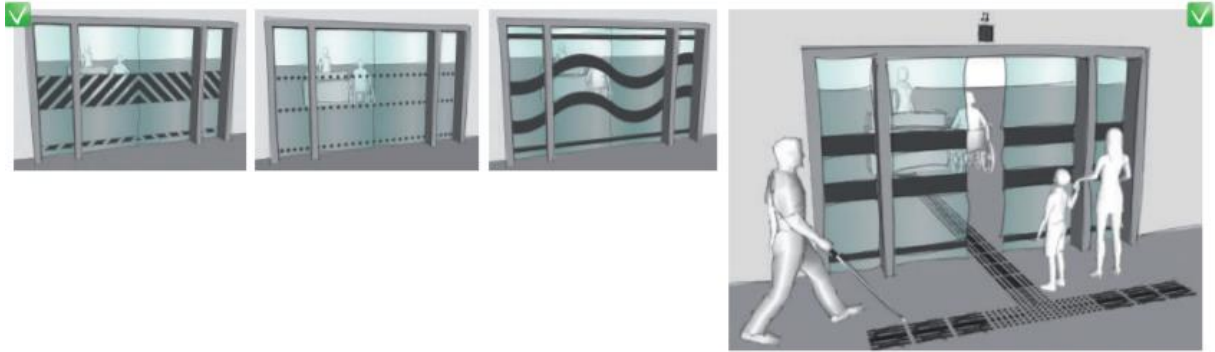


Figure 28 : Sécurisation des surfaces vitrées, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible

3. En équipant les escaliers et les rampes de mains-courantes, et les paliers et balcons, de garde-corps.



Figure 29 : Escalier équipé de rampes, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible

4. En sécurisant visuellement et tactilement les escaliers : présence de nez de marche et de paliers contrastés ainsi que de dalles podotactiles¹⁹ en haut et en bas de ces derniers

¹⁹ Une surface podotactile, appelée aussi revêtement podotactile, dalle podotactile ou bande d'éveil de vigilance, est une surface présentant une texture que les personnes à mobilité réduite, et plus particulièrement les piétons atteints d'une déficience visuelle peuvent reconnaître au toucher (par les pieds, au travers des chaussures, ou à la canne blanche). Revêtements des aménagements piétons, CRR 2017.

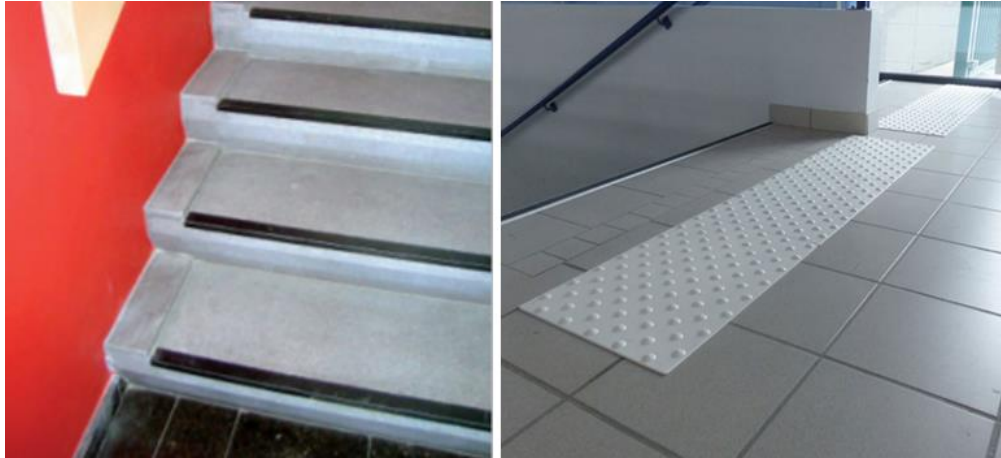


Figure 30 Sécurité visuelle et tactile d'escalier, Source : Handicap.fr

5. En évitant de placer des objets suspendus en saillie sur le cheminement, mais plutôt dans des niches. En cas d'impossibilité, il y a lieu de prévoir un contraste visuel et une prolongation des bords latéraux de tout objet dépassant le mur de plus de 20 cm et situé à plus de 30 cm du sol afin qu'il puisse être détectable à la canne.

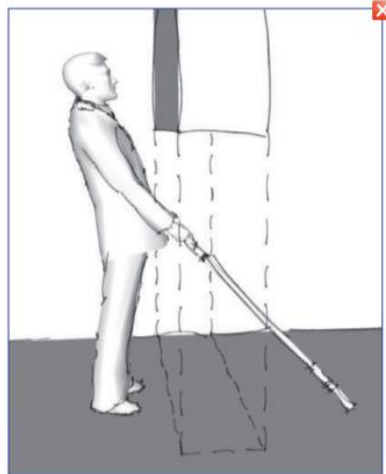


Figure 31 : l'impact des objets suspendus non détectable à la canne sur les personnes non voyantes, Source : Guide pour la construction d'un bâtiment accessible

6. En garantissant un éclairage performant dans les zones de danger (escaliers).
7. En sécurisant le mobilier bas ponctuel tel que les potelets : hauteur minimale > 1 m, absence d'arête vive et contraste visuel.

II.3.3.5 CRITÈRE 5 : AIRE DE MANŒUVRE SUFFISANTE

Les allées et les couloirs devraient être assez larges pour permettre à un enseignant ou à un enfant qui utilise un fauteuil roulant de passer à côté d'un autre enfant ou adulte qui marche dans la même direction ou dans la direction opposée. Les recommandations générales pour la création de couloirs et d'allées comprennent une largeur d'au moins 150 cm, bien qu'une largeur de 180 cm soit préférée pour permettre à deux utilisateurs de fauteuils roulants de passer à côté l'un de l'autre. Les objets suspendus aux murs devraient être évités le long des voies principales de déplacement. Les passages, en particulier ceux qui sont situés dehors, nécessitent un entretien régulier.

Les PMR ont besoin de plus d'espace pour changer de direction, se tenir devant un équipement, etc. Par exemple, lors du transfert d'un fauteuil roulant à un siège, le poids du corps de la PMR sera transféré d'un point à un autre. S'il n'y a pas suffisamment d'espace, le fauteuil peut basculer et faire tomber la PMR. L'architecte veillera à ce qu'il y ait suffisamment d'espace libre devant chaque porte et équipement.

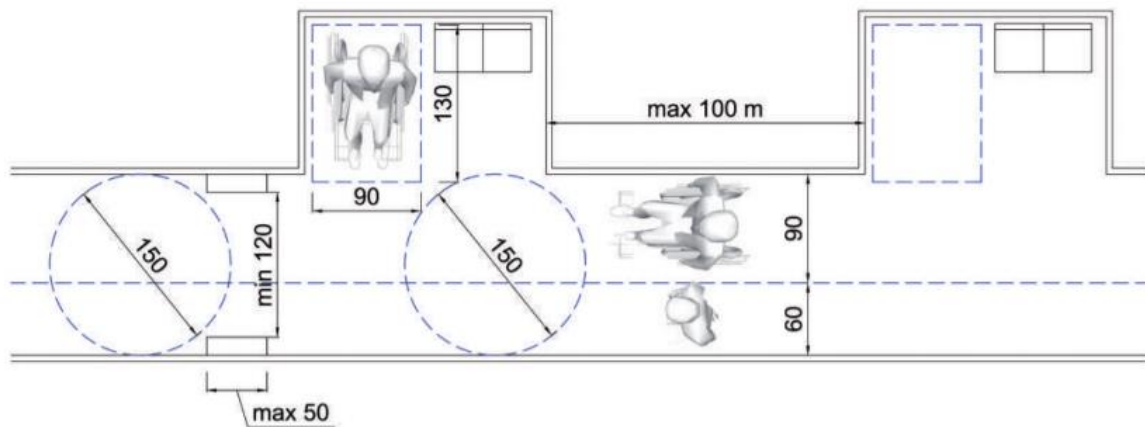


Figure 32 : aire de manoeuvre et largeur de passage suffisantes pour tous, Source : Guide d'aide à la construction d'un bâtiment accessible

II.3.3.6 CRITÈRE 6 : LIBRE PASSAGE SUFFISANT

Les personnes PMR ou malvoyantes utilisent des outils d'assistance pour se déplacer : fauteuils roulants, consoles, chiens-guides, cannes, etc. Par conséquent, elle a besoin de plus d'espace que les personnes non handicapées. Cependant, nous sommes tous confrontés au

transport de matériel lourd et pouvons nous retrouver bloqués devant la porte, car la largeur de la porte ne nous permet pas de passer. De plus, les malvoyants ne peuvent pas détecter les conséquences qu'ils peuvent rencontrer. À cet effet, l'architecte doit assurer une hauteur de libre passage de 2,2m.

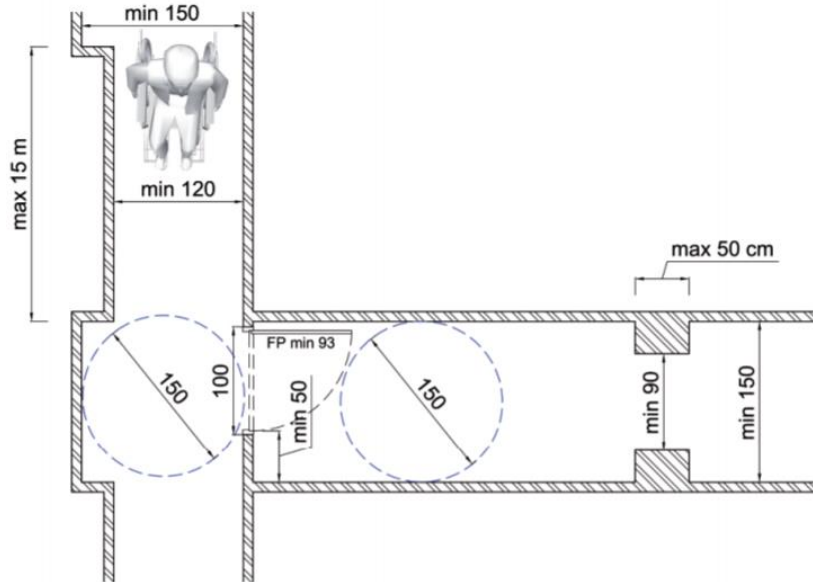


Figure 33 : Conception d'un couloir accessible, Source : Guide d'aide à la construction d'un bâtiment accessible

La largeur de libre passage de toutes les circulations est de 150 cm au minimum. Ceci dit, il est possible d'envisager une réduction du libre passage (voir figure 32) :

- 120 cm pour une longueur maximale de rétrécissement de 15 m, là où des contraintes techniques ou architecturales ne permettent l'application des 150 cm de libre passage.
- 90 cm sur une longueur maximale de 50 cm, là où des dispositifs tels que système d'extinction, armoire technique... sont présents dans un couloir. Pour être conforme, cette réduction doit être précédée et suivie d'une aire de rotation de 150 cm. Ensuite, le couloir doit reprendre une largeur minimale de 150 cm.

- **À tout changement de direction, une aire de rotation de 150 cm est indispensable** pour permettre à une personne en fauteuil roulant d'aborder ce changement de direction sans devoir faire de manœuvres inutiles, mais aussi pour lui permettre de revenir sur ses pas.

- **Prolonger jusqu'au sol tout obstacle suspendu dépassant le mur de plus de 20 cm** afin qu'il soit détectable à la canne par les personnes aveugles, car celles-ci ont tendance à longer les murs pour mieux comprendre la structure du bâtiment.
- **Les portes d'accès doivent offrir après finition un libre passage de 95 cm** au minimum et une hauteur de 2m minimum, avec une distance latérale d'au moins 50cm du côté de la poignée de la porte.

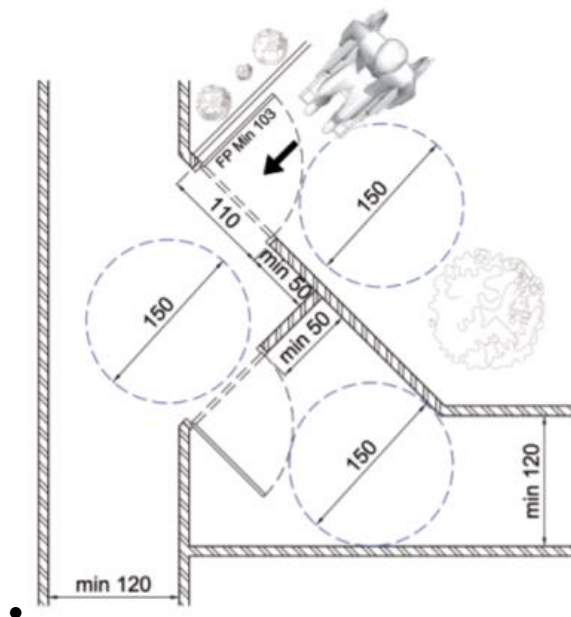


Figure 34 : Conception d'une porte d'accès accessible pour tous, Source : Guide d'aide à la construction d'un bâtiment accessible

- **Les portes d'intérieur doivent offrir après finition un libre passage de 85 cm** au minimum, avec une distance latérale d'au moins 50cm du côté de la poignée de la porte.

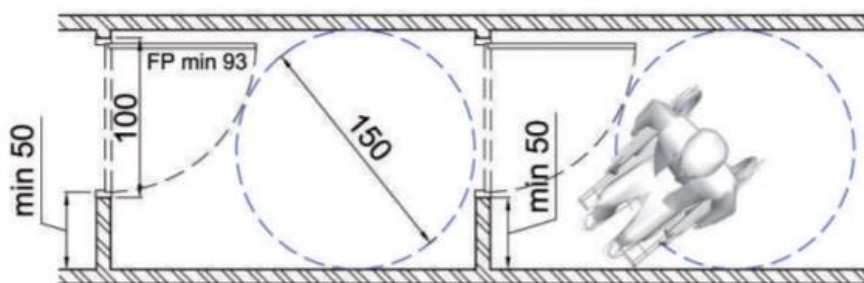


Figure 35 : Conception de portes d'intérieur accessible pour tous, Source : Guide d'aide à la construction d'un bâtiment accessible

NB : La profondeur mur dépassant de la feuille de porte intérieur ou d'accès ne doit pas dépasser les 25cm

- Il est impératif de prévoir au minimum deux places de stationnement PMR qui suivent les normes de conception (Voir figure 35) pour le personnel du bâtiment et d'assurer un cheminement sécurisé jusqu'à l'entrée pour les enfants déposés à l'école²⁰.

