



HAL
open science

**Instituer l'inclusion scolaire en Haïti dans le contexte de
l'aide au développement : analyse du processus
d'appropriation du modèle éducatif inclusif et du
Système d'information de gestion en éducation (SIGE)
par les acteurs éducatifs**

Léonard Colin

► **To cite this version:**

Léonard Colin. Instituer l'inclusion scolaire en Haïti dans le contexte de l'aide au développement : analyse du processus d'appropriation du modèle éducatif inclusif et du Système d'information de gestion en éducation (SIGE) par les acteurs éducatifs. Education. Université Lumière - Lyon II, 2024. Français. NNT : 2024LYO20039 . tel-04922777

HAL Id: tel-04922777

<https://theses.hal.science/tel-04922777v1>

Submitted on 31 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



N° d'ordre NNT : 2024LYO20039

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation, Psychologie, Information, Communication

Discipline : Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 11 septembre 2024 par :

Léonard COLIN

Instituer l'inclusion scolaire en Haïti dans le contexte de l'aide au développement.

*Analyse du processus d'appropriation du modèle éducatif inclusif et du Système
d'information de gestion en éducation (SIGE) par les acteurs éducatifs.*

Devant le jury composé de :

Daniel FRANDJI, Professeur des Universités, Université Lumière Lyon 2, Président

Magdalena KOHOUT-DIAZ, Professeure des Universités, Université Bordeaux, Rapporteuse

Jean-Michel PEREZ, Professeur des Universités, INSPE de Lorraine, Rapporteur

Frédéric REICHHART, Professeur des Universités, INSEI, Examineur

Denis POIZAT, Professeur des Universités, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Maitena ARMAGNAGUE, Professeure des Universités, Université de Genève, Co-Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.



Éducation Psychologie Information Communication (EPIC)

Laboratoire Éducation Culture Politique (EA4571)

Instituer l'inclusion scolaire en Haïti dans le contexte de l'aide au développement : analyse du processus d'appropriation du modèle éducatif inclusif et du Système d'information de gestion en éducation (SIGE) par les acteurs éducatifs.

Léonard COLIN

Sciences de l'éducation

Thèse de doctorat en science de l'éducation

Sous la direction du Professeur des Universités Denis Poizat

Codirection avec Maïtena Armagnague, professeure à l'Université de Genève

Présentée et soutenue publiquement le 11 septembre 2024

Composition du jury :

- Denis Poizat, Professeur des Universités, Université Lumière Lyon 2, *Directeur de thèse*
- Maïtena Armagnague, Professeure, Université de Genève, *Codirectrice de thèse*
- Magdalena Kohout-Diaz, Professeure des Universités, Université de Bordeaux, *Rapporteuse*
- Jean-Michel Perez, Maître de Conférences-HDR, Université de Lorraine, *Rapporteur*
- Frédéric Reichhart, Professeur des Universités, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive – INSEI, *Examineur*
- Daniel Frandji, Professeur des Universités, Université Lumière Lyon 2, *Examineur*

La question de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap en Haïti suscite des débats parmi divers acteurs éducatifs, l'État et les familles concernées. Cette recherche vise à comprendre et analyser les dynamiques de mise en œuvre de l'éducation inclusive en Haïti par les acteurs éducatifs locaux. Mes travaux de recherche s'appuient sur une analyse des pratiques des acteurs éducatifs haïtiens (directeurs écoles, enseignants, ministère de l'Éducation nationale, etc.) dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Ils s'intéressent d'une part, au transfert de savoir-faire inclusif dans l'aide au développement et d'autre part, à la contribution que le SIGE peut apporter à l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

Cette thèse s'appuie sur une étude de cas multiples, impliquant 31 participants repartis en cinq groupes distincts. Cette recherche qualitative a été conduite en Haïti sur une période allant de 2017 à 2024.

Les résultats de cette étude révèlent que le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) se heurte à des difficultés dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Les acteurs éducatifs au sein du MENFP n'exploitent pas les données issues du Système d'Information de Gestion en Éducation (SIGE) pour développer un modèle éducatif inclusif.

Les résultats montrent également que les ONG soutiennent financièrement le modèle inclusif et transmettent un savoir-faire inclusif aux associations locales. En revanche, les résultats montrent que ces modèles ne sont pas imposés par ces ONG. Les modèles transférés sont, en revanche, adaptés par les associations locales afin de correspondre au contexte haïtien. Ces associations utilisent une base de données afin de prendre des décisions sur la manière de mettre en place l'inclusion scolaire dans leur communauté.

Les résultats montrent que certaines écoles collaborent étroitement avec les ONG et les associations locales, dont certaines financent directement des activités scolaires. Un soutien technique, incluant des formations et une aide pédagogique pour les enseignants, est fourni par ces associations afin de faciliter l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Les résultats de cette recherche montrent également qu'en Haïti, quand on parle d'inclusion scolaire ou d'écoles inclusives, on ne peut pas penser uniquement aux écoles ordinaires, car les écoles spéciales se transforment aussi en école inclusive.

Les résultats montrent que les parents optent pour des écoles spécialisées pour la scolarisation de leurs enfants, faute d'alternatives dans les écoles ordinaires. Ces parents ne distinguent pas les écoles ordinaires, les écoles inclusives et intégratrices. Pour ces parents, seules les écoles spécialisées et, dans certains cas, les écoles ordinaires acceptent d'accueillir leurs enfants

Pour ces parents, seules les écoles spécialisées et, dans certains cas, les écoles ordinaires acceptent d'accueillir leurs enfants. Les enfants se sentent mieux lorsqu'ils sont accueillis dans des écoles spécialisées qui sont devenues inclusives plutôt que les écoles ordinaires qui se transforment en école inclusive.

Mots-clés : Inclusion scolaire, Haïti, appropriation d'outil de gestion de donnée en éducation, Système d'information de gestion en éducation, transfert de savoir-faire, appropriation de modèle de développement, handicap.

Abstract

The issue of school inclusion for children with disabilities in Haiti is a topic of debate among various educational stakeholders, including the state and affected families. This research aims to understand and analyze the dynamics involved in implementing inclusive education in Haiti by local educational actors. My study focuses on the practices of Haitian educational stakeholders such as school directors, teachers, and officials from the Ministry of Education in the implementation of inclusive education. It examines the transfer of knowledge related to inclusivity in development aid and explores the potential contribution of the Educational Management Information System (EMIS) to the school inclusion of children with disabilities.

This thesis is based on a multiple-case study involving 31 participants divided into five distinct groups. This qualitative research was conducted in Haiti from 2017 to 2024.

The findings of this study indicate that the Ministry of National Education and Vocational Training (MENFP) is facing challenges in implementing inclusive education. The stakeholders within MENFP are not utilizing data from the Education Management Information System (SIGE) to create a model for inclusive education.

The results indicate that NGOs provide financial support for the inclusive education model and share inclusive knowledge with local associations. Importantly, these NGOs do not impose their models; rather, local associations adapt them to fit the unique context of Haiti. These associations utilize a database to guide their decisions on implementing inclusive education within their communities.

The results indicate that certain schools collaborate closely with local NGOs and associations, some of which provide direct funding for school activities. These associations offer technical support, including training and pedagogical assistance for teachers, to enhance the inclusion of children with disabilities in schools. Furthermore, this research reveals that in Haiti, the concept of inclusive education or inclusive schools extends beyond just ordinary schools; special schools are also embracing the principles of inclusivity.

The results indicate that parents choose specialized schools for their children's education due to a lack of alternatives in mainstream schools. These parents do not differentiate between mainstream, inclusive, and integrative schools. For them, only specialized schools—and, in some cases, mainstream schools—are willing to accept their children. Children tend to feel more comfortable in specialized schools that have adopted inclusive practices than in traditional schools that have implemented inclusion.

Key words: Inclusive education, Haiti, appropriation of data management tools in education, Education Management Information System, transfer of know-how, appropriation of development model, disability.

Liste des sigles et acronymes

BSEIPH	Bureau du Secrétaire d'État pour l'Intégration des Personnes Handicapées
CASAS	Commission d'adaptation scolaire et d'appui social
CBM	Christian Blind Mission
CDPH	Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées
CES	Centre d'éducation spécialisée
CESI	Centre d'éducation spécialisé et inclusif
DPCE	Direction de la planification et de la coopération externe
FALC	Faciles à lire et faciles à comprendre
IIEP-UNESCO	Institut international de planification de l'éducation
INSEI	Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive
INSHEA	Institut national supérieur formation et recherche – handicap et enseignement adaptés
J/P hro	J/P Haitian relief
JOSE	Jeunes Organisés pour une Société Émancipée
MENFP	ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle
OBC	Organisations de base communautaire
OHAP	Organisation des Handicapés en Action pour le Progrès
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONG	Organisation non gouvernementale
OING	Organisation internationale non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations unies

RANIPH	Réseau Associatif National pour l'Intégration des Personnes Handicapées
SHAA	Société Haïtienne d'Aide aux Aveugles
SI	Système d'information
SIGE	Système d'information de gestion en éducation
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
UNOPS	Bureau des Nation unies pour les services d'appui aux projets
USI	Unité du système d'information
IHSI	Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique
DRF	Disability Rights Fund
RTNH	Radiotélévision nationale d'Haïti

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
Chapitre 1. Les obstacles de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti	19
1.1 Cadre législatif inexistant et cadre politique inapproprié pour la mise en œuvre de l'inclusion scolaire	19
1.2 Structure inadaptée et gestion inefficace dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire	30
1.3 Les enjeux financiers de l'inclusion scolaire en Haïti.....	36
1.4 Les défis liés à la représentation du handicap en Haïti.....	38
1.5 Les défis liés aux informations fiables et pertinentes provenant du SIGE-MENFP	40
1.6 Les défis au sein de l'aide au développement pour mettre en œuvre de l'inclusion scolaire.....	43
Chapitre 2. La planification et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans le contexte de l'aide au développement.	51
2.1 Le concept d'inclusion	52
Inclusion scolaire et école inclusive	53
Dimension philosophique de l'inclusion scolaire	55
Les différentes approches du modèle inclusif.....	56
2.2 La planification de l'inclusion scolaire.....	57
Politiques publiques : les mesures prises pour planifier la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.....	58
La gouvernance de la politique éducative inclusive	62
Le financement de l'inclusion scolaire	63
2.3 Mise en œuvre de l'inclusion scolaire	68
La transformation de l'école pour accueillir les enfants en situation de handicap	69
La collaboration école-famille-communauté dans la réussite de l'inclusion scolaire.....	72
Le rôle du SIGE dans la mise en œuvre du modèle inclusif.....	74
2.4 L'aide au développement dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire	86
L'aide au développement des pays du « Nord » vers les pays du « Sud »	87
Aide au développement et inclusion scolaire	89
Le transfert de savoir-faire et l'aide au développement.....	93
Conclusion	97
Chapitre 3. Un modèle d'analyse théorique de l'appropriation du SIGE et du modèle éducatif dans le contexte de l'aide au développement.	100
Appropriation du modèle « inclusif ».....	101
Appropriation de l'outil de gestion des données en éducation.....	101
3.1 La formulation des hypothèses théoriques de la présente recherche	103
3.2 Interprétation des hypothèses de la recherche	105

L'influence de l'appropriation sur la performance du SIGE	106
L'influence de la culture institutionnelle sur l'appropriation de l'outil	109
L'influence de l'intérêt de l'acteur utilisateur sur l'appropriation de l'outil.....	112
L'influence de la perception positive de la valeur et de l'utilité de l'outil sur son appropriation	113
L'influence de la maîtrise de l'outil sur son appropriation	113
L'influence de l'appropriation du modèle dans la mise en place de l'inclusion scolaire	114
L'influence de l'intérêt des acteurs sur l'appropriation du modèle inclusif	115
L'influence des compétences de l'acteur pour l'appropriation du modèle inclusif.....	116
L'influence des types de relations collaboratives entre acteurs sur l'appropriation du modèle inclusif.....	116
3.3 Schématisation et explication du modèle d'analyse théorique de la recherche	117
Le modèle d'analyse théorique pour l'appropriation du SIGE	117
Le modèle d'analyse théorique pour l'appropriation du modèle éducatif inclusif.....	119
Chapitre 4. Une méthodologie adaptée pour la compréhension des pratiques des acteurs éducatifs haïtiens dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire	121
4.1 Comprendre la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti : vers une posture interprétative pour restituer la compréhension des acteurs éducatifs	122
La recherche sur l'inclusion scolaire dans le contexte haïtien : vers une construction rigoureuse de la démarche scientifique	123
4.2 Comprendre et interpréter la mise en place de l'inclusion scolaire dans le contexte de l'aide au développement : vers l'adoption d'une approche qualitative de la recherche.....	126
4.3 Une étude de cas multiple pour comprendre la manière dont les acteurs éducatifs mettent en place l'inclusion scolaire en Haïti	127
Des profils de cas correspondant à tous les acteurs impliqués dans l'aide au développement en matière d'inclusion scolaire	130
Les participants sélectionnés répondent aux caractéristiques des cas de l'étude	132
Le recrutement des cas en pleine pandémie COVID.....	154
4.4 Les trois méthodes de collectes de données utilisées	156
La recherche documentaire : vers la compréhension sociohistorique de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire	157
L'entrevue semi-dirigée : pour rendre compte du vécu des acteurs éducatifs	157
4.5 L'utilisation de l'analyse de contenu comme méthode d'analyse pour appréhender les discours diversifiés des acteurs éducatifs	160
Faire le tri des données : un exercice efficace pour trouver des données pertinentes pour l'étude	161
Des codes reflétant la mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans un contexte de l'aide au développement	164
La catégorisation des données de l'étude.....	164

Le traitement et l'interprétation des données : vers une ressemblance à la réalité du terrain .	167
DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	169
Chapitre 5. Les différents points de vue des acteurs dans la mise en œuvre de dispositif d'inclusion scolaire en Haïti.....	170
5.1 La mise en place de l'éducation inclusive par les acteurs au sein du MENFP.....	170
L'inclusion scolaire vue par les acteurs au sein du MENFP.....	171
Transfert de savoir-faire inclusif.....	174
Appropriation d'un modèle inclusif.....	174
Un modèle inclusif haïtien.....	175
Appropriation de l'outil de gestion des données éducatives.....	177
Aide à la décision.....	196
Performance du SIGE dans la mise en œuvre d'un modèle inclusif.....	197
Collaboration ONG-Association locale-Ecole-Famille.....	198
La mise en place d'un modèle inclusif.....	200
5.2 La mise en place de l'éducation inclusive par les ONG.....	205
L'inclusion scolaire vue par les acteurs au sein des ONG.....	205
Transfert de savoir-faire « inclusif ».....	210
Appropriation d'un modèle « inclusif ».....	211
Un modèle inclusif haïtien.....	215
Appropriation de l'outil de gestion de données éducatives.....	219
Aide à la décision.....	221
Performance de l'outil dans la mise en œuvre d'un modèle inclusif.....	221
Collaboration entre l'État haïtien –association locale - école -famille.....	222
Mise en place d'un modèle inclusif.....	227
5.3 La mise en place de l'éducation inclusive par les associations locales.....	236
L'inclusion scolaire vue par les acteurs au sein des associations locales.....	236
Transfert de savoir-faire « inclusif ».....	240
Appropriation d'un modèle « inclusif ».....	240
Un modèle inclusif haïtien.....	241
Appropriation d'un outil de gestion de données éducatives.....	245
Aide à la décision.....	250
Performance de l'outil dans la mise en œuvre d'un modèle inclusif.....	251
Collaboration entre l'État haïtien-OING-Association locale-Ecole-Famille.....	252
La mise en place d'un modèle inclusif.....	260
5.4 La mise en place de l'inclusion scolaire par les écoles.....	274
L'inclusion scolaire vue par les acteurs au sein des écoles.....	274

Transfert de savoir-faire « inclusif ».....	278
Appropriation d'un modèle « inclusif ».....	280
Un modèle inclusif haïtien.....	285
Appropriation d'un outil de gestion de données éducatives.....	287
Aide à la décision.....	289
Performance de l'outil dans la mise en œuvre d'un modèle inclusif.....	290
Collaboration entre l'État haïtien -Ecole-Famille	291
La mise en place d'un modèle inclusif.....	294
5.5 L'implication des familles dans la mise en place de l'éducation inclusive	303
L'inclusion scolaire vu par les acteurs au sein de la famille	303
Le choix des parents.....	304
Représentation de la réussite scolaire des enfants en situation de handicap en milieu inclusif	308
L'accueil de l'enfant en situation de handicap au sein d'une école inclusive	311
Chapitre 6. Les pratiques des acteurs éducatifs dans la mise en place des modèles inclusifs en Haïti	318
6.1 La mise en place de l'inclusion scolaire dans le contexte haïtien	318
La place des familles d'enfants en situation de handicap dans la mise en place de l'inclusion scolaire	319
La place de la communauté dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti	322
La place des écoles dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire	323
La place de la formation des différents acteurs éducatifs dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti	327
L'importance du partenariat entre acteurs dans la mise en place de l'inclusion scolaire	332
Le rôle de l'État dans la mise en place de l'inclusion scolaire en Haïti	334
6.2 La performance du SIGE dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, dans le contexte de l'aide au développement : deux systèmes d'organisation avec deux résultats différents	335
L'appropriation du SIGE dans le contexte de l'aide publique au développement.....	337
L'appropriation du SIGE dans le contexte de l'aide privée au développement.....	348
Les retombées positives de l'appropriation du SIGE dans la production de données éducatives fiables, de qualité et pertinentes pour les acteurs décideurs.....	358
6.3 Les problèmes liés à la mise en place de l'inclusion scolaire	360
Les obstacles liés au cadre légal dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire	361
Les problèmes liés au partenariat et au financement de l'inclusion scolaire	362
Le manque de professionnels qualifiés pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire	364
La gouvernance du système éducatif haïtien à deux têtes	365
CONCLUSION GÉNÉRALE DE LA THÈSE.....	370

La mise en œuvre de l'inclusion scolaire par des acteurs éducatifs dans le cadre de l'aide au développement en Haïti.....	371
La contribution du système d'information de gestion de l'éducation à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti.....	374
Limites de la thèse.....	377

La présente thèse est structurée en deux parties : la première examine la problématique et la méthodologie de recherche, tandis que la seconde est consacrée à la présentation des résultats. Une introduction générale et une conclusion générale encadrent ces deux parties, sans y être intégrées.

Pour faciliter la lecture, les termes non francophones apparaissent en italique. Les *verbatim* de l'étude sont présentés en italiques et encadrés par des guillemets. Ces *verbatim* sont placés dans le corps du texte et parfois repris pour illustrer des cas. Des éléments entre crochets sont insérés dans les *verbatim* pour clarifier le propos des participants. Dans certains cas, des encadrés indiquent des mots manquants ou incompris dans les discours des participants ; ceux-ci sont représentés par des points de suspension.

Pour assurer l'anonymat des participants, certains prénoms ont été modifiés ou omis. En revanche, certaines institutions ont été citées afin de mieux comprendre l'implication et la collaboration des différents acteurs dans la mise en place d'un modèle d'inclusion scolaire. Dans la présentation des résultats, les noms de ces institutions sont généralement omis, à l'exception des directions du MENFP.

Les annexes incluent des exemples de courriers échangés avec les participants, des transcriptions d'entretiens accompagnées de leur traduction, ainsi que les grilles d'entretiens et d'analyse utilisées.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation est « *un droit fondamental de l'homme et le fondement d'une société plus soucieuse de justice et d'égalité* » (UNESCO, 2009, p. 8). En effet, selon des organisations internationales, pour qu'une société ait accès à la justice sociale et à l'équité pour tous, il faut passer par l'éducation (UNICEF, 2011 ; UNESCO, 2009). L'éducation est le pilier sur lequel reposent les fondements de la justice sociale et de l'équité. L'éducation est un moyen de créer un environnement où personne n'est exclu de la société (UNICEF, 2011). Cependant, la réalité est différente, car beaucoup de personnes ne sont pas vraiment incluses dans la société et même au sein des écoles (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2012). Notamment, les personnes en situation de handicap qui représentent 10 % de la population mondiale (OMS, 2012).

La condition des personnes en situation de handicap diffère de celle de nombreux autres groupes, car leur accès à une éducation de qualité équivalente à celle de leurs pairs reste limité. En ce sens, les spécialistes de l'éducation ont développé divers modèles visant à garantir une éducation de qualité pour chaque élève, y compris ceux en situation de handicap. Ainsi, il existe différents modèles qui se présentent sous la forme de paradigmes ségrégatifs, intégratifs et inclusifs (Thomazet, 2008).

Le paradigme ségrégatif désigne un modèle où les élèves en situation de handicap sont scolarisés dans des établissements spécialisés, conçus pour répondre exclusivement à leurs besoins spécifiques (IIPÉ/UNESCO et UNICEF, 2009). Par ailleurs, le paradigme intégratif, quant à lui, repose sur le principe selon lequel les élèves en situation de handicap sont inscrits dans le système scolaire ordinaire (IIPÉ/UNESCO et UNICEF, 2009). Tandis que dans le paradigme inclusif, tous les élèves ont une place dans l'école ordinaire, qu'ils aient ou non un besoin éducatif particulier (Thomazet, 2008) et reçoivent un accompagnement adapté à leur déficience (Pirttimaa et Puustinen, 2017). Ce paradigme appelle à un changement radical au sein d'un système éducatif pour répondre aux besoins individuels de chaque élève.

Depuis le début des années 2000, l'inclusion scolaire est reconnue comme un enjeu politique intrinsèquement lié aux droits humains, constituant désormais un impératif dans les politiques publiques éducatives (Caraglio, 2017). Ainsi, en 2008, la Conférence de Genève a adopté une résolution qui vise à rendre inclusive l'éducation (Caraglio, 2017). Considérée comme l'un des

piliers pour combattre l'exclusion scolaire, l'inclusion est vue à l'échelle internationale « *comme une transformation de l'école, essentielle à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous* » (Caraglio, 2017, p. 8).

Nombre de conventions internationales ont été ratifiées par divers États afin de remédier aux défis d'exclusion auxquels font face les enfants en situation de handicap dans l'accès à l'éducation, y compris par la République d'Haïti, parmi lesquelles la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* et le *Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* qui a été adopté par la conférence mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, 1990) ; les *Règles des Nations Unies pour l'égalité des chances des handicapés* (ONU, 1993) ; la *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux* (UNESCO, 1994).

De plus, parmi les autres résolutions prises lors de ces conférences, la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* en 2006 fut adoptée à l'unanimité par l'Assemblée générale des Nations Unies. Cette convention a été un point culminant pour les personnes handicapées. Elle fait obligation à l'État haïtien de prendre des mesures pour permettre l'inclusion des personnes en situation de handicap dans la vie sociale, politique et économique de leur pays.

Dans le domaine de l'éducation, la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* est l'un des outils juridiques permettant de faciliter la scolarisation des élèves en situation de handicap (Handicap International, 2010). Ainsi, cette convention fait une promotion active de l'enseignement inclusif. En effet, l'article 24 de ladite convention mentionne que « *sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès [à l'éducation] dans les communautés où elles [les personnes en situation de handicap] vivent à un enseignement inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire* » (Convention des Nations Unies, 2016, p. 17).

En effet, ces conventions exigent des États qu'ils prennent des dispositions afin que les personnes en situation de handicap ne soient pas exclues de la société. En effet, plusieurs États ont signé ces conventions en vue d'améliorer la scolarisation des enfants en situation de handicap, parmi lesquels l'État haïtien. Néanmoins, il est intéressant de mentionner que suivant l'article 276.2 de la Constitution haïtienne amendée de 1987, toutes les conventions, traités ou accords internationaux sanctionnés et ratifiés par Haïti deviennent des lois nationales et abrogent toutes les lois qui leur sont contraires. C'est pourquoi ces textes internationaux engagent l'État haïtien à doter le pays d'une politique éducative inclusive en faveur des personnes en situation de handicap.

Les États signataires, engagés par ces textes internationaux visant à doter leur pays d'une politique éducative inclusive, doivent cependant tenir compte du contexte socioculturel local. Nous pensons qu'une appropriation de ces textes dans le contexte local permet une meilleure appréhension de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap par les acteurs éducatifs haïtiens. Il est vrai que ces conventions internationales demandent aux États signataires de repenser leur mode de scolarisation en favorisant une approche inclusive, mais cette évolution est toutefois liée à la manière dont les acteurs considèrent les personnes en situation de handicap.

En Haïti, de nombreuses associations locales et ONG se sont investies dans la promotion de ce modèle éducatif afin d'améliorer la scolarisation des enfants en situation de handicap. Cependant, peu de recherches y ont été menées en Haïti sur l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Deux études ont été menées à ce jour sur l'inclusion scolaire en Haïti, dont l'étude de Wamba (2020) et la recherche doctorale de Michel (2021). En revanche, l'étude de Wamba (2020) indique qu'il n'y a pas d'éducation inclusive en Haïti. Mais cette étude n'a été menée que dans les départements du sud et de la Grand'Anse. Par ailleurs, Michel (2021) a mené une recherche doctorale sur la scolarisation des enfants en situation de handicap, mais n'étudie que la représentation des parents sur la scolarisation des enfants vivant avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) au sein des écoles ordinaires.

L'inclusion scolaire est un sujet important à aborder, car les parents d'enfants en situation de handicap cherchent des écoles pouvant accueillir leur enfant sans être spécialisées. Après tout, la loi interdit tout refus de scolarisation sur la base de son handicap (loi du 13 mars 2012 [loi portant sur l'intégration des personnes handicapées] ; Convention relative aux droits des personnes handicapées), et si la société veut que chacun ait sa place, il est important de commencer par l'école (UNICEF, 2014). Ainsi, comme nous l'avons dit au début, l'éducation peut nous permettre de créer un environnement où tout le monde sera inclus.

Aujourd'hui, il est plus important que jamais de se pencher sur cette question, car l'État haïtien exerce peu de contrôle sur les acteurs éducatifs ainsi que sur les écoles ouvertes aux enfants en situation de handicap (UNESCO, 2023). Notamment, il n'y a pas de rapport national de suivi sur l'éducation et également, il y a peu d'indicateurs en éducation inclusive inscrits dans le plan décennal 2017-2027 (UNESCO, 2023). Le système éducatif haïtien fait face à des problèmes structurels et organisationnels, et les personnes handicapées sont marginalisées. Ne pas faire face à un tel problème non seulement aggravera cette situation, mais laissera également les

parents et les enfants sans meilleur avenir. De plus, les problèmes de scolarisation des enfants en situation de handicap sont importants à résoudre afin de contribuer à une société juste. Il est vrai que la scolarisation des enfants en situation de handicap est problématique, mais dans cette recherche, nous avons choisi d'aborder la question de l'inclusion scolaire.

Nous nous sommes intéressés au contexte inclusif par rapport à notre parcours, car nous étions responsables au sein d'une association locale de la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans la commune de Fontamara (Port-au-Prince). Compte tenu de l'exclusion des enfants handicapés dans le système éducatif haïtien et du faible nombre d'institutions spécialisées accueillant ces enfants, nous pensons que des recherches sur le modèle inclusif sont nécessaires. Nous avons l'expérience du terrain, certes, mais cela ne nous permet pas de réfléchir plus profondément. En effet, nous nous sommes également intéressés au modèle inclusif, car nous pensons que ce modèle permettra à de nombreux enfants en situation de handicap d'être scolarisés dans leur quartier et village. De cette façon, ces enfants n'auront pas à se déplacer dans les grandes villes à la recherche d'un établissement d'enseignement spécialisé pouvant les accueillir ou à abandonner l'école s'ils ne peuvent pas s'y rendre. Cette thèse analyse la manière dont les acteurs mettent en œuvre l'éducation inclusive. Cette thèse permettra aux acteurs éducatifs de mieux comprendre l'importance du SIGE dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Cela réduira les coûts et rendra les investissements dans l'éducation en Haïti plus rentables. Cette thèse montre aux acteurs ce qu'ils sont censés mettre en avant pour la mise en œuvre d'un modèle inclusif. Cette thèse pointe également du doigt les différentes faiblesses existantes de l'inclusion scolaire en Haïti.

L'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap en Haïti fait débat auprès de certains acteurs éducatifs, l'État haïtien et les familles de ces enfants (Michel, 2021 ; Wamba, 2020 ; ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle [MENFP], 2018 ; MENFP, 2011). Pour y faire face, il paraît que plusieurs modèles sont transférés aux acteurs haïtiens dans le cadre de l'aide au développement. Pour certains auteurs (Raynal et Rieunier, 2014 ; France, 2011 ; Froger et Andriamahefazafy, 2003 ; Tardif et Merieu, 1996), mettre en place un modèle transféré dans le cadre de l'aide au développement demande que ce modèle soit approprié au contexte local. Le ministère de l'Éducation a installé un SIGE afin de faciliter la planification de l'éducation et la gouvernance du système éducatif (GENINOV, 2019). En effet, pour avoir des informations fiables sur le système éducatif afin de mettre en place un nouveau modèle, il faut que le SIGE soit approprié (Sprunt, 2014 ; Ayebi-Arthur, 2013 ; Organisation mondiale de la santé (OMS) et la Banque mondiale, 2011). En souscrivant à ces travaux, il semble que le

contexte de l'inclusion scolaire en Haïti résulte, d'une part, de l'inaction des acteurs éducatifs de ne pas s'approprier le SIGE afin d'avoir des informations pertinentes pour mettre en œuvre le modèle inclusif et d'autre part, du fait que le modèle transféré dans le cadre de l'aide au développement peut ne pas être approprié en fonction de leurs besoins.

Dans la présente recherche, nous avons choisi d'utiliser une posture épistémologique interprétative, car elle permet de mieux expliquer comment les acteurs mettent en place l'inclusion scolaire en Haïti. Cette posture épistémologique nous a conduit à une recherche qualitative. Nous utilisons des méthodes de recherche d'études multicas. Dans cette étude, nous avons traité cinq cas tels que le cas du MENFP, le cas des ONG, le cas des associations locales, le cas des écoles et le cas des familles. Nous utilisons trois méthodes de collecte d'informations telles que le *focus group* et l'entretien individuel ainsi que la recherche documentaire. Nous avons réalisé cette recherche avec 31 participants dont onze parents, deux enfants en situation de handicap, sept participants pour les écoles dont trois enseignants et quatre responsables d'établissement scolaire, trois cadres du MENFP, deux représentants d'ONG et six participants pour les associations locales. Nous avons utilisé deux guides afin de recueillir des informations, un pour la recherche documentaire et un autre pour l'entretien. L'un complétait l'autre, car c'est avec le guide documentaire que nous avons fait évoluer le guide d'entretien de base. Nous avons construit aussi deux guides d'analyse et utilisé l'analyse de contenu afin de nous permettre de mieux traiter l'information recueillie.

La présente recherche a pour objectif d'analyser : d'une part, la manière que le MENFP, les ONG, les associations locales, les écoles et les familles mettent en œuvre l'inclusion scolaire, et d'autre part, la manière dont le SIGE contribue dans la mise en œuvre du dispositif de l'inclusion scolaire. Ainsi, quatre objectifs spécifiques sont identifiés pour atteindre cet objectif général :

- Décrire et analyser la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti par le ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP), les ONG, les associations locales, les directeurs d'école et les enseignants.
- Décrire et analyser la contribution du SIGE au sein du MENFP et hors du MENFP dans la mise en place de l'éducation inclusive.
- Décrire et analyser le vécu des parents des enfants en situation de handicap
- Décrire et analyser l'expérience scolaire des enfants en situation de handicap fréquentant des écoles inclusives.

Structuré en cinq chapitres, complétés par une introduction et une conclusion générale, cette thèse vise à fournir une analyse systémique des pratiques inclusives dans le système éducatif haïtien.

Le premier chapitre introduit le contexte de la scolarisation des enfants en situation de handicap en démontrant les enjeux de l'inclusion scolaire de ces enfants. Dans ce chapitre, nous formulons la question de la recherche.

Le deuxième chapitre tente de répondre théoriquement aux questions de recherche du premier chapitre. Ce chapitre montre l'importance de l'inclusion scolaire pour les enfants en situation de handicap. Il propose une stratégie de mise en œuvre d'un modèle d'inclusion scolaire adapté au contexte haïtien. Pour ce faire, ce chapitre aborde la question du transfert de savoir-faire que les acteurs haïtiens reçoivent pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire et montre ce qui peut également empêcher un transfert de savoir-faire. Par ailleurs, ce chapitre aborde également l'importance de l'appropriation d'outils dans la planification de l'inclusion scolaire, comme le SIGE.

Le troisième chapitre présente les différentes hypothèses de cette recherche. Ce chapitre présente le modèle d'analyse de cette recherche. À cet effet, un modèle d'analyse théorique s'inspirant de deux théories a été construit pour cette recherche : l'une est celle des théories de la structuration et l'autre est celle de l'acteur.

Le quatrième chapitre nous présente la méthodologie de recherche. Ce chapitre présente les principales raisons du choix de notre méthode de recherche. Il parle de la rigueur de cette recherche. Il montre comment les résultats de cette recherche suivent les critères de scientificité propre à la recherche qualitative.

Le cinquième chapitre présente les résultats de chaque cas afin de nous permettre de mieux interpréter les données. En effet, nous avons interprété les résultats de la recherche.

Le sixième chapitre nous permet de présenter la discussion générale.

Chapitre 1. Les obstacles de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti

Ce chapitre met en évidence les obstacles majeurs auxquels les acteurs éducatifs sont confrontés dans la planification et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti. La mise en place de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap demeure un défi de taille, tant pour l'État haïtien que pour les familles concernées. En effet, cette problématique se heurte à plusieurs contraintes d'ordre législatif, économique, socioculturel, organisationnel (notamment dans le cadre du système d'information de gestion en éducation) et institutionnel, incluant la collaboration avec d'autres parties prenantes.

1.1 Cadre législatif inexistant et cadre politique inapproprié pour la mise en œuvre de l'inclusion scolaire

La mise en œuvre de l'inclusion scolaire est entravée par deux obstacles principaux : l'absence d'un cadre législatif structurant et le manque d'appropriation des politiques éducatives publiques visant à promouvoir ce modèle.

En Haïti, l'attention portée à la scolarisation des enfants en situation de handicap par l'État n'a réellement émergé qu'à partir de 1987. L'analyse documentaire révèle l'insuffisance de textes juridiques encadrant l'inclusion scolaire dans le pays. Depuis la constitution de 1801, aucune disposition explicite n'a été prévue pour structurer la scolarisation des enfants en situation de handicap. Ce n'est qu'avec la Constitution de 1987 qu'un premier pas est franchi, bien que limité, vers une reconnaissance des droits éducatifs de ces enfants. L'article 32.8, par exemple, garantit des moyens d'éducation pour les élèves handicapés, mais dans un cadre exclusivement spécialisé.

De plus, la Constitution haïtienne de 1987, amendée en 2011, ainsi que la loi du 13 mars 2012 sur l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées, stipulent que l'État garantit

le droit à l'éducation des personnes en situation de handicap. En particulier, l'article 32.8 précise que « *l'État garantit aux handicapés et aux surdoués des moyens pour assurer leur autonomie, leur éducation, leur indépendance* ». Cet article amorce une approche inclusive parce qu'elle encourage l'autonomisation et l'indépendance des élèves en situation de handicap.