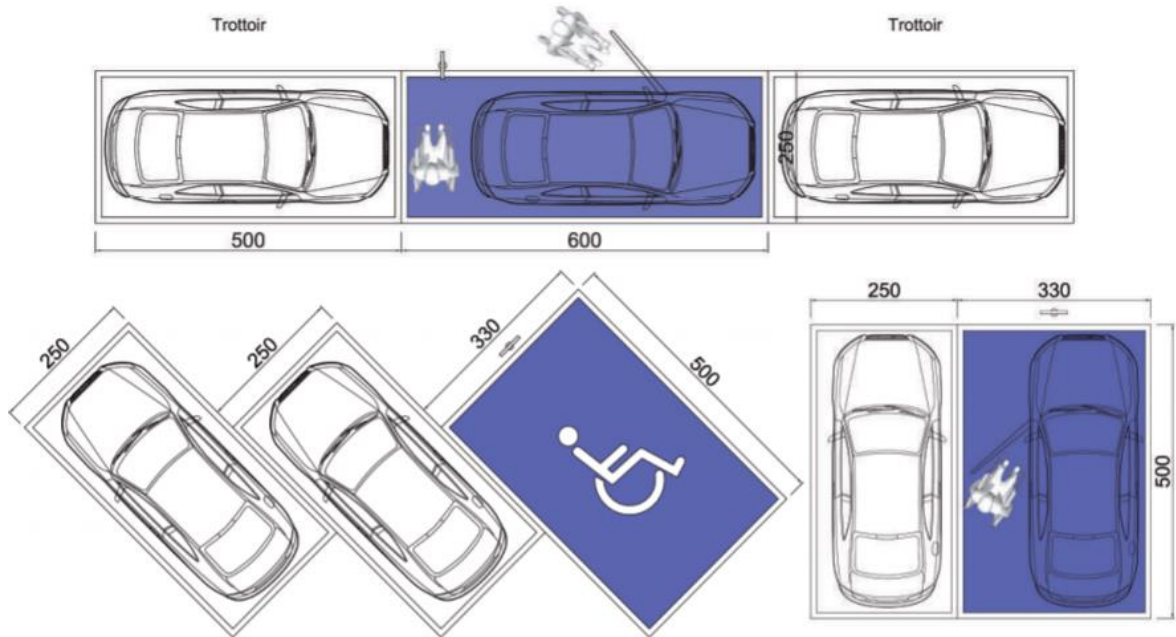


Figure 36 : Dimensions de places de stationnement PMR, Source : Guide d'aide à la conception d'un bâtiment accessible.

II.3.3.7 CRITÈRE 7 : UTILISATION DES COMMANDES ET DES ÉQUIPEMENTS

Afin d'assurer l'autonomie de tous, les commandes et les équipements doivent être correctement conçus. Par exemple, une personne en fauteuil roulant ou un enfant ne peut pas atteindre une commande installée trop haut. De même, une personne qui a perdu un bras doit pouvoir ouvrir une porte ou un robinet. Par conséquent, il peut être démarré sans tourner la poignée, mais soulevé. De plus, les personnes malvoyantes ne peuvent pas utiliser les commandes tactiles, car elles ne savent pas les repérer. À la place, il faut privilégier des commandes en relief.

²⁰ Un cheminement sécurisé et aisé doit être présent entre les emplacements de parking et l'entrée du bâtiment. Celui-ci devra répondre aux normes de la fiche « sol sans entrave ». De façon générale, il sera de plain-pied. Si une bordure de trottoir est présente entre l'emplacement et la porte d'entrée, celle-ci devra permettre un passage direct de plain-pied.



Figure 37 : Surface de travail avec un espace pensé pour es genoux de l'enfant qui utilise un fauteuil roulant, Source : Centre Dani Resource.



Figure 38 : poigné contrasté et facilement préhensible, Source : Norme de conception d'écoles accessible.

II.3.3.8 CRITÈRE 8 : SIGNALÉTIQUE

Les panneaux peuvent mettre en évidence les obstacles pour éviter les dangers potentiels. De plus, ils évitent les détours et la fatigue inutiles des PMR. Puisqu'elle doit convenir à tous, il est important de compléter la signalétique visuelle par des repères tactiles et auditifs. De plus, il est préférable d'utiliser un langage simple et clair ainsi que des pictogrammes²¹ universels

²¹ Un pictogramme, également appelé pictographe, est une représentation graphique schématique, un dessin figuratif stylisé ayant fonction de signe. Dans les langues écrites, il ne transcrit pas la langue orale, tandis que dans les langues non écrites, il fait fonction d'écriture. Wikipédia

pour que les personnes présentant une déficience cognitive puissent comprendre seules le message.

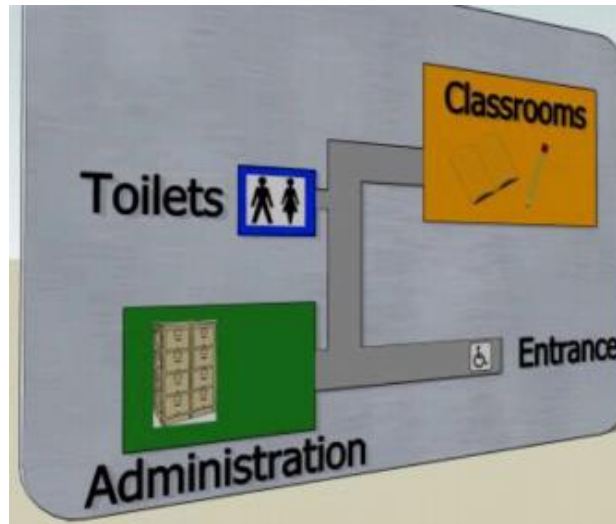


Figure 39 Carte tactile avec des caractéristiques en relief, des pictogrammes et un contraste de couleurs élevé, Source : UNICEF.

II.3.3.9 CRITÈRE 9 : CONFORT D'USAGE

Chacun de nous a le droit de s'épanouir dans un espace confortable, que l'on soit handicapé ou non. L'architecte doit veiller à ce que le lieu qu'il conçoit soit agréable pour tous. Par exemple, la vue fournie vers l'extérieur doit être pour tous les utilisateurs. Si le seuil est trop élevé, les enfants ou les personnes en fauteuil roulant ne pourront pas en profiter pleinement. De même, il est désagréable pour quiconque d'être ébloui, ce qui est particulièrement gênant pour les malvoyants. Pour pallier ce problème, l'architecte peut prévoir un système de light shelf²² ou des stores, ou il peut utiliser de la végétation pour filtrer la lumière entrant dans le bâtiment. D'un point de vue acoustique, cela garantira que l'espace ne résonne pas, car cela gênerait les personnes malentendantes. Il veillera également à ce que le son se propage correctement dans l'ensemble de l'espace. Pour ce faire, il pourra jouer sur les matériaux et en choisir des absorbants (laine de verre, bois expansé, panneau acoustique en

²² Un light shelf est un auvent, dont la surface supérieure est réfléchissante, combiné à un bandeau lumineux, dont le rôle est de permettre la pénétration dans le local, du rayonnement solaire réfléchi sur la partie supérieure du light shelf. www.energie+.com

bois perforé, etc.) pour limiter l'effet de résonance, et jouer sur l'orientation des plafonds pour modifier la direction du son réverbéré.



Figure 40 Salle de classe bien éclairée dans une école au Myanmar, Source : UNICEF.

Tableaux noirs / Tableaux blancs

Certains obstacles habituels incluent des tableaux noirs ou blancs qui sont trop hauts à atteindre pour les plus petits enfants et ceux qui utilisent des fauteuils roulants, ainsi que des tableaux blancs qui sont difficiles à distinguer parce qu'ils sont situés sur des murs blancs. Le cadre formant le contour du tableau blanc devrait être d'une couleur contrastée pour les enfants à faible vision afin qu'ils puissent distinguer le tableau du mur. De même, il est important d'utiliser une craie ou des marqueurs qui aient un fort contraste avec le tableau

Équipement d'eau, d'assainissement et d'hygiène (EAH)

Des toilettes accessibles, sensibles au genre, sécuritaires, utilisables et fonctionnelles devraient être offertes à tous les enfants. De la même manière, des installations pour se laver les mains et boire de l'eau potable devraient également être fournies à tous les enfants. Pour les enfants handicapés, il est essentiel que les toilettes aient un éclairage approprié ainsi que des portes et des plafonds pour des raisons de sécurité et d'intimité.

- Les dimensions intérieures du local totalement parachevé sont de 220 x 220 cm au minimum.
- La porte doit s'ouvrir vers l'extérieur du local.
- Au minimum 110 cm, de part et d'autre de l'axe de la cuvette (si deux aires de transfert) ou d'un seul côté (si une aire de transfert), doivent rester libres de tout obstacle et/ou équipement, sur une profondeur minimale de 130 cm.
- Le lavabo a une largeur minimale de 60 cm sur une profondeur minimale de 60 cm.

- Son axe est à 50 cm au minimum de toute paroi ou autre équipement.
- Les parois doivent éventuellement être renforcées au droit des fixations des différents équipements. Afin de résister aux sollicitations des manœuvres de transfert.

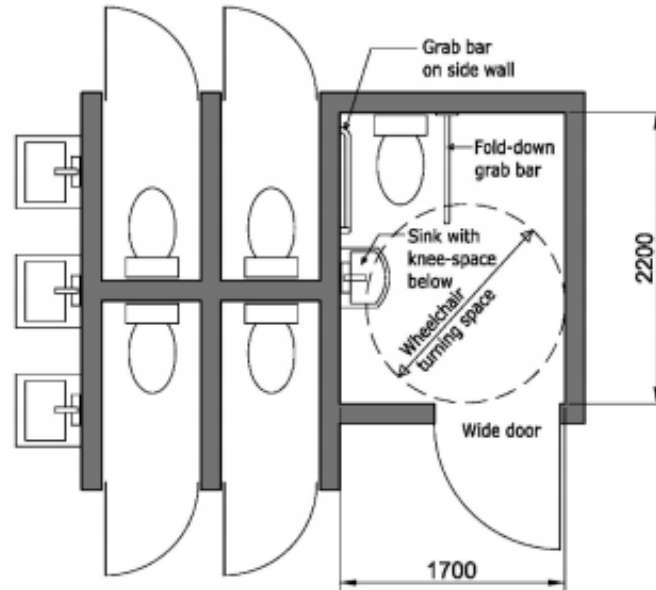


Figure 41 : Plan de blocs de toilettes avec des installations accessibles en fauteuil roulant, Source : GAATES, Bob Topping.



Figure 42 Toilette en Tanzanie avec un tabouret de toilettes et des barres d'appui, Source : Gouvernement de Tnzanie.

II.3.3.10 CRITÈRE 10 : ÉVACUATION

« Toute personne qui entre dans un bâtiment doit pouvoir l'évacuer en cas d'alerte »
 (Wallonie, 2017) Certains usagers présenteront des difficultés à évacuer le bâtiment tandis que

d'autres auront du mal à comprendre l'alerte. Par conséquent, les accès, circulations et zones de refuge²³ doivent être correctement dimensionnés en fonction de la capacité du bâtiment en termes de personnes. De plus, la signalétique doit être explicite afin de guider au mieux les personnes en cas d'évacuation. Le système de signalisation doit être couplé de dispositifs sonores et visuels, par exemple un boîtier d'alarme incendie doit avoir une ampoule qui clignote lorsque l'alarme retentit.

A noter qu'on retrouve un obstacle commun à l'évacuation de l'école en cas d'urgence. Cet obstacle courant est le manque de planification pour l'évacuation d'urgence. Ce manque de planification pour l'évacuation d'urgence peut entraîner de graves accidents et des risques accidentels au moment d'un incendie, d'une catastrophe ou d'une autre situation d'urgence. Les salles de classe qui sont surpeuplées d'enfants peuvent représenter un danger. Trop de personnes tentant de s'enfuir rapidement et en même temps peut, en effet, causer des pertes de temps et des personnes peuvent être laissées pour compte. (Unicef, 2020)

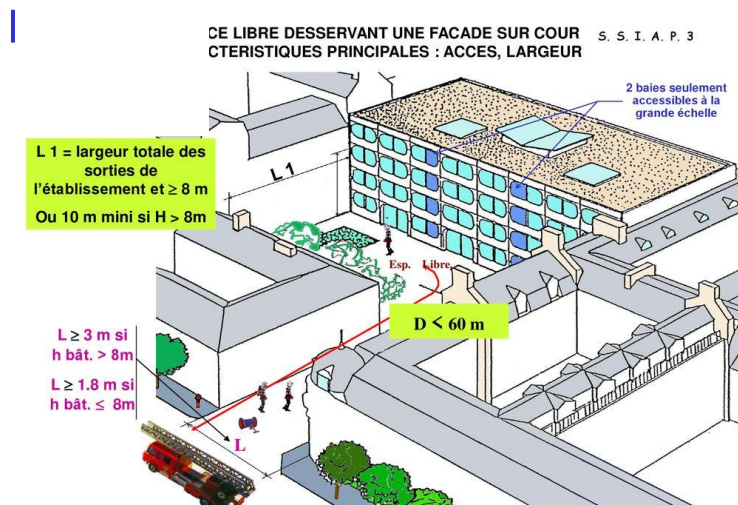


Figure 43 Zone de refuge visible et accessible aux pompiers, Source : S.S.I.A.P.

²³ La zone refuge est une zone d'attente qui permet de se mettre à l'abri de l'eau jusqu'à l'évacuation éventuelle ou la décrue. Elle doit être réalisée de manière à permettre aux personnes de se manifester auprès des équipes de secours et faciliter leur intervention d'évacuation par hélitreuillage ou par bateau. Ministère Français de l'écologie, du Développement Durable et de l'énergie

Tableau 2 l'impact des critères de conception d'un bâtiment accessible sur les différents types de handicap, Source : auteur.











Critères de conception d'un bâtiment accessible	Handicap moteur	Handicap sensoriel	Handicap psychique	Handicap mental	Maladies invalides
 Identification	xxx	xxx	x	x	x
 Sol sans entrave	xxx	xxx	/	x	xx
 Privilégier l'horizontalité	xxx	xxx	/	x	xx
 absence d'obstacles et prévention des dangers	xxx	xxx	xx	xx	xx
 Aire de manœuvre suffisante	xxx	/	/	/	/
 Libre passage suffisant	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
 Utilisation des commandes et des équipements	xxx	xxx	x	x	x
 Signalétique	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
 Confort d'usage	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
 Évacuation	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx

Tableau 3 Critères indispensables de conception d'une école accessible, Source : auteur.

Critères de conception d'un bâtiment (école) accessible	Caractéristiques indispensables												
Identification	Numéro de police et éventuelle enseigne situés à rue		Entrée située à rue ou visible depuis celle-ci		Entrée identique pour tous					Éviter la multiplication des accès			
Sol sans entrave	Sol non meuble		Sans défaut majeur		Non glissant					Opaque et non réfléchissant			
Privilégier l'horizontalité	De plain-pied				Dévers ≤ 2 %		Pente ≤ 2 %						
absence d'obstacles et prévention des dangers	Sécuriser les surfaces vitrées		prolongation des bords latéraux de tout objet dépassant le mur de plus de 20 cm et situé à plus de 30 cm du sol			Équipement des escaliers et des rampes		Sécurisation visuelle et tactile des escaliers		Sécurisation des objets saillants	Éclairage	Sécurisation du mobilier bas	
Aire de manœuvre suffisante	Aire horizontale et stable		Aire libre de tout obstacle ou débatement de porte		Aire de rotation de min. 150 cm de diamètre			Aire de transfert de min. 110 cm depuis l'axe de l'assise			Aire d'approche de min. 90 cm		
Libre passage suffisant	Largeur de libre passage Porte d'entrée et de secours : au minimum 95 cm	LLP Porte : au minimum 85 cm	LLP Porte ascenseur : au minimum 90 cm		LLP Couloir : au minimum 150 cm	LLP Voie d'accès : au minimum 120 cm et stationnement PMR	LLP Rampe : au minimum 120 cm	LLP Paliers de repos : au minimum 150 cm		LLP autour du mobilier : au minimum 90 cm	Hauteur de libre passage : au minimum 220 cm		
Utilisation des commandes et des équipements	Hauteur d'atteinte = 80 < h > 110 cm pour les adultes et de 70 cm pour les enfants	Min. 50 cm de distance latérale libre	Aire de rotation de min. 150 cm de diamètre face à l'équipement	Profondeur de min. 60 cm sous toute tablette	Préhensible et activable poing fermé	Un doublage visuel et/ou sonore	Dispositif contrasté par rapport à son environnement immédiat	En relief : min. 2 mm	De taille suffisante (boutons : min. 3 cm de diamètre)	Mode d'emploi facile à comprendre	Si dispositif à visualiser (écran, etc.), hauteur = 80 < h < 90 cm, Les tableaux doivent être placés à 60cm du sol		
Signalétique	Signalisation des principaux cheminements, des fonctions, des éventuels dangers ainsi que de toute particularité du bâtiment			Présente dès l'entrée	Disposée de façon continue et homogène	En veillant à la visibilité (positionnement, contraste)		En la complétant par des repères tactiles et auditifs			En privilégiant l'utilisation de pictogrammes universels		
Confort d'usage	Zones de repos à distances régulières et hors de toute circulation (max. tous les 200 m)			Confort acoustique			Confort visuel			Réglage et/ou automatisation de certains dispositifs (hauteur de tables, mobiliers ergonomique...etc)			
Évacuation	Étude du compartimentage, des zones de refuge et des cheminements d'évacuation dans le respect des dimensions de libre passage et du quota							Signalétique précise	Système d'alarme sonore et visuel				

II.4 Qualité d'usage pour tous

« L'idée généralisée d'architecture du handicap renvoie spontanément et de manière réductrice à l'ajout d'éléments collés, après édification, sur les bâtiments tels que des monte-charges, des rampes d'accès ou des barrières protectrices d'obstacles. Ces prothèses incongrues ont pour effet de stigmatiser encore plus le handicap et ne créent pas une œuvre architecturale cohérente et inclusive. » ([ville, 2015](#))

L'architecture a donc besoin de changer sa vision du handicap, afin de contribuer au façonnage d'écoles plus inclusives et accessibles pour tous, d'autant que les normes se focalisent sur la mobilité réduite, or, ce n'est pas le seul type de handicap existant qu'il faudrait prendre en compte. Il faut éviter de produire que des prothèses sur les bâtiments (des rampes d'accès, des ascenseurs, des panneaux signalétiques...). Il est nécessaire de penser avant tout aux besoins liés à l'espace, et dans notre cas aux besoins liés à l'espace éducatif (voir figure 18), aux besoins de l'équipe pédagogique, des élèves dits « ordinaires » et « différents », aux besoins de tous, il faudrait plutôt apporter plus de souplesse et d'adaptabilité aux normes handicapées. Et, dans l'idéal, étudier ces questions au cas par cas tout en travaillant sur le reste des dimensions et indicateurs d'inclusion expliqués précédemment.

Nous citerons ci-dessous quelques exemples de bâtiments et d'écoles inclusifs exemplaires tout en essayant de mettre en avant leurs principes architecturaux.

Exemples

II.4.1 Roomroom / Takeshi Hosaka Architectes / Japan

La maison Roomromm au Japon, conçue par l'architecte Takeshi Hosaka est destinée à un couple malentendant et deux enfants non handicapés. Elle met en œuvre un principe d'architecture original ; il consiste en une multitude de petites ouvertures, des murs au plafond, pour favoriser la communication dans la famille. À travers ces petites ouvertures, les enfants peuvent se parler, et les parents et les enfants peuvent parler en langue des signes, cette maison est inclusive, car elle garantit une qualité d'usage pour tous.



Figure 44 Ambiance d'intérieur de la maison Roomroom au Japon, Source : Koji Fujii / Nacasa&Partners.

À l'heure actuelle, les écoles inclusives se font rares et il est difficile d'obtenir les informations et documents à leur sujet. Ce type d'école est encore assez marginal. Ce sont principalement des projets non réalisés, finalistes de concours. Ceux-ci témoignent néanmoins d'une volonté de changer le mode enseignement actuel.

II.4.2 Hazelwood School District / Alan Dunlop Architect Limited / Écosse

- ✓ Contact avec l'environnement extérieur
- ✓ Classes laboratoires
- ✓ Polyvalence des espaces

On peut aussi noter ce projet novateur d'une école inclusive à Glasgow dont certains murs en liège permettent aux enfants de se repérer dans l'espace.



Figure 45 Hazelwood School en Écosse Andrew Lee, Source : Takepart.com

Cette dernière est dédiée à des enfants dits « ordinaires » mais aussi à des enfants autistes et à la fois atteints de troubles cognitifs, la structure les rassure et leur apporte une sérénité qu'ils ne trouveraient pas forcément ailleurs.

II.4.3 SAUNALAHTI SCHOOL / VERSTAS Architects / Espoo Finlande

- ✓ Espaces polyvalents
- ✓ Mixité de la programmation
- ✓ Le couloir comme espace appropriable
- ✓ Respect des critères de conception d'une école accessible

Le projet se focalise sur l'aspect collectif ; le cœur de ce dernier est le dining hall multi-usages dont la fonction principale est d'être le lieu de rencontres et d'échanges entre élèves, enseignants et parents. Les espaces d'apprentissage ne se limitent pas aux classes. Les enfants sont encouragés à utiliser l'ensemble de l'espace de l'école, notamment les couloirs, pour leur apprentissage. De plus, il y a de nombreuses salles consacrées à l'apprentissage par l'art (musique, arts plastiques, culinaires, etc.), un gymnase et une cour extérieure qui sont ouverts au public en dehors des heures de cours. Le projet inclut également un centre de soins de jour, une maison de la jeunesse et une bibliothèque publique. En ce qui concerne la circulation, les cages d'escaliers et autres espaces de circulation sont de couleurs vives et aident dès lors à guider les enfants à travers l'édifice. Le mobilier ainsi que la signalisation de ces espaces de circulation sont également de la même couleur. Ce système peut être utilisé dans une école inclusive afin d'aider les enfants présentant une déficience cognitive et les malvoyants à se repérer. (DAMBREMÉ, 2019)



Figure 46 : plan d'ensemble de saunalahti school, Source : verstasarkkitehdit.fi/projects/saunalahti-school



Figure 47 : Saunalhati school, Source : verstasarkkitehdit.fi/projects/saunalahti-school

II.4.4 ÉCOLE INCLUSIVE HELIOSSCHULE / Lacaton & Vassal / Allemagne

- ✓ Salles d'inclusion
- ✓ Circulation commune à tous
- ✓ Flexibilité d'espaces
- ✓ Respect des critères de conception d'une école accessible

La structure poteaux-poutres-planchers choisie dans ce projet permet de générer des espaces peu contraints et donc une grande liberté dans leur appropriation. Lacaton & Vassal ont fait le choix de s'implanter en s'étalant jusqu'aux limites cadastrales. Ceci combiné avec le système structurel permet de libérer des espaces généreux, et donc adaptés aux personnes en situation de handicap. Cela permet également d'inclure au programme des lieux non définis, des espaces polyvalents qui sont sujets à l'appropriation par les enfants et l'équipe éducative. En termes d'espaces inclusifs, le bureau d'architecture propose à chaque niveau des locaux d'inclusion liés aux zones d'apprentissage. Ces derniers permettent que les enfants déficients soient pris en charge séparément et en plus petits groupes s'ils en ressentent le besoin.

La circulation intérieure se fait principalement par l'intermédiaire de rampes douces qui relient le sous-sol aux toitures-terrasses. Le fait d'utiliser des rampes accessibles aux PMR comme moyen principal de se rendre d'un plateau à un autre favorise l'inclusion, car tout le monde est sur un même pied d'égalité puisqu'il doit emprunter le même chemin. Il y a néanmoins une cage d'escalier le long de la façade sud-ouest, mais celle-ci est secondaire par rapport aux rampes. (DAMBREMÉ, 2019)

II.4.5 ÉCOLE SINGELIJN SECOND'AIR / ÉON architecture / Belgique

- ✓ Le couloir est vu comme un espace d'apprentissage appelé « jardin intérieur »
- ✓ Aménagement de relation visuelle entre « le jardin intérieur » et l'extérieur ; relation chausmée
- ✓ Respect des critères de conception d'une école accessible.

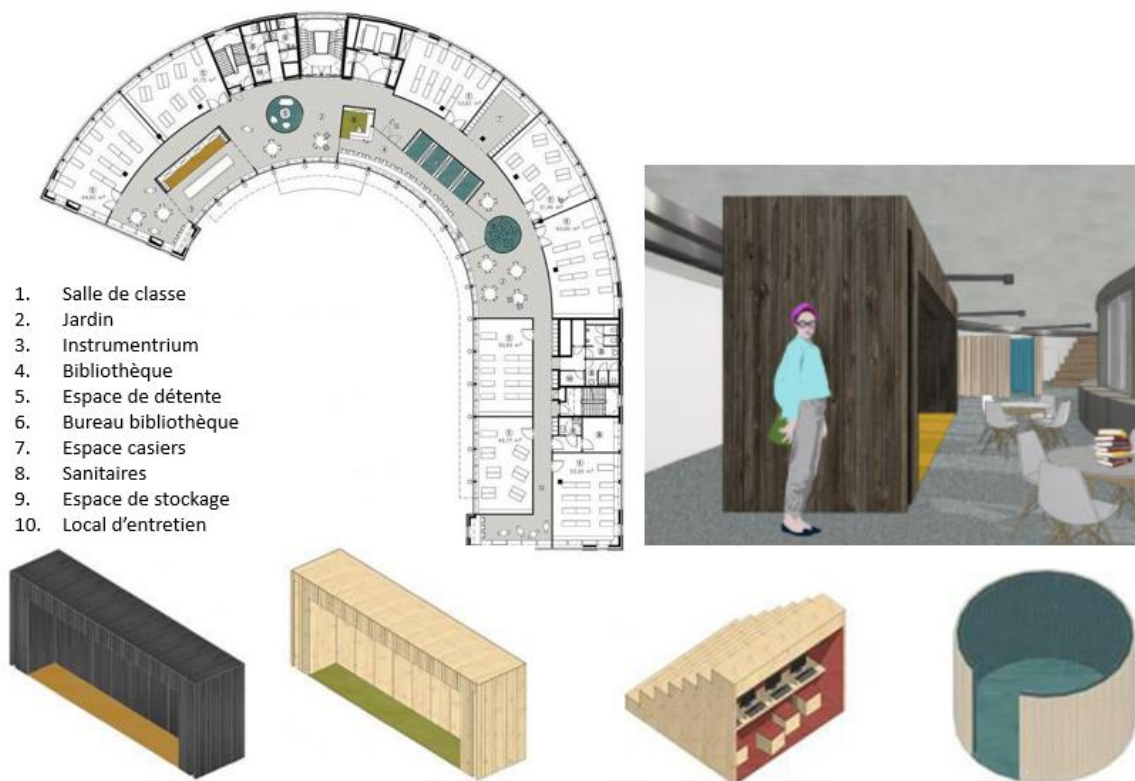


Figure 48 : Ecole Singelijn Second'Air , Source : eon.archi/fr/ecole-singelijn-secondair

Le projet s'organise en une double couronne : la première (côté extérieur) regroupe les espaces de classe, les locaux techniques et les circulations verticales ; la seconde est le jardin intérieur. Ce dernier est né de la volonté du bureau d'architecture de mixer deux typologies adaptées à l'enseignement alternatif : d'une part, la répartition des classes autour d'un couloir

qui devient un espace d'apprentissage à part entière ; d'autre part, une typologie en plateau libre dans laquelle des « boîtes » abritent des fonctions et le reste de l'espace reste appropriable. Il en résulte l'utilisation de cabanes, espaces dont la typologie particulière invite à une certaine forme d'activités, qui viennent rythmer le cheminement intérieur. Ces dernières sont de quatre types : les espaces dynamiques (musique, art, multimédia, etc.), les espaces de rencontre, les espaces calmes, et les espaces dédiés à l'administration. (DAMBREMÉ, 2019)

II.5 Conclusion

L'École inclusive marque le passage d'une logique d'intégration dans laquelle il est demandé à l'élève de s'adapter à l'école à une logique d'inclusion dans laquelle c'est l'école qui s'adapte aux besoins de tous. Pour se faire elle doit répondre aux trois dimensions de l'inclusion ; la dimension politique, culturelle, et pratique. En tant qu'architectes, on est concernés par le lieu d'occupation dans l'école ; un indicateur de la dimension pratique, ce dernier implique une architecture d'inclusion qui a pour objectif de répondre aux besoins liés aux modes d'apprentissage, aux besoins de l'équipe pédagogique et aux besoins liés à une situation de handicap.