Selon l'UNESCO (2017), la finalité de l'inclusion scolaire est de permettre aux élèves en situation de handicap d'acquiescer une autonomie. Cela signifie que l'élève n'a pas à être dépendant de son entourage, car son environnement est adapté à ses besoins éducatifs spécifiques. Par exemple, une école inclusive doit disposer d'infrastructures telles que des rampes d'accès, permettant aux élèves en fauteuil roulant de circuler et d'accéder aux espaces scolaires de manière autonome. Ce qui est particulièrement intéressant dans cet article, c'est la responsabilité explicitement attribuée à l'État, qui s'engage à fournir les moyens nécessaires pour garantir l'autonomie et l'indépendance des élèves en situation de handicap. En effet, l'inclusion scolaire repose sur l'engagement de l'État à rendre les écoles accessibles et à mettre en œuvre des dispositifs adaptés. Or, en Haïti, nous constatons que l'État ne dispose pas encore d'écoles inclusives. Ces initiatives sont essentiellement portées par la société civile, notamment par des associations locales, des ONG, des écoles privées et des familles.

Nous pouvons considérer également la loi sur l'intégration des personnes handicapées¹ votée par les députés en 2010 et ratifiée par les sénateurs en mai 2012. Cette loi a été publiée dans « le moniteur » le 21 mai 2012. Au sein de cette loi, dix articles sont consacrés à la scolarisation des enfants présentant une déficience. Cependant, certaines lois ne s'appliquent pas spécifiquement pour le modèle inclusif, car il existe également les modèles spéciaux et intégratifs en Haïti. Par exemple, nous constatons que, premièrement, l'article 32 précise qu'il est formellement interdit d'exclure de l'école un enfant du fait de son handicap : « *L'accès à l'éducation est garanti à toutes les personnes handicapées. L'exclusion du système éducatif, fondé sur le handicap, est formellement interdite* » (*Le moniteur*, n° 79, 2012, p. 8). Toutefois, cette disposition n'est pas exclusivement liée au modèle inclusif et s'applique également aux modèles spécialisés et intégratifs, ce qui reflète une vision non exclusive et non prioritaire de l'inclusion scolaire.

Deuxièmement, le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) doit veiller à ce que les enfants présentant une déficience physique puisse accéder

¹ Journal officiel de la République d'Haïti (2012). *Loi portant sur l'Intégration des Personnes handicapées*. Voir *Le Moniteur*, 21 mai 2012, n°79 : 1-24.

aux écoles publiques ou privées. En effet, l'article 33 de la loi précise : « *les personnes ayant une déficience physique ont libre accès aux centres scolaires publics et privés. Le ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle veille au respect de cette disposition* » (*Le moniteur*, n° 79, 2012, p. 8). Cependant, cet article soulève des limites importantes. Il ne garantit pas un accès équitable à l'éducation pour tous les enfants en situation de handicap, car il mentionne que, pour les autres types de handicaps, comme le handicap intellectuel ou le polyhandicap, l'accès dépend de leur capacité, sans préciser qui – les parents ou l'école- en décide. Ce flou juridique reflète une discrimination implicite : les enfants avec un handicap intellectuel ou polyhandicap ne sont pas considérés de la même manière que ceux avec un handicap physique.

Cela va à l'encontre du principe de l'inclusion scolaire, qui vise à scolariser tous les élèves, sans privilégier un groupe de personnes en particulier. Cet article paraît donc sélectif, car il limite explicitement l'accès aux écoles publiques et privées aux personnes ayant une déficience physique, excluant ainsi d'autres types de déficience.

Cependant, il apparaît clairement que cet article de loi ne garantit pas un accès équitable à l'éducation pour tous. En effet, l'article stipule que l'accès à l'éducation pour les personnes en situation de handicap intellectuel ou polyhandicap est limité "à la mesure de leurs capacités", sans préciser si la décision d'inclusion revient aux parents ou aux établissements scolaires. Autrement dit, les personnes présentant un handicap intellectuel ou polyhandicap sont traitées différemment de celles souffrant de handicaps physiques, alors que le modèle d'inclusion scolaire vise à garantir la scolarisation de tous les élèves sans distinction, sans prioriser un groupe spécifique. En outre, cet article apparaît sélectif en ce qu'il réserve l'accès aux établissements scolaires publics et privés uniquement aux élèves présentant une déficience physique, excluant ainsi de fait les autres types de déficience des dispositifs éducatifs. Il convient de souligner qu'accéder à ces établissements ne garantit pas l'inclusion effective des élèves en situation de handicap. À cet égard, il est pertinent de citer l'exemple des écoles intégratives, qui permettent à certains enfants handicapés d'accéder à l'école sans pour autant offrir un environnement adapté à leurs besoins éducatifs spécifiques. En revanche, pour qu'il y ait véritablement inclusion, un travail de transformation de l'environnement scolaire est nécessaire afin d'aménager des espaces accessibles et adaptés aux particularités de chaque élève en situation de handicap. Les élèves ayant un handicap doivent bénéficier d'une salle de classe accessible et d'un environnement éducatif qui répond à leurs besoins spécifiques.

Troisièmement, il est impératif que le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) recrute des professionnels qualifiés en langue des signes et en braille pour former les enseignants. L'article 36 dispose que « *le ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle est tenu de recruter des enseignants qualifiés en langue des signes ou en braille afin de former les cadres et le personnel éducatif à tous les niveaux* » (*Le Moniteur*, n° 79, 2012, p. 8). Or, l'État haïtien ne dispose pas d'établissements scolaires spécialisés ni inclusifs, comme le mentionne l'article 38. Certes, certains élèves présentant une déficience visuelle fréquentent les écoles publiques, mais ils doivent souvent s'adapter à des structures qui ne sont pas pensées pour répondre à leurs besoins. En d'autres termes, ces élèves sont intégrés, mais non inclus, dans le système éducatif. Selon un responsable du MENFP², l'État n'a pas encore recruté le personnel qualifié en langue des signes et en braille pour former les acteurs éducatifs à répondre aux besoins spécifiques de ces élèves.

Enfin, le MENFP doit s'assurer de l'ouverture d'établissements spécialisés lorsque cela est nécessaire. L'article 38 stipule que :

Le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle prend, de concert avec celui des Affaires sociales et du travail, toutes les dispositions susceptibles d'encourager, là où le besoin se fait sentir, la mise en place d'établissements scolaires spéciaux pour les enfants ayant une déficience intellectuelle ou un polyhandicap (*Le moniteur*, n° 79, 2012, p. 8).

Cet article indique que le MENFP soutient l'ouverture d'écoles spécialisées en fonction des besoins, mais il ne fait aucune mention de la création d'écoles inclusives. Dès lors, il est évident que ces articles ne se prononcent pas sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au sein du système éducatif haïtien.

L'État haïtien a promulgué la loi sur les normes d'accessibilité de l'environnement bâti, mais cette loi ne fait aucune mention explicite de l'accessibilité des établissements scolaires (*Le Moniteur*, n° 16, 17 septembre 2018). Bien que la loi évoque le principe d'accessibilité universelle, nous estimons qu'elle pourrait constituer un levier important pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Toutefois, pour qu'elle puisse jouer ce rôle, il serait nécessaire qu'elle soit adaptée au contexte spécifique de l'inclusion scolaire, en fournissant aux acteurs éducatifs un document de référence ou un guide pratique pour rendre les écoles accessibles. Par exemple, ce guide pourrait détailler les aménagements nécessaires

² M. M. Pierre, communication personnelle, le 27 août 2023.

pour adapter les tableaux, les chaises et les tables, afin d'assurer l'accessibilité physique et fonctionnelle de la salle de classe.

Par ailleurs, la législation haïtienne intègre les conventions internationales, et, conformément à l'article 276.2 de la Constitution haïtienne amendée de 1987, toutes les conventions, traités ou accords internationaux ratifiés par Haïti ont force de loi nationale et abrogent toute législation contraire. Or, Haïti a ratifié plusieurs conventions internationales et traités qui garantissent la scolarisation des enfants en situation de handicap. Parmi ces instruments, la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) de 2006 stipule, dans son article 24, que « *sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès dans les communautés où elles [les personnes en situation de handicap] vivent à un enseignement inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire* » (Convention des Nations Unies, 2016, p. 17). Cette disposition souligne que les enfants handicapés doivent bénéficier d'une éducation inclusive et gratuite, et incite l'État haïtien à prendre des mesures pour garantir leur intégration dans le système éducatif.

La ratification de la CDPH impose ainsi à l'État haïtien l'obligation de mettre en place une politique nationale d'inclusion scolaire. En effet, l'article 4 de la convention précise que « *Les États Parties s'engagent à garantir et à promouvoir le plein exercice de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales des personnes handicapées, sans discrimination d'aucune sorte fondée sur le handicap* » (CDPH, 2012, p. 5). Toutefois, les dispositions de la CDPH doivent être adaptées au contexte socioculturel local pour en assurer la pertinence et l'efficacité. Bien que la ratification de la convention engage Haïti à élaborer des lois spécifiques sur le handicap, nous constatons que l'inclusion scolaire ne soit pas encore définie de manière claire et précise par le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP).

Malgré les dispositions légales en vigueur, il apparaît que l'État haïtien ne dispose ni des ressources financières ni des structures adéquates pour garantir l'accueil de tous les enfants en situation de handicap au sein du système éducatif. De surcroît, les établissements scolaires ne sont pas accessibles pour accueillir les élèves porteurs de déficiences (MENFP, 2018 ; RANIPH, 2017 ; Michel, 2021).

En dépit de ces obstacles, l'État haïtien a mis en place plusieurs politiques éducatives concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap, ce qui témoigne de sa volonté de réorienter le système éducatif vers une participation inclusive. Outre les dispositions des

constitutions haïtiennes et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), les deux politiques publiques éducatives les plus récentes en matière de scolarisation des enfants handicapés sont le Plan Opérationnel 2010-2015 et le Plan Décennal 2017-2027.

En ce qui concerne le Plan Opérationnel 2010-2015, il est précisé, dans le domaine de l'infrastructure, que l'État haïtien devait « ajouter par commune une salle de classe dans au moins une école publique pour prendre en charge les enfants en difficultés d'apprentissage » (MENFP, 2012, p. 86). Ce dispositif suppose que chaque commune dispose d'une école publique équipée d'une salle de classe spéciale. Il est intéressant de noter que ce modèle présente des similitudes avec le dispositif ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) en France, où l'élève handicapé fréquente une école ordinaire mais est scolarisé dans une classe spécialisée au sein de celle-ci.

Cependant, il est important de souligner que le Plan Opérationnel 2010-2015 du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) ne fait aucune mention spécifique de l'éducation inclusive, mais plutôt de l'éducation spécialisée. En examinant les indicateurs relatifs à la scolarisation des élèves en situation de handicap, il apparaît que l'État privilégie une approche intégrative plutôt qu'inclusive, en se contentant de promouvoir l'ouverture de salles de classe spécialisées dans les écoles publiques, sans véritablement viser l'inclusion de ces élèves dans le cadre d'une scolarisation ordinaire.

Le chapitre VIII du Plan Opérationnel présente certains aspects de l'inclusion scolaire, mais les prescriptions qui y figurent restent insuffisantes, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants à l'enseignement spécialisé. En matière de formation, le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) devait recruter « 290 enseignants spécialisés dans les difficultés d'apprentissage pour les nouvelles salles spécialisées ajoutées aux écoles publiques au niveau communal » (MENFP, 2012, p. 86). Ces recrutements étaient censés permettre l'accueil d'un plus grand nombre d'enfants en situation de handicap. De plus, selon le Plan Opérationnel 2010-2015, « les personnels enseignants et pédagogiques doivent maîtriser les notions essentielles d'éducation spéciale et de pédagogie différenciée » (MENFP, 2012, p. 88). Bien que ces connaissances puissent faciliter le travail des enseignants spécialisés dans un environnement inclusif, il convient de souligner que cette formation reste centrée sur l'enseignement spécialisé, et non sur une pédagogie véritablement inclusive.

En effet, un rapport publié en 2017 par le Réseau Associatif National pour l'Intégration des Personnes Handicapées (RANIPH), concernant la mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées en Haïti, révèle qu'aucune mesure n'a été prise pour assurer la scolarisation des enfants handicapés conformément aux objectifs du Plan Opérationnel 2010-2015. Cette situation entraîne des conséquences néfastes pour les enfants en situation de handicap, qui se trouvent exclus du système éducatif et privés de leur droit à une éducation non discriminatoire.

L'État haïtien met actuellement en œuvre le Plan Décennal 2017-2027 dans le but de réorienter et de structurer ses actions éducatives pour les dix prochaines années. Ce plan prévoit certaines initiatives visant à mieux intégrer la question de l'éducation inclusive en Haïti. En 2018, l'État haïtien a publié ce plan comme politique publique éducative, avec trois objectifs principaux concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap.

Le premier objectif de ce plan est de garantir l'accès et le maintien à l'école des enfants et jeunes en situation de vulnérabilité, ainsi que de ceux ayant des besoins éducatifs spéciaux. Cet objectif met l'accent sur l'accessibilité infrastructurelle des établissements scolaires, afin de faciliter la libre circulation des élèves en situation de handicap au sein des écoles. Il concerne également l'acceptation des enfants handicapés, soulignant que les critères d'inscription ne doivent en aucun cas constituer un obstacle à leur inclusion. Cet objectif est accompagné de trois indicateurs.

Le premier indicateur stipule que 30 % des écoles et établissements d'enseignement doivent accueillir des enfants en situation de handicap. Cependant, cet indicateur reste imprécis : il ne précise pas quels types d'établissements seront concernés, selon quels critères ces écoles seront choisies, ni quels moyens seront mis en œuvre pour garantir l'accueil et l'intégration effective de ces enfants.

Le deuxième indicateur stipule qu'un millier de bourses d'études seront attribuées par le MENFP à des enfants en situation de handicap pour leur permettre d'accéder à l'école. Cependant, aucune donnée ni rapport émanant du ministère ne mentionne le nombre exact d'enfants en situation de handicap ayant bénéficié de ces bourses, ni les critères d'attribution. De plus, le document ne précise pas comment ces bourses seront distribuées, ni quel type d'écoles sera privilégié pour accueillir ces enfants. Une autre question importante concerne la logique de l'octroi de bourses d'études, alors que l'école fondamentale devrait être gratuite pour tous, comme l'indique la Constitution haïtienne. Nous nous interrogeons également sur la

pertinence de cette mesure, notamment sur le fait d'octroyer des bourses à un millier d'enfants sur une période de dix ans, alors qu'il n'existe aucune donnée fiable concernant le recensement des enfants en situation de handicap dans le pays. Ainsi, nous nous interrogeons si les 1 000 bourses suffiront à répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants handicapés. Cette situation soulève aussi une autre interrogation. En effet, nous nous interrogeons si cela ne serait pas plus pertinent que le gouvernement haïtien investisse directement dans le système éducatif pour garantir à tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap, une éducation gratuite et accessible, comme stipulé par la Constitution. Ces constats soulignent un manque de données fiables concernant les enfants en situation de handicap, ce qui rend difficile l'évaluation de la portée réelle des politiques éducatives proposées.

Le troisième indicateur prévoit la vulgarisation et la promotion de l'approche inclusive au sein du système éducatif haïtien. Bien que cet objectif vise la sensibilisation et l'intégration de l'éducation inclusive, il reste flou quant au modèle spécifique qui sera adopté. En effet, cet indicateur se contente d'évoquer l'idée d'une approche inclusive sans préciser de manière concrète les modalités de sa mise en œuvre ni les formes d'inclusion envisagées.

Le deuxième objectif du Plan Décennal 2017-2027 est d'améliorer la qualité de l'offre éducative et de favoriser l'épanouissement des enfants en situation de handicap. Cet objectif comporte sept indicateurs, dont le premier porte sur la révision et l'application de programmes scolaires destinés spécifiquement aux enfants en situation de handicap. Cependant, cet indicateur présuppose l'existence de programmes distincts pour les enfants handicapés en Haïti, ce qui soulève un problème fondamental : différencier les programmes scolaires en fonction du handicap peut être perçu comme une forme de discrimination. En réalité, ce n'est pas le programme scolaire qui devrait être modifié, mais la méthode d'enseignement. L'approche inclusive repose sur le principe de l'égalité des chances pour tous les élèves, indépendamment de leurs différences, comme l'ont souligné Prud'homme (2016), Bellanger et Duchesne (2010), et Booth et Ainscow (2002). Dans une véritable approche inclusive, les enfants en situation de handicap ne doivent pas être exclus du programme scolaire de base. L'objectif devrait être de diversifier les méthodes pédagogiques en fonction des besoins individuels des élèves, tout en maintenant un programme commun pour tous (Prud'homme, 2016).

Le deuxième indicateur du deuxième objectif stipule que tous les enseignants chargés d'enseigner aux enfants en situation de handicap doivent être certifiés par l'État haïtien. Le troisième indicateur précise que ces enseignants devront suivre des formations

complémentaires pour être en mesure d'accueillir adéquatement ces enfants. Ces deux indicateurs soulignent la nécessité de former et de certifier les enseignants, mais cette formation devrait être axée sur des méthodes pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques des élèves handicapés.

En Haïti, la méthode pédagogique dominante demeure la méthode traditionnelle, communément appelée « parcœurisme », qui repose sur la répétition mécanique des leçons pour les mémoriser. Cette approche est largement critiquée par de nombreux chercheurs (Houssaye, 2005), car bien qu'elle permette aux élèves de réciter les leçons par cœur, elle ne favorise pas une véritable compréhension des contenus. En outre, la méthode traditionnelle impose à l'élève, et particulièrement à l'élève en situation de handicap, de s'adapter au niveau de l'enseignement, au lieu de s'adapter aux besoins spécifiques de l'élève. Comme le souligne Houssaye (2005) dans son modèle du triangle pédagogique, cette méthode rend l'élève passif dans le processus d'apprentissage, car l'élève n'est qu'un récepteur passif de savoirs, tandis que l'enseignant est le seul acteur actif. En conséquence, l'enfant, qui devrait être au centre de l'apprentissage, se retrouve réduit à un rôle passif, limitant sa capacité à apprendre et à s'épanouir.

Ainsi, la méthode pédagogique traditionnelle constitue un obstacle majeur pour l'apprentissage des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires en Haïti. Elle exclut de facto un grand nombre d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage ou des besoins éducatifs particuliers. Ce type de pédagogie ne prend pas en compte la diversité des besoins des élèves et reste un frein à une véritable inclusion scolaire. À cet égard, il est important de souligner qu'aucun rapport officiel ne semble avoir été rédigé concernant la formation des enseignants à l'éducation inclusive, et encore moins sur l'adaptation des méthodes pédagogiques à un public d'élèves en situation de handicap.

Lors de nos entretiens avec des enseignants et des directeurs d'école, nous avons posé des questions sur la formation à l'éducation inclusive. Plusieurs d'entre eux ont clairement indiqué qu'ils n'avaient pas reçu de formation spécifique sur l'inclusion scolaire de la part du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP). Selon eux, cette formation leur avait été dispensée principalement par des ONG, des associations locales, et parfois par l'administration scolaire elle-même. Nombre d'entre eux ont aussi exprimé leur ignorance quant au plan prévu par le MENFP concernant la formation à l'éducation inclusive.

Le quatrième indicateur du Plan Décennal stipule que les programmes scolaires destinés aux enfants en situation de handicap devraient être adaptés. Toutefois, cet indicateur mentionne une

adaptation des programmes, mais pas de la méthode pédagogique, comme le soulignait le deuxième indicateur. Cette distinction est importante, car une adaptation des programmes sans une révision des méthodes pédagogiques risque de ne pas répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap, qui nécessitent des approches pédagogiques différenciées.

Le cinquième indicateur concerne l'équipement et les matériels pédagogiques des établissements scolaires, en précisant que toutes les écoles et tous les établissements scolaires publics doivent disposer d'équipements adaptés pour accueillir les enfants en situation de handicap. Cet indicateur soulève un point crucial : l'accessibilité des écoles, tant sur le plan infrastructurel que didactique. En effet, des établissements accessibles et équipés sont essentiels pour permettre une scolarisation de qualité pour les élèves handicapés. Cependant, cette mesure reste vague quant aux types d'équipements nécessaires et à la manière dont ces infrastructures devraient être adaptées aux besoins des enfants en situation de handicap.

Le sixième indicateur fait référence aux écoles privées, stipulant que toutes les écoles non publiques accueillant des enfants en situation de handicap doivent être accréditées par l'État haïtien. Cela sous-entend que l'État haïtien n'exerce pas un contrôle suffisant sur les écoles accueillant ces enfants. À ce jour, il n'existe aucune école officiellement accréditée en Haïti comme établissement scolaire destiné à accueillir spécifiquement des élèves en situation de handicap. Cette lacune met en évidence l'absence de régulation et de suivi de la part de l'État sur les institutions privées, ce qui pourrait entraîner des disparités dans la qualité de l'éducation offerte aux enfants handicapés.

Le septième indicateur du deuxième objectif évoque le fait que tous les lauréats doivent être des boursiers nommés ou subventionnés par l'État haïtien. Cet indicateur met en lumière le fait que les bourses d'études seront octroyées sur la base de l'excellence académique, c'est-à-dire en fonction des performances scolaires des enfants en situation de handicap. Cependant, l'État haïtien ne précise pas les critères qui seront utilisés pour définir un « lauréat ». Si les bourses sont effectivement attribuées sur la base des résultats scolaires, il est fort probable que peu d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, notamment ceux avec des handicaps sévères, remplissent ces critères. Cette approche pourrait donc exclure les enfants qui n'ont pas accès à une éducation adaptée à leurs besoins et qui peinent à répondre aux exigences scolaires classiques.

Une telle politique semble contredire les principes de l'éducation inclusive, comme le défendent Prud'homme (2016), Bellanger et Duchesne (2010), et Booth et Ainscow (2002), qui affirment

que c'est à l'école de s'adapter aux besoins des élèves, et non l'inverse. De plus, ces bourses concernent uniquement les enfants déjà scolarisés, ce qui marginalise davantage ceux qui, en raison de leur handicap, n'ont pas eu la chance d'accéder à l'éducation ou qui ont été rejetés par le système scolaire. En conséquence, cette politique de bourses basée sur la performance scolaire risquerait de renforcer l'exclusion, en pénalisant les enfants handicapés qui sont laissés pour compte, hors du système éducatif. Ainsi, cette approche ne favorise pas l'inclusion des enfants en situation de handicap, mais plutôt leur marginalisation. Ces bourses apparaissent davantage comme une récompense pour les enfants déjà intégrés dans le système scolaire, au lieu d'une véritable politique d'inclusion qui viserait à garantir l'accès à l'éducation pour tous les enfants, sans discrimination.

Le troisième objectif du Plan Décennal 2017-2027 concerne le renforcement de la gouvernance de l'éducation spéciale en Haïti. Il convient de noter que, dans le premier objectif du même plan, l'État haïtien fait référence à l'éducation inclusive, tandis que dans le troisième objectif, il évoque l'éducation spéciale. Cette dualité indique que l'État haïtien adopte deux modèles éducatifs pour la scolarisation des enfants en situation de handicap : le modèle inclusif et le modèle spécialisé. Cette approche parallèle, appelée « *two-track approach* », n'est pas unique à Haïti, puisque des pays comme la Belgique, l'Allemagne et les Pays-Bas l'utilisent également (Caraglio, 2017).

Le troisième objectif du Plan Décennal comporte quatre indicateurs. Le premier stipule que l'éducation spéciale doit disposer d'un cadre légal et réglementaire adapté. Le deuxième insiste sur la nécessité de mettre en place un système d'accréditation, de supervision et de contrôle. Le troisième fait référence aux ressources nécessaires pour assurer le bon fonctionnement de l'éducation spéciale. Enfin, le quatrième souligne que l'éducation spéciale doit être intégrée à l'ensemble des degrés d'enseignement. Cependant, il est important de souligner qu'à ce jour, aucun cadre légal et réglementaire n'a été mis en place, ni aucune structure n'a été développée pour la scolarisation des élèves en situation de handicap. De plus, bien que le Plan Décennal fasse référence à l'éducation spéciale, il ne mentionne pas explicitement l'éducation inclusive. Cette distinction montre que les politiques publiques actuelles ne sont pas entièrement adaptées à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, et que l'accent est encore largement mis sur l'éducation spécialisée.

En conclusion, bien que le Plan Opérationnel 2010-2015 et le Plan Décennal 2017-2027 illustrent l'intention de l'État haïtien de scolariser les enfants en situation de handicap, la réalité

sur le terrain est tout autre. En effet, le Plan Opérationnel 2010-2015 n'a pas atteint ses objectifs (MENFP, 2018), et le Plan Décennal 2017-2027 demeure trop général pour être considéré comme une politique publique spécifique à l'éducation inclusive. Ainsi, bien que ces plans expriment une volonté politique, les mesures concrètes et les actions nécessaires pour garantir l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap restent insuffisantes et mal définies.

1.2 Structure inadaptée et gestion inefficace dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire

En matière de gouvernance, la scolarisation des enfants en situation de handicap repose sur trois paradigmes principaux : le paradigme ségrégatif, le paradigme intégratif et le paradigme inclusif. Le tableau ci-dessous présente un résumé comparatif de ces trois approches

TABLEAU 1. DIFFÉRENCIATION DES MODES DE SCOLARISATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP EN HAÏTI.

PARADIGME	MODE DE SCOLARISATION	CARACTÉRISTIQUE
Ségrégatif	École spéciale	Établissement scolaire qui se déclare comme étant une école « spéciale » à la Commission d'Adaptation Scolaire et d'Appui Social (CASAS). Ces établissements travaillent le plus souvent avec des bailleurs internationaux et des associations locales.
Intégratif	École intégrative	Établissements scolaires, sans être spécialisés, recevant aussi des enfants en situation de handicap. Se différencient des écoles inclusives par le manque de formation des enseignants en éducation spécialisée et inclusive. Au sein de ces établissements scolaires, c'est à l'enfant de s'adapter au rythme de l'école.
Inclusif	École inclusive	Établissement scolaire du milieu ordinaire recevant des enfants en situation de handicap dont les enseignants ont reçu une formation sur l'enseignement spécialisé et l'orientation

		inclusive. Au sein de ces écoles, les dispositifs pédagogiques sont adaptés et possèdent des matériels appropriés. De plus, l'environnement scolaire est favorable à l'apprentissage des élèves en situation de handicap. Ces établissements travaillent le plus souvent avec des bailleurs internationaux et des associations locales.
--	--	---

Note : Les informations fournies dans ce tableau sont tirées du contexte haïtien ; IPE/UNESCO et UNICEF (2019). Source : Colin Léonard (2018)

Ce tableau facilite la compréhension des trois principaux modes de scolarisation des enfants en situation de handicap. Cependant, dans le cadre du paradigme ségrégatif, les écoles spécialisées n'accueillent que des enfants en situation de handicap. Leur scolarisation s'organise selon les niveaux d'enseignement fondamental (primaire) et secondaire. Toutefois, pour les enfants présentant une déficience intellectuelle, le processus de scolarisation diffère. Les établissements accueillant ces enfants ne s'organisent pas selon les niveaux traditionnels de primaire et secondaire, mais en fonction du degré d'autonomie de l'enfant (deux niveaux, avec trois sous-catégories : niveau 1 pour les plus autonomes, et niveau 2 pour les moins autonomes ou peu autonomes), ainsi que de leur capacité d'apprentissage. Après une évaluation de la capacité d'apprentissage de l'enfant, certaines écoles les classifient dans un niveau 1 ou 2, en fonction de critères tels que leur habileté sociale et leur autonomie. Ce niveau d'autonomie détermine la classe dans laquelle l'enfant sera placé.

Il convient de noter que ces établissements, bien qu'accueillant des enfants en situation de handicap mental, fonctionnent sans surveillance du ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Selon Michel (2021), ces écoles possèdent leur propre organisation et échappent à tout contrôle du MENFP, qui ne procède pas à l'évaluation de la qualité de l'accueil réservé aux enfants en situation de handicap. En effet, Michel (2021, p. 41) souligne que « ... il n'existe pas de critères spécifiques pour ouvrir une école spécialisée. Si une personne dispose de moyens financiers, elle peut ouvrir une école spéciale ... il n'existe pas de critères préalablement établis par le MENFP ». Cette déclaration implique que l'État ne supervise ni n'évalue la gestion de ces écoles, et qu'il est donc impossible de vérifier si ces établissements recrutent des enseignants qualifiés.

Bien que certaines écoles spécialisées accueillent des enfants en situation de handicap, l'État haïtien ne met en place aucune condition propice à la réussite scolaire de ces enfants. Michel (2021) fait état du décrochage scolaire parmi les enfants en situation de handicap, souvent dû à des coûts prohibitifs pour les familles, ainsi qu'à l'absence d'aménagements appropriés pour les examens officiels de l'État. En

effet, il semble que ces enfants abandonnent souvent l'école à la fin de la 9e année fondamentale (ou NS4). Selon un responsable de la CASAS, les examens écrits ne sont pas adaptés au format "Faciles à Lire et à Comprendre" (FALC), outil censé faciliter la compréhension des épreuves pour les enfants ayant une déficience intellectuelle. À ce jour, le MENFP n'a jamais modifié les examens officiels pour répondre aux besoins spécifiques des enfants présentant une déficience intellectuelle en Haïti. De ce fait, il apparaît que l'État, ainsi que certaines écoles, contribuent à la discrimination de ces enfants, en ne leur offrant pas les adaptations nécessaires à leur réussite scolaire.

Le paradigme intégratif vise à intégrer les enfants en situation de handicap au sein des écoles ordinaires (IPE/UNESCO et UNICEF, 2019). Toutefois, ce terme n'apparaît dans aucun document officiel du gouvernement haïtien ni dans ses textes législatifs. Dans la pratique, cependant, plusieurs enfants en situation de handicap sont scolarisés dans des établissements dits « intégratifs ». Un écart notable existe entre cette réalité, les prescriptions légales, et l'action du ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), qui semble ne pas exercer de contrôle sur les modalités de scolarisation de ces enfants dans le système éducatif haïtien.

En effet, de nombreux parents d'enfants en situation de handicap sont affiliés à des associations communautaires qui collaborent avec des écoles. Certaines de ces associations orientent les enfants vers des écoles intégratives et inclusives afin de faciliter leur accès à l'éducation. Toutefois, d'autres affirment que ces écoles ne sont ni adaptées ni structurées en fonction des besoins spécifiques des enfants. Le Dr Péan, à ce sujet, déclare : « *La Société Haïtienne d'Aide aux Aveugles (SHAA) ne dispose pas d'école. Cependant, nous intégrons des enfants dans des écoles publiques et privées, telles que les lycées Anténor Firmin et Jean-Jacques, et les accompagnons à travers des professeurs itinérants et des instructeurs* » (Le Nouvelliste, 2018). Néanmoins, l'intégration de ces élèves malvoyants dans ces établissements se fait sans aucune méthode spécialisée ni matériel adapté (Bureau du Secrétariat d'État pour l'Intégration des Personnes Handicapées [BSEIPH], 2013).

Comme le souligne encore le Dr Péan, « *les documents adaptés aux enfants handicapés sont très coûteux et difficilement accessibles en Haïti* » (Le Nouvelliste, 2018). Par conséquent, c'est à l'enfant de s'adapter aux structures scolaires existantes, ce qui représente un obstacle supplémentaire pour ces élèves. Le Dr Péan met également en évidence les limitations des infrastructures scolaires et l'absence de formation spécialisée pour les enseignants, qu'il considère comme les principaux handicaps à l'inclusion effective de ces enfants (Le Nouvelliste, 2018).

Il est manifeste que dans le cadre de l'intégration, les enfants en situation de handicap sont scolarisés dans des écoles publiques et privées sans suivi pédagogique ni accompagnement spécialisé adapté à leurs besoins éducatifs. Ainsi, c'est l'enfant qui doit s'adapter aux exigences du système scolaire haïtien. Dans ce contexte, bien qu'aucune donnée précise ne soit disponible, il semble que de nombreux enseignants n'aient reçu aucune formation en enseignement spécialisé (Le Nouvelliste, 2018), ce qui

s'explique par l'absence d'intégration de l'enseignement spécialisé et inclusif dans le programme de formation des maîtres, à la charge du MENFP. Il convient de noter que même dans les écoles spécialisées, les enseignants récemment diplômés des écoles normales ne reçoivent une formation spécifique qu'une fois recrutés par ces établissements (BSEIPH, 2013).

Ainsi, le modèle de scolarisation « intégratif » semble insuffisant pour assurer une éducation de qualité aux enfants en situation de handicap. Cette situation pourrait expliquer pourquoi certaines organisations non gouvernementales (ONG), tant nationales qu'internationales, s'efforcent de soutenir ces enfants dans une perspective inclusive. Ces organisations estiment que le milieu inclusif pourrait offrir davantage d'opportunités et garantir une éducation de qualité aux enfants porteurs de déficiences, sans nécessiter une approche strictement spécialisée.

Enfin, la scolarisation dans le cadre du paradigme inclusif se distingue par l'accueil des enfants en situation de handicap au sein d'écoles ordinaires, où les aménagements et le soutien sont censés être mieux adaptés à leurs besoins spécifiques.

Comme l'explique Thomazet (2006), l'inclusion scolaire doit se faire par la transformation de l'école pour les accueillir. Or, certains types de déficiences dès l'inscription sont refusés sous prétexte que les enseignants ne savent pas comment accompagner l'enfant au sein de leur classe (Janvier, 2020) ce qui diminue les chances pour l'enfant de participer pleinement à l'école. Une étude, réalisée par le Groupe d'initiative pour l'Étude de la Cognition, du Langage, de l'Apprentissage et des Troubles (GIECLAT), en 2011 sur 8 établissements scolaires dans le département du Sud et les Nippes, a montré que 80 % des enseignants et le personnel administratif ne savaient pas qu'ils devraient aménager leur environnement scolaire et adapter leur pédagogie afin de faciliter l'apprentissage des enfants en situation de handicap (Janvier, 2020). Selon les résultats de cette même étude, il y a une faible présence d'enfants ayant une déficience au sein de ces écoles, car ils ont été mis à l'écart par ces écoles. Les résultats montrent également que ces enfants sont plutôt restés à la maison afin de rester loin des discriminations, des stigmatisations et également par refus des directeurs d'école de les considérer étant des élèves à part entière (Janvier, 2020).