Lorsqu'on évoque l'architecture et le handicap, une idée générale renvoie de manière réductrice à l'ajout d'éléments posés sur les bâtiments, après édification, tels que des monte-charges, des rampes d'accès ou des barrières protectrices d'obstacles. Ces prothèses incongrues ont pour effet de stigmatiser encore plus le handicap et ne créent pas une œuvre architecturale cohérente. Pourtant l'architecte a beaucoup à apporter dans le champ élargi du handicap. En plus de briser les barrières architecturales²⁴, l'architecte peut inclure les différents acteurs tout au long du projet, depuis l'esquisse jusqu'à la réception. On parle alors

²⁴ Il est défini **barrière architecturale** tout élément constructif qui empêche, limite ou rend les mouvements ou l'utilisation des services difficiles (en particulier pour les personnes à mobilité réduite ou une déficience sensorielle, à savoir les handicapés). Il en résulte qu'un élément qui ne constitue pas barrière architecturale pour une personne peut plutôt être un obstacle pour une autre ; donc il comprend que le concept de barrière est perçu différemment par chaque individu. La nécessité de fournir un grand nombre de personnes droit à la liberté de mouvement, il a conduit à la recherche de paramètres communs. Source : Dictionnaire La Toupie.

d'architecture participative. L'environnement projeté devra convenir aussi bien aux enfants, aux enseignants, à l'équipe éducative. De plus, l'architecte veillera à faire appel à des professionnels de la santé (ergothérapeutes, psychologues, etc.). Tous ces échanges avec les différents acteurs sont primordiaux, car ils apportent un regard extérieur neuf et permettent d'éviter des erreurs et de cerner davantage les besoins de chacun.



Figure 49 : L'architecture et l'anatomie de l'école inclusive, Source : auteur.

CHAPITRE III : ENQUETE, ANALYSE, ET RESULTATS

III.1 Introduction du chapitre

Une école où chacun se sent chez soi est un pas important vers une société où chacun compte. En apprenant ensemble dans des écoles inclusives, les enfants trouveront normal, plus tard dans leur vie, d'interagir les uns avec les autres. Cela créera une société fondée sur la tolérance, l'inclusion et la justice sociale.

Ces écoles permettent également d'éviter que certains élèves, tels qu'ils sont en situation de handicap, ne soient pas exclus. En effet, la recherche a montré que le fait de suivre des cours dans un système scolaire séparé entrave l'inclusion sociale de ces élèves que ce soit pendant ou après leur parcours scolaire.²⁵ (UNIA, 2018)

Rappelons que notre objectif de recherche est de contribuer à l'amélioration de l'accessibilité dans les établissements scolaires. Ce but se concentre sur la problématique de **la mesure de l'inclusion dans l'école algérienne** pour comprendre et cibler les défaillances sur lesquelles nous devons intervenir.

Ce troisième chapitre est l'occasion d'assembler le travail en entier. En effet, nous allons positionner les résultats de la mesure de l'inclusion par rapport aux normes répertoriées précédemment et comparer avec les solutions expliquées au niveau du chapitre II. De cette manière, il nous permet dans un premier temps d'élaborer une synthèse des résultats obtenus à travers l'analyse des réponses des questionnaires ainsi que la discussion et l'interprétation des mesures et calculs du degré de l'inclusion relevé dans les écoles étudiées. Dans un second temps, il est question de proposer des solutions qui correspondent aux résultats et formuler diverses recommandations à court, moyen et long termes.

Pour ce faire, nous nous sommes basés sur la structure de l'enquête du travail de recherche intitulé « Espace vécu, identification et évaluation » écrit par Madame Taouchichet Zoubida.

III.2 Le choix des cas d'étude

²⁵ *European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion : Final Summary Report (S. Symeonidou, ed.), Odense, Denmark, 2018.*

Suite à la récolte de données nécessaires à la bonne compréhension du thème et afin de mener à bien notre recherche, il est indispensable de se munir de moyens et de ressources nécessaires. Notre choix de cas d'étude s'est basé sur les critères suivants :

a) **La diversité** : D'où l'intérêt de choisir quatre établissements scolaires entre C.E.M et primaire comme cas d'étude dans trois différentes Wilayas du pays, car nous avons jugé qu'il est important d'avoir une multitude de ressources dans le but d'enrichir notre travail de recherche²⁶.

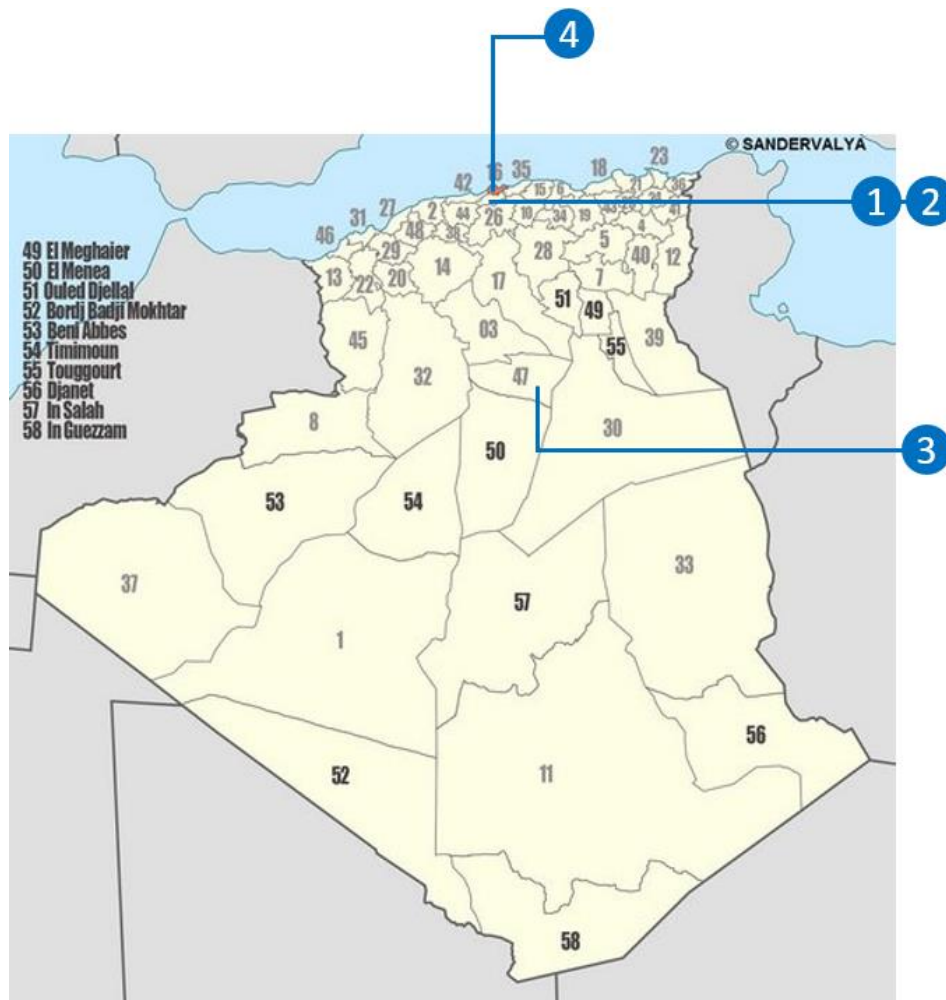


Figure 50 Situation géographique des cas d'étude du travail de recherche, Source : auteur.

²⁶ (Voir Structure du mémoire, Chapitre introductif)

b) **La comparaison :** Deux de ces quatre cas d'études se situent dans la même région. Ce qui nous permettra de faire une comparaison locale, ainsi qu'une comparaison entre différentes zones du pays.

c) **La globalité :** Une école inclusive répond aux besoins de tous et c'est pour cela que dans notre choix de cas d'étude, on trouve des écoles qui accueillent des élèves dits ordinaires et différents comme des écoles n'accueillant que des élèves sans aucun handicap.

Nous avons essayé de toucher le maximum d'élèves de tous les niveaux dans chaque établissement dans la mesure du possible avec toutes les limitations de la Covid19.

Les cas d'étude : (voir figure 50)

1. L'école secondaire Mohamed Rahim à Meftah, Wilaya de Blida.



Figure 51 plan de masse schématique du collège Rahim Mohamed, Source : auteur.



Figure 52 vue sur la cour de récréation (6) de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.



Figure 53 vue sur la cour de récréation (7) de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.



Figure 54 vue sur l'entrée principale (9) de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.



Figure 55 vue sur l'entrée du bloc de classes côté parking (2) de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.



Figure 56 vue sur les classes de l'école secondaire Rahim Mohamed, Source : réseaux sociaux de l'établissement.

2. L'école secondaire Hai El Mourabidine à Meftah, Wilaya de Blida.



Figure 57 vue sur l'entrée de l'école secondaire Hai El Mourabidine, Source : réseaux sociaux de l'établissement.



Figure 58 vue sur la cour de récréation et les blocs de classes de l'école secondaire Hai El Mourabidine, Source : réseaux sociaux de l'établissement.



Figure 59 vue sur l'administration de l'école secondaire Hai El Mourabidine, Source : réseaux sociaux de l'établissement.



Figure 60 vue sur le terrain de sport de l'école secondaire Hai El Mourabitine, Source : réseaux sociaux de l'établissement.

3. L'école secondaire Boudiah Ahmed ben Mohamed à Metlili, Wilaya de Ghardaia.



Figure 61 vue sur la cour de récréation de l'école secondaire Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Source : réseaux sociaux de l'établissement.



Figure 62 vue sur l'accès principal de l'école secondaire Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Source : réseaux sociaux de l'établissement.



Figure 63 vue sur la salle polyvalente de l'école secondaire Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Source : réseaux sociaux de l'établissement.



Figure 64 vue sur les couloirs d'accès aux classes de l'école secondaire Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Source : réseaux sociaux de l'établissement.

4. L'école primaire Ibrahim Chaabane à Rouiba, Wilaya d'Alger.

III.3 Les dimensions de l'inclusion

Notre travail vise à mesurer l'inclusion des élèves dits « ordinaires » et handicapés dans les écoles algériennes ordinaires, pour ce faire, nous avons déterminé en premier lieu les dimensions de l'inclusion :

1/ La dimension pratique 2/ La dimension culturelle 3/ La dimension politique

Ces trois dimensions de mesure sont de phénomènes latents²⁷. Après les avoir décomposés en indicateurs, nous nous sommes donc tournés vers l'échelle LIKERT²⁸ afin de pouvoir mesurer ces composantes immatérielles.

²⁷ Latent qualifie un phénomène qui est présent, mais qui ne se manifeste pas, qui reste caché. Doctissimo.

²⁸ L'échelle de Likert qui porte le nom de son inventeur est une forme de questionnaire psychologique permettant de quantifier les attitudes. Elle est composée d'une série d'affirmations auxquelles le sujet doit indiquer son degré d'accord. Les items d'un tel questionnaire sont auparavant sélectionnés en fonction de leurs qualités psychométriques. Rensis Likert, G. Murphy, Public opinion and the individual, Harper and Row, 1938.

Le tableau ci-après nous détermine la méthode que nous avons adoptée en récapitulant et synthétisant la première partie du mémoire en (problématique, hypothèses, dimension et indicateurs).

Tableau 4 Récapitulatif ; problématique, Hypothèses, dimensions , et indicateurs, Source : auteur.

Problématique	Hypothèse	Dimensions	Indicateurs
-Comment évaluer l'inclusion d'une école dite ordinaire et identifier les facteurs d'exclusion des élèves différents de cette dernière ?	-La définition des dimensions et des indicateurs d'inclusion et l'évaluation de cette dernière par le biais d'une échelle de mesure fiable à cet effet.	Pratique	L'interaction sociale
			Le lieu d'occupation
		Culturelle	Le pouvoir d'agir
			Le pouvoir d'être
-S'il existe parmi les obstacles relevés des barrières architecturales qui privent les élèves différents d'être inclus dans les établissements scolaires ordinaires, comment briser ces dernières et contribuer à l'amélioration du degré d'inclusion sans compromettre le bien-être des élèves dits "ordinaires" ?	-La définition des différents besoins et leur croisement avec des réponses architecturales pour tous, basés sur des normes de conception et des cas existants réussis.	Politique	Développer une école pour tous
			Organiser un soutien à la diversité

Notre questionnaire s'appuie sur les dimensions d'inclusion précédemment mentionnées, dans un contexte spatial qui est l'école algérienne. Il est destiné aux élèves d'écoles primaires et secondaires. Les concepts de l'étude se veulent discrets et les questions simples et compréhensibles. Nous avons précisé le sexe, la classe, l'établissement et la date. Pour ce qui est de la dimension architecturale, elle est indirectement placée dans chaque question. Tout cela est dans le but d'obtenir l'avis sincère des élèves sur leur espace vécu et de construire une enquête sur une base solide.

Dans le but de procurer un sentiment d'inclusion aux élèves différents tout en restant capable de relever les obstacles qu'ils rencontrent au niveau de leurs écoles, nous n'avons pas précisé l'aspect « handicap » dans le questionnaire. Ceci dit, nous avons demandé aux

professeurs de nous laisser une discrète marque sur les feuilles de réponses des élèves handicapés après les avoir ramassés.

III.4 Les étapes constructives de la technique de recueil de données (Le questionnaire)

Notre questionnaire est composé d'items de type Likert, c'est-à-dire dont la réponse est exprimée sur une échelle graduée entre « complètement d'accord » et « pas d'accord du tout » ;

Tableau 5 extrait de l'échelle de mesure de l'inclusion de type LIKERT, Source : auteur.

Items	Désignation	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Absolument d'accord
1	Je rencontre des obstacles au niveau de l'entrée principale					
2	Je rencontre des obstacles au niveau de la classe					
3	Je rencontre des obstacles au niveau de la cour de récréation et jardins					

Dans le but d'éviter toute possibilité d'influence sur les réponses des élèves, nous avons utilisé des Items positifs et négatifs, la notation part de la réponse négative à la réponse positive pour les Items « expression positive » ; pas du tout d'accord reçoit la note de 1 ; pas d'accord la note de 2 ; neutre reçoit la note de 3 ; d'accord la note de 4 et absolument d'accord la note de 5, et vice versa pour les Items « expression négative » (voir tableau 6). Ce système de notation nous permettra d'estimer le degré d'inclusion des élèves dans leur école.

Tableau 6 Extrait du système de notation des items, Source : auteur.

Items	Désignation	expres sion	Note				
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	d'accord	Absolument d'accord

1	Je rencontre des obstacles au niveau de l'entrée principale	-	5	4	3	2	1
2	Je rencontre des obstacles au niveau de la classe	-	5	4	3	2	1
6	Je me déplace facilement au niveau des coursives et corridors	+	1	2	3	4	5
17	Je peux jouer avec mes amis à l'école	+	1	2	3	4	5

III.4.1 Elaboration du questionnaire

Nous avons précédemment cité sur le tableau 4, les dimensions et indicateurs de l'inclusion, chaque indicateur regroupe au minimum trois questions (voir Annexes).

1. **La dimension pratique** ; le développement de pratiques d'éducation inclusive.

Cette dernière se décompose en 2 indicateurs :

- L'interaction sociale ; Cet indicateur comprend les 4 questions des items suivants : Item2 + Item15 + Item14 + Item18
- Le lieu d'occupation ; Cet indicateur comprend les 11 questions des items suivants : Item32 + Item13 + Item31 + Item11 + Item29 + Item26 + Item23 + Item17 + Item5 + Item20 + Item25

2. **La dimension culturelle** ; la création d'une culture d'éducation inclusive.

Cette dernière se décompose en 2 indicateurs :

- Le pouvoir d'agir ; Cet indicateur comprend les 6 questions des items suivants : Item6 + Item8 + Item30 + Item24 + Item28 + Item21
- Le pouvoir d'être ; Cet indicateur comprend les 5 questions des items suivants : Item12 + Item16 + Item22 + Item7 + Item9

3. **La dimension politique** ; l'élaboration de politiques d'éducation inclusive.

Cette dernière se décompose en 2 indicateurs :

- Développer une école pour tous ; Cet indicateur comprend les 3 questions des items suivants : Item3 + Item27 + Item4
- Organiser un soutien de la diversité ; Cet indicateur comprend les 3 questions des items suivants : Item1 + Item19 + Item10

Date :

L'école primaire

L'école secondaire

Le Nom de l'établissement scolaire :

Bonjour,

La chercheuse entreprend une étude sur votre école selon les exigences d'un mémoire de master en architecture et urbanisme. Ainsi, chers participants, voici des propositions que nous vous présentons pour leur donner des réponses, en ne délaissant aucune d'elles. Nous vous précisons qu'il n'y a pas de réponses justes ou fausses, elles expriment votre point de vue et elles seront traitées totalement en secret et elles ne seront utilisées que dans le but de la recherche.

S.V.P cochez.

Je suis une fille

je suis un garçon

Je suis dans la classe

S.V.P cochez la case qui correspond à votre opinion.

Désignations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	d'accord	Absolument d'accord
1 Mes enseignants m'aide lorsque j'éprouve des difficultés avec les leçons.					
2 J'ai de bons contacts avec les élèves des autres classes					
3 Dans mon école, il n'y a aucune différence entre les garçons et les filles					
4 Mon école accepte tous les élèves de la région sans aucune distinction					
5 Je rencontre des obstacles au niveau de la salle de soin (l'infirmerie)					
6 Je peux participer dans la classe					
7 Je me sens en sécurité dans mon école					
8 Je peux jouer avec mes amis à l'école					
9 Je me sens respecté dans mon école					
10 On peut toujours se rattraper si on en a besoin grâce aux cours supplémentaires spécialisés qu'organise mon école					

11	Je rencontre des obstacles au niveau du terrain/salle de sport					
12	Je me sens à ma place entre mes camarades					
13	Je rencontre des obstacles au niveau de la classe					
14	J'ai de bons contacts avec le personnel administratif					
15	J'ai de bons contacts avec mes enseignants					
16	Je me sens le bienvenu dans mon école					
17	Je rencontre des obstacles au niveau de la cantine					
18	J'ai de bons contacts avec le personnel de la cantine					
19	Nos auxiliaires de vie scolaire s'assurent à ce qu'on soit tous bien intégrés dans notre école					
20	Je rencontre des obstacles au niveau de l'administration					
21	Je peux partir en excursion avec mes camarades de classe					
22	Je me sens à l'aise avec mes enseignants					
23	Je rencontre des difficultés lorsque je dois monter ou descendre d'un niveau à un autre					
24	Je peux participer aux activités extrascolaires si je le veux					
25	Je rencontre des obstacles au niveau des sanitaires					
26	Je me déplace facilement au niveau des coursives et corridors					

27	Moi et mes camarades d'école sommes tous traités de la même façon malgré nos différences physiques et mentales.					
28	Je peux faire partie de l'équipe de sport de l'école					
29	Je rencontre des obstacles au niveau de la salle de lecture					
30	Je peux changer de classe si je le souhaite					
31	Je rencontre des obstacles au niveau de la cour de récréation et jardins					
32	Je rencontre des obstacles au niveau de l'entrée principale					

Merci de ta précise aide champion(ne) !

III.5 L'ordre et le nombre total des questions

Nous avons un total de 32 questions, nous sommes passés de 48 à 32 questions, gardant ainsi que des questions pertinentes, on a mélangé par la suite les questions dans le but d'éviter des réponses automatiques de la part des élèves et de contourner toute possibilité d'influence sur leurs sincères avis.

Nous avons traduit le questionnaire en arabe afin qu'il puisse être accessible pour tous (voir Annexes). Nous avons enfin fait une pré-enquête avec quelques élèves par le biais d'une interview où nous avons retravaillé les questions et la forme du questionnaire grâce aux remarques et recommandations des élèves afin qu'il soit plus compréhensible. (Voir Annexes)

III.6 Style et procédé des réponses

La manière de formuler la question peut avoir des conséquences négatives sur les réponses lesquelles nous attendions. Ainsi, nous avons opté à un style de questionnaire énonciatif, plutôt qu'interrogatif afin d'obtenir des réponses claires et sincères.

La personne enquêtée (l'élève), répond par une (X) sur la case appropriée à la réponse qu'il a choisie. Afin de maitre à l'aise l'élève et gagner sa confiance, nous lui avons annoncé que les réponses seront anonymes, et ne seront en aucun cas un moyen de le juger. (Taouchichet, 2018)

III.7 Les questions personnelles

Notre questionnaire est démunie de questions qui pourraient toucher de près ou de loin l'intimité de l'élève. Elles sont d'ordre général, où chaque enquêté ne prouve aucune gêne à répondre. En revanche une nécessité s'impose concernant la demande de l'âge, du sexe, s'il est usagé ou non et accompagné ou pas. Cela contribue à faciliter l'enquête et à obtenir un résultat plus précis. (Taouchichet, 2018)

III.8 Le recueil des données et les personnes concernées par l'enquête

Rappelons que notre travail de recherche concerne " les écoles ordinaires en Algérie" ainsi, les utilisateurs optés par notre recherche sont les "élèves".

Notre questionnaire a été distribué au courant de l'année scolaire, où l'élève se trouve en phase d'occupation et d'utilisation de l'école. Le nombre d'élèves qui ont contribué à ce travail est de " 160",

Nous avons distribué les imprimés (questionnaires), aux élèves, ainsi nous avons déterminé le nombre d'élèves dits « ordinaires » et « différents »

- 153 élèves dits « ordinaires »
- 7 élèves dits « différents » (handicapés)

III.9 L'échantillonnage

L'enquête, menée sur un échantillon doit représenter l'ensemble des élèves. Ce n'est pas la taille de l'échantillon qui permet la fiabilité des résultats, autrement dit, les gains de fiabilités ne sont pas en rapport avec l'augmentation de la taille de l'échantillon. (Taouchichet, 2018) Ceci dit, Le nombre d'habitants de l'Algérie est passé à 43,9 millions le 1er janvier 2020 dont 2 millions de handicapés. (CNCPPDH, 2016) représentant **4.60%** de la population algérienne. Le nombre d'élèves handicapés représente **4.40%** de notre échantillon ce qui se rapproche beaucoup du pourcentage mentionné précédemment rapportant ainsi un certain degré de fiabilité à notre échantillonnage.

De plus, pour étudier la fiabilité de l'échelle de l'inclusion des écoles algériennes, nous devons vérifier le coefficient **d'alpha Cronbach²⁹**, soit : $\alpha = 0,877$, une valeur supérieure à 0.7 ce qui signifie que notre questionnaire est cohérent et fiable.

III.10 La technique d'analyse

Le tableau ci-après nous procure les résultats regroupés des quatre établissements étudiés : le pourcentage de la tranche d'élèves dits « ordinaires » est de 95.6%, et celle d'élèves dits « différents » est de 4.40%. Ce qui signifie que le nombre d'élèves sans aucun handicap dans l'école algérienne ordinaire est clairement dominant, ceci dit, cette valeur se rapproche du

²⁹ Le coefficient alpha de Cronbach, parfois appelé simplement coefficient α , est une statistique utilisée notamment en psychométrie pour mesurer la cohérence interne des questions posées lors d'un test. Sa valeur est inférieure ou égale à 1, étant généralement considérée comme "acceptable" à partir de 0,7. J. Martin Bland et Douglas G. Altman, « *Statistics notes : Cronbach's alpha* ».

pourcentage de handicapé en Algérie comme on l’a précédemment expliqué. Pour ce qui est des élèves dits « différents », ceux atteints de handicaps moteurs sont les plus présents, ils représentent 1.9% des élèves scolarisés, on trouve ensuite les élèves atteints de maladies invalides avec un pourcentage de 1.2%, après nous avons les élèves handicapés sensoriels et mentaux avec un pourcentage de 0.6% pour chaque type, et on compte 0 élève atteint de handicap psychique dans les 160 cas d’échantillon.

La tranche féminine représente 87%, et la tranche masculine 73%, cela veut dire que le nombre de filles est supérieur au nombre de garçons.

Tableau 7 Catégories, nombre, et pourcentage des élèves interrogés source : auteur.

	Catégorie	Nombres	Pourcentages
Différent/normal	Normal	153	95.6%
	Différents	7	4.4%
Genre	Féminin	87	54.4%
	Masculin	73	45.6%
Type de handicap	Handicap moteur	3	1.9%
	Handicap sensoriel	1	0.6%
	Handicap mental	1	0.6%
	Handicap psychique	0	0%
	Maladies invalides	2	1.3%

III.11 Codification et système d’évaluation de l’inclusion dans l’école algérienne ordinaire

Nous avons utilisé les deux logiciels ; IBM SPSS statistics Viewer et l’Excel 2016 afin de transformer des variables qualitatives en variables quantitatives et obtenir des résultats concrets suivant la méthode “des statistiques³⁰”

³⁰ Les statistiques sont l’étude de la collecte de données, leur analyse, leur traitement, l’interprétation des résultats et leur présentation afin de rendre les données compréhensibles par tous (Taouchichet, 2018)

III.11.1 Codification des réponses de l'échelle LIKERT

Nous avons également introduit une codification suivant une note, où chaque réponse doit suivre un critère que nous avons proposé au départ. C'est-à-dire, nous supposons une variable qualitative Y et modalité P, qui sont "5". Y₁ : Pas du tout d'accord où P, égale à 5 ; Y₂ : Pas d'accord où P, égale à 4 ; Y₃: Neutre; où P, égale à 3; Y₄: D'accord où P, égale à 2 et finalement Y₅: Absolument d'accord où P, égale à 1. En somme cette méthode transforme les variables qualitatives à des variables quantitatives, qui facilitent les calculs statistiques. Les variables qu'on appelle personnelles (sexe, usager ou non, accompagné ou non), sont des variables qualitatives nominales, qui n'interviennent pas dans l'ordre et le codage de leur modalité. (Taouchichet, 2018). Le tableau ci-dessous interprète les questions positives en notation positive de droite à gauche c'est-à-dire de 1 à 5 qui sont 22 et les questions négatives, de gauche à droite c'est à dire de 5 à 1 qui sont 10 questions.