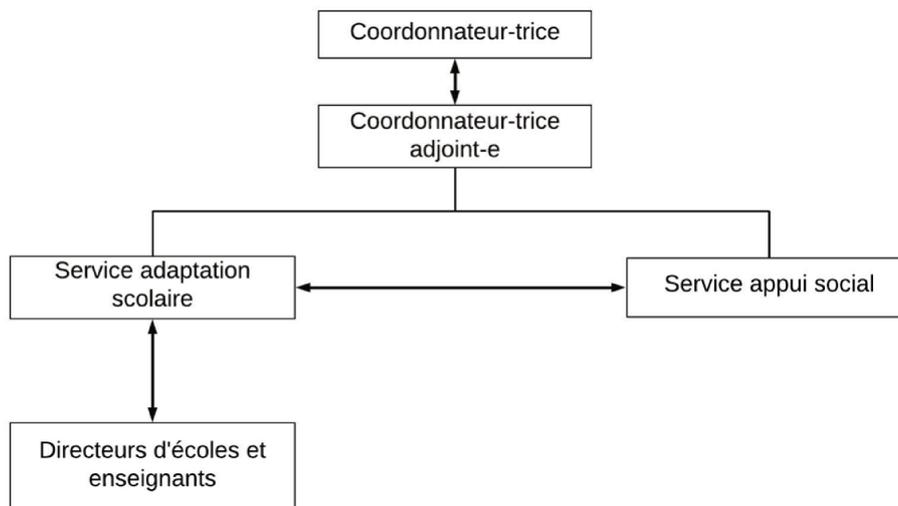
Au sein du système éducatif haïtien, la gestion et l'organisation de la scolarisation des enfants en situation de handicap sont assurées par la Commission de l'adaptation scolaire et d'appui social (CASAS). La mission de la CASAS consiste à apporter des accompagnements nécessaires aux enfants à besoins éducatifs particuliers ainsi qu'à leurs familles afin de favoriser

leurs réussites scolaires (CASAS, 2017). Cette structure au sein du MENFP est dirigée par un coordonnateur ou une coordonnatrice suivie d'un coordonnateur adjoint ou d'une coordonnatrice adjointe qui coordonnent le service d'adaptation scolaire et le service d'appui social (CASAS, 2017). Le schéma ci-dessous présente la structure de la CASAS (voir figure 1, p.8).

Comme le souligne Thomazet (2006), l'inclusion scolaire nécessite une transformation de l'école pour qu'elle puisse accueillir les élèves en situation de handicap. Cependant, dans la réalité, certains types de déficiences sont dès l'inscription refusés, sous prétexte que les enseignants ne savent pas comment accompagner ces enfants au sein de leurs classes (Janvier, 2020), ce qui réduit considérablement leurs chances de participer pleinement à la vie scolaire. Une étude menée en 2011 par le Groupe d'initiative pour l'Étude de la Cognition, du Langage, de l'Apprentissage et des Troubles (GIECLAT) dans huit établissements scolaires des départements du Sud et des Nippes a révélé que 80 % des enseignants et du personnel administratif ignoraient qu'il leur revenait d'aménager leur environnement scolaire et d'adapter leurs pratiques pédagogiques pour faciliter l'apprentissage des enfants en situation de handicap (Janvier, 2020). Selon cette même étude, la présence d'enfants ayant une déficience au sein de ces écoles est particulièrement faible, car ces élèves sont souvent mis à l'écart. De plus, beaucoup d'entre eux préfèrent rester à la maison pour éviter les discriminations, les stigmatisations, ainsi que le refus des directeurs d'école de les considérer comme des élèves à part entière (Janvier, 2020).

Dans le système éducatif haïtien, la gestion et l'organisation de la scolarisation des enfants en situation de handicap sont confiées à la Commission de l'Adaptation Scolaire et d'Appui Social (CASAS). La mission de la CASAS est de fournir le soutien nécessaire aux enfants à besoins éducatifs particuliers, ainsi qu'à leurs familles, afin de favoriser leur réussite scolaire (CASAS, 2017). Cette structure, faisant partie intégrante du MENFP, est dirigée par un coordonnateur ou une coordonnatrice, secondé(e) par un(e) coordonnateur(rice) adjoint(e), chargé(e) de coordonner les services d'adaptation scolaire et d'appui social (CASAS, 2017). La structure organisationnelle de la CASAS est présentée dans le schéma ci-dessous (voir figure 1, p.8).

Figure 1 : Structure de la Commission de l'adaptation scolaire et d'appui social (CASAS).



Source : MENFP

Au sein de la CASAS, deux services principaux sont proposés : le service d'appui social et celui de l'adaptation scolaire. Ces services sont soutenus par une équipe d'intervenants et d'intervenantes, comprenant des techniciens spécialisés en braille, des enseignants itinérants, etc., qui collaborent étroitement avec les familles d'enfants en situation de handicap et les écoles. Le service d'appui social reçoit et analyse les demandes des familles, afin de déterminer les critères d'attribution d'une subvention à celles-ci (CASAS, 2017). Une fois cette analyse effectuée, le dossier de l'enfant est transmis au service de l'adaptation scolaire, où sont évalués ses besoins éducatifs spécifiques. Ce service, avec le soutien des familles, élabore ensuite un projet d'accompagnement personnalisé visant à répondre aux besoins particuliers de l'enfant en situation de handicap. Ce projet inclut des objectifs clairs, les résultats attendus, ainsi que les moyens adaptés nécessaires à la réussite scolaire de l'élève. Il prévoit notamment un encadrement pédagogique (cours de remise à niveau), des matériaux didactiques adaptés (magnétophones, cassettes, papier braille pour les élèves non-voyants), un suivi psychopédagogique, ainsi qu'un encadrement technique pendant les examens officiels (transcription des examens en braille, agrandissement des lettres pour les élèves malvoyants, etc.) (CASAS, 2017).

Cependant, ces services sont exclusivement offerts à Port-au-Prince, limitant ainsi leur accessibilité aux familles et écoles situées dans d'autres départements. Par conséquent, les familles vivant en dehors du département de l'Ouest ne peuvent bénéficier de cette structure. En outre, bien que la CASAS soit une institution existante, il apparaît que ses services ne sont pas suffisamment adaptés à la mise en œuvre effective de l'inclusion scolaire. Les services mentionnés ne prennent pas en compte le paradigme inclusif, et la structure ne propose pas de politique publique claire en matière d'inclusion scolaire. De plus, elle ne dispose d'aucune donnée statistique relative aux élèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers, ni sur les écoles dites « inclusives ».

L'accès à l'éducation pour les enfants en situation de handicap se heurte ainsi à deux obstacles majeurs : d'une part, la qualité de l'enseignement dispensé et, d'autre part, le coût des services scolaires. De nombreuses écoles qui accueillent ces enfants ne garantissent pas un niveau d'enseignement de qualité. Par exemple, il semble que, selon nos observations, une grande partie des élèves en situation de handicap soient scolarisés dans des écoles informelles, souvent qualifiées de « borlettes ». Ces écoles, qui ne disposent pas de normes pédagogiques adéquates, n'offrent pas une éducation de qualité. En revanche, bien que certaines écoles privées offrent un enseignement de qualité, leurs services demeurent inaccessibles pour de nombreuses familles, en raison de leur coût élevé. Ainsi, les écoles spécialisées, bien que parfois adaptées aux besoins éducatifs spécifiques des enfants en situation de handicap, restent inaccessibles pour un grand nombre d'entre eux, faute de moyens financiers.

En définitive, il est manifeste que la gouvernance du modèle inclusif fait face à plusieurs défis, notamment d'ordre économique, socioculturel, éducatif et relationnel.

1.3 Les enjeux financiers de l'inclusion scolaire en Haïti

L'aspect financier constitue un élément clé dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, comme le soulignent plusieurs auteurs. Par exemple, l'UNESCO (2023) et Corbo (2002) affirment qu'il est impossible de réaliser des changements significatifs dans un système éducatif sans un financement adéquat. Corbo (2002) précise que l'État a la responsabilité de mobiliser et d'allouer les ressources financières nécessaires pour mettre en place un système d'enseignement accessible et de qualité. Selon l'UNESCO (2023), le financement de l'éducation est avant tout un choix politique et social, permettant au gouvernement de concrétiser sa vision et ses objectifs éducatifs. En effet, pour ces auteurs, l'État demeure l'acteur central du financement de l'éducation.

Dans le contexte haïtien, la scolarisation des enfants en situation de handicap représente un défi financier majeur, tant pour l'État que pour les familles. Lorsqu'on analyse la situation de l'inclusion scolaire en Haïti, il apparaît que l'État n'accorde pas suffisamment d'importance à ce processus, en raison du faible investissement dans sa mise en œuvre. Par exemple, un cadre du ministère a souligné qu'aucun budget significatif n'est alloué à la Commission de l'Adaptation Scolaire et d'Appui Social (CASAS), l'organisme responsable, au sein du MENFP, de l'inclusion des élèves handicapés dans le système éducatif haïtien.

Il est également important de noter que l'éducation en Haïti repose en grande partie sur les familles, qui financent environ 70 % du coût de l'éducation (Wamba, 2020 ; MENFP, 2018 ; Ilionor, 2010 cités par Antoine, 2016). Ce modèle de financement place une pression énorme sur les familles, en particulier celles d'enfants en situation de handicap, pour lesquelles les frais scolaires représentent souvent un obstacle insurmontable. Le système éducatif haïtien est marqué par de profondes inégalités, ce qui engendre une segmentation des classes sociales (Joint, 2008). Cette inégalité, exacerbée par un manque de contrôle de l'État sur le système, donne naissance à quatre typologies d'écoles qui fonctionnent et s'organisent de manière disparate. Cela crée également une fracture entre ceux qui peuvent accéder à une éducation de qualité, en fonction de leurs ressources économiques, et ceux qui en sont exclus.

Michel (2021) insiste sur le fait que les coûts des services scolaires représentent une cause majeure d'exclusion et d'abandon scolaire pour les enfants en situation de handicap, notamment dans les écoles spécialisées. En effet, de nombreuses familles ne disposent pas des ressources nécessaires pour financer l'éducation de leurs enfants en situation de handicap (Handicap International, London School of Hygiene and Tropical Medicine, International Centre for Evidence in Disability Research Fellow, 2012). Le manque de moyens économiques constitue donc un frein majeur à la scolarisation de ces enfants (Michel, 2021). Dans le cadre de notre étude, plusieurs familles ont exprimé leur inquiétude quant à leur incapacité à financer l'éducation de leurs enfants, soulignant ainsi la dimension économique du problème. Par exemple, un parent déclare que :

L'école n'est pas gratuite et je ne l'ai pas encore payée. Chaque jour, je paie 100 gourdes pour un aller et retour en taxi [taxi moto], ce qui veut dire que la semaine me coûte 500 gourdes chaque semaine, puis l'école c'est 20 000 gourdes [l'année], mais je n'ai pas encore passé à la direction, car le bulletin va être remis aujourd'hui [le jour de l'entretien]. Je n'ai pas [...]. Hier soir, elle m'a dit si je ne prendrai pas son bulletin scolaire. J'ai dit [le nom de sa fille] je ne veux pas prendre la honte de la part du père [prêtre catholique dirigeant l'école] parce que je ne suis pas du tout passé à la direction [c'est pour le paiement des frais de scolarité]. Elle a dit, eh bien, maman, fais de ton mieux, j'ai dit oui ma fille, je vais faire de mon mieux (Parent-6, lignes 77-84).

Un autre parent mentionne que

... les moyens économiques ne nous permettent pas de payer, car même nous n'avons pas encore pris le bulletin [scolaire]. Elle [l'école] donne le bulletin aujourd'hui. Je n'ai pas encore pris le bulletin pour elle, parce que nous n'avons pas passé à la direction [faisant allusion au paiement de scolarité] (Parent-4, lignes 63-66).

De plus, un responsable d'école nous explique ces difficultés par rapport au financement de la scolarité des élèves en situation de handicap, en disant « *Nous sommes complètement en train de voir si nous pouvons maintenir l'école, mais c'est toujours très difficile pour nous de progresser réellement. Spécialement, nous avons des enfants dont les parents n'ont pas exactement les moyens de payer leur scolarité* » (DE-3, lignes 328-330). Un cadre du ministère a mentionné : « *Il y a certains gens qui ont abandonné parce qu'ils n'ont pas assez d'argent pour rester dans le système ...* » (ME-1, lignes 611-612).

Le manque de financement de l'État haïtien a un impact direct sur la scolarisation des enfants, en particulier ceux en situation de handicap. Bien que l'État subvienne à certains besoins éducatifs, tels que la fourniture de manuels scolaires, de sacs et d'uniformes, ces investissements sont principalement destinés aux élèves des écoles publiques, et restent insuffisants. De plus, l'État ne prend pas en charge les frais de scolarité, ni ne finance spécifiquement la scolarisation des élèves en situation de handicap dans certaines écoles. En d'autres termes, le financement de l'État ne suffit pas à alléger les charges financières des familles d'enfants en situation de handicap, qui se trouvent dans l'incapacité de payer les frais scolaires. Par exemple, un parent a témoigné qu'il n'a jamais reçu de soutien financier de l'État pour couvrir les besoins éducatifs de son enfant, ce qui a directement empêché ce dernier d'accéder à l'école.

Non nous ne l'avons pas trouvé. Cela signifie que j'ai aussi mon premier enfant qui est à l'école. Il a terminé la 9^e année, il y a 2 ans. Il ne va pas à l'école parce qu'il n'en a pas les moyens (Parent-6, lignes 165-166).

Dans ce contexte, le manque de financement de l'État laisse la place aux acteurs issus de l'aide au développement qui, eux, financent non seulement les écoles qui les accueillent, mais également les associations locales et les familles.

1.4 Les défis liés à la représentation du handicap en Haïti

La scolarisation des enfants en situation de handicap en Haïti se heurte à plusieurs obstacles, dont celui lié aux représentations sociales du handicap. Selon Wamba (2020) et Caraglio (2017), il est essentiel que les acteurs éducatifs prennent en compte l'aspect socioculturel du handicap lors de la mise en œuvre

de l'inclusion scolaire. Toutefois, certains d'entre eux ne considèrent pas cette dimension dans le contexte haïtien, ce qui constitue un frein à l'inclusion des enfants handicapés dans le système scolaire (Michel, 2021).

L'aspect socioculturel du handicap englobe les croyances, les représentations sociales et les pratiques qui définissent la manière dont la société perçoit et interagit avec les personnes en situation de handicap (Piérart, 2013). Dans le contexte haïtien, cette perception est souvent marquée par la conviction que le handicap représente une « *une punition, une malédiction par les personnes elles-mêmes touchées, leurs proches et les membres de leur communauté* » (Damus, 2016, p. 118). Cette croyance se manifeste fréquemment dans le langage populaire, à travers des expressions, des proverbes ou des dictons (Jodelet, 2014). Une telle représentation sociale engendre la stigmatisation des enfants en situation de handicap, les exposant à des formes de maltraitance, que ce soit de la part des autres élèves ou des acteurs éducatifs. Ce phénomène est en accord avec la théorie de la stigmatisation formulée par Goffman (1975), qui décrit les personnes handicapées comme des « objets de curiosité » ou des individus « inférieurs ».

Dans la culture haïtienne, la représentation du handicap est souvent associée à des croyances religieuses, notamment le vaudou et certaines interprétations chrétiennes. Pour certaines familles, le handicap de leur enfant est perçu comme une punition divine ou le résultat de malédictions invoquées par des pratiques vaudou (Damus, 2016). Les recherches de Michel (2021) sur la perception des troubles du spectre de l'autisme (TSA) par les parents montrent que certains d'entre eux attribuent la déficience de leur enfant à des causes surnaturelles. Par exemple, certains parents qualifient leur enfant comme « *un enfant possédé par un esprit* » ; « *celui qui a un mauvais esprit* » ; « *enfant gâté par un loa, par un esprit* » ; « *fils d'un loa, d'un esprit* » (Michel, 2021, p. 170), soulignant ainsi l'influence persistante des croyances vaudou sur la perception du handicap. Cette vision du handicap joue un rôle important dans les traitements subis par ces enfants au sein de la société, et influence directement leur scolarisation.

Bien que François (2023) ait étudié la représentation du handicap dans les écoles haïtiennes, il n'a pas exploré spécifiquement l'influence de ces représentations sur l'inclusion scolaire. Cependant, les données disponibles montrent que l'État haïtien ne prend pas en compte la représentation sociale du handicap dans la formation initiale des acteurs éducatifs (François, 2023). Fortier, Noël, Ramel et Bergeron (2018) indiquent qu'une représentation sociale défavorable du handicap parmi les enseignants peut conduire à la catégorisation des élèves selon leurs difficultés, ce qui empêche la mise en place effective de l'inclusion scolaire. Selon ces auteurs, l'inclusion scolaire nécessite que les élèves en difficulté évoluent dans un milieu scolaire ordinaire, adapté à leurs besoins.

Dans le cadre de la scolarisation des enfants en situation de handicap, les croyances liées au vaudou exercent une influence importante sur les choix des parents. Michel (2021) montre que les représentations négatives du handicap constituent une barrière significative à l'inclusion scolaire. En effet, les parents sont souvent influencés par le regard des autres sur la déficience de leur enfant, ce qui les pousse parfois à privilégier les écoles spécialisées plutôt que les écoles ordinaires. D'autres parents, confrontés à la stigmatisation dans les écoles régulières, retirent leurs enfants de ces établissements, considérant qu'ils ne sont pas adaptés à leurs besoins (Michel, 2021). Certains préfèrent même garder leurs enfants à la maison pour les protéger de la discrimination et de l'exclusion (Régulus, 2020 ; Wamba, 2020). Ces exemples illustrent que la représentation du handicap constitue un obstacle majeur à l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap (Fortier et al., 2018), particulièrement dans le contexte haïtien.

Comme l'a souligné Caraglio (2017), la manière dont le handicap est conceptualisé influence profondément la manière dont la scolarisation des enfants handicapés est envisagée. Si les acteurs éducatifs haïtiens perçoivent la déficience comme une malédiction ou une punition divine, ils risquent de rencontrer des difficultés à adopter le modèle inclusif promu dans le cadre de l'aide au développement pour l'éducation inclusive en Haïti. Cependant, les données sur la représentation du handicap par les acteurs éducatifs haïtiens ne sont pas prises en compte dans le système d'information de gestion de l'éducation (SIGE). Pourtant, ces informations pourraient être utilisées pour orienter des campagnes de sensibilisation et de formation, afin de changer le regard des acteurs éducatifs et de leurs élèves sur les enfants en situation de handicap.

1.5 Les défis liés aux informations fiables et pertinentes provenant du SIGE-MENFP

Plusieurs pays ont adopté le système d'information de gestion en éducation (SIGE) comme un outil stratégique pour recueillir des données fiables et pertinentes, dans le but de planifier l'implémentation du modèle inclusif (UNICEF, 2014). Cet outil offre une capacité de diagnostic approfondie, permettant d'identifier les élèves en situation de handicap, de caractériser leurs déficiences, de cerner leurs besoins éducatifs spécifiques, et d'évaluer les conditions de leur environnement scolaire (UNICEF, 2014). Ainsi, le SIGE constitue une structure dynamique dont l'efficacité dépend largement des orientations établies par les décideurs et praticiens du secteur éducatif.

Néanmoins, l'insuffisance de données éducatives pertinentes entrave, pour certains acteurs, la mise en œuvre optimale du modèle inclusif. Le SIGE est défini par l'UNICEF (2014) comme un « *processus de collecte, d'agrégation et de déclaration de données fondées sur les établissements scolaires* ». En d'autres termes, il représente une base de données administratives centralisée, permettant de suivre la fréquentation scolaire, les comportements, les progrès des élèves, tout en facilitant l'élaboration de budgets et la planification des activités pédagogiques (UNICEF, 2019).

En jouant un rôle structurant dans l'élaboration des politiques éducatives inclusives, le SIGE se positionne comme un levier essentiel de la promotion de l'éducation pour tous (UNICEF, 2014). Ce rôle central est corroboré par les travaux de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et de la Banque mondiale (2011), qui soulignent l'importance d'outils de gestion fondés sur des données pour répondre aux besoins des populations vulnérables.

Disposer d'informations solides permet de prendre en toute connaissance de cause des décisions concernant les politiques et programmes relatifs au handicap. Connaître le nombre de personnes handicapées, et les conditions dans lesquelles elles vivent peut améliorer les efforts visant à supprimer les obstacles et à permettre de développer des services permettant la participation des personnes handicapées » (p. 23).

Haïti dispose de son propre système d'information de gestion en éducation, connu sous le nom de SIGE-MENFP. Selon les données de notre étude, ce système a été conçu pour fournir des informations fiables sur le fonctionnement du système éducatif national. Sa structure repose sur un réseau décentralisé, où chaque département du pays dispose d'un bureau virtuel. Chaque bureau est équipé d'un réseau local comprenant des équipements de télécommunication et de sécurité, interconnectés au niveau central, ce qui permet d'unifier les données et d'assurer leur cohérence pour le ministère.

L'architecture du SIGE-MENFP se distingue par sa flexibilité, lui permettant de s'adapter aux besoins spécifiques des utilisateurs. Toutefois, toute modification apportée au système doit être réalisée exclusivement par les acteurs concepteurs, car les professionnels du MENFP ne disposent pas des compétences nécessaires pour en modifier l'usage. Même parmi les professionnels formés, les possibilités d'intervention sont limitées, ce qui contribue à préserver l'intégrité des données pour les analyses statistiques et les rapports diffusés. Ainsi, seuls les concepteurs sont habilités à effectuer des ajustements, souvent en réponse à des situations exceptionnelles. Par exemple, durant la pandémie de la Covid-19, des modifications ont été intégrées au SIGE-MENFP pour permettre le télétravail des acteurs

éducatifs, démontrant sa capacité d'adaptation aux contextes changeants, notamment en faveur de l'inclusion scolaire.

Cependant, l'utilisation du SIGE-MENFP en Haïti est entravée par plusieurs défis structurels et opérationnels. GENINOV (2019) souligne que des problèmes se manifestent tant dans la collecte des données que dans le financement de la mise en œuvre du projet. Par exemple, le SIGE-MENFP ne prend pas en compte la catégorie socioprofessionnelle des parents, alors que ces derniers financent à hauteur de 75 % l'éducation de leurs enfants (Wamba, 2020 ; MENFP, 2018 ; Ilionor, 2010 cités par Antoine, 2016).

De plus, un manque de coordination entre les institutions publiques et une gestion inefficace des données compromettent l'efficacité du SIGE-MENFP. Les données sont souvent partagées tardivement ou pas du tout entre les acteurs concernés (GENINOV, 2019). Ces problèmes sont exacerbés par une rotation fréquente du personnel au sein du MENFP, entraînant des pertes de savoir-faire en raison d'un transfert d'informations insuffisant. Les nouvelles recrues doivent souvent s'adapter, ce qui ralentit le fonctionnement des équipes. En outre, GENINOV (2019) pointe le non-respect des délais et des engagements du personnel, l'impossibilité d'accéder aux données historiques en raison de contraintes de migration, ainsi que des délais d'exécution des enquêtes souvent trop courts.

Enfin, il est important de noter qu'aucun texte législatif ou document officiel ne semble encadrer de manière formelle le fonctionnement du SIGE-MENFP, ce qui limite son institutionnalisation et son efficacité à long terme.

Dans cette perspective, le MENFP ne prévoit aucune ligne directrice spécifique pour les acteurs souhaitant collaborer avec le SIGE-MENFP dans le cadre de l'inclusion scolaire. Le système ne fait pas explicitement référence aux écoles inclusives et n'intègre pas de dispositions concernant la formation des enseignants travaillant avec des enfants en situation de handicap. De plus, aucune donnée sur la représentation du handicap en Haïti par les acteurs éducatifs n'est collectée. Le SIGE-MENFP n'aborde pas non plus des aspects fondamentaux tels que le niveau d'accessibilité des infrastructures scolaires, les types d'enseignements dispensés dans les classes, ou encore l'existence de documents didactiques et de matériels pédagogiques adaptés.

Pourtant, les données issues de ces dimensions sont cruciales pour élaborer, suivre et évaluer des politiques éducatives efficaces, notamment dans le domaine de l'inclusion scolaire (UNICEF, 2014). L'absence de données spécifiques dans les recensements scolaires en Haïti, notamment sur les élèves en situation de handicap, leurs besoins, les types de handicap ou encore les obstacles à leur réussite scolaire, limite considérablement la capacité d'intervention de l'État. Une planification éducative fondée sur des données incomplètes ou non probantes compromet la mise en œuvre et l'efficacité de l'inclusion scolaire (UNICEF, 2014).

Ces lacunes dans le fonctionnement du SIGE-MENFP ont des répercussions non seulement sur les acteurs internes du système éducatif, mais également sur les acteurs externes. Par conséquent, les informations diffusées par le SIGE-MENFP concernant le système éducatif haïtien peuvent être partielles ou biaisées, compromettant ainsi leur utilité pour des prises de décision éclairées.

Cependant, il est important de noter que ces données, bien que limitées, servent une diversité d'acteurs. Elles bénéficient tant aux acteurs internes du MENFP qu'aux acteurs externes, notamment les organisations internationales, les écoles, les citoyens, les associations, les étudiants et les instances gouvernementales.

1.6 Les défis au sein de l'aide au développement pour mettre en œuvre de l'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap requiert la mobilisation et la collaboration d'une pluralité d'acteurs, tant nationaux qu'internationaux, particulièrement dans le contexte de la mise en œuvre de l'éducation inclusive en Haïti. Les travaux de Jean (2018) sur l'aide au développement dans le domaine de l'éducation en Haïti soulignent que l'élaboration et la mise en œuvre de politiques éducatives ne peuvent être confiées à un seul groupe de personnes. Au contraire, elles nécessitent une collaboration intersectorielle impliquant tous les acteurs éducatifs et l'État.

En Haïti, l'aide publique et privée au développement en matière d'éducation inclusive prend plusieurs formes : financement de projets dédiés à l'inclusion scolaire, transfert de savoir-faire inclusif via la formation d'acteurs éducatifs haïtiens, construction d'un cadre conceptuel pour l'inclusion, et envoi d'experts pour appuyer les initiatives locales. Par exemple, à la suite du tremblement de terre de 2010, l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive (INSEI, anciennement INSHEA) a été mandaté par le gouvernement français, avec un financement de l'Union européenne, dans le cadre d'une mission interministérielle pour la reconstruction d'Haïti. Cette initiative visait à soutenir le MENFP dans la scolarisation des élèves en situation de handicap (INSEI, 2023). À travers cette collaboration, l'INSEI a contribué à former certains acteurs éducatifs au sein du MENFP et du milieu associatif haïtien.

Le financement du système d'information de gestion en éducation (SIGE) s'inscrit également dans le cadre de l'aide publique au développement. La Banque interaméricaine de développement (BID) et l'UNESCO figurent parmi les principaux partenaires financiers et techniques de ce projet. La BID, en partenariat avec le gouvernement haïtien, finance le projet « Haïti : Banque de données-éducation ». De son côté, l'UNESCO, à travers le programme CapEFA (Capacity Development for Education For All), a soutenu la mise en place du SIGE en fournissant une assistance technique pour le recensement scolaire 2010-2011 et la conception d'une feuille de route triennale (2011-2013) pour son élaboration (UNESCO, 2011).

Malgré ces financements, le SIGE ne recueille toujours pas de données sur les élèves en situation de handicap, leurs besoins spécifiques, ou les obstacles auxquels ils sont confrontés dans le système éducatif. GENINOV (2019) identifie des défis financiers majeurs entravant une enquête exhaustive couvrant tous les sous-secteurs éducatifs. Par exemple, le budget actuel ne permet pas l'acquisition d'équipements technologiques avancés, tels que des serveurs informatiques dédiés capables d'héberger des bases de données accessibles simultanément par plusieurs utilisateurs. De surcroît, les ressources budgétaires allouées au SIGE limitent sa capacité à répondre de manière flexible aux besoins variés du MENFP, compromettant ainsi son efficacité globale.

Malgré les efforts déployés, l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap en Haïti demeure confrontée à de nombreux défis. En ce qui concerne le transfert de savoir-faire inclusif, plusieurs facteurs peuvent expliquer les difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre. L'un de ces facteurs pourrait être la dégradation des informations et des compétences transférées avec le temps, soit en raison de l'oubli, soit à cause de leur obsolescence (Auger, 1979).

Divers obstacles peuvent également entraver ce processus de transfert. Tout d'abord, les techniques ou savoir-faire transmis peuvent ne pas être suffisamment adaptés aux spécificités locales, que ce soit à l'échelle régionale ou sous-régionale. Ensuite, certaines de ces techniques exigent des ressources importantes : capital financier, matériel spécifique, matières premières, ainsi qu'un personnel hautement qualifié, incluant ingénieurs, gestionnaires, cadres intermédiaires et ouvriers expérimentés maîtrisant ces savoir-faire. Par ailleurs, des résistances sociales peuvent surgir, en raison de structures traditionnelles ou administratives rigides, ou encore de normes culturelles incompatibles avec les techniques importées (Auger, 1979). Enfin, ces savoir-faire peuvent être en décalage avec les modes de vie traditionnels, qui constituent une base essentielle de l'identité culturelle locale (Auger, 1979).

Selon Van Dam (1979), le problème peut également résider dans les objectifs ou les impacts des technologies introduites par les pays développés pour résoudre les problématiques des pays en développement. Bien que le transfert technologique puisse offrir des avantages économiques, il soulève

souvent des enjeux sociaux significatifs et peut s'avérer désastreux pour les populations les plus vulnérables (Van Dam, 1979).

Premièrement, le pays donateur peut ne pas disposer des techniques adaptées aux besoins spécifiques du pays bénéficiaire (Van Dam, 1979). Cette inadéquation est particulièrement évidente dans le domaine de l'inclusion scolaire en Haïti, où certaines problématiques actuelles sont absentes des contextes des pays développés ou n'y ont jamais existé. Par exemple, les représentations culturelles du handicap en Haïti, souvent perçues comme une malédiction divine ou un sort jeté par un houngan (Damus, 2016), constituent un frein majeur à l'acceptation et à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (Pierre, 2023). Ces obstacles culturels s'ajoutent aux défis structurels, tels qu'un système éducatif largement privatisé, où l'État contrôle moins de 20 % de l'offre scolaire (MENFP, 2012).

Deuxièmement, les déséquilibres structurels entre les pays du Nord et ceux du Sud amplifient les difficultés. *« l'indifférence relative du Nord (telle qu'elle est ressentie par le Sud) pousse les pays du Sud à mettre de l'ordre dans leur propre maison, c'est-à-dire à dévoiler leurs talents cachés et leur précieuse expérience »* (Van Dam, 1979, p. 211). Toutefois, Haïti ne partage ni les mêmes structures éducatives ni les mêmes réalités socio-économiques que des pays comme la France, l'Allemagne ou les États-Unis. Or, les institutions qui participent au transfert de savoir-faire inclusif, telles que l'INSEI, la Christian Blind Mission (CBM) ou la J/P Haitian Relief Organization (J/P HRO), proviennent majoritairement de ces contextes étrangers.

Troisièmement, la pauvreté et la taille réduite de nombreux pays du Sud constituent des obstacles majeurs à l'application réussie des savoir-faire transférés par les pays développés (Van Dam, 1979). Haïti illustre parfaitement cette réalité, étant l'un des pays les plus pauvres de l'hémisphère sud avec un PIB par habitant de seulement 1 829,59 USD en 2021, contre 70 248,63 USD aux États-Unis, 43 658,98 USD en France, et 51 203,55 USD en Allemagne (Banque mondiale, 2023). De plus, le budget national haïtien dépend fortement de l'aide internationale : en 2023, sur un budget total de 267,5 milliards de gourdes, 27 % provenaient de l'aide au développement (ministère de l'Économie et des Finances, 2023).

Quatrièmement, les représentations du problème et l'absence de législation adéquate peuvent également entraver le transfert de savoir-faire (Van Dam, 1979). En Haïti, il n'existe pas de cadre législatif clair encadrant l'inclusion scolaire (François, 2023 ; Michel, 2021). Par ailleurs, les perceptions des acteurs éducatifs privilégient une scolarisation en milieu spécialisé pour les élèves en situation de handicap, ce qui s'oppose à l'inclusion en milieu ordinaire (François, 2023).

Selon Auger (1979), d'autres facteurs peuvent également compliquer ce transfert, notamment les déficits financiers, matériels et humains dans les pays récepteurs. Ces difficultés sont amplifiées par des divergences socioculturelles entre pays développés et pays en voie de développement. En particulier, les modèles importés ne peuvent se superposer aux structures socioculturelles locales sans soulever des accusations de néocolonialisme, un spectre encore présent dans l'histoire haïtienne, marquée par son passé de colonie française et une occupation américaine de 1915 à 1934 (Étienne, 2007).

De plus, des obstacles internes tels que la corruption et l'immobilisme administratif aggravent la situation. En 2022, Haïti occupait la 171^e position sur 180 pays dans l'indice de perception de la corruption de Transparency International (*Le Nouvelliste*, 2023). Cette corruption omniprésente au sein de l'administration publique constitue un frein majeur aux réformes nécessaires (Jabouin, 2020), notamment dans le domaine éducatif. En outre, l'incompréhension et la méfiance des cadres des structures nationales, combinées à une certaine rigidité institutionnelle, peuvent constituer des obstacles significatifs à l'introduction de techniques nouvelles (Auger, 1979). Ces innovations exigent souvent des réformes profondes au sein de structures traditionnelles inadaptées, ce qui peut susciter des inquiétudes, voire des résistances parfois insurmontables (Auger, 1979). Dans le contexte haïtien, caractérisé par un système éducatif confronté à des défis structurels et organisationnels profonds, ces résistances peuvent significativement entraver la mise en œuvre des réformes indispensables à la promotion de l'inclusion scolaire.

Enfin, les modalités de transfert des savoir-faire inclusifs soulèvent des questions quant à leur adaptation au contexte socio-économique et culturel haïtien. Premièrement, certaines ONG imposent des modèles dits "exemplaires" ou "best practices" sans toujours s'assurer de leur adéquation aux besoins locaux (Froger et Andriamahefazafy, 2003 ; France, 2011). Nous ignorons souvent dans quelle mesure ces modèles sont adaptés ou simplement imposés aux acteurs éducatifs haïtiens. Deuxièmement, les savoir-faire inclusifs proposés dans le cadre des coopérations internationales négligent parfois les connaissances et pratiques locales. Comme le souligne Damus (2020), les institutions haïtiennes ont tendance à sous-estimer ou à rejeter les savoirs locaux, préférant s'appuyer sur des experts internationaux. Par exemple, alors qu'une vingtaine de professionnels haïtiens formés par l'INSEI pourraient structurer des programmes

universitaires sur l'éducation inclusive, certaines universités haïtiennes continuent de solliciter des institutions étrangères³.

Cette attitude de rejet peut également concerner les acteurs haïtiens ayant étudié à l'étranger dans le cadre des coopérations internationales. Selon Damus (2020), certains d'entre eux, une fois leurs études terminées, tendent à privilégier les connaissances diffusées dans les pays développés au détriment des savoirs locaux, sous prétexte que ces derniers ne répondraient pas aux standards scientifiques des pays du Nord. Toutefois, les savoirs développés et enseignés dans les pays développés, qu'ils soient véritablement « scientifiques » ou non, ne représentent pas toujours les solutions les mieux adaptées aux réalités des pays du Sud. En Haïti, par exemple, des savoirs et outils spécifiques ont été développés par des écoles spécialisées et des institutions pratiquant l'inclusion scolaire pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap.