Tableau 8 Analyse primaire des questions, Source : auteur.

Expressions	N° d'items des questions	Nombre	Codification et ordonnancement				
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Absolument d'accord
Positives	1,2,3,4,6,7,8,9,10,12,14,15,16,18,19,21,22,24,26,27,28,30	22	1	2	3	4	5
Négatives	5,11,13,17,20,23,25,29,31,32	10	5	4	3	2	1

Exemple : Si l'élève coche sur la case pas d'accord de l'item N°16, on lui attribue la note de 2.

S'il coche la case pas d'accord de l'item N°25 la note sera de 4.

III.11.2 Codification des Etablissement scolaire

Tableau 9 Codification des établissements scolaires dans IBM SPSS statistics Viewer, Source : auteur.

Etablissement scolaire	Modalité codifiée
CEM Mohamed Rahim, Meftah, Blida	P=1
CEM Hai El Mourabidine, Meftah, Blida	P=2
CEM Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Metlili, Ghardaia	P=3
Primaire Ibrahim Chaabane, Rouiba, Alger	P=4

III.11.3 Codification des Classes

Tableau 10 Codification des classes dans IBM SPSS statistics Viewer, Source : auteur.

Classe (Niveau scolaire)	Modalité codifiée
1 ^{ère} année CEM	P=1
2 ^{ème} année CEM	P=2
3 ^{ème} année CEM	P=3
4 ^{ème} année CEM	P=4
1 ^{ère} année primaire	P=5
2 ^{ème} année primaire	P=6
3 ^{ème} année primaire	P=7
4 ^{ème} année primaire	P=8
5 ^{ème} année primaire	P=9

III.11.4 Codification de l'aspect élève normal/différent

Tableau 11 Codification de l'aspect "différence/normalité" dans IBM SPSS statistics Viewer, Source : auteur.

Différence/normalité	Modalité codifiée
Elève dit « ordinaire »	P=1
Elève dit « différent »	P=2

III.11.5 Codification des types de handicap

Tableau 12 Codification des types de handicaps dans IBM SPSS statistics Viewer, Source : auteur.

Type de handicap	Modalité codifiée
Handicap moteur	P=1
Handicap sensoriel	P=2
Handicap psychique	P=3
Handicap mental	P=4
Maladies invalides	P=5
Aucun handicap	P=6

III.12 Calcul de l'inclusion dans l'école

Le tableau et schéma ci-après représentent le degré d'inclusion dans les écoles étudiées, et de ses trois dimensions. Cette étude débute par des calculs obtenus suivant des notes qu'on a attribuées aux réponses des élèves (voir tableau8).

- Si la dimension dimension de l'inclusion a une note de 32 à 64, cela veut dire que l'école en question est très exclusive.
- Si elle obtient une note de 64 à 96, cela veut dire que l'école en question est exclusive.
- Si la note de l'inclusion est entre 96 à 128, cela veut dire que l'école est inclusive.
- Si la dimension de l'inclusion a une note de 128 à 160, cela veut dire que l'école en question est très inclusive.

Tableau 13 L'échelle de référence de l'inclusion et de ses trois dimensions , Source : auteur.

Nombre d'Items	Dimensions	minimum	neutre	maximum
15	Dimension pratique	15	45	75
11	Dimension culturelle	11	33	55
6	Dimension politique	6	18	30
32	Dimension de l'inclusion	32	96	160

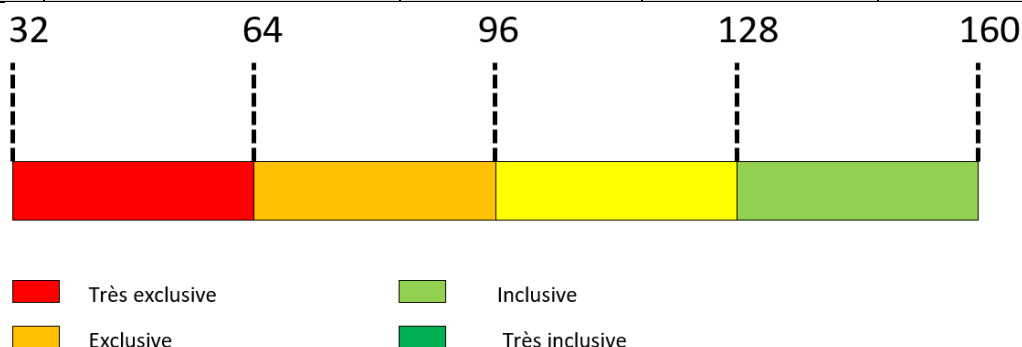


Figure 65 L' échelle de référence de l'évaluation de l'inclusion dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.

Dans le but d'obtenir les résultats les plus précis possible, nous traiterons la valeur de chaque dimension et indicateur de l'inclusion individuellement tout comme dans un ensemble.

➤ La dimension pratique

Tableau 14 L'échelle de référence de la dimension pratique et de ses deux indicateurs, Source : auteur.

Nombre d'Items	Indicateur/Dimension	minimum	neutre	maximum
11	Lieu d'occupation	11	33	55
4	Interraction sociale	4	12	20
15	Dimension pratique	15	45	75

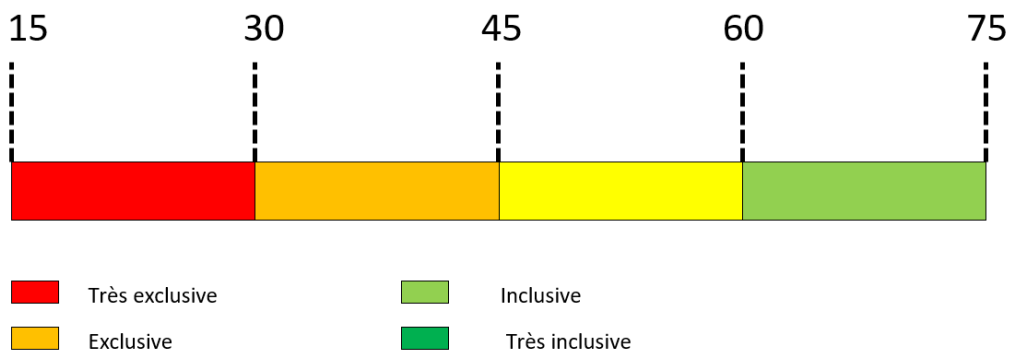


Figure 66 L' échelle de référence de l'évaluation de la dimension pratique dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.

➤ La dimension culturelle

Tableau 15 L'échelle de référence de la dimension culturelle et de ses deux indicateurs, Source : auteur.

Nombre d'Items	Indicateur/Dimension	minimum	neutre	maximum
6	Pouvoir agir	6	18	30
5	Pouvoir être	5	15	25
11	Dimension culturelle	11	33	55

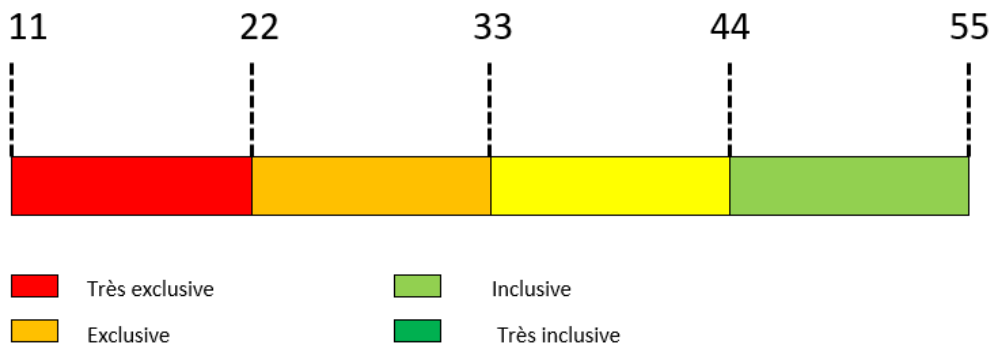


Figure 67 L' échelle de référence de l'évaluation de la dimension culturelle dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.

➤ La dimension politique

Tableau 16 L'échelle de référence de la dimension politique et de ses deux indicateurs, Source : auteur.

Nombre d'Items	Indicateur/Dimension	minimum	neutre	maximum
3	Développer une école pour tous	3	9	15
3	Organiser un soutien à la diversité	3	9	15
6	Dimension politique	6	18	30



Figure 68 L'échelle de référence de l'évaluation de la dimension politique dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.

III.13 Résultat de l'enquête

Nous avons étudié nos résultats de recherche, graduellement, allant de résultats généraux vers des résultats plus détaillés suivant trois variables :

4. L'établissement scolaire
5. Le sexe
6. Le handicap

III.13.1 Variable 1 ; les établissements scolaires

L'objectif de notre recherche est tout d'abord d'évaluer le degré d'inclusion dans les écoles algériennes ordinaires. Ainsi, après avoir conçu notre outil de mesure, récolté les données et effectué des calculs statistiques, nous avons déduit que de manière générale (tous élèves confondus dits « normaux » ou « différents »), tous nos cas d'études sont inclusifs à différents degrés avec des résultats qui varient de 109.55 à 132.90. (Voir tableaux 17,18)

Tableau 17 moyennes de l'inclusion et de ses dimensions des écoles, Source : auteur.

Etablissement	Nombre	D.Pratique	D.Culturelle	D.Politique	Inclusion
CEM Mohamed Rahim, Meftah, Blida	47	58.6383	45.1277	22.5957	126.3617
CEM Hai El Mourabitine, Meftah, Blida	50	61.2800	43.1000	22.7600	127.1400
CEM Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Metlili, Ghardaia	20	54.2500	35.5500	19.7500	109.5500
Primaire Ibrahim Chaabane, Rouiba, Alger	43	60.8837	47.1395	24.8837	132.9070

Tableau 18 évaluation de l'inclusion dans les différentes écoles étudiées, Source : auteur.

Etablissement	Nombre	Inclusion	Référence	Appréciation
CEM Mohamed Rahim, Meftah, Blida	47	126.3617	96 < N < 128	Inclusive
CEM Hai El Mourabitine, Meftah, Blida	50	127.1400	96 < N < 128	Inclusive
CEM Boudiaf Ahmed Ben Mohamed , Metlili, Ghardaia	20	109.5500	96 < N < 128	Inclusive
Primaire Ibrahim Chaabane, Rouiba, Alger	43	132.9070	128 < N < 160	Très inclusive

Tableau 19 Moyennes des indicateurs d'inclusions dans les écoles étudiées, Source : auteur.

	N	Interraction sociale	Lieu d'occupation	Pouvoir d'agir	Pouvoir d'être	Ecole pour tous	Soutien à la diversité

CEM MOHAMED RAHIM MEFTAH BLIDA	47	15.4468	43.1915	23.7872	21.34043	11.5745	11.0213
CEM EL MOURABITINE MEFTAH BLIDA	50	14.9200	46.3600	21.7400	21.36000	11.6200	11.1400
CEM AHMED BOUDIAF METLILI GHARDAIA	20	12.9500	41.3000	19.4500	16.10000	10.4500	9.3000
PRIMAIRE IBRAHIM CHAABANE ROUBA ALGER	43	14.9535	45.9302	24.7209	22.41860	13.0233	11.8605

Nous avons décortiqué tous les indicateurs dans le but d'avoir le maximum d'informations et vérifier si tous les indicateurs sont positifs, les résultats montrent que tous les indicateurs sont au-dessus de la moyenne lorsqu'on étudie toutes les réponses de la totalité des élèves participant à l'enquête.

III.13.2 Variable 2 ; le sexe

Le nombre total des élèves participants à l'enquête est de 160, on compte 87 filles et 73 garçons, les résultats des deux sexes se rapprochent beaucoup et ils sont tous au-dessus de la moyenne dans toutes les dimensions de l'inclusion ; de manière générale, les écoles sont inclusives pour les deux sexes.

Tableau 20 moyennes et écarts types des dimensions de l'inclusion et de l'inclusion des écoles selon la variable du sexe, Source : auteur.

	N		Dim_Politique	Dim_Culturelle	Dim_Pratique	Dim_Inclusion
Masculin	73	Mean	22.4521	42.6301	58.4795	123.5616
		Std. Deviation	4.68165	8.21839	11.60353	20.50067
Féminin	87	Mean	23.2874	44.8506	60.3908	128.5287

		Std. Deviation	4.50557	7.97894	9.89051	18.19650
--	--	----------------	---------	---------	---------	----------

Tableau 21 moyennes des indicateurs de l'inclusion des écoles selon la variable du sexe, Source : auteur.

	N	Interraction sociale	Lieu d'occupation	Pouvoir d'agir	Pouvoir d'etre	Ecole pour tous	Soutien à la diversité
Masculin	73	14.3151	44.1644	22.3699	20.26027	11.7260	10.7260
Féminin	87	15.2759	45.1149	23.2644	21.58621	11.9310	11.3563

III.13.3 Variable 3 ; le handicap

Tableau 22 moyennes et écarts types de l'inclusion des écoles et de ses dimensions selon la variable des élèves dit ordinaire ou différent, Source : auteur.

	N		Dim_Politique	Dim_Culturelle	Dim_Pratique	Dim_Inclusion
Elève dit ordinaire	153	Mean	23.0458	44.2026	60.3987	127.6471
		Std. Deviation	4.60169	7.75731	10.05533	18.38244
Elève dit différent	7	Mean	19.8571	35.8571	40.2857	96.0000
		Std. Deviation	3.28778	12.38855	5.40723	16.57307

Après avoir étudié les résultats obtenus des élèves dits « ordinaires » et des élèves dits « différents », nous remarquons que l'école algérienne ordinaire n'est pas inclusive par rapport aux élèves souffrant de handicaps ($30 < N < 45$, voir figure 66), et la raison pour laquelle elle est exclusive se cache derrière la dimension pratique.

Tableau 23 moyennes et écarts types de l'inclusion des écoles et de ses sous dimensions selon la variable des élèves dit ordinaire ou différent, Source : auteur.

	N		Interaction sociale	Lieu_occupation	Pouvoir_r_agir	Pouvoir_r_etre	Ecole_pour_tous	Soutien_diversité
--	---	--	---------------------	-----------------	----------------	----------------	-----------------	-------------------

Elève dit ordinaire	153	Mean	14.9085	45.4902	23.0065	21.19608	11.9150	11.1307
		Std. Deviation	2.90951	8.91636	4.54581	4.210043	2.82365	2.55130
Elève dit différent	7	Mean	13.2857	27.0000	19.5714	16.28571	10.1429	9.7143
		Std. Deviation	3.63842	6.55744	6.65475	6.395683	2.73426	1.11270

Après avoir étudié les résultats des indicateurs par rapport aux enfants ordinaires et différents, nous remarquons que l'indicateur « lieu d'occupation » est exclusif par rapport aux élèves souffrants de handicaps ($22 < N < 33$, voir figure 69).

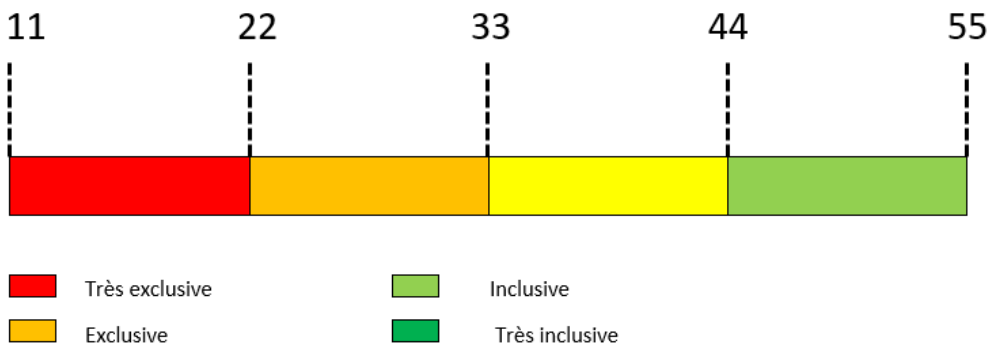


Figure 69 L'échelle de référence de l'évaluation de l'indicateur "lieu d'occupation" dans les écoles ordinaires en Algérie, Source : auteur.

Table 1: moyennes et écarts types de l'inclusion des écoles et de ses sous dimensions selon la variable du handicap

	N		Interraction_sociale	Lieu_occupation	Pouvoir_agir	Pouvoir_etre	Ecole_pour_tous	Soutien_diversité
Handicap moteur	3	Mean	14.0000	25.0000	19.6667	18.00000	8.6667	10.0000
		Std. Deviation	1.00000	2.00000	4.50925	2.000000	3.78594	1.00000
	1	Mean	20.0000	19.0000	30.0000	24.00000	13.0000	11.0000

Handicap sensoriel		Std. Deviation	-	-	-	-	-	-
Handicap mental	1	Mean	9.0000	26.0000	9.0000	5.00000	11.0000	9.0000
		Std. Deviation	-	-	-	-	-	-
maladies invalides	2	Mean	11.0000	34.5000	19.5000	15.5000	10.5000	9.0000
		Std. Deviation	1.41421	7.77817	2.12132	6.363961	.70711	1.41421

Les moyennes d'inclusions par rapport au **lieu d'occupation** en ce qui concerne le handicap moteur et mental sont égales à 25 et 26, cela signifie que les élèves souffrants de handicaps moteurs et mentaux sont exclus dans l'école algérienne ordinaire (voir figure69), cette dernière est malheureusement très exclusive par rapport aux élèves souffrants de handicaps sensoriels (voir figure69).

III.13.4 Conclusion de l'enquête

Ainsi nous pouvons conclure que l'école algérienne ordinaire reste exclusive de l'enfant handicapé car elle ne répond pas à ses besoins ce qui est contradictoire avec le principe de l'inclusion. Le problème relevé à partir des résultats de notre recherche demeure en l'espace d'occupation ou l'espace scolaire non conforme aux critères d'accessibilité et aux besoins liés aux pédagogies alternatives inclusives.

Nous devons donc se focaliser sur la dimension pratique et plus particulièrement l'indicateur de l'espace d'occupation pour améliorer le degré d'inclusion des élèves handicapés dans les écoles étudiées.

L'aptitude à cibler les points de faiblesses qui empêchent l'école à être inclusive pour tous est un véritable atout ; un outil d'autopositionnement qui nous permet d'encourager la discussion sur la valeur de l'inclusion, d'évaluer le caractère inclusif actuel de l'école, d'identifier les principaux indicateurs de réussite dans la création et le développement d'une

école inclusive, de réfléchir à des plans d'actions pour améliorer le caractère inclusif de l'école, et en tant qu'architectes, de concevoir des écoles pour tous.

IV Conclusion Générale

Aujourd'hui, il n'y a plus lieu de s'attendre à ce que les personnes en situation de handicap s'adaptent à leur environnement, mais au contraire, c'est à la société et à l'état de s'adapter à cette catégorie de personne en s'attaquant aux obstacles qui compromettent leur participation à la vie économique, sociale et culturelle.

L'école, berceau de la société, doit être donc inclusive. L'inclusion scolaire consiste à rechercher les façons dont nos écoles, nos classes, nos programmes et nos cours sont conçus afin que tous les enfants puissent y participer et apprendre. L'inclusion consiste aussi à découvrir des méthodes d'enseignement alternatives afin que tous les enfants soient impliqués activement dans les classes. Ce terme signifie également la découverte visant à développer des amitiés, des relations et un respect mutuel entre tous les enfants, et entre les enfants et les enseignants de l'école.

Le processus d'inclusion ne s'adresse pas seulement à certains enfants. En outre, l'inclusion n'est pas une notion pour laquelle un enfant doit être prêt. Tous les enfants sont prêts en tout temps à fréquenter des écoles et des classes ordinaires. Leur participation n'est pas un élément qui doit être acquis. C'est une méthode de penser à la façon dont nous pouvons être créatifs pour faire de nos écoles un endroit où tous les enfants peuvent y participer. On peut entendre par créativité que les enseignants apprennent à enseigner de façons différentes ou qu'ils structurent leurs cours afin que tous les enfants puissent participer.

À titre de valeur, l'inclusion scolaire renvoie à l'attente selon laquelle nous voulons que tous nos enfants soient appréciés et acceptés, quelle que soit leur spécificité.

L'objectif de notre travail est de proposer un outil pratique accompagnant les différents acteurs impliqués (décideurs politiques, responsables de l'éducation, architectes, entrepreneurs, etc.), reprenant l'ensemble des exigences politiques, culturelles, sociales, techniques et architecturales nécessaires pour rendre l'école véritablement inclusive.

Ce dernier propose d'aller au-delà des législations précitées, car elles ne sont pas les seules susceptibles d'entraîner la mise en accessibilité d'un bâtiment (antidiscrimination, etc.). Plutôt, ceci intègre toute une série de bonnes pratiques pour la réalisation d'une école ordinaire accessible à tous.

Basé sur les besoins des principaux types de handicaps, cet outil permet de répondre aux besoins d'autonomie, de participation à la vie socioculturelle, de confort et de sécurité de l'ensemble des utilisateurs et plus particulièrement les élèves.

Pour ce faire, nous nous sommes basés sur les dimensions, les sous-dimensions et les indicateurs de l'inclusion. Ils ont été relevés suite à notre recherche bibliographique. Ces derniers nous ont permis de constituer un questionnaire suivant l'échelle LIKERT destiné aux élèves des écoles algériennes. Faisant suite à l'enquête, les résultats obtenus nous ont confirmé l'exclusion des enfants handicapés des écoles constituant nos cas d'étude. Cet outil de mesure nous a permis de cibler la raison qui est derrière l'exclusion des élèves souffrants de handicaps de ces écoles algériennes ordinaires. Cette dernière est liée à l'espace architectural. Celle-ci peut changer d'un établissement à un autre.

Dans le but de contribuer à l'amélioration de l'inclusion des élèves handicapés dans leurs écoles, nos recommandations émanent des espaces répondants aux pédagogies alternatives qui suivent une approche éducative inclusive, des normes et critères de conception accessible que nous avons expliqués en détail dans le chapitre II.

En prenant comme exemple d'intervention l'école secondaire Rahim Mohamed, en se basant sur les besoins liés à une situation de handicaps et le tableau de critères de conception accessible, ainsi que le schémas d'espaces répondant aux besoins liés aux pédagogies alternatives inclusives que nous avons précédemment constitué, nos suggestions sont comme suit ;

-  L'école répond au critère
-  Critère inexistant et qui doit donc être appliqué
-  Le critère existe mais doit être mis à norme

Figure 90 Légende des interventions architecturale recommandées, Source : auteur.

Tableau 44 interventions architecturale recommandées pour une école plus inclusive, Source : auteur.

Critères de conception d'un bâtiment (école) accessible	Caractéristiques indispensables												
Identification	Numéro de police et éventuelle enseigne situés à rue			Entrée située à rue ou visible depuis celle-ci			Entrée identique pour tous				Éviter la multiplication des accès		
Sol sans entrave	Sol non meuble			Sans défaut majeur			Non glissant				Opaque et non réfléchissant		
Privilégier l'horizontalité	De plain-pied						Dévers ≤ 2 %		Pente ≤ 2 %				
absence d'obstacles et prévention des dangers	Sécuriser les surfaces vitrées		prolongation des bords latéraux de tout objet dépassant le mur de plus de 20 cm et situé à plus de 30 cm du sol				Équipement des escaliers et des rampes		Sécurisation visuelle et tactile des escaliers		Sécurisation des objets saillants	Éclairage	Sécurisation du mobilier bas
Aire de manœuvre suffisante	Aire horizontale et stable		Aire libre de tout obstacle ou débatement de porte			Aire de rotation de min. 150 cm de diamètre			Aire de transfert de min. 110 cm depuis l'axe de l'assise			Aire d'approche de min. 90 cm	
Libre passage suffisant	Largeur de libre passage Porte d'entrée et de secours : au minimum 95 cm	LLP Porte : au minimum 85 cm	LLP Porte ascenseur : au minimum 90 cm		LLP Couloir : au minimum 150 cm	LLP Voie d'accès : au minimum 120 cm et stationnement PMR	LLP Rampe : au minimum 120 cm	LLP Paliers de repos : au minimum 150 cm		LLP autour du mobilier : au minimum 90 cm	Hauteur de libre passage : au minimum 220 cm		
Utilisation des commandes et des équipements	Hauteur d'atteinte = 80 < h > 110 cm pour les adultes et de 70 cm pour les enfants	Min. 50 cm de distance latérale libre	Aire de rotation de min. 150 cm de diamètre face à l'équipement	Profondeur de min. 60 cm sous toute tablette	Préhensible et activable poing fermé	Un doublage visuel et/ou sonore	Dispositif contrasté par rapport à son environnement immédiat	En relief : min. 2 mm	De taille suffisante (boutons : min. 3 cm de diamètre)	Mode d'emploi facile à comprendre	Si dispositif à visualiser (écran, etc.), hauteur = 80 < h < 90 cm, Les tableaux doivent être placés à 60cm du sol		
Signalétique	Signalisation des principaux cheminements, des fonctions, des éventuels dangers ainsi que de toute particularité du bâtiment			Présente dès l'entrée	Disposée de façon continue et homogène	En veillant à la visibilité (positionnement, contraste)		En la complétant par des repères tactiles et auditifs			En privilégiant l'utilisation de pictogrammes universels		
Confort d'usage	Zones de repos à distances régulières et hors de toute circulation (max. tous les 200 m)			Confort acoustique			Confort visuel			Réglage et/ou automatisation de certains dispositifs (hauteur de tables, mobiliers ergonomique...etc)			
Évacuation	Étude du compartimentage, des zones de refuge et des cheminements d'évacuation dans le respect des dimensions de libre passage et du quota							Signalétique précise	Système d'alarme sonore et visuel				

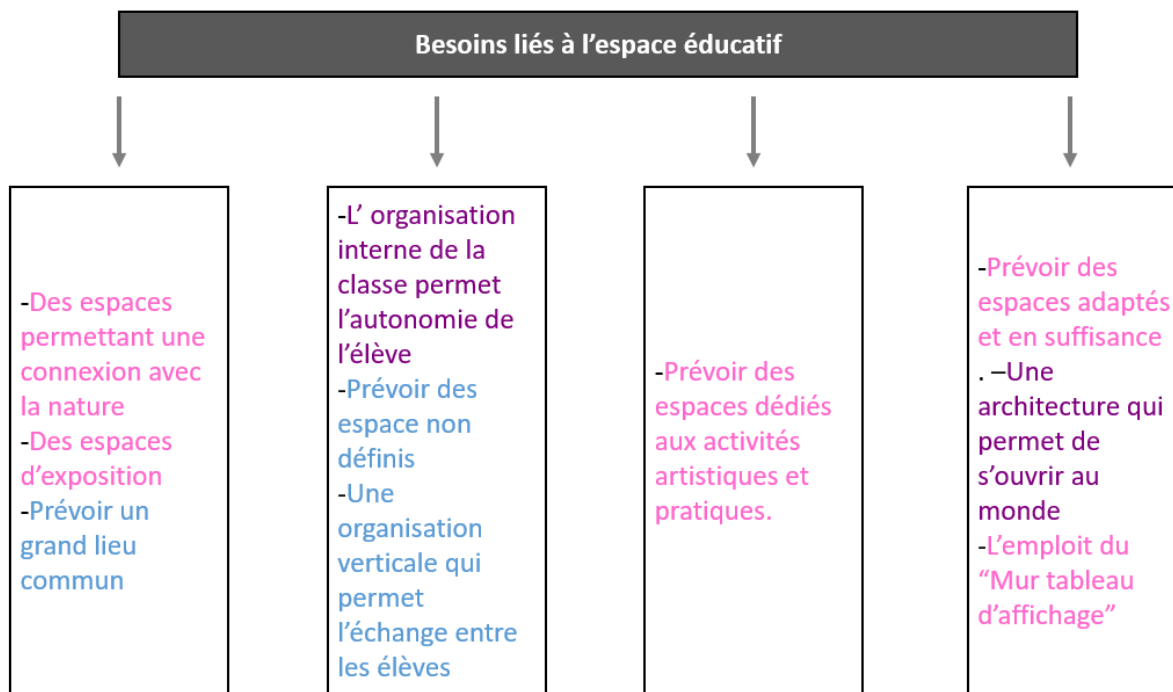


Figure 91 recommandations spatiales émanants des pédagogies alternatives, Source : auteur.