Cependant, ces savoirs locaux sont parfois ignorés, tant par les anciens boursiers de l'INSEI à leur retour qu'au sein de l'État haïtien, qui semble accorder davantage de crédit aux experts étrangers qu'à l'expertise des professionnels locaux pour élaborer un modèle inclusif. Cette situation peut engendrer des tensions entre les savoir-faire inclusifs transférés dans le cadre de l'aide au développement et ceux issus de l'expérience locale. À cet égard, Champoux et Agundez-Rodriguez (2022) soulignent la prédominance des savoirs des pays développés sur les savoirs locaux, ce qui génère souvent des conflits et une dichotomie entre ces savoirs et la culture locale.

Par exemple, à ce jour, aucun modèle officiel d'inclusion scolaire n'a été proposé par l'État haïtien. Cette absence de consensus reflète les divergences entre, d'une part, les anciens boursiers de l'INSEI au sein du MENFP, qui importent des modèles inspirés du contexte français, et, d'autre part, les acteurs locaux, notamment dans les associations et écoles, qui ont élaboré des pratiques adaptées au contexte haïtien.

Pour qu'un transfert de savoir-faire inclusif réussisse, il est impératif que les acteurs locaux s'approprient le modèle inclusif et l'adaptent au contexte spécifique. Comme l'ont souligné Auger (1979) et Van Dam (1979), l'absence d'appropriation locale dans le cadre du transfert de modèles de développement vers les pays du Sud compromet gravement la réussite de ces initiatives.

Dans le cas haïtien, aucune étude n'a encore exploré si les difficultés rencontrées dans l'éducation inclusive, y compris l'utilisation du Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE), sont directement liées à un manque d'appropriation des modèles proposés. Par ailleurs, on ignore si ces modèles prennent en compte des dimensions essentielles telles que l'implication des parents ou leur rôle actif dans l'inclusion scolaire de leurs enfants. Pourtant, la mise en œuvre efficace de l'inclusion scolaire

³ S. Nel, communication personnelle, 10 juillet 2023

nécessite une synergie entre acteurs éducatifs, parents, et autorités locales afin de s'assurer que les solutions répondent aux réalités sociales et culturelles.

En outre, un autre obstacle fréquent réside dans le coût des modèles éducatifs importés. Selon France (2011) et Froger et Andriamahefazafy (2003), ces modèles sont parfois économiquement inaccessibles ou éloignés des priorités locales. Dans le contexte haïtien, il est plausible que les initiatives internationales en faveur de l'inclusion scolaire imposent des charges financières trop lourdes à l'État ou aux parents, limitant ainsi leur mise en œuvre. De même, ces modèles pourraient être en décalage avec les priorités politiques et économiques du gouvernement, qui doit jongler entre de nombreux défis structurels.

Plusieurs auteurs (Auger, 1979 ; Van Dam, 1979 ; Darbon, 2015 ; Lancave, 2015) ont analysé de manière critique l'aide au développement, ainsi que les stratégies employées par les pays du Nord pour transférer des savoir-faire vers ceux du Sud. Auger (1979) souligne les limites de ces approches, notamment lorsque les professionnels des pays récipiendaires doivent se former à l'étranger. Il insiste sur la nécessité de créer des institutions locales capables de former et de retenir les talents afin de prévenir la fuite des cerveaux. Cependant, même lorsque ces professionnels retournent dans leur pays d'origine, cela ne garantit pas leur maintien sur place, car des facteurs tels que les crises économiques, sociales et politiques influencent fortement la fuite des cerveaux dans les pays en développement.

Un rapport de l'Organisation internationale pour les migrations (IOM, 2015) révèle que de nombreux professionnels haïtiens hautement qualifiés quittent leur pays pour des destinations telles que la France, la République dominicaine ou les États-Unis. De même, des étudiants haïtiens qui se rendent à l'étranger pour leurs études préfèrent parfois ne pas rentrer. Les travaux de Ennafaa et Paivandi (2008) identifient deux raisons principales à ce phénomène. Premièrement, les Facteurs d'attraction (*pull factors*) : des conditions de vie et de travail plus favorables, notamment des salaires plus élevés, dans les pays d'accueil. En second, les Facteurs de rejet (*push factors*) : des difficultés d'intégration dans leur pays d'origine, aggravées par des crises politiques et économiques. Par exemple, sur une vingtaine de boursiers haïtiens formés en éducation inclusive à l'INSEI dans le cadre de l'aide au développement, quatre ont quitté Haïti après leur retour, et un autre, employé du MENFP, est resté en France après avoir achevé son master.

Auger (1979) critique également l'adéquation limitée des savoir-faire importés, soulignant leur incompatibilité avec le mode de vie local et l'identité culturelle des pays récipiendaires. Il

mentionne les obstacles socioculturels entre les pays développés et ceux en développement. Dans le cadre de notre recherche, ces obstacles se traduisent par la représentation sociale du handicap.

Dans les pays développés comme la France, l'Allemagne et les États-Unis, la perception du handicap a évolué vers une approche scientifique. Celle-ci met l'accent sur les besoins éducatifs particuliers et l'inclusion sociale (Reichhart et Lomo, 2019 ; Harma, Gombert, Marrone et Vernay, 2016). Ces avancées ont permis une meilleure prise en charge des élèves en situation de handicap dans les écoles (Harma et al., 2016).

En revanche, en Haïti, la représentation du handicap reste influencée par des croyances religieuses, spirituelles et surnaturelles (François, 2023 ; Michel, 2021 ; Reichhart et Lomo, 2019 ; Poizat, 2005 ; Colin, [à paraître]). Cette vision constitue un frein important à la scolarisation des enfants en situation de handicap, notamment dans le cadre d'une éducation inclusive. Les travaux de Michel (2021) et François (2023) montrent que ces représentations persistent et entravent l'intégration des élèves handicapés dans les milieux scolaires ordinaires.

Plus récemment, les travaux de Darbon (2015) ont mis en évidence les défaillances de la gouvernance dans certains pays d'Afrique et leur impact sur l'efficacité de l'aide apportée. Lancave (2015) aborde, quant à lui, les difficultés liées à l'assimilation de l'aide par les bénéficiaires. Dans le domaine de l'éducation, les recherches de Langlois (2005) sur le transfert de modèles d'enseignement spécialisé au Maroc ont montré que la complexité des contextes culturel et social empêche souvent un transfert efficace des savoir-faire. Selon lui, le contexte culturel et social constitue l'un des principaux facteurs résistants au changement escompté après le transfert (Langlois, 2005). L'auteur souligne également que le modèle éducatif existant dans le pays récipiendaire peut remettre en question la faisabilité du transfert de savoir-faire (Langlois, 2005). En effet, le modèle éducatif proposé peut être en rupture avec les méthodes et les objectifs pédagogiques du système scolaire du pays donateur (Langlois, 2005). Ainsi, ces éléments nous aident à comprendre que la culture, le système social et le système éducatif — y compris les méthodes pédagogiques transmissives — constituent des facteurs susceptibles de freiner le transfert de modèles d'éducation inclusive d'un pays du « Nord » vers un pays du « Sud ». Toutefois, dans le contexte haïtien, aucune étude n'a encore été réalisée sur le transfert de savoir-faire inclusif destiné aux acteurs éducatifs haïtiens.

Par ailleurs, les données relatives aux différents modèles d'inclusion qui existent dans le système éducatif haïtien ne sont pas intégrées dans le SIGE. Il est possible que l'État ne soit pas informé de l'existence de ces modèles et, de ce fait, ne réalise aucune évaluation à leur sujet. Pourtant, comme l'ont montré les paragraphes précédents, plusieurs pays interviennent dans l'aide au développement de l'éducation inclusive. Ces ONG, provenant de différents pays, proposent diverses approches à mettre en œuvre. La question de savoir quel modèle unique les acteurs éducatifs devraient adopter ne semble pas être une priorité pour l'État haïtien. À notre connaissance, aucune donnée du SIGE n'a permis d'identifier ces modèles, laissant ainsi les acteurs de l'aide privée au développement guider, selon leurs propres méthodes, l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. De ce fait, nous nous interrogeons : comment les acteurs éducatifs mettent-ils en œuvre le dispositif d'inclusion scolaire en Haïti ? Comment le SIGE contribue-t-il à la mise en œuvre dudit dispositif ?

Chapitre 2. La planification et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans le contexte de l'aide au développement.

Ce chapitre présente un état de la littérature scientifique sur l'inclusion scolaire et explore la manière dont les acteurs éducatifs mettent en œuvre ce concept dans le contexte de l'aide au développement. Il examine également la contribution du système d'information de gestion de l'éducation (SIGE) dans la planification de l'inclusion scolaire. Ce système, en fournissant des informations fiables, aide les acteurs éducatifs à prendre des décisions éclairées, comme l'illustrent les cas des îles Fidji et du Burkina Faso. Par ailleurs, ce chapitre analyse le transfert de savoir-faire des pays dits du « Nord » aux acteurs des pays du « Sud » dans le cadre des initiatives d'aide au développement.

Les termes « Nord » et « Sud » ne se réfèrent pas à un positionnement géographique, mais à des regroupements de pays ayant des caractéristiques communes (Dufour, 2007), notamment sur les plans politique et économique (Jacquot, 2007). Par exemple, l'Australie, bien qu'elle soit située dans l'hémisphère sud, est classée parmi les pays du « Nord ». De même, la Mongolie, qui partage une latitude similaire à celle de la France, est considérée comme un pays du « Sud » (Dufour, 2007). Les pays du « Sud » désignent généralement les pays en voie de développement, tandis que les pays du « Nord » désignent les pays développés.

Bien que l'emploi de ces termes fasse l'objet de nombreux débats, nous les utilisons ici avec précaution et dans le cadre spécifique de cette recherche. Ils permettent notamment de souligner les rapports de domination existants entre les pays du « Nord » et ceux du « Sud », tout en situant Haïti dans le contexte de l'aide au développement. Ainsi, Haïti est considéré comme un pays du « Sud » dans cette étude.

2.1 Le concept d'inclusion

Le terme « inclusion » est un concept polysémique, employé dans divers contextes, notamment social et éducatif (Armstrong, Armstrong et Spandagou, 2010 ; Tremblay, 2015). Selon Ebersold (2009), l'inclusion « s'organise autour d'une conception systémique de la société. Elle suppose une conception expérientielle de la citoyenneté situant l'appartenance sociale dans la satisfaction des besoins individuels » (p. 72). En d'autres termes, l'inclusion renvoie à l'organisation d'un système social conçu pour favoriser la participation active de chaque individu au bien-être économique, social et culturel de la société.

La définition d'Ebersold met en lumière le lien entre la satisfaction des besoins individuels et le rapport de l'individu à son environnement social. Cette satisfaction découle, d'une part, d'un environnement qui accepte les individus et, d'autre part, d'un accès facilité à une participation aux activités économiques, politiques et culturelles. Autrement dit, le degré de satisfaction des besoins des citoyens dépend directement de leur capacité à participer pleinement à ces diverses sphères de la société.

Pour Booth (2012), l'inclusion représente une approche axée sur les valeurs fondamentales de la société et s'appuie sur le respect des droits de la personne. Cela implique que l'inclusion doit non seulement être intégrée dans les normes et valeurs sociales, mais aussi s'aligner sur des principes garantissant le respect de ces droits pour tous. Ces valeurs sociales se traduisent par des normes qui orientent les comportements des membres de la société (Wei, 2008). Booth souligne que ces normes influencent la manière dont la société reconnaît et traite les identités spécifiques, comme le handicap.

Par exemple, dans le cadre du modèle social du handicap, le regard de la société sur les personnes en situation de handicap évolue, mettant l'accent sur leurs droits et leur participation citoyenne. Cette transformation repose sur des normes fondées sur les principes de citoyenneté libérale, qui régissent les relations sociales.

En somme, Booth (2012) et Ebersold (2009) s'accordent à dire qu'un système social inclusif doit s'organiser autour de valeurs fondamentales telles que l'équité, la participation, le respect de la diversité, la solidarité communautaire, les droits de la personne, l'accessibilité et l'égalité des chances. Ces principes sont essentiels pour garantir la participation de tous les citoyens au développement social et économique de la société.

En complément des valeurs fondamentales de la société, Poizat (2007) souligne que l'inclusion est également un concept intrinsèquement lié à la liberté individuelle et à l'autonomie personnelle. La liberté individuelle, selon Fleiner-Gerster (1986), se définit par les droits conférés à chaque individu de faire tout ce qui ne porte pas atteinte aux autres, tout en étant protégé contre d'éventuelles entraves imposées par l'ordre social.

Dans cette perspective, l'inclusion repose sur deux dimensions essentielles : d'une part, la capacité de l'État à garantir la sûreté individuelle, la liberté d'opinion et de croyance pour chaque personne, à condition que ces libertés n'interfèrent pas avec celles des autres ; d'autre part, la faculté pour l'individu de prendre des décisions autonomes concernant sa vie et de vivre librement selon ses choix.

En conclusion, ces trois auteurs mettent en lumière la double responsabilité inhérente à une société inclusive. D'une part, la société a le devoir de se doter des moyens nécessaires pour permettre à chaque individu de jouir pleinement de ses droits fondamentaux. D'autre part, elle doit veiller à ce que chaque personne ait la liberté de définir et de mener sa vie sans contrainte.

Inclusion scolaire et école inclusive

Dans le domaine éducatif, le concept d'inclusion scolaire s'est imposé comme un enjeu majeur à travers le monde (Sharma, 2015). Par conséquent, de nombreux chercheurs se sont intéressés à divers aspects de cette thématique. Certains se sont concentrés sur le rôle des intervenants scolaires dans le processus d'inclusion (Moreau, 2010), le leadership des directions d'école (Parent, 2010), la formation continue du personnel enseignant (Prud'homme, 2010) ou encore sur la transformation des dispositifs de scolarisation pour les élèves à besoins spécifiques (Tremblay, 2015). D'autres études ont porté sur l'évaluation et le développement de ces dispositifs (Bonvin, 2011), ainsi que sur l'égalité d'accès et l'analyse des politiques scolaires (AuCoin, Goguen et Vienneau, 2011).

Selon Poon-McBrayer et Ping-man (2013), le terme d'inclusion scolaire désigne l'intégration des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires, afin qu'ils puissent apprendre dans des conditions équivalentes à celles des autres élèves et sans discrimination. Cependant, cette définition limite l'inclusion scolaire à l'accès physique des élèves en situation de handicap aux écoles ordinaires, sans tenir compte d'autres dimensions essentielles.

Plusieurs chercheurs ont également tenté de proposer une définition plus large du concept d'inclusion scolaire (Bélanger et Duchesne, 2010 ; Rousseau et Prud'homme, 2010). Rousseau et Prud'homme (2010, p. 10) la définissent comme un processus « qui va au-delà de la normalisation » et qui vise « à assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. [...] ». Cette perspective inscrit l'inclusion scolaire dans un paradigme de dénormalisation (AuCoin et Vienneau, 2010), où l'école doit transformer ses pratiques pédagogiques pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves, quelle que soit leur diversité. Par exemple, pour répondre aux besoins éducatifs variés, y compris ceux des enfants en situation de handicap et de leurs pairs non handicapés, le personnel enseignant pourrait diversifier ses méthodes d'enseignement (Banks et Banks, 2010).

Pour Bélanger et Duchesne (2010), ainsi que pour Ebersold, Plaisance et Zander (2018), le concept d'inclusion scolaire repose sur la reconnaissance et la valorisation de la diversité. Cette ouverture à la diversité vise à aider les acteurs éducatifs à comprendre et accepter les différences des élèves en situation de handicap, qu'elles soient liées aux besoins éducatifs spécifiques, aux contextes familiaux, à des déficiences, ou encore au statut socio-économique des élèves.

Dans cette perspective, l'inclusion scolaire ne se limite pas à concevoir un curriculum adapté pour un élève ou un groupe spécifique, ni à placer des élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire (Bergeron et Saint-Vincent, 2011). Elle implique plutôt la création d'un environnement éducatif qui favorise la participation de tous les élèves, en tenant compte de leur diversité ainsi que de leurs besoins éducatifs et sociaux (Booth et Ainscow, 2002).

À titre d'exemple, le personnel éducatif peut adopter diverses stratégies pour faciliter l'apprentissage de tous les élèves. Les enseignants peuvent modifier leurs méthodes d'enseignement et leurs approches pédagogiques pour mieux répondre aux besoins individuels. De même, ils peuvent adapter les matériels didactiques utilisés en classe en fonction des besoins éducatifs des enfants (Bergeron et Saint-Vincent, 2011).

Cette approche vise non seulement à rendre les écoles accessibles sur le plan physique, mais aussi à promouvoir l'accueil de la diversité sans distinction. L'école doit se donner pour mission de mettre en place toutes les conditions nécessaires pour permettre aux élèves de "vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptés en société" (AuCoin et Vienneau, 2010, p. 68). En d'autres termes, le rôle de l'école est d'éliminer les obstacles – qu'ils soient physiques, pédagogiques, technologiques ou liés aux ressources humaines – qui

entravent la participation des élèves en situation de handicap aux activités sociales et scolaires (par exemple, participer à des fêtes ou prendre leurs repas à la cafétéria).

Dimension philosophique de l'inclusion scolaire

La dimension philosophique de l'inclusion scolaire associe cette notion à un ensemble de valeurs et de croyances visant à garantir aux enfants en situation de handicap non seulement un accès à l'apprentissage pédagogique, mais aussi une participation active à la vie sociale en classe et à l'école. Elle invite à interroger les différences, les pratiques inclusives et les méthodes d'enseignement. Cette réflexion conduit à remettre en question, réévaluer et remplacer les principes, valeurs et croyances existants dans le contexte scolaire par de nouveaux fondements plus adaptés.

Cette réévaluation permet aux acteurs éducatifs de définir des stratégies innovantes pour déconstruire les pratiques, normes scolaires, valeurs et croyances qui ne profitent pas à l'apprentissage des élèves en situation de handicap. Elle propose ainsi des modes de fonctionnement alternatifs, intégrant les besoins de tous les élèves et favorisant leur réussite scolaire.

Au-delà de son aspect philosophique, l'inclusion scolaire exige des ajustements structurels et pédagogiques au sein de l'école pour répondre aux besoins éducatifs et sociaux de l'ensemble des enfants. D'une part, la dimension structurelle exige des aménagements au sein de l'école afin de faciliter l'apprentissage des enfants dans les salles de classe. Ces aménagements peuvent être de nature technologique, physique ou pédagogique. Les ajustements technologiques consistent notamment à fournir des équipements adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève, tels que des ordinateurs, des logiciels ou des livres numériques. Ces outils et techniques sont mis à disposition pour permettre aux élèves et aux différents intervenants d'accomplir efficacement leurs tâches.

La dimension physique, quant à elle, concerne des aménagements garantissant l'accessibilité pour tous les enfants, comme l'installation de chaises ergonomiques, de bureaux adaptés, d'ascenseurs ou encore de rampes d'accès.

D'autre part, sur le plan pédagogique, il s'agit d'instaurer des pratiques qui favorisent un enseignement adapté aux besoins éducatifs des enfants. L'inclusion vise ainsi à créer un

environnement qui répond aux besoins spécifiques des enfants en situation de handicap tout en permettant à l'ensemble des élèves de se sentir acceptés et valorisés au sein de l'école (Bélanger et Duchesne, 2010).

Les différentes approches du modèle inclusif

Les modes de scolarisation des élèves en situation de handicap varient d'un pays à l'autre, en fonction à la fois de leurs traditions éducatives nationales et de leur perception des notions de handicap, de besoins éducatifs particuliers et d'inclusion (Caraglio, 2017). En effet, chaque État interprète et applique le principe d'inclusion totale à sa manière (Caraglio, 2017). Par conséquent, bien que la prise en charge des enfants en situation de handicap au sein des établissements scolaires évolue globalement, cette évolution diffère d'un pays à l'autre (Caraglio, 2017). Selon Caraglio (2017), trois approches principales de l'inclusion scolaire peuvent être identifiées : *one track approach*, *multitrack approach* et *two track approach*.

La première, appelée *one track approach*, privilégie un modèle de filière unique accueillant tous les élèves, sans distinction. Adoptée par des pays comme l'Italie, la Suède, l'Espagne et le Portugal, cette approche vise à inclure tous les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans des écoles ordinaires. Les établissements spécialisés n'interviennent que dans des cas exceptionnels, concentrant leurs ressources sur le soutien des écoles ordinaires pour favoriser une inclusion effective (Caraglio, 2017).

La deuxième approche, appelée *multitrack approach*, combine plusieurs modes de scolarisation, en milieu ordinaire ou spécialisé. Ce modèle est pratiqué dans des pays tels que la France, le Royaume-Uni, le Danemark, la Pologne, la Finlande (Pirttimaa et Puustinen, 2017) et le Luxembourg. Son objectif est d'offrir une prise en charge éducative mieux adaptée aux besoins spécifiques de chaque élève, en fonction de son handicap. Ce modèle « exige d'envisager des passages d'un secteur à un autre et nécessite une grande concertation des professionnels » (Caraglio, 2017, p. 27).

La troisième approche, appelée *two track approach*, se caractérise par une faible intégration des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires. En effet, selon la nature et la gravité de leur handicap, ces élèves sont orientés vers des écoles spécialisées ou des classes spéciales (Caraglio, 2017). Ce modèle repose sur une séparation stricte entre les systèmes d'éducation spécialisée et ordinaire, parfois régis par des législations distinctes (Caraglio, 2017), ce qui

complicque la mise en œuvre d'un modèle véritablement inclusif. Cette approche est adoptée par des pays comme la Belgique, l'Allemagne et les Pays-Bas.

En Haïti, la politique éducative publique semble s'aligner sur cette troisième approche. La scolarisation des enfants en situation de handicap repose principalement sur deux types d'établissements : les écoles spécialisées et les écoles ordinaires, dans un cadre intégratif ou inclusif.

Ainsi, l'éducation inclusive poursuit un objectif fondamental : garantir à chacun l'accès à une éducation de qualité (Prud'homme, 2016 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; AuCoin et Vienneau, 2010). Cependant, elle se décline en différentes approches selon le système éducatif propre à chaque État. En effet, il n'existe pas de modèle universel pour définir l'éducation inclusive. Chaque pays adopte sa propre approche, car la mise en œuvre de ce modèle repose sur les particularités du système éducatif en place, ainsi que sur la manière dont les notions de handicap, de besoins éducatifs particuliers et d'inclusion sont appréhendées (Caraglio, 2017).

Par conséquent, l'évaluation d'un modèle d'éducation inclusive ne peut s'effectuer en le comparant à un modèle unique. Elle doit plutôt se fonder sur des indicateurs fondamentaux en matière d'éducation inclusive, tels qu'ils sont définis dans les politiques éducatives publiques de chaque État.

2.2 La planification de l'inclusion scolaire

Rendre le système éducatif inclusif nécessite un environnement propice à l'inclusion scolaire ainsi que la mise en place de services adaptés à l'offre et à la demande (UNESCO, 2009). La planification et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire obligent les États à considérer plusieurs aspects, notamment l'élaboration d'une politique éducative favorisant l'inclusion, le financement du modèle inclusif et la participation active des familles et de la communauté.

Pour planifier l'inclusion scolaire, les États doivent concevoir une politique publique qui définit les grandes orientations sur lesquelles les acteurs éducatifs peuvent s'appuyer pour instaurer des pratiques inclusives. Ces orientations constituent des indicateurs essentiels permettant d'évaluer les progrès réalisés dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Politiques publiques : les mesures prises pour planifier la mise en œuvre de l'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire ne doit pas se limiter à des changements techniques ou organisationnels, mais doit également impliquer une transformation culturelle et philosophique. Elle doit être perçue comme une composante essentielle du système éducatif dans son ensemble (UNICEF, 2014). En effet, le système éducatif doit être en mesure de s'adapter pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Pour réaliser ce changement, l'État devrait adopter des mesures et principes clés portant sur l'accès à une éducation inclusive, l'élimination des obstacles liés aux attitudes, et le respect de l'identité, de la culture et de la langue (notamment la langue des signes) (UNICEF, 2014).

Premièrement, en ce qui concerne l'accès à une éducation inclusive, l'engagement de l'État doit être clair et explicite dans sa politique publique. Cela permet de préciser les obligations et les responsabilités de chaque acteur (UNICEF, 2014). Une telle clarté favorise l'élaboration d'une approche commune et permet également à l'État de rendre compte de la mise en œuvre de cette politique (UNICEF, 2014). Ainsi, des éléments fondamentaux doivent être intégrés dans la politique éducative inclusive pour garantir son efficacité et son impact.

D'abord, la politique doit respecter les normes internationales relatives aux droits humains, particulièrement ceux de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) et de la Convention relatives aux droits des personnes handicapées (CDPH) (*Ibid.*, 2014). Par exemple, l'article 24 de la CDPH et l'article 28 de la CIDE soulignent que les élèves en situation de handicap ont le droit à une éducation inclusive, gratuite et de qualité sur la base d'égalité des chances avec tous les autres enfants vivant dans leur communauté (*Ibid.*, 2014). Cela implique que cette politique doit, à la base, promouvoir le droit à une éducation inclusive, gratuite et de qualité pour tous. Ensuite, cette politique doit inclure une définition claire de l'inclusion scolaire ainsi que des objectifs clairs à atteindre (*Ibid.*, 2014). C'est-à-dire que la compréhension commune du modèle inclusif et la définition d'indicateurs à atteindre au sein de la politique éducative facilitent la mise en œuvre de l'inclusion scolaire par les acteurs éducatifs. De plus, cette politique doit garantir aux enfants en situation de handicap et à ceux qui ne le sont pas le droit d'accéder aux apprentissages, à l'enseignement général et des services de soutiens pédagogiques (*Ibid.*, 2014). Cela étant, elle doit également encourager l'élaboration

d'un cadre stratégique pouvant soutenir les politiques, la pratique et la culture de l'inclusion au niveau du système éducatif (*Ibid.*, 2014). Cette politique doit inciter à la mise en place de mécanisme de suivi et de contrôle accessibles afin de garantir la mise en œuvre de la stratégie et des investissements requis (*Ibid.*, 2014). Elle doit reconnaître la nécessité d'aménager de manière raisonnable l'établissement scolaire afin de soutenir et de favoriser l'inclusion scolaire (*Ibid.*, 2014). Par exemple, si une classe est à l'étage alors qu'il n'y a pas d'ascenseur ou de rampes d'accès pour les élèves utilisant des fauteuils roulants, l'administration scolaire peut décider de faire un aménagement raisonnable en mettant la classe au rez-de-chaussée. Puis, elle doit fournir un cadre permettant à l'épanouissement des élèves en situation de handicap dans un environnement d'apprentissage (*Ibid.*, 2014). Cette politique doit engager les autorités locales à planifier, à proposer et à fournir à tous les apprenants au sein de l'école ordinaire, des modes et de moyens de communication (*Ibid.*, 2014). Enfin, cette politique doit intégrer les orientations sur lesquelles les établissements scolaires doivent s'appuyer pour remplir leurs devoirs (*Ibid.*, 2014). Elle doit mentionner toutes les dispositions et les mesures favorisant l'inclusion scolaire (*Ibid.*, 2014). Cette politique doit exiger un partenariat et la coordination entre toutes les parties prenantes telles que l'école, la famille et la communauté incluant les ONG, les agences et organisations de développement, les associations locales (*Ibid.*, 2014).

Tout d'abord, la politique éducative doit respecter les normes internationales relatives aux droits humains, notamment la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) (UNICEF, 2014). Par exemple, l'article 24 de la CDPH et l'article 28 de la CIDE stipulent que les élèves en situation de handicap ont droit à une éducation inclusive, gratuite et de qualité, sur un pied d'égalité avec tous les autres enfants de leur communauté (UNICEF, 2014). En conséquence, cette politique doit avant tout promouvoir le droit fondamental à une éducation inclusive, gratuite et de qualité pour tous.

Ensuite, elle doit inclure une définition précise de l'inclusion scolaire ainsi que des objectifs clairs à atteindre (UNICEF, 2014). Une compréhension commune du modèle inclusif et la définition d'indicateurs mesurables dans la politique éducative facilitent la mise en œuvre concrète de l'inclusion scolaire par les acteurs éducatifs. Par ailleurs, cette politique doit garantir à tous les enfants, qu'ils soient en situation de handicap ou non, l'accès aux apprentissages, à l'enseignement général et aux services de soutien pédagogique nécessaires (UNICEF, 2014).

De plus, la politique doit encourager l'élaboration d'un cadre stratégique qui soutient les pratiques, la culture et les politiques inclusives à tous les niveaux du système éducatif (UNICEF, 2014). Elle doit également prévoir des mécanismes de suivi et de contrôle accessibles afin d'assurer la mise en œuvre effective de la stratégie et des investissements requis (UNICEF, 2014).

La nécessité d'aménagements raisonnables doit être explicitement reconnue. Par exemple, si une classe est située à l'étage dans un bâtiment sans ascenseur ni rampe d'accès, l'administration scolaire devrait envisager de déplacer la classe au rez-de-chaussée pour permettre aux élèves utilisant des fauteuils roulants d'y accéder.

Par ailleurs, la politique doit garantir un environnement d'apprentissage favorable à l'épanouissement des élèves en situation de handicap (UNICEF, 2014). Elle doit également engager les autorités locales à planifier, proposer et fournir des moyens et modes de communication accessibles à tous les apprenants dans les écoles ordinaires (UNICEF, 2014).

Enfin, la politique doit inclure des orientations claires pour guider les établissements scolaires dans l'accomplissement de leurs devoirs. Elle doit détailler toutes les dispositions et mesures favorisant l'inclusion scolaire (UNICEF, 2014). En outre, elle doit encourager la mise en place de partenariats et de coordinations entre les différents acteurs impliqués, tels que les écoles, les familles, les communautés, les ONG, les agences de développement et les associations locales (UNICEF, 2014).

Deuxièmement, cette politique doit également viser l'élimination des obstacles attitudinaux à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (UNICEF, 2014). En effet, les attitudes négatives à l'égard du handicap représentent l'un des principaux obstacles que les politiques publiques éducatives doivent aborder. Ainsi, ces politiques doivent permettre d'identifier ces comportements hostiles parmi l'équipe pédagogique et les autres élèves, afin de prendre les mesures nécessaires pour les modifier. De tels obstacles peuvent non seulement empêcher l'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap, mais également freiner le développement de leur plein potentiel à l'école (UNICEF, 2014).

Par exemple, une compréhension erronée du handicap peut amener certains parents et enseignants à penser qu'un enfant handicapé n'est pas capable d'apprendre (UNICEF, 2014). Cette perception faussée peut également influencer les décideurs politiques, qui, en accordant une faible priorité à la scolarisation des enfants en situation de handicap, risquent sans le vouloir

de favoriser les comportements de harcèlement, de moqueries, d'intimidation et d'exclusion sociale parmi les pairs (UNICEF, 2014).

Cependant, il semble que l'expérience et les interactions avec des enfants en situation de handicap à l'école contribuent à changer les perceptions du personnel éducatif et des autres élèves à l'égard du handicap. Selon l'UNICEF (2014), de plus en plus de preuves montrent que les attitudes discriminatoires et négatives à l'égard du handicap peuvent évoluer. En effet, lorsqu'on introduit des initiatives inclusives dès le plus jeune âge, cela permet aux membres de la société de découvrir la diversité et d'accepter les différences. L'inclusion scolaire joue donc un rôle clé dans le changement de regard sur le handicap.

L'organisation UNICEF (2014) encourage les États à adopter des politiques visant à combattre les attitudes négatives et à promouvoir une meilleure compréhension du handicap, en collaboration avec des organisations, des enfants en situation de handicap et leurs familles. Par exemple, l'État peut organiser des campagnes de sensibilisation sur le handicap, en affichant des posters, en distribuant des dépliants et en envoyant des messages dans des lieux fréquentés tels que les hôpitaux, les cabinets médicaux, les mairies, les garderies et les écoles (UNICEF, 2014).

Une autre manière de changer les perceptions est de rendre les enfants en situation de handicap visibles, notamment en les encourageant à élaborer leurs propres messages (UNICEF, 2014). Il est également essentiel que les documents officiels, les politiques et les communications véhiculent des messages-clés visant à promouvoir, d'une part, une attitude de respect pour contrer les stéréotypes et les pratiques néfastes, et d'autre part, à défendre les droits des personnes en situation de handicap (UNICEF, 2014).

De plus, il convient d'encourager les professionnels, les citoyens et l'État à utiliser un langage approprié et respectueux lorsqu'ils parlent des personnes en situation de handicap. L'usage de termes stéréotypés et négatifs, tels que « anomalie » ou « imbécile », doit être strictement prohibé. En Haïti, des termes péjoratifs comme « kokobe », « payaya » ou « egare » sont fréquemment utilisés pour désigner les personnes ayant une déficience (Michel, 2021).

L'État doit également s'engager auprès des médias pour qu'ils adoptent des politiques visant à modifier la perception du public vis-à-vis des stéréotypes négatifs liés au handicap (UNICEF, 2014). Il est important que les médias évitent de diffuser des messages insultants et discriminatoires envers les personnes en situation de handicap, tout en augmentant leur

visibilité dans les émissions, films, pièces de théâtre, etc. (UNICEF, 2014). Il est également crucial que l'accès à l'information soit facilité, en consultant les organisations et les personnes en situation de handicap pour déterminer les meilleures façons de le faire (UNICEF, 2014). De plus, les médias doivent jouer un rôle actif dans la dénonciation des violations des droits des personnes en situation de handicap par la société et des manquements de l'État à ses obligations en vertu de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) (UNICEF, 2014).

Troisièmement, cette politique doit mettre en avant le respect de l'identité, de la culture et de la langue des personnes handicapées, y compris la langue des signes. Il est essentiel que la langue des signes et la culture sourde soient valorisées, de manière à ce qu'une personne sourde ne soit ni exclue ni marginalisée à cause de barrières linguistiques. L'article 30 de la CDPH précise que les personnes sourdes ont le droit d'utiliser la langue des signes dans tous les aspects de leur vie, y compris à l'école (UNICEF, 2014). Ainsi, certains États doivent prendre des mesures pour faciliter l'inclusion scolaire en brisant ces barrières linguistiques. Par exemple, l'Ouganda a reconnu et adopté la langue des signes comme langue officielle. En Afrique du Sud, les écoles permettent aux élèves d'étudier la langue des signes à la place d'autres langues. Au Brésil, les enseignants de la maternelle doivent suivre une formation de 8 mois sur la langue des signes (UNICEF, 2014). Ces exemples montrent les diverses initiatives prises par certains pays pour favoriser l'inclusion scolaire des personnes sourdes. Toutefois, Haïti n'a pas encore reconnu la langue des signes comme langue officielle. Néanmoins, l'État haïtien pourrait former les enseignants et obliger les écoles à enseigner cette langue, comme c'est le cas pour l'anglais et l'espagnol.

Pour que les lois et les politiques relatives à l'éducation inclusive produisent des résultats tangibles, l'État doit investir activement dans la mise en œuvre du modèle inclusif (UNESCO, 2009). Cela signifie que l'inclusion scolaire ne peut pas se résumer à l'adoption de lois et de politiques publiques. Il est également crucial de considérer la manière dont les acteurs éducatifs gèrent et financent concrètement ce modèle inclusif.