La finalité de ce travail de recherche est valable pour les nouveaux projets d'écoles que pour ceux qui existent déjà. En somme, ce mémoire est aussi un recueil de bonnes pratiques permettant d'améliorer leur qualité d'usage à long terme.

Enfin par ce mémoire, les personnes en situation de handicap, leurs familles, les professionnels et les décideurs trouveront ici matière à penser pour agir autrement. Sans doute, c'est ce qui rend précieux ce mémoire. Toutefois, nous devons reconnaître que notre outil de mesure des écoles inclusives n'a pas subi les conditions de validité exigées par la littérature scientifique. Faute de moyens et de temps, seule la fiabilité a été vérifiée. Ainsi, nous invitons tout autre chercheur voulant poursuivre cette recherche à procéder à sa validation par les tests conventionnels. Notre espoir est que chacun contribue activement à rendre nos écoles plus inclusives.

Références Bibliographiques

- **Bibliographie**

(s.d.).

Ainscow, T. B. (2002). *Guide de l'éducation inclusive ; développer les apprentissages et la participation à l'école*. Manchester.

asbl, L. L. (2019, Mai 06). Intégration versus inclusion: deux approches très différentes! *La ligne*.

Benyus, J. (1997). *Innovation inspired by nature: biomimicry*. New York: William Morrow & Co.

BLAIS, M. (1983). *L'anatomie d'une société saine*. Montréal: Fides.

Blunkett, D. (1997). *Green Paper*.

Cally, D. R. (s.d.). *la revue électronique de psychologie et sciences humaines EPSYS*.

CNCPPDH. (2016). *Mise en œuvre de la résolution 26/20 du Conseil des Droits de l'Homme*. ALGERIE.

Communiqués de presse, C. 1. (03 Décembre 2013).

D, M. (s.d.). *Handicap : Pour une révolution du regard. Une phénoménologie du regard porté sur les corps hors normes*.

d'Alberta, G. (2013). *Indicateurs d'écoles inclusives, continuer la conversation*. Alberta, Canada.

DAMBREMÉ, A.-S. (2019). *UN MILIEU SCOLAIRE INCLUSIF POUR LES ENFANTS DE 6 À 12 ANS EN SITUATION DE HANDICAP*. Louvain.

Déoux, S. (2010). *Bâtir pour la santé des enfants*.

Déoux, S. (s.d.). *Bâtir pour la santé des enfants*.

Dictionnaire des définitions. (2017).

Fishman. (manque l'année).

- Fourmies, P. W.-c.-é. (2016). *Les indicateurs de l'Ecole inclusive : « un outil pour améliorer le caractère inclusif d'une école »*.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Érès*.
- GIRARD, K.-A. (2018). *l'exploration des espaces inclusifs et des occupations des aînés ayant une problématique de santé mentale*. Trois Rivières.
- GIRARD, K.-A. (2018). *l'exploration des espaces inclusifs et des occupations des aînés ayant une problématique de santé mentale*.
- Jessica, B. L. (2010). *L'intégration sociale de l'enfant, du désir à la réalité*. Sierre.
- Jourjon, L. (2016). *L'inclusion c'est quoi? . France Handicap*.
- M, P. (2011). *Handicap, estime de soi, regard des autres*.
- Nouveau-Brunswick, M. d. (1994). *Best Practices for Inclusion*. Nouveau-Brunswick.
- OCDE. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris.
- Philip, C. (2013). *L'inclusion scolaire qu'en est-il ?*
spécialisée, F. C. (s.d.). *Ecoles et intégration*.
- Taouchichet, Z. (2018). *Espace vécu, identification et évaluation*.
- UNESCO. (2008). *Chaque apprenant compte : 10 questions pour mieux comprendre ce qu'est une éducation inclusive de qualité*.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans les écoles*. France.
- UNIA. (2018). *Pourquoi l'enseignement inclusif est important?*
- UNICEF. (2006). *Fiche d'information n°10 sur les Droits de l'Enfant*. Nations Unies.
- UNICEF. (2008). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*.
- UNICEF. (2013). *La situation des enfants dans le monde, les enfants handicapés*.
- UNICEF. (2013). *LA SITUATION DES ENFANTS DANS LE MONDE, LES ENFANTS HANDICAPÉS*.
- UNICEF. (2014). *ALGÉRIE RAPPORT NATIONAL SUR LES ENFANTS NON SCOLARISÉS*.

Unicef. (2020). *Accès à l'école et à un environnement d'apprentissage I*.

VERSELE, M. S. (2016, Mai 01). Freinet, Montessori, Decroly... de grands pédagogues, une autre conception de l'enseignement. *La Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl*.

ville, M. d. (2015). *Quand l'architecture efface le handicap*.

Wallonie, C. A. (2017). *GUIDE D'AIDE À LA CONCEPTION D'UN BÂTIMENT ACCESSIBLE*. Bruxelles.

• **Webographie**

- <https://www.liberte-algerie.com/actualite/quelle-ecole-pour-les-enfants-handicapes-243916>
- <https://www.unicef.org/algeria/enfants.html>
- <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601960C.htm>
- <http://www.elmoudjahid.com/fr/mobile/detail-article/id/53128>
- <http://www.elmoudjahid.com/fr/actualites/113907>
- <https://www.parents.fr/etre-parent/nouvelles-familles/etre-parents-dun-enfant-trisomique-79621>
- <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000610.pdf>
- https://www.unicef.org/french/media/media_62646.html
- http://www.lemidi-dz.com/index.php?operation=voir_article&id_article=societe@art3@2007-08-27
- <https://journals.openedition.org/edso/1915#authors>
- www.handicap.fr
- <https://informations.handicap.fr/a-definition-classification-handicap-cih-oms-6029.php>
- <https://apfra.fr/inclusion/>
- https://cawab.be/IMG/pdf/2017-09-03-ref-cawab_3cahiers_ensemble_171009_print-sns_compressed.pdf

- http://www.eptb-loire.fr/wp-content/uploads/2018/02/autodiag_tpe_pme/4_MEDDE_Fiche_Zone_refuge.pdf
- <https://cawab.be/Guide-d-aide-a-la-conception-d-un-batiment-accessible.html>
- <https://webzine.okeenea.com/8-conseils-pour-rendre-vos-ecoles-accessibles-a-tous/>
- <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- <https://www.archistorm.com/architecture-de-la-handicap/>
- <https://nbacl.nb.ca/module-pages/l'inclusion-scolaire-et-ses-avantages/?lang=fr>

ANNEXE

	100	75	50	25	0	
28			X			يمكنني أن أكون جزءاً من الفريق الرياضي للمدرسة
29				X		أواجه عراقيل على مستوى قاعة المطالعة (المكتبة)
30					X	يمكنني تغيير القسم إذا أردت
31		X				أواجه عراقيل على مستوى الساحة و الحديقة
32						تجعلني علاقة جيدة مع زملائي في القسم
33	X					أواجه عراقيل على مستوى مدخل المدرسة

شكراً لك (ي) على مساعدتك الثمينة!

تاريخ اليوم:

الإبتدائية

المتوسطة
إسم المؤسسة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول مدرستك بهدف استكمال مذكرة الماجستير في الهندسة المعمارية وال عمران، لذا نقدم لك عزيزي (عزيزتي) المشارك(ة) مجموعة من العبارات حاول(ي) أن تجيب(ي) عليها جميعا ولا تترك(ي) أية عبارة دون جواب من فضلك، مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، إجاباتك تعبر عن رأيك وستحاط بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

شطب من فضلك.

أنا فتاة

أنا صبي

أنا في القسم

شطب من فضلك على الإجابة التي توافقتك.

نسبة الموافقة او عدم الموافقة					الاسئلة
100% (موافق تماما)	75% (موافق)	50% (حيادي)	25% (لست موافق)	0% (لست موافق على الطلاق)	
					1 يساعدي أساتذتي عندما أواجه صعوبة في الدروس
					2 اندمج بشكل جيد مع تلاميذ الأقسام الأخرى
					3 لا يوجد في معاملة المعلمين و إدارة مدرستي أي فرق بين الذكور و الإناث
					4 تقبل مدرستي تسجيل كل تلاميذ المنطقة فيها دون أي فرق
					5 أواجه عراقيل (حركية، سمعية، بصرية) على مستوى العيادة الطبية
					6 أستطيع المشاركة في القسم
					7 اشعر بالأمان في مدرستي
					8 بإمكانني اللعب مع زملائي في المدرسة
					9 احس بأنني محترم في مدرستي
					10 بإمكانني دائما فهم الدروس الصعبة بفضل دروس الاستدراك التي تنظمها مدرستي
					11 أواجه عراقيل (حركية، سمعية، بصرية) على مستوى الملعب أو قاعة الرياضة
					12 اشعر بالانتماء بين-زملاء قسمي
					13 أواجه عراقيل (حركية، سمعية، بصرية) على مستوى القسم

Figure 93 Questionnaire publié traduit en arabe, Source : auteur.

نسبة الموافقة او عدم الموافقة					الاسئلة
100% (موافق تماما)	75% (موافق)	50% (حيادي)	25% (لست موافق)	0% (لست موافق على الطلاق)	
					14 تجمعني علاقة جيدة مع عمال إدارتنا المدرسية
					15 تجمعني علاقة جيدة مع اساتذتي
					16 احس بانني مرحب بي في مدرستي
					17 اواجه عراقيل (حركية, سمعية, بصرية) على مستوى المطعم
					18 تجمعني علاقة جيدة مع عمال المطعم
					19 يضمن مساعدي المدرسة أننا جميعاً مندمجون جيداً في مدرستنا
					20 اواجه عراقيل (حركية, سمعية, بصرية) على مستوى الإدارة
					21 يمكنني الذهاب في الرحلات المدرسية مع زملائي
					22 اشعر بالراحة مع معلمي
					23 اواجه صعوبات عندما اضطر إلى الصعود أو النزول من طابق إلى آخر
					24 يمكنني المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة إذا أردت ذلك
					25 اواجه عراقيل (حركية, سمعية, بصرية) على مستوى دورة المياه
					26 أتقل بسهولة عبر ممرات المدرسة
					27 تتم معاملتي أنا وكل زملائي في المدرسة بنفس الطريقة
					28 يمكنني أن أكون جزءاً من الفريق الرياضي للمدرسة
					29 اواجه عراقيل (حركية, سمعية, بصرية) على مستوى قاعة المطالعة(المكتبة)
					30 يمكنني تغيير القسم إذا أردت
					31 اواجه عراقيل (حركية, سمعية, بصرية) على مستوى الساحة و الحديقة
					32 اواجه عراقيل (حركية, سمعية, بصرية) على مستوى منخل المدرسة

شكرا لك على مساعدتك الثمينة!

Tableau 45 Items, dimensions, et indicateurs de l'inclusion , Source : auteur.

Dimensions	Indicateurs	Désignations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Absolument d'accord
Dimension pratique	Lieu d' occupation	1	Je rencontre des obstacles au niveau de l'entrée principale				
		2	Je rencontre des obstacles au niveau de la classe				
		3	Je rencontre des obstacles au niveau de la cour de récréation et jardins				
		4	Je rencontre des obstacles au niveau du terrain/salle de sport				
		5	Je rencontre des obstacles au niveau de la salle de lecture				
		6	Je me déplace facilement au niveau des coursives et corridors				
		7	Je rencontre des difficulté lorsque je dois monter ou descendre d'un niveau à un autre				
		8	Je rencontre des obstacles au niveau de la cantine				
		9	Je rencontre des obstacles au niveau de la salle de soin (l'infirmierie)				
		10	Je rencontre des obstacles au niveau de l'administration				
		11	Je rencontre des obstacles au niveau des sanitaires				
Interaction sociale		12	J'ai de bons contacts avec les élèves des autres classes				
		13	J'ai de bons contacts avec mes enseignants				
		14	J'ai de bons contacts avec le personnel administratif				

		15	J'ai de bons contacts avec le personnel de la cantine					
Dimension culturelle	Pouvoir d' agir	16	Je peux participer dans la classe					
		17	Je peux jouer avec mes amis à l'école					
		18	Je peux changer de classe si je le souhaite					
		19	Je peux participer aux activités extrascolaires si je le veux					
		20	Je peux faire partie de l'équipe de sport de l'école					
		21	Je peux partir en excursion avec mes camarades de classe					
		22	Je me sens à ma place entre mes camarades					
	Pouvoir d' être	23	Je me sens le bienvenu dans mon école					
		24	Je me sens à l'aise avec mes enseignants					
		25	Je me sens en sécurité dans mon école					
26		Je me sens respecté dans mon école						
Dimension politique	Développer une école pour	27	Dans mon école il n'y a aucune différence entre les garçons et les filles					
		28	Moi et mes camarades d'écoles sommes tous traités de la même façon malgré nos différences physique et mentales.					
		29	Mon école accepte tous les élèves de la région sans aucune distinction					

Organiser un soutien de la diversité	30	Mes enseignants m'aide lorsque j'éprouve des difficultés avec les leçons.					
	31	Nos auxiliaires de vie scolaire s'assurent à ce qu'on soit tous bien intégrés dans notre école					
	32	On peut toujours se rattraper si on en a besoin grâce aux cours supplémentaires spécialisés qu'organise mon école					