La gouvernance de la politique éducative inclusive

La responsabilité de l'éducation de tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap, incombe au ministère de l'Éducation (UNICEF, 2014). Toutefois, ce dernier ne peut à lui seul

garantir la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Une collaboration interinstitutionnelle est essentielle pour qu'une politique éducative soit véritablement efficace. Sans cette coopération, il est impossible de créer une culture inclusive cohérente (Ibid., 2014). L'UNICEF (2014) recommande ainsi à l'État d'élaborer un plan d'action national qui repose sur une compréhension partagée et des engagements communs en vue de mettre en œuvre l'inclusion scolaire.

Par exemple, les barrières liées aux facteurs physiques, au transport, aux attitudes, à la communication et aux finances ne peuvent être surmontées par le seul ministère de l'Éducation. Une planification interministérielle est donc nécessaire (Ibid., 2014). Premièrement, établir des liens étroits avec les ministères chargés des services de santé, de l'emploi, de la formation professionnelle, des services sociaux et de la protection sociale permet au ministère de l'Éducation d'identifier et d'effectuer un diagnostic précoce des besoins des enfants (Ibid., 2014). Deuxièmement, la collaboration avec le ministère des Travaux publics garantit que les infrastructures scolaires, les aires de jeux et les installations sportives soient accessibles et sans obstacles physiques (Ibid., 2014). Troisièmement, travailler avec le ministère des Finances permet de garantir des subventions et de superviser les budgets alloués à l'inclusion scolaire (Ibid., 2014). Enfin, la collaboration avec le ministère des Transports permet de mettre en place des dispositifs de transport adaptés et accessibles pour faciliter les trajets des élèves en situation de handicap (Ibid., 2014).

Au-delà des institutions étatiques, d'autres acteurs de la société civile jouent également un rôle crucial dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (UNICEF, 2014). Parmi ceux-ci, on retrouve les parents et les familles, les ONG, les associations locales, les établissements scolaires, ainsi que les professionnels de la santé et de l'éducation, tous ayant des intérêts directs dans l'inclusion scolaire (Ibid., 2014). Par exemple, au Lesotho, en Tanzanie et à Zanzibar, ces acteurs, en raison de leurs ressources limitées, ont été essentiels pour collaborer avec le ministère de l'Éducation dans l'implémentation de leur modèle inclusif (Ibid., 2014).

Le financement de l'inclusion scolaire

Pour planifier et mettre en œuvre l'inclusion scolaire, le financement est un aspect crucial à prendre en compte. La littérature scientifique sur la mise en œuvre du modèle inclusif souligne la nécessité d'investissements adéquats, en tenant compte des besoins locaux (UNICEF, 2014 ; UNESCO, 2009). En d'autres termes, les États doivent financer et soutenir les services scolaires

destinés à accueillir les élèves en situation de handicap (UNICEF, 2014 ; UNESCO, 2009). Par exemple, l'État doit financer la construction d'établissements scolaires accessibles ou adapter les infrastructures existantes pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap.

Le modèle inclusif est parfois critiqué, certains estimant qu'il n'est pas économiquement viable et que le coût du financement est trop élevé (UNICEF, 2014). Toutefois, des recherches montrent que financer l'inclusion scolaire est plus rentable que de maintenir un système séparé pour les élèves en situation de handicap (UNICEF, 2014 ; UNESCO, 2009). En d'autres termes, il est plus avantageux de financer la scolarisation des enfants en situation de handicap dans des établissements ordinaires que de maintenir un modèle combinant à la fois un système spécialisé et inclusif. Plusieurs études ont révélé que l'inclusion scolaire présente un meilleur rapport coût-efficacité que les systèmes éducatifs séparés. Par exemple, un rapport de l'OCDE en 1994 indique que le coût moyen de la scolarisation dans un système séparé est sept à neuf fois plus élevé que celui dans un système inclusif. D'autres recherches de l'OCDE ont montré que les coûts de l'éducation spécialisée par élève sont environ deux fois et demie plus élevés que ceux de l'éducation ordinaire (UNICEF, 2014). Ainsi, une évaluation de l'éducation inclusive menée en Albanie en 2005 révèle que le coût de scolarisation des élèves en milieu ordinaire représente seulement 1/16 du coût moyen de la scolarisation dans un système spécialisé (Ibid., 2014).

Selon l'UNICEF (2014), il existe trois modèles de financement de l'inclusion scolaire. Le premier est le modèle d'entrée ou par habitant. Dans ce modèle, le financement suit l'élève. Concrètement, cela signifie que le montant alloué dépend du nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers, y compris les élèves en situation de handicap. Le calcul se fait en multipliant le montant alloué par habitant par le nombre d'élèves répondant à des critères spécifiques, tels que la différence de niveau par rapport à l'âge, le programme d'études, l'emplacement géographique, la langue minoritaire, le désavantage social et le statut du handicap.

Concernant les élèves en situation de handicap, une pondération de financement unique ou différentielle peut être utilisée. Ainsi, chaque élève est catégorisé en fonction de son type de handicap, ce qui permet d'adapter la pondération du financement. Les coûts varient considérablement en fonction de la catégorie du handicap. Ce modèle incite les écoles à accepter les enfants en situation de handicap et à surmonter les difficultés logistiques et organisationnelles pour les accueillir (UNICEF, 2014). Il offre également une certaine flexibilité budgétaire, permettant une augmentation ou une diminution du financement de base,

selon les besoins spécifiques de l'élève (Ibid., 2014). De ce fait, ce modèle reflète non seulement les coûts réels liés à l'éducation des élèves en situation de handicap, mais garantit aussi un financement équitable pour chaque élève (Ibid., 2014).

Cependant, le coût de ce financement peut être élevé. Ce modèle est principalement utilisé dans des pays à revenus élevés ou intermédiaires, tels que les États-Unis, le Canada, la France, l'Australie et la Nouvelle-Zélande (Ibid., 2014).

Deuxièmement, nous distinguons le modèle par ressources, également appelé modèle « de rendement » (*throughput*). Ce modèle est axé sur les services fournis plutôt que sur le nombre d'enfants. Il encourage les acteurs locaux à développer des programmes et des services facilitant l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Le financement dans ce modèle prend en compte non seulement les ressources matérielles, mais aussi le soutien des enseignants pour garantir une éducation de qualité pour tous. Par exemple, en Finlande, la majorité des écoles bénéficient du soutien d'un enseignant spécialisé. Cet enseignant est chargé d'effectuer des évaluations, d'élaborer des plans d'enseignement individualisés, de coordonner les services et de fournir des conseils aux enseignants réguliers (UNICEF, 2014).

Troisièmement, nous avons le modèle basé sur les résultats. Dans ce modèle, l'accréditation des écoles et leur financement sont directement liés aux performances des élèves. Les écoles qui mettent en œuvre l'inclusion scolaire reçoivent un financement en fonction de leur capacité à atteindre les objectifs nationaux et à répondre aux orientations des réformes éducatives (UNICEF, 2014). En revanche, ce modèle impose des sanctions économiques sévères aux écoles dont les élèves obtiennent des résultats faibles. Ce type de modèle est utilisé dans des pays comme les États-Unis et le Royaume-Uni.

Nous pouvons constater que ces trois modèles de financement de l'inclusion scolaire sont principalement appliqués dans les pays développés, c'est-à-dire les pays à revenus élevés. Toutefois, dans les pays en développement et ceux à faibles revenus, la mise en œuvre de l'inclusion scolaire prend souvent une autre forme. Dans de nombreux cas, le budget national alloué à l'éducation est limité, l'aide publique au développement est de moins en moins disponible, et les familles sont incapables de financer l'éducation de leurs enfants (UNICEF, 2014).

Dans certains pays africains, le financement demeure un obstacle majeur à la mise en œuvre du modèle inclusif. Ainsi, les défis financiers ou le manque de ressources conduisent à un «

manque d'écoles ou d'installations adéquates, à une pénurie d'enseignants et/ou à un manque de matériel et d'équipement spécialisés pour l'apprentissage » (UNICEF, 2014, p. 10).

Face à cette situation, les pays en développement ont recours à d'autres stratégies pour soutenir l'inclusion scolaire (UNICEF, 2014). Certains d'entre eux se concentrent principalement sur la formation des enseignants et sur des stratégies de développement professionnel. Le modèle de formation des formateurs est l'un des modèles les plus rentables utilisés pour garantir la formation et le perfectionnement des enseignants dans ces pays (Ibid., 2014). Par exemple, un modèle de formation appelé « modèle en cascade » est utilisé dans 28 pays d'Amérique latine. Ce modèle permet à deux spécialistes de former 30 enseignants, qui, à leur tour, formeront d'autres enseignants jusqu'à ce que le nombre total d'enseignants formés atteigne 3000.

D'autres pays transforment les établissements d'enseignement spécialisé en centres de ressources centralisées (UNICEF, 2014). Ces centres de ressources jouent un rôle clé dans la planification scolaire, la réalisation d'évaluations et l'offre de services directs aux élèves dans les écoles. Dans certaines régions, des « salles de soutien » sont intégrées au sein des écoles ordinaires pour fournir les services mentionnés précédemment. Par ailleurs, certains pays adoptent une approche basée sur la responsabilité sectorielle (cluster approach) pour offrir une formation continue aux enseignants (Ibid., 2014).

Dans d'autres pays, des programmes de réadaptation à base communautaire (RBC) sont utilisés pour promouvoir l'inclusion scolaire. Ce programme permet de réduire les coûts liés à l'inclusion scolaire, atténue la pénurie d'enseignants et renforce la confiance des enseignants en les aidant à concevoir des outils pédagogiques adaptés aux élèves en situation de handicap (UNICEF, 2014). Le programme RBC est couramment utilisé dans les pays en développement pour améliorer l'inclusion scolaire (Ibid., 2014). Par exemple, au Kenya, des professionnels du programme RBC effectuent des visites à domicile auprès d'enfants aveugles et forment les parents à mener des activités de stimulation précoce avant l'entrée de l'enfant à l'école (Ibid., 2014). À l'école, ces professionnels enseignent le braille, collaborent avec les enseignants pour la planification et l'adaptation des programmes scolaires.

Dans des pays comme la Jamaïque, les acteurs éducatifs s'appuient sur les forces et la motivation des parents pour mobiliser des ressources en vue de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (UNICEF, 2014). La Jamaïque, par exemple, a développé un projet d'intervention précoce pour les enfants handicapés à domicile (Ibid., 2014). Pour pallier le manque de financement, la stratégie adoptée repose sur l'implication des parents, qui sont formés pour

fournir des services aux enfants après une formation initiale (Ibid., 2014). Les visites de suivi auprès des parents dans ce cadre coûtent considérablement moins cher que l'éducation spécialisée en Jamaïque (Ibid., 2014).

Bien que la responsabilité de l'inclusion scolaire incombe à l'État, dans certains pays en développement, les ONG jouent également un rôle essentiel dans le financement du modèle inclusif. Elles apportent un soutien financier crucial aux acteurs éducatifs pour la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Par exemple, un examen de l'UNESCO sur l'éducation spéciale dans 26 pays en développement a révélé que, dans certains de ces pays, les ONG constituent la principale source de financement, et dans d'autres, leur soutien représente jusqu'à 40 % des coûts liés à l'inclusion scolaire (UNICEF, 2014). En conséquence, la collaboration entre les ONG et l'État permet, dans certains cas, de concevoir des politiques et des pratiques en matière d'éducation inclusive. Ainsi, en République démocratique populaire du Laos, Save the Children, grâce à son soutien financier et technique à long terme, en partenariat avec l'Agence suédoise de coopération au développement international, a réussi à mettre en œuvre l'inclusion scolaire. Le Laos est ainsi passé d'une école pilote en 1993 à 539 écoles réparties sur 141 districts, soutenant désormais 3 000 enfants en situation de handicap (UNICEF, 2014).

Il est difficile d'aborder les mesures visant à mettre en œuvre l'inclusion scolaire sans considérer la manière dont les États la financent (UNICEF, 2014). Les défis liés au financement de l'inclusion scolaire résident souvent dans la manière dont les fonds sont attribués et alloués (Ibid., 2014). En effet, « les méthodes, procédures et critères de financement adoptés par les autorités locales et/ou nationales peuvent soit faciliter, soit entraver le processus d'inclusion » (Ibid., 2014, p. 8).

La littérature permet d'identifier deux approches principales pour financer l'inclusion scolaire (UNICEF, 2014). La première consiste à soutenir les politiques éducatives. Il est essentiel qu'il y ait une adéquation entre les politiques publiques éducatives et les budgets nationaux (Ibid., 2014). Autrement dit, le budget doit refléter et soutenir les politiques éducatives. Dans certains pays comme l'Arménie et la Biélorussie, bien que ces États adoptent des politiques en faveur de l'inclusion scolaire, leurs budgets nationaux ne soutiennent pas adéquatement la mise en œuvre de ces politiques (Ibid., 2014).

La seconde approche est celle de la décentralisation du financement. Dans un système décentralisé, l'autorité politique et le système de financement sont partagés entre les autorités centrales et locales (UNICEF, 2014). Un tel système offre de meilleures chances de succès pour

la mise en œuvre de l'inclusion, car il permet d'adapter les services aux besoins locaux (Ibid., 2014). Par exemple, l'État central alloue des fonds aux autorités locales, qui distribuent ces ressources en fonction des besoins spécifiques des communautés (Ibid., 2014). Cela nécessite la mise en place de mécanismes de financement communautaire au sein du système (Ibid., 2014). Plusieurs études montrent que, lorsque le financement est décentralisé, des progrès notables sont réalisés dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (Ibid., 2014). Les observations de Booth (2013, cité par UNICEF, 2014) sur les politiques publiques dans 17 pays révèlent que les pays ayant un système fortement décentralisé, où les budgets pour les besoins particuliers sont délégués du niveau central aux institutions régionales (municipalités, districts, etc.) et/ou aux groupements d'écoles, sont ceux qui parviennent le mieux à soutenir l'inclusion scolaire (UNICEF, 2014).

Le contexte haïtien n'est pas très différent de celui de nombreux pays africains et autres pays en développement sur le plan économique. Dans le cadre de cette recherche, il apparaît que les stratégies employées par ces pays pourraient également contribuer à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti. En effet, les approches utilisées dans les pays en développement semblent mieux adaptées aux réalités économiques d'Haïti. En conclusion, il apparaît que financer le modèle inclusif pour les élèves en situation de handicap est plus efficace que de financer la scolarisation en milieu spécialisé.

2.3 Mise en œuvre de l'inclusion scolaire

La mise en œuvre de l'inclusion scolaire repose sur la participation active de tous les acteurs éducatifs et sur l'engagement ferme de l'État. Elle s'appuie sur plusieurs piliers essentiels : la transformation des écoles pour qu'elles puissent accueillir les enfants en situation de handicap, la collaboration étroite entre l'école, les familles et la communauté, ainsi que l'utilisation du Système d'Information pour la Gestion de l'Éducation (SIGE) comme outil stratégique pour soutenir le modèle inclusif.

La transformation de l'école pour accueillir les enfants en situation de handicap

Accueillir les élèves en situation de handicap nécessite un environnement scolaire qui favorise l'apprentissage pour tous, en répondant spécifiquement aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève (UNICEF, 2014). Pour cela, il est indispensable que les écoles ordinaires se transforment afin de devenir inclusives. Cette transformation exige des mesures concrètes à la fois sur le plan des infrastructures scolaires et des ressources humaines et matérielles.

Au niveau des infrastructures scolaires, il est crucial de garantir que les écoles soient accessibles à tous, afin de pouvoir accueillir les élèves en situation de handicap dans des conditions adaptées et inclusives. L'accessibilité des écoles ne profite pas seulement aux élèves concernés, mais également à l'ensemble de la communauté, en favorisant un environnement plus équitable et fonctionnel pour tous.

Les mesures essentielles pour améliorer l'accessibilité des infrastructures scolaires incluent la mise en place de rampes d'accès, les lignes de marquage au sol, aménagements raisonnables, des informations accessibles, des toilettes adaptées et des espaces extérieurs accessibles. Ces mesures favorisent l'inclusion et améliorent la qualité de l'éducation pour tous, en supprimant les obstacles physiques et en offrant un environnement scolaire adapté aux besoins de chacun (UNICEF, 2014).

Un exemple concret serait de repositionner une salle de classe située à l'étage, inaccessible aux élèves à mobilité réduite, au rez-de-chaussée, ou d'installer des rampes ou ascenseurs pour compenser les marches. De plus, un élève utilisant un fauteuil roulant nécessite un mobilier adapté, comme une table ergonomique, ainsi qu'un passage dégagé dans la classe (d'au moins 1,50 m) pour permettre ses déplacements (Maurice, 2018).

Au niveau des ressources, la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu inclusif implique qu'ils soient accompagnés par des professionnels éducatifs formés à l'éducation spéciale et inclusive. Cette formation est primordiale pour favoriser cette transformation, car, sans des enseignants formés, l'inclusion scolaire ne peut être mise en œuvre (UNICEF, 2017). En effet, quatre valeurs doivent être incluses dans la formation initiale et continue des enseignants. Premièrement, cette formation doit permettre aux enseignants de valoriser la diversité des apprenants. Cela implique que la différence entre les apprenants doit être

considérée comme une force, une richesse et un atout pour l'enseignant. Deuxièmement, elle permet aux enseignants de considérer l'ensemble des apprenants. C'est-à-dire que l'enseignant a une attente envers chaque élève. Troisièmement, cette formation encourage les enseignants à travailler avec les autres acteurs éducatifs, car le travail d'équipe ainsi que la collaboration est essentiel pour le travail d'enseignant. Quatrièmement, celle-ci encourage les enseignants à se former tout au long de leur carrière professionnelle afin de se perfectionner (UNICEF, 2017). Par conséquent, l'inscription de ces valeurs dans les programmes de formation des enseignants leur permet d'être autonomes et de proposer aux apprenants présentant des difficultés d'apprentissage différentes solutions (UNESCO, 2017). Par exemple, pour accueillir un élève ayant une déficience intellectuelle, l'enseignant doit structurer son environnement scolaire de manière permanente en définissant des espaces de travail et de jeux et l'aider à s'orienter dans le temps ; l'enseignant doit donner par écrit ou par pictogramme l'horaire de la journée et lui assigner un endroit pour s'asseoir à la même place (Maurice, 2018).

Au niveau des ressources, la scolarisation des élèves en situation de handicap dans un cadre inclusif exige l'accompagnement de professionnels éducatifs spécifiquement formés à l'éducation spéciale et inclusive. Cette formation est essentielle pour permettre une transformation significative du système éducatif, car, en l'absence d'enseignants formés, la mise en œuvre de l'inclusion scolaire demeure impossible (UNICEF, 2017).

Quatre valeurs fondamentales doivent être intégrées dans la formation initiale et continue des enseignants :

Premièrement, cette formation doit permettre aux enseignants de valoriser la diversité des apprenants. Cela implique que la différence entre les apprenants doit être considérée comme une force, une richesse et un atout pour l'enseignant. Deuxièmement, elle permet aux enseignants de considérer l'ensemble des apprenants. C'est-à-dire que l'enseignant a une attente envers chaque élève. Troisièmement, cette formation encourage les enseignants à travailler avec les autres acteurs éducatifs, car le travail d'équipe ainsi que la collaboration est essentiel pour le travail d'enseignant. Quatrièmement, celle-ci encourage les enseignants à se former tout au long de leur carrière professionnelle afin de se perfectionner (UNICEF, 2017).

L'intégration de ces valeurs dans les programmes de formation des enseignants contribue à développer leur autonomie professionnelle. Ils seront ainsi mieux équipés pour proposer des stratégies pédagogiques diversifiées adaptées aux besoins spécifiques des apprenants (UNESCO, 2017). Par exemple, pour accueillir un élève présentant une déficience

intellectuelle, l'enseignant doit structurer son environnement scolaire de manière pérenne. Cela inclut la définition d'espaces dédiés au travail et aux activités ludiques, ainsi que l'utilisation d'outils de repérage temporel, tels que des emplois du temps écrits ou illustrés par des pictogrammes. De plus, il est recommandé d'attribuer à l'élève une place fixe dans la classe afin de renforcer son sentiment de stabilité et de sécurité (Maurice, 2018).

La scolarisation exige aussi l'implication d'autres professionnels qui accompagnent l'élève dans son parcours scolaire comme les psychologues, les kinésithérapeutes, les orthophonistes, les ophtalmologues, etc. Dans un modèle inclusif, ces professionnels sont les acteurs qui collaborent avec des acteurs éducatifs et qui offrent des services répondant aux besoins éducatifs, sociaux et sanitaires des élèves en situation de handicap. Par exemple, citons deux professionnels de la santé qui peuvent collaborer avec les acteurs pédagogiques pour faciliter l'inclusion scolaire des élèves ayant une déficience sensorielle. Nous trouvons, en premier lieu, l'audioprothésiste, qui permet la mise en place des appareils auditifs et leur contrôle et, en second lieu, l'orthophoniste, qui permet la réhabilitation du langage oral, l'interprétation en langue de signes (Maurice, 2018).

La scolarisation inclusive exige également l'implication d'une diversité de professionnels issus des domaines éducatif, sanitaire et social, afin d'accompagner efficacement les élèves tout au long de leur parcours scolaire. Ces professionnels incluent notamment des psychologues, kinésithérapeutes, orthophonistes, ophtalmologues, audioprothésistes, et bien d'autres.

Dans un modèle inclusif, ces experts collaborent étroitement avec les acteurs éducatifs pour offrir des services adaptés aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap. Ils jouent un rôle clé en contribuant non seulement à l'accompagnement éducatif, mais aussi au bien-être physique, mental et social des élèves. Par exemple, pour les élèves ayant une déficience sensorielle, deux professionnels de la santé se distinguent par leur rôle essentiel : l'audioprothésiste et l'orthophoniste.

Concernant l'audioprothésiste, ce spécialiste intervient pour évaluer les capacités auditives de l'élève, ajuster et entretenir les appareils auditifs nécessaires, et assurer leur bon fonctionnement. Son rôle garantit une meilleure accessibilité à l'environnement sonore et favorise ainsi l'apprentissage. Tandis que l'orthophoniste se concentre sur la réhabilitation du langage oral et peut également contribuer à l'apprentissage de la lecture labiale ou de la langue des signes. En outre, il collabore avec les enseignants pour adapter les pratiques pédagogiques aux besoins de communication de l'élève (Maurice, 2018).

L'apprentissage en milieu inclusif nécessite également l'utilisation de matériels didactiques adaptés. Les enseignants doivent, d'une part, recourir à ces outils pédagogiques en fonction des besoins spécifiques des élèves, et, d'autre part, accompagner les élèves dans leur appropriation de ces matériels pour faciliter leurs apprentissages. Par exemple, pour les élèves en situation de handicap moteur, diverses adaptations peuvent être mises en place : ils peuvent nécessiter un support d'écriture, des outils scripteurs adaptés, une modification du mode d'écriture selon leurs capacités (cursive ou script), un manche de crayon épaissi pour une meilleure préhension, ainsi qu'un accès facilité au tableau, entre autres ajustements (Maurice, 2018).

La collaboration école-famille-communauté dans la réussite de l'inclusion scolaire

Il est indéniable que l'école doit adapter ses pratiques aux besoins de ses élèves, en particulier à ceux des élèves en situation de handicap. Cependant, la réussite de la mise en place du modèle inclusif repose également sur l'implication active des parents. La collaboration entre l'école, la famille et la communauté nécessite une participation concertée de tous les acteurs pour favoriser l'inclusion scolaire. Ces différents intervenants jouent des rôles à la fois complémentaires et cruciaux. De nombreuses études ont démontré que cette collaboration entre l'école, les familles et la communauté constitue un levier essentiel pour promouvoir l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap (Charema et Botswana, 2016 ; Porter, 2014 ; Ebersold, 2009 ; Lacroix et Potvin, 2009 ; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006).

L'implication des parents dans la scolarisation des enfants en situation de handicap représente une étape clé pour assurer leur réussite scolaire. Par ailleurs, cette réussite scolaire peut être considérée comme un indicateur de l'effectivité de l'inclusion dans les écoles ordinaires et, par extension, du succès global du modèle inclusif. Comme l'ont souligné certains auteurs, les parents jouent un rôle déterminant dans la mise en œuvre réussie de ce modèle. Ils y contribuent en s'impliquant directement (Ebersold, 2009), en collaborant étroitement avec les écoles (Porter, 2014) et en soutenant activement la scolarité de leurs enfants (Lacroix et Potvin, 2009 ; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006).

En réalité, les parents constituent un levier fondamental, pouvant tantôt favoriser le fonctionnement du modèle inclusif, tantôt y faire obstacle. Les travaux de Mariga, McConkey et Myezwa (2014, cités par Charema et Botswana, 2016) ainsi que ceux de Michel (2021) révèlent que certains parents préfèrent orienter leurs enfants vers des établissements spécialisés

plutôt que vers des écoles ordinaires. Selon ces études, ces parents craignent que les écoles ordinaires ne soient pas en mesure de répondre adéquatement aux besoins éducatifs de leurs enfants. En conséquence, ils choisissent parfois de retirer leurs enfants des écoles inclusives pour les inscrire dans des établissements spécialisés (Michel, 2021). Cette situation peut avoir des répercussions négatives sur l'éducation inclusive (Charema et Botswana, 2016). Ainsi, il apparaît difficile de mettre en œuvre une politique éducative inclusive efficace sans prendre en compte les préoccupations et le rôle des parents dans ce processus (Michel, 2021).

La relation entre les parents et l'école revêt une importance capitale dans la réussite scolaire des enfants, car elle favorise leurs apprentissages tant à l'école qu'à la maison (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 1995 ; Larivée, 2008). En ce sens, de nombreuses études mettent en évidence le lien entre l'implication parentale et la réussite scolaire des enfants (Deslandes, 2006 ; Hoover-Dempsey et al., 1997, 2005, 2010 ; Epstein, 1995, 2001 ; Larivée, 2008 ; Jeynes, 2005 ; Fan et Chen, 2001 ; Hill et Tyson, 2009 ; Deng, Jin, Zhou, Nie et Fang, 2014 ; Mmotlane, Winnaar et Wa Kivilu, 2009).

Parmi ces travaux, ceux de Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice (2010) proposent un modèle théorique expliquant les origines et les effets de l'implication parentale dans l'apprentissage scolaire et l'éducation des enfants. Ce modèle explore le processus de participation parentale à partir de la décision des parents de s'investir dans la réussite scolaire de leurs enfants. Il met en lumière les principales motivations incitant les parents à s'engager dans ce processus (Poncelet, Dierendonck, Kerger et Mancuso, 2014).

D'autres chercheurs ont élaboré des modèles complémentaires, notamment pour expliquer les différentes formes de participation parentale (Deslandes, 1996), les types de collaborations développées entre parents et écoles, ou encore les dimensions de la participation et de l'implication parentales (Deslandes, 1996). Ces modèles s'intéressent également au choix et à la prise de décision des parents concernant leur implication dans la scolarisation de leurs enfants (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995 ; 1997), au degré de relation entre les partenaires (Larivée, 2012), ainsi qu'à l'autodétermination et à l'appropriation des parents (Dunst, Trivette et Snyder, 2000). Dans le cadre de l'inclusion scolaire, les parents jouent un rôle particulièrement déterminant dans la réussite scolaire de leurs enfants (Deslandes, 2015).

La collaboration entre les familles et la communauté joue un rôle central dans l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. La communauté inclut divers acteurs tels que les écoles, les ONG, les associations locales et toute autre institution œuvrant en faveur de

l'inclusion scolaire. Cette collaboration englobe toutes les activités non éducatives nécessaires pour permettre aux élèves d'être intégrés dans des écoles inclusives, notamment dans les domaines de la santé, des transports et des finances (UNICEF, 2014).

Elle concerne également les organisations issues de la société civile, telles que les ONG, les associations locales et les agences de développement, qui participent activement à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (UNICEF, 2014). Ces organisations collaborent étroitement avec les écoles et les familles pour promouvoir ce modèle. Elles jouent un rôle essentiel en transférant les bonnes pratiques du modèle inclusif, en formant les acteurs scolaires et en finançant sa mise en œuvre.

En outre, ces organisations soutiennent et forment les familles, tout en contribuant parfois à l'élaboration d'un cadre légal et de politiques publiques éducatives favorisant l'inclusion scolaire (UNICEF, 2014). Elles peuvent également appuyer les écoles dans des activités extrascolaires, notamment en fournissant un accompagnement humain pour assister les enseignants lors des sorties pédagogiques. De plus, elles participent au développement des infrastructures scolaires en fournissant des équipements adaptés, comme des fauteuils roulants pour les élèves ayant une déficience motrice (UNICEF, 2014).

Le rôle du SIGE dans la mise en œuvre du modèle inclusif

Le SIGE est un outil clé pour la surveillance des systèmes éducatifs. Il joue un rôle central dans tout système de données visant à faciliter l'élaboration de politiques inclusives pour les enfants en situation de handicap (UNICEF, 2014). En outre, il permet de suivre la mise en œuvre de ces politiques et d'évaluer leur efficacité.

Le Système d'information de gestion de l'éducation (SIGE) est une plateforme qui regroupe des données administratives sur les écoles, permettant de surveiller la fréquentation scolaire, de suivre le comportement et les progrès des élèves, de planifier les activités scolaires et d'établir un budget (UNICEF, 2019). Selon l'UNICEF (2014), le SIGE est défini comme un « processus de collecte, d'agrégation et de déclaration de données basées sur les écoles ». Le SIGE répond aux défis liés à l'insuffisance de données pertinentes au sein des administrations scolaires, offrant ainsi une base solide pour une gouvernance efficace du système éducatif.

L'appropriation du SIGE pour avoir des données pertinentes à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire

Pour développer, mettre en œuvre, suivre et évaluer des politiques inclusives, il est essentiel de disposer de données fiables, pertinentes et de qualité (UNICEF, 2014). Pour garantir la fiabilité et la pertinence de ces données, le SIGE doit être conçu et adapté en fonction des besoins des décideurs (UNICEF, 2014). Cette adaptation permet aux acteurs décisionnaires d'accéder à des informations leur offrant une vision claire de la situation, essentielle à l'élaboration de politiques inclusives efficaces.

En effet, il est crucial que les décideurs connaissent le nombre d'enfants en situation de handicap présents dans le système éducatif, leurs besoins spécifiques, leur âge, leur sexe, les obstacles à leur réussite, leur localisation géographique, entre autres. À cette fin, le SIGE doit intégrer plusieurs types de données.

Premièrement, il est nécessaire de collecter des informations sur l'identification des élèves en situation de handicap. Cette identification permet de déterminer le type et le degré de difficultés rencontrées par les enfants à l'école (UNICEF, 2019). Par exemple, un enfant ayant une déficience visuelle et portant des lunettes nécessite des aménagements spécifiques pour favoriser son inclusion en classe. Ces informations, consignées dans un dossier (comme un projet éducatif personnalisé), sont essentielles pour planifier les ajustements nécessaires. Ainsi, grâce à l'identification précise du type et du degré des difficultés rencontrées par chaque enfant, le SIGE fournit des données qui permettent aux acteurs éducatifs de mieux anticiper et organiser l'accueil de ces élèves.

Deuxièmement, il est nécessaire de disposer de données sur les obstacles physiques et matériels à l'apprentissage (UNICEF, 2019). En effet, les informations concernant le niveau d'accessibilité de l'environnement scolaire permettent aux acteurs éducatifs de prendre des décisions adaptées pour rendre les espaces accessibles et effectuer des aménagements raisonnables afin de favoriser l'accueil des élèves en situation de handicap. Pour aider l'administration éducative à mettre en place un dispositif d'inclusion scolaire, il est crucial que les acteurs aient une connaissance approfondie des besoins éducatifs de l'enfant. Ces données leur permettent d'apporter des ajustements raisonnables et ciblés pour faciliter l'intégration scolaire. Par exemple, dans le cas d'un enfant utilisant un fauteuil roulant et dont la classe se

trouve au premier étage d'une école dépourvue d'ascenseur ou de rampe d'accès, l'équipe pédagogique peut décider de déplacer la classe vers une salle située au rez-de-chaussée.

Troisièmement, des données sur les ressources humaines et les services scolaires sont également indispensables (UNICEF, 2019). Cela inclut des informations sur les compétences du personnel encadrant les élèves en situation de handicap, notamment les formations suivies en lien avec leur scolarisation. Ces données permettent aux décideurs éducatifs de planifier des formations supplémentaires pour les enseignants afin de renforcer leurs compétences. De telles informations aident également l'administration à mieux organiser l'accueil des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers, en veillant à ce que le personnel soit suffisamment formé et préparé à répondre à leurs besoins spécifiques.

Plusieurs outils ont été développés pour collecter des données, qui peuvent provenir de diverses sources en fonction des objectifs de l'enquête. L'UNICEF a notamment mis au point deux outils de collecte de données en collaboration avec le Groupe des Nations Unies sur les statistiques du handicap à Washington (Washington Group on Disability Statistics) : le *Child Functioning Module* (CFM) et le *Multiple Indicator Cluster Survey* (MICS). Ces deux outils (CFM et MICS) mettent l'accent sur la fiabilité des données recueillies dans le Système d'Information de Gestion de l'Éducation (SIGE).

Le CFM, utilisé par 70 pays, a été développé dans le but d'identifier les enfants en situation de handicap âgés de 2 à 17 ans. Cet outil ne nécessite pas une enquête spécifique pour collecter des données sur les enfants en situation de handicap, mais peut être intégré dans des enquêtes déjà existantes. Par exemple, le *Multiple Indicator Cluster Survey* (MICS) est un autre outil développé par l'UNICEF pour aider les pays à collecter et analyser des données afin de suivre l'évolution de la situation des enfants et des femmes (UNICEF, 2019). Le MICS recueille des informations sur la situation des enfants et des femmes, mais ne contient pas de données spécifiques sur les enfants en situation de handicap. Pour combler cette lacune, le CFM a été intégré dans le quatrième cycle du MICS de l'UNICEF.

Afin de pallier les données peu fiables des SIGE concernant les enfants en situation de handicap, l'UNICEF a conçu un outil permettant d'identifier ces enfants en utilisant les mêmes méthodes que le CFM. Cet outil est utilisé par les enseignants et ne nécessite pas de diagnostics médicaux. Le CFM permet ainsi d'identifier les difficultés des enfants à l'école, notamment dans les apprentissages de base tels que la vue, la communication, l'audition, etc.

Pour instituer l'inclusion, il est également nécessaire de collecter des données sur l'environnement scolaire, car c'est cet environnement qui doit s'adapter en fonction des besoins éducatifs de l'élève (UNICEF, 2019). Ainsi, les barrières de communication, physiques, d'attitude et institutionnelles doivent être prises en compte. En effet, les données relatives au niveau d'accessibilité de l'environnement scolaire permettent aux acteurs éducatifs de prendre des décisions pour rendre l'école accessible et procéder à des aménagements raisonnables afin de faciliter l'accueil de l'élève en situation de handicap. De ce fait, les informations concernant les installations scolaires, les ressources humaines et les matériels scolaires sont essentielles. Cela implique la collecte de données sur les compétences du personnel encadrant l'enfant en situation de handicap, ainsi que sur les services scolaires (UNICEF, 2019). Ces informations sont cruciales pour le développement et la mise en œuvre des politiques visant à promouvoir l'inclusion des élèves en situation de handicap au sein des écoles ordinaires.

Ces deux outils sont présentés comme des solutions à l'absence d'outils capables de recueillir des données fiables et se distinguent par leur flexibilité, leur capacité à s'intégrer dans diverses enquêtes. Ils illustrent également la diversité des outils pouvant être utilisés dans le SIGE, en fonction de l'objectif poursuivi. Toutefois, l'éducation inclusive, étant un phénomène en constante évolution, nécessite des outils pour surveiller son développement en termes de politiques et de pratiques, pays par pays (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive [European Agency for Special Needs and Inclusive Education], 2009). En effet, certains pays modifient leur politique et leur législation pour favoriser l'éducation inclusive dans les écoles. Selon cette même agence (2009), ces changements doivent être accompagnés d'outils permettant de surveiller ces évolutions. Autrement dit, chaque pays devrait se munir d'un système de suivi (monitoring) pour évaluer son système éducatif, en fonction des objectifs qu'il se fixe.

Le suivi (monitoring) se définit comme « un processus systématique de surveillance continue ou périodique, ou d'évaluation, visant à déterminer le niveau ou la valeur des indicateurs en fonction des objectifs de qualité ou des valeurs cibles » (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive [European Agency for Special Needs and Inclusive Education], 2009, p. 15). Qu'il soit continu ou périodique, un système éducatif nécessite un système de suivi (monitoring) pour surveiller et évaluer sa politique éducative. Selon cette même agence européenne, le suivi est considéré comme un outil de pilotage et « une activité essentielle dans tout processus d'amélioration continue » (2009, p. 15). En plus d'être un outil de surveillance et d'évaluation, le système de suivi (monitoring) permet également de prendre de meilleures

décisions afin d'améliorer le système éducatif. Ce système de suivi est un outil d'évaluation qui doit être utilisé de manière continue pour permettre une amélioration constante du système. Selon l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2019), l'évaluation inclusive se définit comme « une démarche d'évaluation en milieu scolaire ordinaire dans laquelle politiques et pratiques visent à encourager au maximum l'apprentissage de tous les élèves » (p. 1). Il s'agit également d'une démarche visant à suivre l'apprentissage de tous les élèves dans les écoles ordinaires. Ainsi, ces outils ou systèmes de suivi (monitoring) reposent sur des indicateurs mesurables afin de vérifier si les objectifs fixés ont été atteints ou non.

Les indicateurs se définissent comme « des "capteurs" conçus et placés de sorte qu'ils puissent déceler tout changement pertinent » (Ibid., 2009, p. 15). Autrement dit, les indicateurs sont des capteurs permettant de détecter tout changement pertinent, ainsi que les domaines nécessitant une attention particulière. En effet, dans le cadre d'un système de suivi, « les indicateurs aident les utilisateurs à se concentrer sur les domaines qui ont besoin d'attention » (Ibid., 2009, p. 15).

Ces indicateurs doivent, premièrement, couvrir tous les domaines. Autrement dit, il ne doit pas y avoir « d'angles morts », car les changements doivent être visibles (Ibid., 2009). Deuxièmement, ces indicateurs doivent « être suffisamment sensibles pour déceler d'éventuels changements » (Ibid., 2009, p. 16). Troisièmement, ces indicateurs doivent fournir des explications sur les motifs d'un changement, c'est-à-dire qu'ils doivent être informatifs (Ibid., 2009). Ainsi, nous comprenons que, dans le cadre d'un suivi (monitoring), il est impossible d'évaluer ou de comparer un système éducatif sans des indicateurs qualitatifs et quantitatifs préalablement établis.

Fidji et Burkina Faso : deux exemples dans la mise en œuvre l'inclusion scolaire

Le Burkina Faso et les Fidji sont des pays en développement qui illustrent la manière dont les acteurs éducatifs mettent en œuvre l'inclusion scolaire à l'aide du SIGE. L'utilisation de ces deux exemples dans le cadre de l'étude nous permet de mieux comprendre le processus de mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans un pays en développement. La recherche documentaire sur ces deux pays montre qu'empiriquement, les acteurs éducatifs utilisent de nombreuses stratégies, ainsi que le SIGE, pour transformer leurs systèmes éducatifs afin qu'ils deviennent inclusifs. Nous avons choisi ces deux pays, car leurs contextes socio-économiques et leurs systèmes éducatifs présentent des similitudes avec ceux d'Haïti.

En effet, ces deux systèmes éducatifs utilisent le modèle de l'approche à deux voies (two-track approach) pour l'inclusion scolaire, à l'instar d'Haïti. Ainsi, leurs modes de scolarisation des élèves en situation de handicap sont similaires. Cela implique que leurs modèles inclusifs reposent non seulement sur les écoles ordinaires, mais aussi sur les écoles spéciales.

Les modes de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers au Burkina Faso et aux Fidji

Les Fidji forment un pays insulaire de l'Océanie, situé dans le Pacifique Sud, et faisant partie de la Mélanésie. Sa population est estimée à 892 145 habitants. En ce qui concerne l'éducation des élèves en situation de handicap, le système éducatif fidjien est à un tournant de son histoire. Initialement, l'approche éducative des élèves en situation de handicap au sein du système éducatif des Fidji reposait sur l'enseignement dans des écoles spécialisées. Cependant, en 2011, les Fidji commencent à se tourner vers l'éducation inclusive (Sprunt, 2014). En 2013, grâce à l'aide du gouvernement australien dans le cadre du programme d'accès à une éducation de qualité (AQEP), les enfants en situation de handicap ont pu s'inscrire dans cinq écoles pilotes pour l'éducation inclusive, situées dans des zones rurales et dans la capitale, Suva (Sprunt, 2014). En 2014, le ministère de l'Éducation des Fidji expérimente les « écoles multiplex pour l'inclusion ». Ces écoles sont des écoles primaires ordinaires situées à proximité des écoles spécialisées. Elles reçoivent un soutien de ces écoles spécialisées et accueillent les enfants qui y étaient scolarisés jusqu'alors (Ibid., 2014).

En ce qui concerne le Burkina Faso, il existe quatre types d'écoles accueillant les élèves en situation de handicap. Tout d'abord, il y a les centres spécialisés qui accueillent les enfants et les personnes en situation de handicap physique, sensoriel, mental, ainsi que ceux rencontrant des difficultés d'adaptation personnelle et d'intégration sociale, dans le but de les rééduquer et de les réinsérer dans le système scolaire et dans la société (UNESCO, 2020).

En deuxième lieu, il y a également les écoles spécialisées qui accueillent les élèves en situation de handicap physique, visuel, auditif et intellectuel, « dans un environnement d'apprentissage séparé, avec des méthodes pédagogiques et des outils d'apprentissage adaptés ». Dans ce type d'école, le personnel éducatif est formé pour chaque type de handicap (UNESCO, 2020).

En troisième lieu, pour les écoles intégratrices, il existe deux types. Dans le premier type, l'élève en situation de handicap est accueilli au sein d'une école ordinaire sans aucun accompagnement

particulier. Dans le second type, l'élève en situation de handicap est accueilli au sein d'une classe transitoire d'inclusion scolaire (CTIS) dans une école ordinaire. Au sein de cette classe, un enseignant spécialisé dispense des cours dont l'élève peut bénéficier pendant deux ou trois ans (UNESCO, 2020).

En quatrième lieu, pour les écoles inclusives, elles accueillent tous les élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou non, ainsi que ceux ayant des difficultés d'apprentissage ou nécessitant une adaptation scolaire et/ou sociale. Ces écoles inclusives sont adaptées et aménagées (infrastructure, didactique, environnement scolaire, formation des enseignants en éducation inclusive) afin d'accueillir les enfants en situation de handicap (UNESCO, 2020).

Ces deux systèmes éducatifs utilisent le modèle « two-track approach » pour l'inclusion scolaire, à l'instar d'Haïti. En effet, ils adoptent les mêmes modes de scolarisation pour les élèves en situation de handicap, ce qui implique que leurs modèles inclusifs reposent non seulement sur les écoles ordinaires, mais également sur les écoles spécialisées.

La planification de l'inclusion scolaire par les acteurs éducatifs au Burkina Faso et aux Fidji

Aux Fidji, comme au Burkina Faso, les acteurs éducatifs élaborent des politiques publiques éducatives pour planifier la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Ces politiques répondent non seulement aux besoins de l'offre scolaire, mais plus spécifiquement aux besoins des élèves en situation de handicap. Par exemple, pour planifier la mise en œuvre du modèle inclusif, le Burkina Faso propose un cadre législatif qui renforce ses politiques publiques éducatives. Ces politiques indiquent les actions à mettre en œuvre pour l'inclusion scolaire de manière graduelle. Elles se basent sur un mécanisme de prise en charge des élèves en situation de handicap, qui combine des activités sanitaires et éducatives. Ces activités permettent à ces élèves non seulement de recevoir un soutien matériel, mais également scolaire.

En effet, au Burkina Faso, il existe non seulement un cadre légal sur l'éducation inclusive, mais aussi une politique publique éducative spécifique à ce sujet, notamment la loi 012-2010/AN portant protection et promotion des droits des personnes handicapées, la loi 013-2007/AN portant orientation de l'éducation, et le décret 2012-828. Tous ces cadres législatifs encadrent et encouragent la mise en place de l'inclusion scolaire (UNESCO, 2020).

Deux politiques publiques éducatives ont été élaborées pour mettre en place l'inclusion scolaire. En particulier, le programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) (2017-2030)

visé à mettre en œuvre progressivement leur modèle inclusif à travers un mécanisme de prise en charge socio-éducative. Ce mécanisme comprend l'identification des enfants à besoins éducatifs particuliers, le diagnostic médico-social, la consultation, l'orientation, l'inscription scolaire, la formation, le suivi et la sensibilisation, l'accessibilité de l'environnement scolaire et l'adaptation des matériels pédagogiques. Dans le modèle burkinabè, il existe une collaboration entre le secteur éducatif et le secteur sanitaire. Cette collaboration permet aux élèves de recevoir un appui sanitaire. Ainsi, les élèves en situation de handicap reçoivent des appareillages et des matériels d'aide à la mobilité afin d'améliorer leur accueil au sein des écoles ordinaires (UNESCO, 2020). Il existe également la stratégie nationale de développement de l'éducation inclusive (SNDEI) (2018-2022) qui complète le PSEF (2017-2030).

Aux Fidji, la scolarisation des élèves en situation de handicap est une priorité politique de l'État (UNESCO, 2009). Leur politique éducative s'appuie sur des actions visant à créer un environnement favorable à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. L'État fidjien priorise notamment une approche qui prend en compte l'appui des écoles spécialisées dans la scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap (Ministry of Education, Heritage and Arts of Fiji, 2016). Ainsi, cette politique met l'accent sur la formation des acteurs éducatifs, la sensibilisation de la population à l'inclusion, les dispositifs d'accueil des élèves en situation de handicap, le soutien matériel, financier et pédagogique aux écoles mettant en œuvre l'inclusion scolaire et aux écoles spécialisées, l'adaptation des programmes scolaires afin de répondre aux besoins des élèves en situation de handicap, le renforcement des services qui coordonnent la mise en œuvre du modèle, ainsi que sur le suivi et l'évaluation de la politique et des programmes scolaires (Ministry of Education, Heritage and Arts of Fiji, 2016).

Pour conclure, afin de planifier la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, les Fidji et le Burkina Faso s'appuient sur leurs politiques publiques. Ces politiques s'articulent non seulement autour d'actions sociales, mais également éducatives, permettant une meilleure prise en charge des élèves en situation de handicap. Nous pouvons constater que plusieurs politiques peuvent être élaborées pour mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves. Que ces besoins concernent la détection des besoins éducatifs particuliers, l'accessibilité des établissements scolaires, l'adaptation des matériels et outils, la promotion d'attitudes positives vis-à-vis du handicap ou encore la formation des acteurs intervenant auprès des enfants, les politiques éducatives introduisent des actions visant à éliminer les obstacles physiques, pédagogiques et culturels afin de permettre l'inclusion des élèves en situation de handicap.

Financement de l'inclusion scolaire au Burkina Faso et aux Fidji

Les fonds utilisés pour financer l'inclusion scolaire au Burkina Faso et aux Fidji proviennent du gouvernement et de ses partenaires nationaux et internationaux. Ces partenaires peuvent être des pays, des agences internationales, des associations locales, des familles, ainsi que des ONG internationales (Diabouga et Bazongo, 2014). Au Burkina Faso, les acteurs éducatifs utilisent le modèle de Gestion Axée sur les Résultats (GAR) pour le financement de l'éducation (Diabouga et Bazongo, 2014).

Mise en œuvre de l'inclusion scolaire aux Fidji et au Burkina Faso

Les pratiques des acteurs des Fidji et du Burkina Faso pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire s'articulent autour de l'appropriation du SIGE, de la formation des enseignants et de la définition d'indicateurs en éducation inclusive.

Dans les deux cas, la mise en œuvre de l'inclusion scolaire exige l'utilisation et l'appropriation du SIGE afin de disposer de données éducatives pertinentes pour la prise de décision. Au Burkina Faso et aux Fidji, les acteurs éducatifs s'approprient leur SIGE pour mettre en œuvre l'inclusion au sein des écoles. Leurs SIGE permettent de collecter des données sur l'environnement scolaire, l'identification des besoins éducatifs particuliers, la formation des enseignants, l'adaptation des matériels pédagogiques et des informations sanitaires.

Pour mettre en œuvre le modèle inclusif dans les écoles ordinaires des Fidji, le ministère de l'Éducation déploie des efforts pour parvenir à une utilisation significative et efficace du système d'information de gestion de l'éducation des Fidji (FEMIS), en prenant en compte les besoins des élèves en situation de handicap (Sprunt, 2014). Afin d'identifier les élèves en situation de handicap, le FEMIS utilise les données au niveau individuel des élèves, tandis que d'autres pays se basent sur des données collectées au niveau de la classe. Cette approche permet au système des Fidji de suivre les élèves en situation de handicap individuellement, garantissant ainsi une identification précise des enfants concernés.

Le système d'information de gestion en éducation aux Fidji (FEMIS) a été mis en place en 2013, remplaçant le système de gestion d'informations scolaires des Fidji (SIMS). Le SIMS était un système qui fournissait des informations globales au niveau de l'école grâce à des

recensements (Sprunt, 2014). En revanche, le FEMIS est « un système en ligne qui contient les données individuelles des élèves saisies à l'école » (Sprunt, 2014, p. 5).

Ces données individuelles incluent des informations telles que le numéro d'identification de l'élève, les détails relatifs aux parents, le sexe, l'appartenance ethnique, la date de naissance, la situation familiale (par exemple, revenu du ménage, accès à l'électricité, emploi), la fréquentation scolaire, ainsi que l'enregistrement des frais de scolarité et de l'aide financière demandée (Sprunt, 2014).

Les données sur l'environnement scolaire comportent des informations sur la description de la localité (par exemple, urbaine, rurale ou éloignée), les modalités de gouvernance et de gestion, les services publics, les bâtiments, les équipements, le personnel, ainsi qu'une série de données permettant la gestion financière (Sprunt, 2014).

En outre, ces données, reliées au système national de gestion des enseignants et à la base de données nationale d'évaluation de l'alphabétisation et de la numératie (LANA), permettent au FEMIS de répondre à diverses questions cruciales, telles que : Quels sont les enfants présentant un handicap ? Dans quels contextes et sous quelles conditions obtiennent-ils des résultats scolaires ? Les assistants enseignants possédant des compétences spécialisées, telles que la langue des signes, sont-ils affectés dans les écoles où les besoins sont les plus importants ? Quels enseignants, avec quelle formation, créent des environnements favorisant de bons résultats d'apprentissage pour les enfants handicapés ? (Sprunt, 2014).

Cependant, le FEMIS ne se limite pas à des informations personnelles sur l'enfant et sur l'environnement scolaire. Il intègre également une section « santé » ajoutée au dossier de chaque enfant, ainsi qu'une section « invalidité » (Sprunt, 2014). Bien que ces sections permettent d'identifier et de répartir les élèves en situation de handicap dans le système, elles soulèvent aussi des problèmes. Selon l'approche utilisée par le ministère de l'Éducation des Fidji, des difficultés apparaissent lorsqu'il s'agit d'interpréter les données collectées. Ces difficultés proviennent, d'une part, de la validité et de la fiabilité discutables de la méthode de collecte des informations et, d'autre part, de l'absence de précision quant au degré de difficulté rencontré par les élèves (Sprunt, 2014).

Une recherche intitulée « Élaboration et mise à l'essai d'indicateurs pour l'éducation des enfants handicapés dans le Pacifique » (avril 2013-2016), financée par le gouvernement australien, a permis de développer des indicateurs et des directives pour la mise en œuvre de

l'inclusion scolaire aux Fidji. Ces indicateurs ont facilité la collecte d'informations utiles aux familles, aux représentants des Organisations des Personnes Handicapées (OPH), ainsi qu'aux enseignants dans les écoles.

Par ailleurs, d'autres indicateurs pertinents ont émergé de cette recherche pour évaluer les cadres régionaux et mondiaux, notamment, le Cadre de développement de l'éducation dans le Pacifique (Secrétariat du Forum des îles du Pacifique, 2009), la Stratégie d'Incheon (CESAP, 2012), et la Convention des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées (Comité des Nations Unies, 2009) (Sprunt, 2014).

Par ailleurs, d'autres indicateurs ont été développés dans le cadre du programme de bourses pour les recherches en développement d'Australie (ADRAS) Pacifique, ainsi que du cadre de suivi et d'évaluation de l'AQEP. Ces indicateurs s'appuient sur la désagrégation du SIGE pour les personnes en situation de handicap (Sprunt, 2014). Ils nécessitent un SIGE désagrégé selon les différents types de handicaps et sont construits de la manière suivante :

Taux de scolarisation, de transition, d'achèvement, de décrochage scolaire et de réussite (...), accès aux aides techniques / technologies, présence d'aides enseignants, accès à du personnel spécialisé, qualifications appropriées des enseignants et développement professionnel et accessibilité des bâtiments et des transports scolaires (*ibid.*, 2014, p. 3).

Le ministère de l'Éducation nationale des Fidji et d'autres acteurs s'efforcent de débattre sur une approche améliorée de la désagrégation du SIGE afin d'introduire des changements en faveur de l'éducation inclusive (Sprunt, 2014). Certaines de leurs préoccupations portent notamment sur le calcul des subventions scolaires, l'évaluation des besoins en personnel, la prise en charge des besoins individuels des enfants, la fiabilité des données scolaires concernant le handicap, l'identification des difficultés fonctionnelles liées au handicap, la priorisation des écoles nécessitant des spécialistes en braille ou en langue des signes, ainsi que les aides supplémentaires hors du système éducatif, telles que les besoins en réadaptation. D'autres préoccupations incluent la mesure des progrès réalisés par rapport à la politique nationale et la mise en place d'un partenariat entre les systèmes d'information du ministère de l'Éducation, de la Santé et des Affaires sociales (Sprunt, 2014).

Le ministère de l'Éducation nationale des Fidji met un accent particulier sur le développement de processus et de formulaires pour établir un système d'information complet, capable de répondre aux besoins en matière de rapport, de planification aux niveaux national et régional, ainsi que d'évaluation et de planification individualisée pour chaque élève (Sprunt, 2014). Ces outils, qui sont développés, testés et intégrés, comprennent les processus de dépistage et d'identification, les formulaires de profil d'élève, les processus et formulaires liés au programme d'éducation individualisée (IEP), ainsi que les processus d'inspection et de vérification menés par les bureaux de l'éducation de district (Sprunt, 2014).

Aux Fidji, les secteurs de la santé et de l'éducation collaborent pour identifier les enfants en situation de handicap (Sprunt, 2014). Ce partenariat consiste à dépister les enfants et à leur permettre d'accéder à des services liés à la vision, à l'ouïe, et à la mobilité, ainsi qu'à des aides techniques et technologiques (ibid., 2014). Cette coopération ne se limite pas aux services gouvernementaux, mais inclut également des organisations non gouvernementales.

Dans le cadre de ce partenariat, un numéro unique d'identification a été créé pour chaque élève (ibid., 2014). Ce numéro permet de relier les différentes bases de données, réduisant ainsi les risques de duplication dans la collecte des informations et évitant que certains enfants en situation de handicap ne soient omis (Sprunt, 2014). Cette stratégie favorise une prise en charge individuelle optimisée des enfants en situation de handicap.

L'utilisation des données éducatives dans le système éducatif burkinabè

Le Burkina Faso dispose d'un système d'information de gestion en éducation (SIGE) encadré par un cadre politique et juridique. Ce cadre juridique régit non seulement les activités du système statistique national burkinabè, mais précise également les attributions des structures responsables de la production des statistiques. Cela inclut notamment l'arrêté n° 2017-0106/MENALPN/SG/DGESS du 16 mai 2017, qui définit les attributions, l'organisation et le fonctionnement de la Direction des études et des statistiques sectorielles (DGESS), ainsi que le décret n° 2007-390/PRES promulguant la loi n° 012-2007/AN du 31 mai 2007 relative à l'organisation et à la réglementation des activités statistiques (ADEA et al., 2019).

Pour garantir la qualité des données statistiques, bien qu'il n'existe pas de guide spécifique à cet effet, les acteurs du ministère de l'Éducation burkinabè procèdent à plusieurs niveaux de contrôle : sur les questionnaires, lors de la saisie des données, et après la saisie. Ces contrôles

s'effectuent d'abord au niveau des circonscriptions d'éducation de base (CEB) et des directions régionales, puis lors de la saisie des questionnaires, et enfin au niveau de la DGESS.

Grâce à la collecte de ces données, les acteurs éducatifs élaborent et publient régulièrement des annuaires statistiques et des rapports analytiques. Cependant, la publication de ces rapports peut accuser un retard de plus de 12 mois après le début de la collecte (ADEA et al., 2019).

Formations des acteurs éducatifs au Burkina Faso

Les enseignants et le personnel de soutien sont formés grâce aux initiatives du ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN) et de l'ONG internationale Humanity and Inclusion (HI). Ces efforts ont permis, entre autres, la publication d'un manuel de formation destiné aux enseignants (UNESCO, 2020).

Au niveau central, le personnel de l'unité du SIGE dispose des compétences nécessaires pour travailler efficacement sur le système. Cependant, au niveau décentralisé, il existe un déficit de personnel qualifié, principalement en raison d'un manque de formation adéquate. Pour pallier cette situation, le personnel de l'unité du SIGE au Burkina Faso bénéficie de formations dispensées non seulement par le MENAPLN, mais également par l'Université Joseph Ki-Zerbo. Cette université a élaboré un plan stratégique axé sur le renforcement des capacités des acteurs impliqués dans l'utilisation du SIGE (Association pour le Développement de l'Afrique [ADEA] et al., 2019).

2.4 L'aide au développement dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire

L'aide au développement dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire met en évidence la logique d'aide des pays du « Nord » vers des pays du « Sud » et le transfert de savoir-faire lors de ces aides.

L'aide au développement des pays du « Nord » vers les pays du « Sud »

Selon Severino et Debrat (2010, p. 4), l'aide au développement se définit comme « l'activité par laquelle certains acteurs extérieurs transfèrent des ressources à des pays en développement ». Ce concept émerge à la fin de la Seconde Guerre mondiale, avec pour objectif d'aider les pays du « Sud » (Severino et Debrat, 2010) à combler leur retard en matière de développement « en élaborant des solutions et en transférant des modèles de développement, accompagnés de moyens humains, financiers et matériels » (Chartier, 2016, p. 27). En pratique, cette aide se traduit par le financement de projets et le transfert de savoir-faire liés aux modèles de développement dans les pays du « Sud ».

Selon Chartier (2016) ainsi que Severino et Debrat (2010), les pays du « Sud » sont perçus comme des pays « sous-développés » nécessitant une assistance extérieure. En effet, Hours (2007) souligne que le sous-développement est souvent considéré comme une étape transitoire ou un retard historique à surmonter. Cette vision repose sur une idéologie forte du progrès économique et social, selon laquelle le développement est un processus linéaire et universel. Dans cette perspective, les pays du « Sud » sont jugés comme ne partageant pas cette croyance profonde dans le progrès économique et social.

Ainsi, pour les pays du « Nord », il semble suffisant d'envoyer des experts dans les pays du « Sud » pour inculquer ces croyances et promouvoir des modèles économiques et sociaux conçus pour favoriser le développement. C'est dans cette logique que s'inscrit l'aide au développement, qui repose sur le transfert de savoir-faire des pays du « Nord » vers ceux du « Sud ».

La logique de l'aide au développement des pays du « Nord » envers les pays du « Sud » repose sur deux grands types d'aide : l'aide publique au développement (APD) et l'aide privée (Severino et Debrat, 2010). Selon l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2018, para. 1), l'APD « est fournie par les États pour améliorer le développement économique et le niveau de vie des pays en développement ».

L'APD trouve ses origines dans le processus de décolonisation (Graziani, 2015 ; Pacquement, 2015). Issue de l'après-Seconde Guerre mondiale, elle est liée au désir des pays colonisés d'accéder à l'indépendance. Ce processus a bouleversé les relations internationales en remettant en question la suprématie mondiale de l'Europe. Les anciennes puissances coloniales,

souhaitant maintenir des relations politiques, économiques et amicales avec leurs anciennes colonies, ont cherché à convertir leur administration coloniale en assistance technique et financière à travers des accords de coopération (Graziani, 2015).

L'APD se définit comme l'aide apportée par les États industrialisés pour soutenir le développement économique des pays en développement (Tertrais, 2006). Cependant, elle se distingue de l'aide bilatérale (Severino et Debrat, 2010). En effet, selon l'OCDE (2018), l'aide bilatérale consiste en un transfert direct d'un État donneur à un État bénéficiaire, sans passer par des organisations multilatérales ou intermédiaires.

Toutefois, l'aide publique au développement (APD) peut non seulement être acheminée par une aide bilatérale, mais aussi transiter par un organisme multilatéral d'aide au développement, tel que l'Organisation des Nations Unies ou la Banque mondiale. Cependant, ces accords ne favorisent pas toujours le développement tant espéré de ces nouveaux pays indépendants, car derrière certains se cache une tendance à la dépendance des pays fraîchement indépendants vis-à-vis de leur ancienne métropole. Il est intéressant de mentionner que cette tendance à dépendre des anciennes métropoles n'est pas sans conséquence, puisqu'elle permettait l'exploitation des richesses par les anciennes puissances coloniales, qui « dictaient l'échelle des valeurs et fixaient des normes de droit » dans les anciennes colonies (Graziani, 2015). Par exemple, le Sénégal et la Côte d'Ivoire, deux anciennes colonies françaises, ont adopté le même système judiciaire qu'en France. De même, en Haïti, le système éducatif a été créé selon les mêmes principes coloniaux de l'époque (Joint, 2008).

Selon Graziani (2015), l'aide au développement peut constituer une forme de dépendance de certains pays du « Sud » vis-à-vis des pays du « Nord ». Par ailleurs, l'aide se décline sous plusieurs formes. Une petite part relève d'

une aide humanitaire d'urgence ou alimentation ; et le plus souvent d'une assistance technique (mise à disposition d'expert), d'aide-projets (financement d'un projet local d'infrastructure, d'un hôpital, etc.) et d'aide programme (aide globale ou sectorielle au budget des États, allègements de dette, etc.) (Severino et Debrat, 2010, p. 4).

En revanche, selon certains auteurs (Davies, 2012 ; Graziani, 2015), l'aide humanitaire n'améliore pas réellement la situation des pays dits sous-développés, mais renforce plutôt une forme de charité envers les pays industrialisés. Selon l'Institut d'Étude du Développement Économique et Social (IEDES, 1964), l'aide humanitaire relève davantage de la charité que de

la justice. Ainsi, pour ces auteurs (Davies, 2012 ; Graziani, 2015 ; IEDES, 1964), l'aide apportée par les pays du « Nord » crée non seulement une forme de dépendance, mais elle n'est également pas efficace.

Par ailleurs, l'aide privée au développement se fait par le biais de projets de développement financés par des institutions internationales ou des bailleurs de fonds. En effet, l'aide privée au développement transite par divers canaux, tels que les ONG, les organisations religieuses, les fondations, les fonds fiduciaires et même les entreprises (via la responsabilité sociale et environnementale) (Severino & Debrat, 2010). Cependant, l'aide au développement n'est pas seulement une forme de dépendance des pays du « Sud » vis-à-vis des pays du « Nord », mais elle constitue également une forme de dépendance entre les ONG et leurs bailleurs de fonds. En effet, les travaux de Freyss (2004) et de Le Naëlou (2004) montrent que les ONG internationales dépendent financièrement de leurs bailleurs de fonds. Cette situation de dépendance a des conséquences importantes. Elle influe non seulement sur le choix des actions que les ONG doivent entreprendre, mais aussi sur « l'imposition de contraintes fortes sur la conduite de l'action » (Freyss, 2004, p. 739). Ainsi, selon Freyss (2004), ces ONG deviennent des opérateurs privés pour la mise en œuvre des stratégies des acteurs publics, souvent les gouvernements des pays du « Nord ».

Aide au développement et inclusion scolaire

Pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire dans les pays en développement, certains États choisissent de recourir à l'aide technique et financière provenant de pays « avancés » en matière d'inclusion scolaire. La CDPH, dans son article 32 (b ; d), encourage les États à collaborer et coopérer entre eux par le biais de l'aide au développement pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire. Cela montre l'importance de l'aide au développement dans l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans les pays du « Sud ».

L'aide publique au développement en inclusion scolaire se traduit par l'envoi d'experts dans les pays du « Sud » ou par l'accueil d'acteurs éducatifs de ces pays au sein d'établissements du « Nord ». Depuis 2011, par exemple, des experts de l'INSEI se rendent en Haïti pour réaliser des visites institutionnelles, organiser des campagnes de sensibilisation aux approches inclusives, former le personnel du MENFP et les enseignants haïtiens, ainsi que participer à la conception et à l'expérimentation d'un module de formation initiale et continue des enseignants sur « l'orientation inclusive et l'éducation spécialisée ». De plus, cet accord permet également

à des membres du personnel de la CASAS, du MENFP et du BSEIPH de venir en France pour se former grâce à un programme d'accueil des étudiants haïtiens en master 2 « Pratiques inclusives, Handicap, Accessibilité, Accompagnement » à l'INSEI. Ainsi, ces cadres et promoteurs des approches inclusives retournent en Haïti après cette formation dans le but de renforcer les capacités de leurs institutions respectives.

L'aide privée au développement en inclusion scolaire se traduit par le financement de projets d'inclusion scolaire au sein de la communauté grâce aux ONG, mais également par le transfert de savoir-faire inclusifs. En effet, en Haïti, nous constatons qu'il existe un ensemble d'organisations nationales et internationales engagées dans la scolarisation des enfants en situation de handicap. Dans cette perspective, on trouve des organisations internationales et humanitaires, des ONG internationales, des associations locales et d'autres institutions étrangères assurant la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires. Ces différentes initiatives permettent non seulement la scolarisation des enfants en situation de handicap, mais aussi la formation des enseignants qui travaillent directement avec ces enfants. Citons, à titre d'exemple⁴, le Christian Blind Mission (CBM⁵), qui collabore avec des associations locales afin de mettre en place le dispositif de l'inclusion scolaire au sein des écoles ordinaires, ainsi que dans la formation des enseignants.

Or, l'aide au développement peut permettre la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, tout comme elle peut également en empêcher la mise en œuvre. Bien que plusieurs auteurs (Agence française de développement [AFD], 2023 ; OCDE, 2006) soulignent l'importance de l'aide au développement dans les pays du « Sud », d'autres (Davies, 2012 ; Graziani, 2015) critiquent non seulement l'inefficacité de l'aide, mais aussi le comportement des acteurs impliqués dans cette aide et son impact sur son efficacité (Chartier, 2016 ; Drouvot et Vernat, 1994 ; Auger, 1979). Certes, il existe peu de travaux expliquant la relation entre l'aide au développement et l'inclusion scolaire, mais les recherches de Drouvot et Vernat (1994), Auger (1979) et Chartier (2016) peuvent aider à comprendre le rôle que peuvent jouer les acteurs de l'aide au développement dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

⁴ Par ailleurs, nous pouvons aussi citer d'autres Organisations Internationales non Gouvernementales tels que (Handicap International, AAR Japan, etc.), des organisations religieuses et des fondations (Open society foundation et la fondation DIGICEL) qui financent non seulement des associations ou des recherches sur l'éducation inclusive en Haïti mais aussi réalisent des projets d'éducation inclusive ainsi que la construction ou la réparation des écoles.

⁵ La Christian Blind Mission (CBM) est une Organisation non Gouvernementale internationale travaillant dans le monde sur le handicap.

Les travaux d'Auger (1979) et de Paranhos, cités par Drouvot et Vernat (1994), révèlent que les acteurs jouent un rôle crucial dans le processus de transfert de savoir-faire, qu'il s'agisse de la transmission ou de l'appropriation de ces savoir-faire. De même, les travaux de Chartier (2016) sur le dysfonctionnement de l'aide, en lien avec le transfert de modèles de développement en Haïti, montrent que les acteurs impliqués dans l'aide sont les principaux responsables de ce dysfonctionnement. En effet, Chartier (2016) met en évidence que le dysfonctionnement du modèle de développement est entretenu par des jeux d'acteurs qui s'approprient et transforment le modèle lui-même. L'aide au développement mobilise « l'État, des organisations internationales, des structures de concertation multilatérales plus ou moins formelles, des organisations non gouvernementales ; elle met en relation ces acteurs hétérogènes autour d'une même cause » (Graziani, 2015, p. 5). Or,

Ces derniers ont non seulement des motivations et des visions différentes de leurs actions, mais aussi, en raison de leur histoire, des expériences très diverses du terrain. De même, les attentes et les capacités d'appropriation des bénéficiaires sont aussi variables d'autant que l'on sait depuis longtemps qu'il n'y a pas de modèle de développement prédéterminé garantissant aux parties prenantes le succès d'un programme d'aide, poursuit Graziani (2015, p. 5-6).

De ce fait, les différents acteurs sont censés travailler en « partenariat », en « coopération » et en « réseau » dans le cadre du transfert de savoir-faire inclusifs en Haïti, même s'ils poursuivent des intérêts différents.

L'intérêt particulier des acteurs internationaux, locaux et nationaux dans la coopération pour l'aide au développement, notamment dans le domaine de l'inclusion scolaire, peut se caractériser par la légitimité de l'action humanitaire et de développement des ONG, l'auto-reproduction, l'opportunité économique d'emploi et la dépendance.

La légitimité de l'action humanitaire et de développement des ONG

En effet, l'aide humanitaire remplace et décrédibilise toute action politique haïtienne globalisante visant à « mettre en œuvre des politiques publiques de prévention et de gestion de crises, des politiques sociales de logement, d'éducation, de santé, d'agriculture, etc. » (Thomas, 2013, p. 31). Les ONG critiquent l'absence de l'État haïtien afin d'alimenter automatiquement leur propre légitimité en vue de justifier leurs interventions et leur substitution à l'État (Thomas, 2013). En conséquence, ces ONG créent des structures parallèles dans l'éducation, la santé et d'autres secteurs qui devraient être assumés par l'État haïtien (Thomas, 2013). Ainsi, il s'avère que la visibilité des actions des ONG internationales joue un rôle crucial dans leur légitimité.

L'« Autoreproduction »

Les ONG ont besoin de se reproduire et de maintenir des activités dans leur propre intérêt, afin d'assurer leur survie et le maintien de leurs emplois (Perroulaz, 2004). En effet, pour se reproduire, l'ONG « peut adopter les stratégies et le profil qu'elle juge les plus pertinents » (Perroulaz, 2004, p. 40). On comprend donc que, même si les ONG ont des objectifs « altruistes » pour aider les populations du « Sud » au titre de l'intérêt général, elles ont également des intérêts privés pour garantir leur survie.

L'opportunité économique

Pour certains acteurs locaux, « l'aide au développement » est génératrice d'emplois en Haïti (Armagnague-Roucher, 2017 ; Freyss, 2004). Certaines organisations non gouvernementales (ONG) sont de véritables entreprises qui s'abritent derrière un statut juridique associatif pour mieux pénétrer les marchés, tandis que d'autres sont créées dans le but d'aspérer les financements internationaux destinés aux organisations locales (Ryfman, 2004).

La dépendance

De même que certaines ONG internationales dépendent financièrement de leurs bailleurs de fonds, les ONG locales dépendent des ONG internationales qui financent leurs activités (Freyss, 2004). Cette dépendance empêche souvent ces ONG locales de poursuivre la mission qui leur est propre. Par conséquent, « les acteurs suivent, sans en avoir le choix et en position subalterne, la doxa des grandes ONG » (Armagnague-Roucher, 2017, p. 91). Toutefois, malgré les intérêts particuliers des ONG, elles constituent une source de « savoir-faire » dont les institutions

gouvernementales et intergouvernementales peuvent tirer parti (Davies, 2012). En effet, l'aide au développement apparaît pour certains États comme une solution pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire. Même si les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de l'inclusion peuvent avoir des intérêts divergents, l'aide reste néanmoins un moyen pour les pays en développement de transformer leurs systèmes éducatifs afin d'accueillir tous les élèves.

Le transfert de savoir-faire et l'aide au développement

La plupart des ONG sont des ONG-bureaux d'études et, plus largement, des ONG d'appui (Freyss, 2004). Leur fonction principale est « de mettre à la disposition d'autres groupements sociaux (associations, collectivités locales, syndicats, mouvements paysans, etc.) des compétences, des méthodologies, des ressources humaines ou financières pour faciliter la réussite de leurs stratégies et de leurs projets » (Freyss, 2004, p. 740). Vu sous cet angle, le concept de transfert technologique trouve sa place dans le processus de partage de ces savoir-faire.

En effet, selon Pellet (2009),

La notion de transfert de technologie est le processus par lequel une technologie, une connaissance ou un savoir-faire (matériel, logiciel, organisation, etc.) mis au point par l'une des parties prenantes à un projet ou à un accord parvient à l'autre. Le transfert a une particularité par rapport à la cession de licence : il s'agit de la communication d'un savoir-faire adapté au contexte de l'acquéreur (Pellet, 2009, p. 1).

Selon Tardif et Meirieu (1996), « le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise de manière judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte, lorsqu'elle peut être recontextualisée » (Tardif et Meirieu, 1996, p. 5). Pour Seurat (1979), cité par Drouvot et Vernat (1994), « il y a transfert de technologie lorsqu'un groupe d'hommes, en général issu d'un organisme, devient effectivement capable d'assumer, dans des conditions satisfaisantes, une ou plusieurs fonctions liées à une technique déterminée » (Drouvot et Vernat, 1994, n.d.).

Pour ces auteurs (Pellet, 2009 ; Tardif et Meirieu, 1996 ; Drouvot et Vernat, 1994), la notion de transfert de technologie implique l'application d'une connaissance dans un autre contexte, différent de celui d'où cette connaissance provient. Ainsi, cette connaissance doit être

accessible, adaptée et applicable pour les acteurs recevant ce savoir-faire. Toutefois, le développement d'un pays ou d'un secteur passe aussi par l'adoption de politiques publiques adaptées à leur contexte (Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2017). En effet, il existe un lien de complémentarité entre le transfert de technologie, l'ingénierie des politiques publiques et les politiques de développement. D'ailleurs, une politique doit être étudiée dans tous ses aspects (techniques, économiques, financiers, monétaires et sociaux) afin de répondre au mieux aux demandes et aux problèmes réels d'une société (Thoenig, 2010). Une politique publique adaptée ne doit pas seulement se concentrer sur la promotion de la croissance économique, mais aussi sur l'investissement dans l'humain. Ce dernier vise, d'une part, à améliorer le bien-être des individus et, d'autre part, à renforcer la cohésion sociale en s'attaquant aux inégalités (OCDE, 2017). Ainsi, le processus de transfert d'un savoir-faire suit cette même démarche et accompagne les politiques publiques et de développement d'une société.

Pour qu'il y ait transfert de technologie, selon Drouvot et Vernat (1994), quatre éléments essentiels sont requis. D'abord, un contenu qui définit la nature du processus et en détermine la modalité. Le contenu peut être matériel ou immatériel. Pour les contenus immatériels, il faut un support qui le matérialise, comme un signifiant pour transférer une connaissance (Drouvot et Vernat, 1994), ou un ensemble de biens, tels que la documentation, l'assistance technique et la formation (Coadour, 2015). Ensuite, deux acteurs : un émetteur et un récepteur, liés par un contrat ou une coopération. L'émetteur est « une entreprise ayant acquis un niveau de maîtrise technique supérieur, dit "de référence", disposée à jouer le rôle d'émetteur ou de bailleur de maîtrise technique », tandis que le récepteur est « une entreprise souhaitant accéder à un certain niveau de maîtrise technique » (Drouvot et Vernat, 1994, p. 25). L'émetteur détient le contenu dès le début du processus, destiné au récepteur, « qui ne détenait pas le contenu auparavant, mais qui pourra le détenir lorsque le processus sera achevé » (Coadour, 2015), ou qui possède déjà un savoir sur le contenu, mais souhaite accéder à un niveau supérieur de maîtrise technique (Drouvot et Vernat, 1994). De ce fait, les émetteurs doivent organiser des formations afin que les récepteurs apprennent à maîtriser, au-delà de l'utilisation, la conception des technologies (Coadour, 2015), puisque « l'acquisition de la technologie doit se faire par un processus d'apprentissage et une coopération parfaite entre l'émetteur et le récepteur de la technologie » (Drouvot et Vernat, 1994). Enfin, le résultat, qui entraîne des modifications dans la situation du récepteur, est atteint dès qu'il est capable de prendre pleinement possession du contenu (Drouvot et Vernat, 1994).

À ces quatre éléments, on peut ajouter un cinquième : le libre consentement et l'implicite symétrie de la relation partenariale. Il est intéressant de souligner que les deux acteurs impliqués dans le transfert de technologie sont libres de contracter ou non un contrat ou un protocole de coopération. Néanmoins, il faut que les acteurs ou récepteurs aient d'une part la volonté de recevoir cette technologie ou ce savoir-faire. La technologie ne doit pas être imposée par contrainte de force ou « sous contrainte exogène, mais intériorisée par les individus, au point d'être parfois éprouvée comme une liberté, une vocation ou un impératif moral » (Courpasson, 2000, p. 99). Autrement dit, l'individu intériorise la contrainte de façon naturelle et l'accepte comme souhaitable, comme les traditions issues de la culture d'une institution ou les traditions culturelles (Courpasson, 2000). Cependant, cette liberté de contracter un contrat ou un protocole de partenariat ne suffit pas pour garantir des clauses favorables aux acteurs recevant la technologie ou le savoir-faire. En effet, selon Drouvot et Vernat (1994), le récepteur peut avoir l'incapacité d'aborder les problèmes technologiques en raison de son manque de compétences et d'informations. Par conséquent, le récepteur ne pourra pas définir seul la technologie dont il a besoin. Par ailleurs, on sait que les deux acteurs déterminent les modalités de l'accord. Ainsi, les modalités de ce contrat ou de cette coopération doivent définir implicitement la relation symétrique que ces acteurs partagent dans la coopération. En effet, la conception de la relation entre les deux parties peut être asymétrique si les clauses du contrat ou de la coopération qui les unissent ne sont pas équitables (Drouvot et Vernat, 1994), c'est-à-dire que la clause du contrat est dite « léonine ». Cela peut entraîner des « conflits de coopération » (Drouvot et Vernat, 1994). Par conséquent, les modalités de l'accord doivent être justes et équitables. Comme le souligne Durkheim cité par Lallement et Mériaux (2001, p. 68), « tout n'est pas contractuel dans le contrat parce qu'il ne suffit pas que le contrat soit consenti, il faut qu'il soit juste... ».

En revanche, malgré les obstacles mentionnés précédemment, des solutions existent pour faciliter le transfert de technologies vers les pays en voie de développement. L'un des moyens proposés par Auger (1979) pour remédier à cette situation « consiste à passer par la formation de cadres moyens et supérieurs selon des méthodes inspirées – non pas imitées – de celles des pays développés » (Auger, 1979, p. 318), par exemple en créant des instituts nationaux de formation technologique en lien avec des universités dans les pays en voie de développement, afin d'éviter de se rendre dans les pays développés et ainsi prévenir la fuite des cerveaux (Auger, 1979). Par ailleurs, l'adaptabilité des populations des pays en développement aux nouvelles

techniques ou savoir-faire prend du temps et se réalise par une double adaptation entre les deux sociétés.

Certains esprits pensent que l'adaptabilité de l'espèce humaine est telle que des populations entières, vivant actuellement en un régime essentiellement rural et traditionnel, pourront être adaptées, sans trop de difficultés et dans un temps assez court, aux conditions de vie correspondant au développement technique moderne. Mais il s'agit en réalité d'une double adaptation, ou en d'autres termes l'interface entre deux sociétés confrontées n'est pas une membrane semi-perméable permettant seulement des passages à sens unique (Auger, 1979, p. 319).

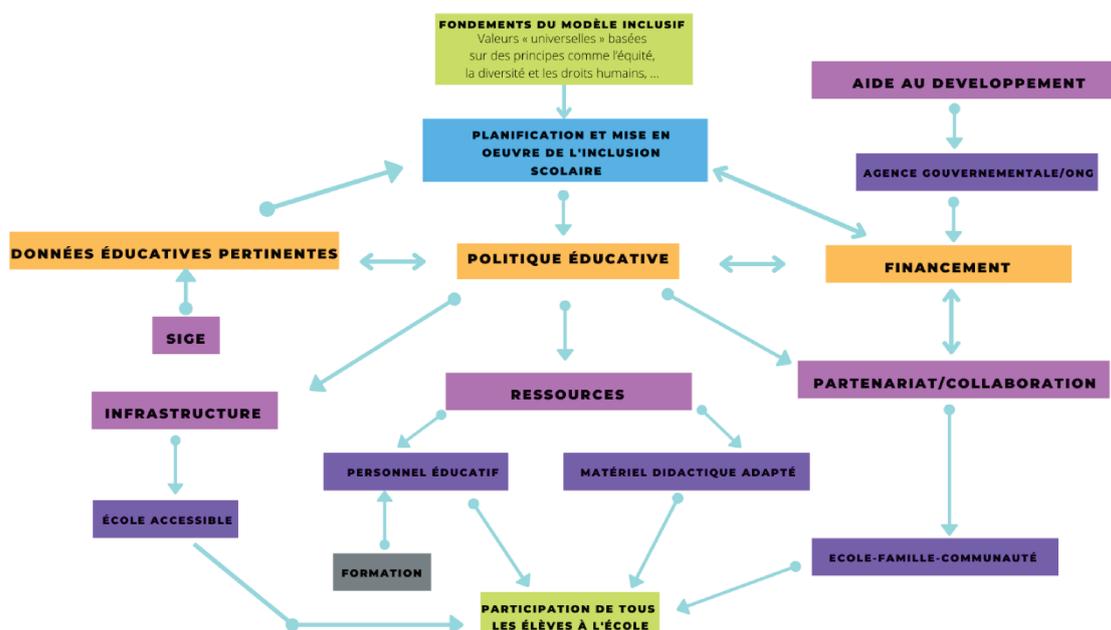
En effet, pour remédier aux problèmes posés par l'influence des savoir-faire provenant des pays développés dans les pays en voie de développement, il est nécessaire de conjuguer une grande ouverture d'esprit et beaucoup de bonne volonté. « Dans certains cas, une longue présence dans les régions en développement des personnalités des pays développés sera nécessaire, permettant, d'une part, une compréhension réelle et détaillée des problèmes et, d'autre part, l'établissement d'un esprit de confiance réciproque » (Auger, 1979, p. 319). Puisque l'adaptabilité des techniques se fait dans les deux sens, les échanges d'informations sont essentiels et doivent être efficaces, car « une information réciproque, rapide et systématique permettrait alors des adaptations en vue d'obtenir les spécialisations les plus efficaces, la diversification la plus heureuse » (Auger, 1979, p. 319). Cette transmission doit s'inscrire dans le cadre des termes de l'échange entre les pays développés et ceux en voie de développement afin de bien comprendre les informations nécessaires à la mise en œuvre des techniques (Auger, 1979).

Toutefois, il convient de signaler qu'il existe d'autres solutions malgré les obstacles rencontrés dans le transfert de savoir-faire vers les pays en développement. La formation et l'échange d'informations entre les deux pays concernés constituent les mécanismes de transmission de savoir-faire. Autrement dit, la stratégie utilisée par les pays développés pour transmettre leur savoir-faire est la formation. Cependant, pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les savoir-faire transférés dans le cadre de l'aide au développement doivent être appropriés au contexte local. Cela implique que les acteurs peuvent être motivés, posséder ce savoir-faire et disposer de financements, mais cela ne suffit pas pour que le modèle puisse être mis en œuvre.

Conclusion

Pour conclure, à la lumière de ce qui précède, nous schématisons (schéma 1) le processus de planification et de mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans le contexte de l'aide au développement. Dans cette recherche, nous définissons l'inclusion scolaire comme un modèle éducatif fondé sur des valeurs et des normes telles que l'équité, la non-discrimination, la diversité, la participation et la justice sociale, entraînant un changement dans la perception des besoins éducatifs de chaque élève et leur permettant de faire partie intégrante de l'école.

Schéma 1 : Schématisation du processus de planification et de mise en œuvre du modèle inclusif dans le contexte de l'aide au développement



La planification et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans les pays à faible revenu dans le contexte de l'aide au développement inspiré de la littérature scientifique/thèse Léonard Colin

Source : Colin Léonard (23 février 2023)

Ce schéma (1) s'inspire de la littérature scientifique sur l'inclusion scolaire présentée dans ce chapitre. En effet, ce schéma repose sur les travaux de Prud'homme (2016), Booth et Ainscow (2002), Caraglio (2017), Bélanger et Duchesne (2010), Ebersold, Plaisance et Zander (2018), Bergeron et Sain-Vincent (2011), AuCoin et Vienneau (2010). Tout au long de la thèse, nous nous référerons à ce schéma lorsque nous aborderons l'instauration de l'inclusion scolaire dans le cadre de l'aide au développement en Haïti.

Ce schéma (1) montre que l'inclusion scolaire s'inscrit dans une dynamique de changement profond d'un système éducatif. Il indique que le système éducatif doit être ouvert et adapté à tous les élèves (AuCoin et Vienneau, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Rousseau et Prud'homme, 2010 ; Thomazet, 2006 ; Tremblay, 2015). Cela implique que le système éducatif soit fondé sur des valeurs « universelles » issues du modèle de la citoyenneté libérale, entraînant la participation de tous les élèves à l'école. Ces valeurs doivent inspirer les politiques éducatives pour qu'elles soient inclusives et guider le travail des enseignants au sein de l'école. En effet, l'adaptation de l'école en fonction des besoins éducatifs particuliers de chaque élève lie non seulement les politiques publiques éducatives, mais aussi le travail des enseignants.

La planification et la mise en œuvre du modèle inclusif dépendent également des données éducatives pertinentes, du financement et des politiques éducatives inclusives. Ce schéma indique que les données éducatives, obtenues grâce au SIGE, permettront aux acteurs éducatifs de mieux planifier la mise en place du modèle inclusif. Ainsi, ces données permettent, au niveau des infrastructures, de rendre les établissements scolaires accessibles afin d'accueillir tous les élèves. Elles doivent mettre en évidence la formation initiale et continue des enseignants sur l'adaptation scolaire et l'inclusion. Elles doivent également proposer un nouveau curriculum prenant en compte les besoins éducatifs des élèves en situation de handicap et encourager l'utilisation d'une pédagogie ainsi qu'un système d'évaluation adaptés.

Ces données éducatives permettent de mieux planifier le financement de ce modèle. En effet, pour mettre en œuvre ces politiques, des investissements sont nécessaires. Ces investissements peuvent provenir des familles, de la communauté, de l'État, des agences gouvernementales et des ONG. La littérature sur l'inclusion scolaire montre que la mise en œuvre du modèle inclusif nécessite un financement adéquat ; sinon, il sera difficile de rendre les établissements scolaires accessibles, de payer les enseignants qualifiés et de les former, ainsi que d'acheter des matériels scolaires adaptés pour accueillir tous les élèves.

D'où l'intérêt d'une collaboration entre l'école, la famille et la communauté dans le but de mettre en œuvre l'inclusion scolaire. Dans les pays en développement, cette collaboration peut s'articuler autour de l'aide au développement. Premièrement, ces acteurs ou bailleurs peuvent financer la mise en œuvre de la politique éducative. Les agences, notamment gouvernementales, et les ONG peuvent financer la formation des acteurs éducatifs, c'est-à-dire transférer leur savoir-faire, avec des formations assurées soit dans le pays hôte, soit dans le pays impliqué dans l'aide au développement. Elles peuvent également soutenir financièrement les écoles, les

associations locales et les familles. Deuxièmement, ces acteurs peuvent également financer la mise en place du SIGE afin de collecter des données permettant l'élaboration d'une politique publique prenant en compte les besoins scolaires et facilitant la planification de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

En fin de compte, la planification et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans le contexte de l'aide au développement reposent non seulement sur des politiques publiques éducatives qui représentent l'engagement de l'État envers ses citoyens, sur le financement de l'inclusion scolaire, sur la pratique pédagogique qui représente tout le travail à réaliser à l'école pour la rendre accessible et adaptée, mais aussi sur un partenariat entre les acteurs intervenant dans l'aide au développement et l'implication des parents, qui symbolisent la collaboration entre l'école et la famille.

Chapitre 3. Un modèle d'analyse théorique de l'appropriation du SIGE et du modèle éducatif dans le contexte de l'aide au développement.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons concentré notre attention à la fois sur le phénomène d'appropriation du modèle inclusif transféré aux acteurs éducatifs haïtiens par les acteurs de l'aide au développement, et sur l'intégration du système d'information de gestion en éducation (SIGE) par les acteurs haïtiens. En effet, l'appropriation intervient non seulement dans l'optimisation des performances du SIGE au sein des institutions scolaires et de l'administration publique éducative, mais également dans l'intégration des savoir-faire « inclusifs » transmis dans le cadre des coopérations d'aide au développement.

Ainsi, l'appropriation d'un outil de gestion tel que le SIGE est envisagée comme une adaptation de cet outil aux besoins spécifiques des acteurs visant à instaurer une éducation inclusive en Haïti. En revanche, l'appropriation des savoir-faire « inclusifs » se traduit par une adaptation contextuelle du modèle inclusif transféré par des acteurs du « Nord » dans le cadre de la coopération internationale pour le développement.

Dans ces deux situations, l'appropriation peut être définie comme un « processus d'intériorisation et de maîtrise d'un objet ou d'une idée, permettant son adaptation à soi, et en faisant ainsi un support de l'expression personnelle » (Serfaty-Garzon, 2003, p. 27-30). En d'autres termes, l'appropriation fait référence à l'acquisition d'un savoir et à son adaptation aux besoins spécifiques de l'utilisateur.

Appropriation du modèle « inclusif »

La notion d'appropriation est définie, selon Roux (2007, p. 3), comme « la façon dont un groupe utilise, adapte et reproduit une structure ». Roux (2007) souligne que ces actions — utilisation, adaptation et reproduction — constituent le cœur du processus d'appropriation. En ce sens, Couleau-Dupont (2010, p. 12) précise que l'appropriation est « un processus par lequel les acteurs rendent un objet propre à un usage quotidien ». Elle ajoute que ce processus résulte de l'adaptation d'un objet aux activités routinières.

Pour Marx, cité par Segaud, Brun et Driant (2002, para. 10), l'appropriation est définie « en rapport aux objets produits par l'individu, comme une intériorisation des savoirs et des savoir-faire ». Autrement dit, elle se réfère à l'assimilation des savoirs, étroitement liée au résultat obtenu par cet apprentissage. À cet égard, Coadour (2015) rappelle que le résultat constitue un indicateur essentiel pour évaluer si un transfert de savoir-faire s'est opéré de manière satisfaisante, dans la mesure où il traduit la pleine appropriation du savoir-faire par l'acteur.

Dans le cadre de notre recherche, ce résultat est interprété comme l'application effective du savoir-faire « inclusif », c'est-à-dire sa mise en œuvre concrète. À partir des définitions de l'appropriation exposées précédemment, on peut conclure qu'un transfert de savoir-faire est effectif lorsque l'acteur s'approprie pleinement ce savoir-faire.

Appropriation de l'outil de gestion des données en éducation

Selon Mbang (2012, p. 26), le concept d'appropriation désigne un processus par lequel « un outil est utilisé (manipulé), puis compris (adopté), et enfin exploité de diverses manières (transformé, détourné, inventé, rejeté, etc.) par son utilisateur ». Cette définition met en évidence que l'appropriation consiste à intérioriser le savoir-faire lié à un outil et à l'adapter à de nouveaux usages pour répondre à une situation donnée. De plus, Mbang (2012) précise que l'appropriation d'un outil « résulte d'une simple adoption et d'une utilisation maîtrisée, permettant à l'utilisateur de “contourner”, “détourner” ou “réinventer” les prescriptions indiquées pour son usage » (p. 6). Selon l'auteur, la capacité de détourner, contourner ou réinventer l'usage d'un objet témoigne d'une forme de maîtrise et d'adoption de l'outil. Cela souligne que

la maîtrise et l'adoption de l'outil constituent deux étapes essentielles du processus d'appropriation.

En complément, Gauche (2013, p. 5) définit l'appropriation comme « l'action d'attribuer, d'adapter, à la fois matériellement et intellectuellement, quelque chose à un individu ou à un groupe d'individus ». Cette définition implique que l'appropriation se manifeste tant au niveau matériel qu'au niveau philosophique. Sur le plan matériel, l'appropriation peut impliquer l'ajout, le retrait ou la modification de certains modules d'un outil. Par ailleurs, la dimension philosophique se réfère aux comportements de travail que l'outil est conçu pour promouvoir, soit en les structurant, soit en incitant à leur adoption (Bédé et al., 2012, p. 85). Ainsi, s'approprier un outil ne signifie pas uniquement que celui-ci s'adapte à son nouvel usage ; selon Gauche (2013), cela implique également que l'utilisateur puisse s'adapter à l'outil. Ce processus comporte donc deux volets : l'individu s'empare de l'objet, l'adapte à ses usages ou, inversement, s'adapte lui-même à l'objet.

Ces définitions montrent que le fait de détourner un outil de son usage initial ou de l'adapter à un contexte différent constitue une forme d'appropriation. Dans un cadre plus large, adapter un modèle à un contexte distinct de celui du pays d'origine peut également être considéré comme un processus d'appropriation. Cependant, dans cette recherche, nous ne considérons pas l'utilisation du SIGE de manière différente de son usage initial comme une appropriation. Nous interprétons plutôt l'adaptation du SIGE pour fournir des informations fiables en soutien à la planification de l'inclusion scolaire comme un processus d'appropriation.

Par ailleurs, selon Van Campenhout, Marquet et Quivy (2017, p. 167), un modèle d'analyse consiste, d'une part, à conceptualiser un phénomène social en élaborant des concepts qui précisent et éclairent le travail de recherche, et, d'autre part, à formuler des hypothèses permettant d'explorer ce phénomène. Notre modèle d'analyse porte sur les facteurs favorisant, d'une part, l'appropriation d'un outil de gestion et, d'autre part, l'appropriation des modèles de développement des pays du « Nord ».

Pour ce qui concerne l'appropriation d'un outil de gestion, les facteurs identifiés incluent : la culture de l'institution, l'intérêt des acteurs, la perception positive de la valeur et de l'utilité de l'outil, ainsi que la maîtrise de celui-ci. Ces éléments constituent les variables de notre étude sur l'appropriation du SIGE par les acteurs haïtiens.

Quant aux facteurs liés à l'appropriation d'un modèle de développement, ils comprennent : l'intérêt des acteurs, leurs compétences, ainsi que la nature des relations qu'ils entretiennent au sein du réseau. Ces facteurs représentent les variables de notre étude sur l'appropriation du modèle inclusif par les acteurs haïtiens dans le cadre du transfert de savoir-faire inclusif dans les dynamiques d'aide au développement.

3.1 La formulation des hypothèses théoriques de la présente recherche

Rappelons que l'objectif de cette recherche est de décrire et d'analyser, d'une part, l'appropriation du SIGE (Système d'Information de Gestion en Éducation) par les acteurs éducatifs haïtiens, et, d'autre part, l'appropriation du modèle éducatif inclusif transféré dans le cadre de l'aide au développement, en vue de la mise en place de l'éducation inclusive. Pour comprendre comment ces acteurs éducatifs mobilisent les dispositifs de l'aide au développement pour instaurer l'inclusion scolaire en Haïti, et comment le SIGE contribue à la planification de cette mise en œuvre, nous avons émis plusieurs hypothèses découlant d'une hypothèse principale. Ces hypothèses théoriques seront testées à l'aide de données empiriques recueillies lors de l'enquête de terrain.

Dans ce chapitre, nous formulons les hypothèses théoriques issues de l'hypothèse principale afin d'analyser et de comprendre le phénomène d'appropriation du SIGE et du modèle inclusif en Haïti. Ces hypothèses seront opérationnalisées à travers des concepts tirés des approches structurationnistes et de la théorie des acteurs. Nous présenterons également ces hypothèses sous forme de modèles théoriques.

Selon Van Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017, p. 167), l'hypothèse constitue l'esprit de découverte dans une recherche scientifique, car elle représente une réponse anticipée à une problématique donnée. Ces auteurs soulignent que toute recherche rigoureuse repose sur des hypothèses, qui permettent d'organiser le travail scientifique tout en préservant l'esprit de découverte et de curiosité. Une hypothèse, définie comme une présomption sur le comportement des objets étudiés, offre un fil conducteur à la recherche (Van Campenhoudt et al., 2017).

Pour tester les hypothèses de cette étude, plusieurs variables ont été identifiées pour conceptualiser deux notions principales :

1. L'appropriation d'un outil de gestion (le SIGE), conceptualisée à partir de la culture institutionnelle, de l'intérêt des acteurs, de la perception positive de la valeur et de l'utilité de l'outil, et de la maîtrise de celui-ci.
2. L'appropriation d'un modèle de développement, conceptualisée à travers les compétences des acteurs, leur intérêt pour le modèle, et le caractère non imposé de celui-ci.

Ces variables sont des concepts opératoires issus de trois théories structurationnistes (la théorie de la structuration de Giddens [1987], le modèle structurel de l'appropriation d'outil de Orlikowski [1991], et le modèle de structuration adaptative de DeSanctis et Poole [1994]) et de la théorie des acteurs de Crozier et Friedberg (1977). Ces cadres théoriques ont servi de base pour formuler l'hypothèse principale :

La mise en place de l'inclusion scolaire par les acteurs éducatifs impliqués dans l'aide au développement nécessite une appropriation, non seulement du SIGE pour obtenir des données pertinentes, mais également des modèles inclusifs transférés dans ce cadre.

Pour tester cette hypothèse principale, nous l'avons déclinée en dix hypothèses opérationnelles :

1. H1 : *L'appropriation du SIGE influence positivement la mise en place de l'éducation inclusive.*
2. H2 : *Lorsque la culture institutionnelle valorise et utilise l'information en éducation, cela favorise l'appropriation de l'outil de gestion par les acteurs.*
3. H3 : *Lorsque les acteurs jouissent d'une certaine liberté dans leurs actions, cela facilite leur appropriation de l'outil de gestion.*
4. H4 : *Lorsque les acteurs perçoivent un intérêt dans l'utilisation du SIGE, cela favorise leur appropriation de l'outil en fonction de leurs besoins.*
5. H5 : *Une perception positive de la valeur et de l'utilité du SIGE dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive incite les acteurs à adopter et s'approprier cet outil.*
6. H6 : *La maîtrise progressive de l'outil favorise son appropriation.*

7. H7 : *L'appropriation du modèle inclusif influence positivement la mise en place de l'éducation inclusive.*
8. H8 : *Le fonctionnement du modèle inclusif transféré repose sur les interactions et les dynamiques entre les différents acteurs impliqués.*
9. H9 : *L'adaptation contextuelle du modèle inclusif favorise la participation active de tous les acteurs éducatifs dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.*
10. H10 : *Lorsqu'un modèle de développement est imposé, même en présence de transferts de savoir-faire et de financements, cela ne garantit pas sa mise en œuvre effective.*

Ces hypothèses opérationnelles, dérivées de l'hypothèse principale, visent à approfondir la compréhension du phénomène d'appropriation dans le cadre de cette recherche. Leur formulation repose sur une conceptualisation rigoureuse du phénomène, appuyée par les cadres théoriques choisis.

Enfin, la vérification empirique, définie comme la confrontation des hypothèses aux données de terrain (Van Campenhout et al., 2017), permettra de confirmer ou de réfuter les hypothèses formulées. Cette démarche a pour objectif d'identifier les facteurs qui permettent aux acteurs éducatifs haïtiens de s'approprier, d'une part, un outil technologique tel que le SIGE, et, d'autre part, un modèle de développement dans le contexte de l'aide internationale.

Le but ultime de cette étude est d'étudier ces facteurs afin d'éclairer les dynamiques sous-jacentes à l'appropriation et d'évaluer leur impact sur la mise en œuvre de l'éducation inclusive en Haïti.

3.2 Interprétation des hypothèses de la recherche

Pour simplifier l'analyse visant à identifier les facteurs favorisant l'appropriation du SIGE dans le cadre de la mise en place de l'éducation inclusive, nous avons adopté une approche en plusieurs étapes :

1. Analyser l'influence de l'appropriation sur la performance du SIGE : Cette étape consiste à déterminer dans quelle mesure l'appropriation par les acteurs contribue à l'efficacité et à la pertinence du SIGE dans le contexte éducatif.

2. Examiner l'influence de la culture organisationnelle sur l'appropriation de l'outil : Il s'agit d'évaluer le rôle des valeurs, normes et pratiques institutionnelles dans l'intégration du SIGE par les acteurs.
3. Étudier l'impact de l'intérêt individuel de l'utilisateur sur l'appropriation du SIGE : Cette analyse porte sur l'importance de la motivation et des attentes des utilisateurs dans leur processus d'appropriation.
4. Analyser l'influence d'une perception positive de la valeur et de l'utilité de l'outil sur son appropriation : Cette étape explore comment la reconnaissance des avantages perçus du SIGE favorise son adoption et son intégration.
5. Examiner l'effet de la maîtrise de l'outil sur son appropriation : Cette dernière étape vise à mesurer dans quelle mesure la compétence technique et la familiarité avec l'outil influencent son appropriation.

En ce qui concerne les facteurs favorisant l'appropriation du modèle inclusif pour rendre l'école véritablement inclusive, nous avons structuré notre analyse autour des éléments suivants :

1. Analyser l'influence de l'appropriation du modèle sur le processus de transfert : Nous examinons ici dans quelle mesure une appropriation réussie permet de mettre en œuvre un modèle éducatif inclusif adapté au contexte local.
2. Étudier l'impact de l'intérêt individuel des acteurs sur l'appropriation du modèle inclusif : Cette étape vise à comprendre comment les motivations et attentes des acteurs influencent leur capacité à intégrer et adapter le modèle.
3. Analyser l'influence des compétences des acteurs sur l'appropriation du modèle inclusif : Il s'agit d'évaluer le rôle des savoir-faire et des connaissances des acteurs dans leur capacité à intégrer efficacement le modèle inclusif.
4. Étudier l'impact des relations collaboratives entre les acteurs sur l'appropriation du modèle inclusif : Cette dernière étape explore comment la qualité des interactions et des partenariats entre les différents acteurs facilite ou entrave l'appropriation du modèle.

L'influence de l'appropriation sur la performance du SIGE

L'analyse de l'influence de l'appropriation sur la performance du SIGE permet de comprendre comment les acteurs haïtiens, dans le cadre de l'aide au développement, s'approprient et

utilisent le SIGE pour mettre en œuvre le modèle inclusif. Elle examine également comment ces acteurs perçoivent l'impact de cette appropriation sur la performance de l'outil dans leurs administrations éducatives.

Au sein d'une même institution, les perceptions de l'information varient selon les services auxquels appartiennent les acteurs (Elidrissi et Elidrissi, 2010). Par exemple, au ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), les acteurs de la Commission d'Adaptation Scolaire et d'Appui Social (CASAS) ne perçoivent pas l'information relative aux enfants en situation de handicap de la même manière que les acteurs de la Direction de la Coopération et de la Planification Externe (DPCE).

La CASAS requiert des informations précises sur les enfants en situation de handicap pour planifier la mise en œuvre du modèle inclusif dans le système éducatif haïtien. En revanche, la DPCE a besoin de collecter des données fiables sur l'ensemble des élèves, y compris ceux en situation de handicap, afin de diffuser ces informations pour faciliter la prise de décision. En d'autres termes, la CASAS met l'accent sur la précision des informations diffusées, tandis que la DPCE insiste sur la fiabilité des données collectées.

Ainsi, la DPCE adapte les informations diffusées selon les besoins des décideurs, parfois en modifiant ou en ajoutant des modules dans le SIGE. Si tous les acteurs de la CASAS et de la DPCE s'accordent à penser que la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti dépend de l'appropriation d'outils, alors le SIGE sera adapté en fonction des besoins spécifiques des décideurs.

Cela nous conduit à formuler notre première hypothèse opérationnelle :

H1 : L'appropriation du système d'information de gestion en éducation (SIGE) influence positivement la mise en place de l'éducation inclusive.

Cette hypothèse est de type explicatif, car elle établit une relation causale entre deux variables. Elle postule que la mise en place de l'éducation inclusive est corrélée à la performance du SIGE. Dans ce cadre, l'appropriation est la variable indépendante, tandis que la performance de l'outil est la variable dépendante.

Bien que le concept d'appropriation d'outil de gestion ait déjà été défini, celui de performance de l'outil mérite d'être précisé. Selon Grenier et Martin (2013, p. 132), la notion de performance « évoque la capacité à atteindre des objectifs préalablement fixés, le rendement (réduire les

écarts entre fins et moyens), mais aussi le dépassement ou encore la réalisation de soi ». Autrement dit, la performance se mesure en fonction des objectifs atteints.

Deux approches principales permettent d'évaluer la performance organisationnelle : une approche objective qui se base sur des données directement observables et une approche subjective qui repose sur la perception des répondants (Rival, 2006).

Dans les institutions, les indicateurs de performance sont souvent financiers, tels que le bénéfice net ou le rendement sur capital (Mbang, 2016). Cependant, dans l'administration publique, les indicateurs de performance sont davantage qualitatifs, se rapportant notamment au niveau de satisfaction des usagers des services publics (Alexis, 2016). Cela dit, il reste difficile de mesurer la performance organisationnelle (Fernandez et Jomaa, 2016). Dans ce contexte, notre recherche se concentre plutôt sur la performance de l'outil dans l'organisation.

En ce qui concerne la performance de l'outil dans les organisations, certaines théories structurationnistes mettent en avant les notions d'efficacité des usages ou d'efficacité à l'usage des technologies de l'information (Fernandez et Jomaa, 2016). Il convient de souligner que l'efficacité d'usage ou à l'usage des technologies de l'information diffère de l'efficacité intrinsèque de l'outil. Selon Bédé et al. (2012), un outil est considéré comme efficace lorsque les individus peuvent se l'approprier. Autrement dit, l'efficacité d'un outil dépend du moment où les individus sont capables de le mettre en pratique dans leur travail, tandis que l'efficacité d'usage reflète la manière dont cet outil est utilisé par ces individus.

Dans le cadre de cette recherche, nous privilégions une approche subjective pour évaluer la performance du SIGE. Cela signifie que nous tiendrons compte de la perception des acteurs utilisateurs et décideurs quant à l'importance de l'utilisation du SIGE dans la prise de décision liée à la mise en place de l'éducation inclusive. Par conséquent, les indicateurs de performance du SIGE retenus ici seront de nature qualitative.

Pour interpréter et analyser la performance du SIGE, nous examinons, premièrement, la manière dont les acteurs éducatifs et décideurs utilisent le SIGE dans le cadre de la prise de décision, que ce soit pour résoudre un problème ou pour planifier la mise en œuvre de l'éducation inclusive. En second, la perception qu'ont ces acteurs de l'importance et de l'utilité du SIGE.

L'hypothèse H1 a pour objectif d'analyser les usages du SIGE par les acteurs haïtiens. Elle vise à déterminer si le SIGE a été détourné ou contourné dans le processus de mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Par ailleurs, cette hypothèse examine si l'utilisation du SIGE respecte strictement les directives des supérieurs hiérarchiques ou s'il s'inscrit exclusivement dans les modes opératoires prédéfinis de l'outil.

Cette hypothèse cherche également à décrire la perception des acteurs quant à la performance du SIGE lorsque celui-ci est approprié. Nous partons du postulat selon lequel la perception des acteurs concernant la performance du SIGE favorise son adoption et, par conséquent, son appropriation.

Ainsi, les facteurs d'appropriation du SIGE seront analysés dans les sections suivantes à l'aide des quatre variables mentionnées précédemment. Ces variables résument les principaux déterminants de l'appropriation d'un outil identifiés dans la littérature scientifique.

L'influence de la culture institutionnelle sur l'appropriation de l'outil

Cette variable a pour objectif, d'une part, de décrire le fonctionnement et l'organisation des différentes structures du MENFP ainsi que celles du réseau d'acteurs de l'aide privée au développement. Elle vise également à analyser leurs règles de fonctionnement afin de déterminer si ces structures sont suffisamment flexibles pour permettre l'appropriation du SIGE. De plus, cette variable permet d'évaluer si les pratiques courantes encouragent et valorisent l'utilisation des informations diffusées par le SIGE pour orienter ou adapter les interventions des acteurs dans la mise en œuvre du dispositif d'inclusion scolaire.

D'autre part, cette variable cherche à comprendre comment les acteurs utilisateurs recourent à des stratégies de contournement ou de détournement de l'outil ainsi que des règles de fonctionnement de l'organisation pour s'approprier le SIGE. En effet, la structuration du réseau exerce une influence significative sur le fonctionnement des organisations (Reix et al., 2016 ; Elidrissi et Elidrissi, 2010 ; Orlikowski, 1991). Les relations entre les différents partenaires au sein du réseau jouent un rôle crucial pour assurer la viabilité de l'outil, en particulier son appropriation (Reix et al., 2016 ; Elidrissi et Elidrissi, 2010 ; Orlikowski, 1991).

Ainsi, l'hypothèse H2 postule que la culture institutionnelle influence l'appropriation du SIGE, tandis que l'hypothèse H3 soutient que les règles de fonctionnement et l'organisation des structures influencent la manière dont les acteurs s'approprient l'outil, tout en leur laissant la liberté de choisir de respecter ou non ces règles, celles de l'outil et du réseau. Ces hypothèses se formulent comme suit :

- H2 : *Lorsque la culture institutionnelle valorise et utilise l'information en éducation, cela permet aux acteurs de s'approprier l'outil de gestion.*
- H3 : *Lorsque les acteurs disposent d'une liberté d'action, cela favorise leur appropriation de l'outil de gestion.*

Ces hypothèses sont de type explicatif, car elles établissent une relation causale entre deux variables. Dans l'hypothèse H2, la variable indépendante est la culture institutionnelle, tandis que la variable dépendante est l'appropriation. De même, dans l'hypothèse H3, la variable indépendante est la liberté des acteurs, et la variable dépendante reste l'appropriation. Le concept de liberté des acteurs nécessite toutefois d'être précisé.

Selon Ouchi (1981), pour modifier le comportement des individus dans une institution, il est nécessaire de changer ou de faire évoluer la culture de cette institution (Délavallée, 1995). Autrement dit, la culture institutionnelle joue un rôle central dans les comportements des individus qui y travaillent. L'appropriation du SIGE dépend donc de cette culture institutionnelle, notamment de son approche face à l'introduction de nouvelles technologies. L'arrivée de la technologie dans une institution engendre en effet des réactions variées chez les acteurs utilisateurs (Reix, 2007, 2016 ; Kalika, Rowe et Fallery, 2012).

Reix (2007, 2016) et Kalika, Rowe et Fallery (2012) décrivent trois attitudes principales des acteurs face à une nouvelle technologie :

1. Une attitude d'abstention, où l'acteur refuse d'utiliser l'outil afin de ne pas modifier ses méthodes de travail.
2. Une utilisation minimale, où l'utilisateur se limite à ce qui lui a été enseigné lors de sa formation initiale.
3. Une utilisation intensive et innovante, où l'utilisateur cherche à améliorer sa maîtrise de l'outil par apprentissage continu et à développer des modes opératoires plus performants (Kalika, Rowe et Fallery, 2012, p. 2).

Ces comportements dépendent largement de la culture institutionnelle, définie comme un ensemble de normes et de valeurs partagées au sein d'une institution (Pépin, 2006). Par conséquent, si les normes et les valeurs des administrations éducatives ne valorisent pas l'utilisation du SIGE dans la prise de décision, cela peut entraver son appropriation.

Les principales composantes de la culture institutionnelle sont les valeurs, les rites et rituels, ainsi que les réseaux culturels (Pépin, 2006). Dans la présente recherche, ces composantes peuvent être considérées comme des indicateurs permettant d'analyser l'influence de la culture institutionnelle sur le processus d'appropriation du SIGE. En ce sens, l'analyse de la culture institutionnelle nous aidera à comprendre comment les acteurs se positionnent réellement au sein des administrations éducatives (Pépin, 2006). En effet, il n'y a pas de performance sans une culture forte et unie dans une institution (Peters et Waterman, 1982). Autrement dit, l'éducation inclusive ne pourra être effective si la culture au sein d'une administration éducative est conflictuelle.

Par ailleurs, la liberté des acteurs est abordée dans la théorie des acteurs de Crozier et Friedberg (1977). Cette théorie définit la marge de liberté de l'acteur comme l'autonomie, laquelle désigne « l'autonomie que chaque individu et/ou collectif peut avoir d'interpréter les règles formelles (administratives, techniques, productives) qui lui sont pourtant données comme cadre de référence intangible » (Herreros, 2008, p. 50). Cette définition montre que l'individu interprète les règles formelles de l'institution en fonction de ses propres prérogatives. Grâce aux ressources dont ils disposent dans l'organisation, les acteurs mobilisent leur autonomie pour atteindre leurs objectifs personnels plutôt que ceux fixés par l'organisation (Herreros, 2008). À la lumière de ces considérations, nous définissons dans cette étude la liberté des acteurs comme la capacité d'un acteur éducatif à choisir de respecter ou non les règles de fonctionnement au sein d'un réseau ou d'une relation partenariale et collaborative, en fonction de son usage personnel ou de celui d'un groupe.

La culture institutionnelle au sein de l'administration publique haïtienne se caractérise également par le modèle du clan ou *moun pa* (Alexis, 2016). Autrement dit, l'administration publique haïtienne fonctionne à travers des alliances entre acteurs, que ce soit au sein des différentes administrations publiques ou entre les divers services de ces administrations. Ces alliances se forment parce que les objectifs des acteurs divergent souvent, ce qui les conduit à s'opposer et à s'allier (Bernoux, 2009). Ces alliances se font sans engagements officiels, mais chaque acteur sait sur qui il peut compter pour une action donnée (Bernoux, 2009). Ce système

d'alliance, nécessaire dans un environnement organisationnel conflictuel, est provisoire et « porte sur des actions particulières » (Bernoux, 2009, p. 168).

Ainsi, si les acteurs ne perçoivent pas l'intérêt d'utiliser les informations provenant du SIGE, il semble que l'appropriation de cet outil ne pourra pas être effective.

L'influence de l'intérêt de l'acteur utilisateur sur l'appropriation de l'outil

Cette variable permet de comprendre les intérêts qui motivent les acteurs à s'approprier ou non l'outil de gestion. Elle met l'accent sur les facteurs individuels et collectifs de l'acteur, tels que les mobiles qui le poussent à l'action. Elle inclut également l'analyse des raisons pour lesquelles l'acteur choisit de contourner ou de détourner l'outil et/ou les règles de la structure pour s'approprier le SIGE.

H4 : Lorsque l'acteur trouve son intérêt dans le SIGE, cela lui permet de s'approprier l'outil en fonction de ses besoins.

Cette hypothèse est de type explicatif, car elle établit une relation causale entre deux variables. En effet, dans cette hypothèse, la variable indépendante est l'intérêt de l'acteur, et la variable dépendante est l'appropriation de l'outil. Cependant, la notion d'intérêt de l'acteur nécessite d'être précisée.

L'hypothèse H4 a pour objectif d'analyser les raisons pour lesquelles les acteurs s'approprient le SIGE. Plusieurs facteurs pourraient expliquer l'appropriation du SIGE dans l'administration publique haïtienne et au sein du réseau d'acteurs dans le contexte de l'aide privée au développement. À ce propos, Mbang (2016) identifie six dimensions dans la littérature scientifique sur l'appropriation des outils technologiques dans une institution (voir tableau 5.2.3 en annexe). Ces dimensions regroupent des raisons : Cognitives, Émotionnelles, Socioprofessionnelles et culturelles, Personnelles, Collectives et stratégiques, Organisationnelles et techniques (Mbang, 2016).

L'influence de la perception positive de la valeur et de l'utilité de l'outil sur son appropriation

Cette variable a pour objectif de comprendre comment les acteurs perçoivent la valeur et l'utilité du SIGE dans la mise en place de l'éducation inclusive. En effet, nous formulons l'hypothèse suivante :

H5 : Lorsque l'acteur perçoit positivement la valeur et l'utilité du SIGE dans la mise en place de l'éducation inclusive, cela permet à l'acteur de l'utiliser et de s'en approprier.

Cette hypothèse est de type explicatif, car elle établit une relation causale entre deux variables. En effet, dans cette hypothèse, la variable indépendante est la perception, et la variable dépendante est l'appropriation. Le concept de perception nécessite d'être précisé.

Selon Darby et Kajouer (2016, p. 63), la perception est « une lecture de la réalité : c'est la prise de connaissance sensorielle d'objets ». Pour Luyat (2014), la perception se rapporte à la représentation. Cela implique que la perception est la représentation d'« une image, la prise de conscience que l'on a d'une chose, d'un événement, voire l'idée que l'on s'en fait » (Luyat, 2014, p. 11). Selon ces auteurs (Darby et Kajouer, 2016 ; Luyat, 2014), la perception correspond à la manière de voir le monde, c'est-à-dire de se le représenter. Darby et Kajouer (2016) ajoutent que cette perception influence l'action de l'individu. Dans le cadre de notre recherche, nous avançons l'idée que la manière dont les acteurs éducatifs représentent les fonctions et le rôle du SIGE au sein de l'administration éducative influence son appropriation. Cette perception peut être interprétée à travers les discours des enquêtés.

L'influence de la maîtrise de l'outil sur son appropriation

Cette variable met en évidence la maîtrise de l'outil comme un facteur influençant l'appropriation. Dans la présente recherche, la maîtrise de l'outil est un processus qui consiste à explorer, manipuler et utiliser l'outil pour un usage routinier. En effet, l'objectif de cette variable est de déterminer le processus par lequel l'acteur-utilisateur maîtrise l'outil, car, selon Mbang (2016), la maîtrise de l'outil est considérée comme un facteur clé de l'appropriation. Ainsi, nous formulons l'hypothèse suivante :

H6 : Le processus de maîtrise de l'outil favorise son appropriation.

Cette hypothèse est de type explicatif, car elle établit une relation causale entre deux variables : l'appropriation et la maîtrise de l'outil, déjà définies.

En effet, cette maîtrise consiste à manipuler l'outil. Cette manipulation conduit à l'utilisation routinière de l'outil, laquelle favorise la maîtrise de l'outil, et, par conséquent, son appropriation.

L'influence de l'appropriation du modèle dans la mise en place de l'inclusion scolaire

Cette variable met en évidence l'influence de l'appropriation des modèles éducatifs venus d'un pays étranger dans la mise en œuvre d'un modèle tenant compte du contexte local dans le cadre de l'aide au développement. Dans la présente recherche, l'appropriation du modèle inclusif est un processus consistant à adapter un modèle éducatif inclusif étranger à un contexte d'aide au développement, en tenant compte des spécificités des acteurs éducatifs locaux. En effet, l'adaptation d'un modèle au contexte local est perçue comme une appropriation de ce modèle. L'objectif de cette variable est de déterminer comment le modèle inclusif a été adapté au contexte local. L'appropriation du modèle est l'un des facteurs assurant la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti. Ainsi, nous formulons l'hypothèse suivante :

H7 : L'appropriation du modèle inclusif influence positivement la mise en place de l'éducation inclusive.

Cette hypothèse est de type explicatif, car elle établit une relation causale entre deux variables : l'appropriation et la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

En effet, cette hypothèse (H7) permet de formuler quatre hypothèses secondaires visant à déterminer le processus de mise en œuvre du modèle inclusif au sein des établissements scolaires. Ainsi, nous formulons les hypothèses suivantes :

H7.1 : Une école inclusive est un établissement scolaire qui privilégie des pratiques enseignantes adaptées, tenant compte des besoins éducatifs de chaque élève grâce à une pédagogie différenciée, et met en place un système d'évaluation inclusive qui facilite la réussite scolaire de tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap.

H7.2 : Plus les familles s'impliquent dans la scolarité de leur enfant et apportent leur soutien à l'école, plus le niveau de réussite du modèle inclusif augmente.

H7.3 : La mise en place de l'inclusion scolaire par les acteurs nécessite une collaboration entre tous les acteurs faisant partie de la sphère scolaire (école-famille-communauté).

H7.4 : L'État doit s'engager à travers une politique publique spécifique en faveur de l'éducation inclusive et soutenir les acteurs éducatifs en termes de données éducatives, de moyens financiers et de transfert de savoir-faire inclusif.

Ces hypothèses sont inductives, car elles s'inspirent des données empiriques issues de la mise en œuvre de l'inclusion aux îles Fidji et au Burkina Faso. La mise en œuvre de l'inclusion scolaire par des acteurs éducatifs dans ces pays a été expliquée au deuxième chapitre. Nous nous basons sur ces données afin de comprendre la manière dont des acteurs éducatifs haïtiens ont mis en œuvre l'inclusion scolaire.

L'influence de l'intérêt des acteurs sur l'appropriation du modèle inclusif

Cette variable a pour objectif de déterminer comment les intérêts des acteurs influencent la manière dont ils décident de s'approprier ou non le modèle inclusif. En effet, nous formulons l'hypothèse suivante :

H8 : Le fonctionnement du modèle inclusif transféré dans le cadre de l'aide au développement est entretenu par des jeux d'acteurs.

Cette hypothèse est inductive, car elle s'inspire des travaux de Chartier (2016) sur le fonctionnement de l'aide au développement à Madagascar et en Haïti. Les résultats de cette recherche ont montré que l'aide était dysfonctionnelle en raison des jeux d'acteurs haïtiens au sein de l'administration publique. Ainsi, nous nous sommes basés sur ces données empiriques afin de comprendre le fonctionnement de l'aide au développement dans le secteur de l'éducation en Haïti.

Comme évoqué dans le cadre théorique, l'intérêt particulier des acteurs impliqués dans la coopération d'aide privée au développement a été décrit dans les travaux d'Armagnague-Roucher (2017), Ryfman (2004), Perroulaz (2004) et Thomas (2013), notamment en ce qui

concerne la légitimité de l'action humanitaire et de développement des ONG, l'« autoreproduction », l'opportunité économique d'emploi et la dépendance.

L'influence des compétences de l'acteur pour l'appropriation du modèle inclusif

Cette variable a pour objectif de déterminer comment la formation des acteurs influence la manière dont ils décident de s'appropriier ou non le modèle inclusif. En effet, nous formulons l'hypothèse suivante :

H9 : Le transfert de savoir-faire inclusif entre acteurs doit faire l'objet d'une appropriation au contexte local afin de faciliter l'implication de tous les acteurs éducatifs dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Cette hypothèse met en évidence le lien entre les compétences des acteurs et le transfert de savoir-faire inclusifs pour adapter le modèle éducatif au contexte local. Ce lien est déjà expliqué dans le cadre théorique.

L'influence des types de relations collaboratives entre acteurs sur l'appropriation du modèle inclusif

Cette variable a pour objectif de déterminer comment la relation entre les acteurs au sein du réseau influence la manière dont ils décident de s'appropriier ou non le modèle inclusif. En effet, nous formulons l'hypothèse suivante :

H10 : Dans le cadre de l'aide au développement, lorsqu'un modèle de développement est imposé, même s'il y a des transferts de savoir-faire et des financements, cela ne garantit pas sa mise en œuvre.

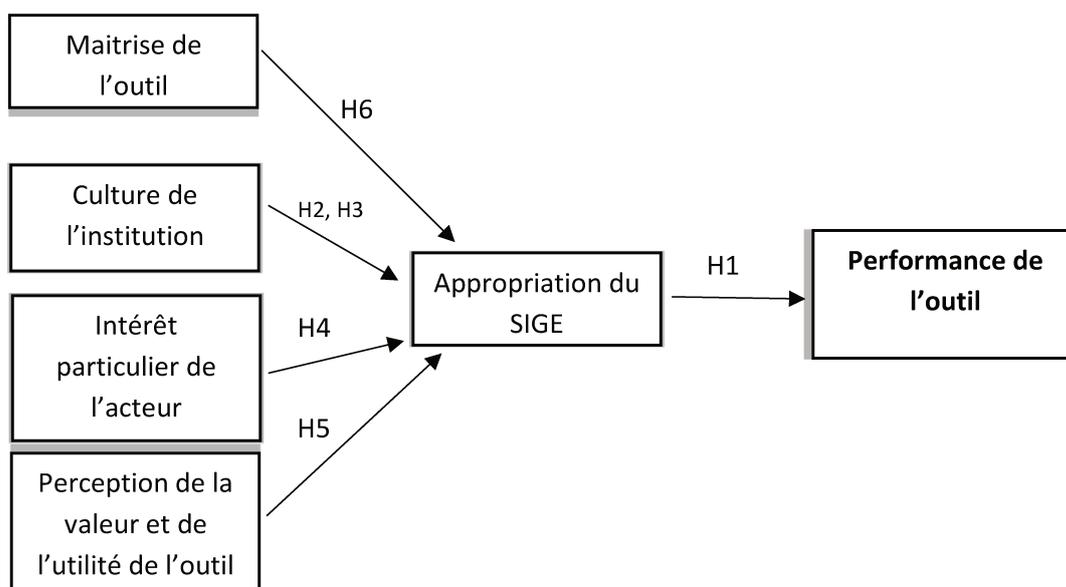
Cette hypothèse soutient que l'appropriation du modèle dépend de la manière dont les acteurs définissent leurs relations collaboratives. Cela implique que, lorsque le modèle est imposé par les bailleurs, il pourrait ne pas faire l'objet d'appropriation. En revanche, lorsqu'il n'est pas imposé, les acteurs locaux peuvent se l'approprier plus aisément.

3.3 Schématisation et explication du modèle d'analyse théorique de la recherche

La schématisation désigne la conceptualisation de la recherche sous forme de graphiques, de diagrammes, de tableaux et de cartes topographiques (Lejeune, 2014). La schématisation du modèle d'analyse théorique de la présente recherche permet de présenter, d'une part, quatre variables pour l'appropriation du SIGE et, d'autre part, deux variables pour l'appropriation du modèle de développement, issues des théories structurationnistes et de la théorie des acteurs, sous forme des schémas (3 et 4) ci-dessous.

Le modèle d'analyse théorique pour l'appropriation du SIGE

Schéma 3 - Schématisation du modèle d'analyse théorique de la recherche sur l'appropriation d'outil par les acteurs inspirée des théories structurationniste (Giddens, 1987 ; Orlikowski, 1991 ; DeSanctis et Poole, 1994) et de la théorie des acteurs (Crozier et Friedberg, 1977)



Source : Colin Léonard (11 février 2020)

Selon ce schéma (3), c'est l'appropriation du SIGE qui permettra la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti. Les facteurs ou variables dans le schéma qui permettront à l'individu de s'approprier l'outil sont la culture de l'institution à travers une promotion de la valorisation et de l'utilisation du SIGE, la flexibilité (règlements intérieurs) et les rapports sociaux entre les acteurs au sein du réseau ; la maîtrise de l'outil à travers l'apprentissage de son usage ; l'intérêt de l'utilisateur, notamment ses motivations (facteurs personnels : expertise dans l'usage de l'outil, carrière, pouvoir, négociation) ; la perception positive des valeurs et de l'utilité de l'outil, à travers l'idée selon laquelle le SIGE peut non seulement accomplir des tâches quotidiennes au travail, mais permet également de diffuser des informations fiables afin de planifier et de gérer la mise en place du modèle inclusif au sein du système éducatif haïtien.

L'appropriation du SIGE permet la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Autrement dit, l'appropriation du SIGE permet la performance du SIGE (H1) au sein de l'administration éducative. La théorie qui étudie cette relation est la théorie de la structuration élaborée par Giddens. Cette théorie stipule que la performance de l'outil dépend de son appropriation (Mbang, 2016). Cependant, l'appropriation du SIGE dépend de la culture de l'institution (H2 et H3). La culture de l'institution correspond à l'habitus des pratiques sociales ainsi qu'à la structure sociale, mais aussi à l'action collective des acteurs au sein de l'organisation. Cette relation est étudiée par la théorie de la structuration adaptative et la théorie des acteurs. Selon la théorie de la structuration adaptative, la structure sociale influence l'appropriation. Selon la théorie des acteurs, la liberté des acteurs permet à l'individu de s'approprier l'outil, même si la structure ne lui permet pas, à travers des jeux d'acteurs.

En effet, selon l'hypothèse H4, l'intérêt de l'utilisateur permet l'appropriation du SIGE. Cet intérêt peut être individuel ou collectif. Il va motiver l'utilisateur à maîtriser l'outil en fonction de son intérêt personnel ou collectif. Ainsi, pour interpréter et analyser les comportements de détournement ou de contournement de l'usage de l'outil, la théorie des acteurs sera mobilisée. Le lien entre les hypothèses 1, 2, 3 et 4 réside dans le fait que l'appropriation de l'outil ne garantit pas nécessairement la performance organisationnelle. Elle peut, en effet, conduire à une performance individuelle ou à un avantage personnel si l'intérêt de l'utilisateur est principalement individuel, plutôt que de viser un objectif collectif (H4).

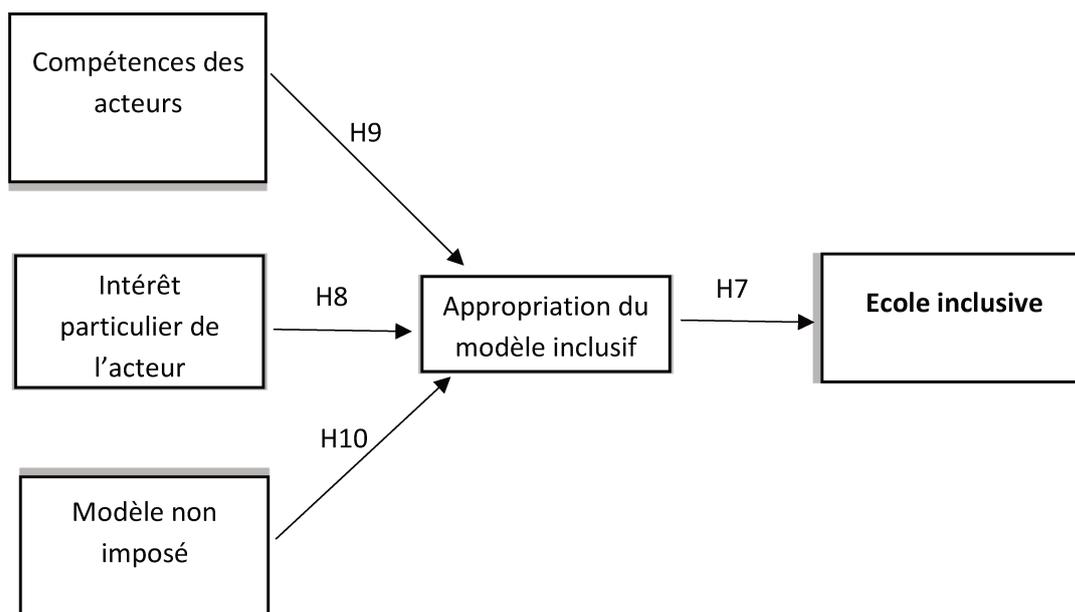
La maîtrise de l'outil permet son appropriation (H6). La maîtrise de l'outil est un processus qui consiste à se former, explorer (H6.1), manipuler (H6.2), utiliser (H6.3) et maîtriser l'outil (H6.4). Cependant, il est important de souligner que nous ne maîtrisons pas un outil si nous ne

percevons pas son intérêt, c'est-à-dire sa valeur et son utilité (H5), selon la théorie constructiviste de l'apprentissage.

Il est également intéressant de noter que ces quatre variables sont interreliées. Autrement dit, ces hypothèses sont liées entre elles, car l'utilisateur ne peut pas s'approprier l'outil si la structure sociale de l'organisation ne le lui permet pas. De même, même si la structure sociale n'est pas flexible, cela n'empêche pas l'acteur de contourner et de détourner les règles de cette structure afin de s'approprier le SIGE. En effet, non seulement l'acteur est libre, mais il peut aussi être influencé par la culture de l'institution. Bien que cela puisse constituer un facteur influençant l'appropriation du SIGE, cela permet également de comprendre l'importance des facteurs personnels de l'utilisateur dans ce processus. Ainsi, si l'acteur ne voit aucun intérêt dans l'outil, il n'aura aucune raison de le maîtriser, autrement dit, de s'en approprier.

Le modèle d'analyse théorique pour l'appropriation du modèle éducatif inclusif

Ce schéma (4) s'inspire d'une part, pour l'inclusion scolaire, des travaux de Prud'homme (2016), Booth et Ainscow (2002), Caraglio (2017), Bélanger et Duchesne (2010), Ebersold, Plaisance et Zander (2018), Bergeron et Sain-Vincent (2011), AuCoin et Vienneau (2010) et d'autre part, pour l'appropriation de modèle de développement, des travaux de Auger (1979), Drouvot et Vernat (1994), Chartier (2016), Thomas (2013), Perroulaz, (2004)



Source : Colin Léonard (11 février 2020)

Selon ce schéma (4), l'appropriation du modèle inclusif permet de mettre en œuvre un modèle qui tient compte du contexte local. Plusieurs facteurs ou variables dans ce schéma (4) facilitent l'appropriation du modèle inclusif transféré dans le cadre de l'aide au développement, tels que l'intérêt particulier des acteurs impliqués, la relation collaborative qu'entretiennent les acteurs au sein du réseau, car le modèle de développement peut être imposé aux acteurs sans tenir compte des contextes socio-économico-culturels et politiques, ainsi que des capacités des acteurs dans les pays du "Sud" à adapter, dans leurs contextes, les savoir-faire inclusifs transférés par des acteurs des pays du "Nord".

L'appropriation du modèle inclusif permet la mise en place de l'inclusion scolaire. Autrement dit, l'appropriation du modèle inclusif permet aux acteurs de rendre les écoles inclusives (H7). Cependant, la mise en place du modèle inclusif ne dépend pas uniquement de l'appropriation. D'autres facteurs, comme l'implication des familles (H7.2), la collaboration entre l'école, la famille et la communauté (H7.3), et l'implication de l'État haïtien (H7.4), influencent la manière de rendre l'école inclusive (H7.1).

En effet, selon l'hypothèse H8, l'intérêt des acteurs permet l'appropriation du modèle inclusif. L'intérêt de l'utilisateur peut être individuel ou collectif. Chaque acteur impliqué dans l'aide au développement cherche ses propres intérêts, au-delà de l'intérêt collectif. Cet intérêt peut favoriser ou non l'appropriation, en générant des jeux d'acteurs en fonction de ses intérêts particuliers ou collectifs. Ainsi, pour interpréter et analyser si les modèles transférés ont été adaptés, la théorie des acteurs sera mobilisée. Il existe un lien entre les hypothèses H8, H9 et H10, car même si les acteurs choisissent de s'approprier le modèle inclusif, il est nécessaire qu'ils soient compétents et que le processus de mise en œuvre du modèle ne soit pas imposé, mais reste flexible pour les acteurs éducatifs haïtiens. Autrement dit, les acteurs doivent avoir la possibilité de l'adapter en fonction de leurs besoins.

Chapitre 4. Une méthodologie adaptée pour la compréhension des pratiques des acteurs éducatifs haïtiens dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire

Ce chapitre présente la méthodologie de recherche adoptée pour répondre aux différentes questions et tester les hypothèses formulées. Nous y explorons l'approche interprétative comme positionnement épistémologique. En effet, nous avons opté pour cette posture, car elle permet de répondre au mieux aux questions de la recherche et de vérifier les hypothèses.

Rappelons les questions de recherche : Comment les acteurs éducatifs au sein de l'aide au développement mettent-ils en place l'éducation inclusive en Haïti ? Comment le système d'information de gestion en éducation (SIGE) contribue-t-il à mettre en place l'éducation inclusive en Haïti ?

Le type de recherche retenu est l'étude de cas. Plusieurs types d'acteurs interviennent à différents niveaux dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive en Haïti. Ainsi, il est nécessaire d'étudier les pratiques spécifiques de chaque acteur pour appréhender de manière globale la mise en place de l'inclusion scolaire.

Pour traiter et analyser les données recueillies, nous avons choisi la méthode d'analyse de contenu catégorielle (Bardin, 2013). Cette méthode est particulièrement adaptée, car nous avons utilisé divers outils de collecte de données, notamment des entretiens, des focus groups et des recherches documentaires.

4.1 Comprendre la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti : vers une posture interprétative pour restituer la compréhension des acteurs éducatifs

Pour comprendre la manière dont les acteurs éducatifs mettent en œuvre l'inclusion scolaire en Haïti, nous avons pris en compte deux aspects principaux. Le premier concerne la façon dont ces acteurs interprètent leurs expériences de mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Le second implique une proximité avec les acteurs éducatifs sur le terrain, afin de mieux appréhender leur démarche concrète dans la mise en place de l'inclusion scolaire. Ces deux aspects nous ont conduit à privilégier l'enquête de terrain, permettant ainsi une interaction directe avec les participants. Cela nous a également orientés vers une posture adaptée aux exigences du terrain de recherche, à savoir une posture interprétative. Cette dernière nous permet de restituer la compréhension qu'ont les acteurs éducatifs haïtiens de la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti.

Nous avons adopté une posture méthodologique interprétative pour deux raisons essentielles : la vision de la réalité et la finalité de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). D'une part, la vision de la réalité, selon ces auteurs, repose sur la construction sociale vécue par les acteurs. En d'autres termes, cette réalité sociale est façonnée par l'expérience humaine et le contexte social (Bhahacherjee, 2012). Pour Bhahacherjee, cette réalité est mieux appréhendée lorsqu'elle est étudiée dans son contexte sociohistorique. Par conséquent, nous avons sélectionné non seulement des participants actuellement engagés dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive, mais aussi ceux ayant joué un rôle dans le passé. L'approche sociohistorique adoptée a permis de retracer les démarches des acteurs éducatifs dans l'instauration de l'inclusion scolaire en Haïti.

D'autre part, selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), la finalité de la recherche consiste en un accès privilégié à l'expérience des enquêtés. Cela nécessite un contact direct avec les acteurs

concernés, afin de mieux comprendre le phénomène étudié. Toutefois, cette posture épistémologique présente des limites et fait l'objet de certaines critiques, notamment un supposé manque de « scientificité » et de rigueur méthodologique (Velmuradova, 2004 ; Bhahacherjee, 2012).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons cherché à atténuer ces critiques en respectant les critères de scientificité propres à la recherche qualitative interprétative, assurant ainsi la qualité et la rigueur méthodologique de notre étude.

La recherche sur l'inclusion scolaire dans le contexte haïtien : vers une construction rigoureuse de la démarche scientifique

Pour garantir la rigueur scientifique de cette recherche, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Gohier (2004), Guba (1981), Pourtois et Desmet (1988) et Mucchielli (1996), en adoptant et respectant des critères de scientificité tout au long de la démarche méthodologique. Ces critères ont pour objectif d'évaluer « le bien-fondé d'une recherche quant à sa capacité à rendre compte d'un phénomène, à le décrire, à le comprendre » (Gohier, 2004, p. 6). Conformément aux réflexions de Guba (1981), Pourtois et Desmet (1988), Mucchielli (1996) et Laperrière (1997), cité par Gohier (2004, p. 6), les paramètres fondamentaux de rigueur scientifique comprennent la crédibilité, la transférabilité, la constance interne et la fiabilité.

Crédibilité des données

Afin d'assurer la crédibilité des données recueillies, nous avons adopté la technique de triangulation des sources et des méthodes lors de la collecte et de l'analyse des données. Cela inclut, d'une part, l'utilisation de deux instruments de collecte de données : le recueil de documents et les entretiens semi-dirigés, et d'autre part, le croisement des résultats obtenus à travers plusieurs études de cas.

Pour renforcer la crédibilité des données, nous avons également confirmé l'interprétation des résultats avec les participants eux-mêmes ainsi qu'avec deux chercheurs indépendants. Après transcription des données issues des enquêtes, un courriel a été envoyé à certains participants afin de valider le contenu, garantissant ainsi une interprétation fidèle de leurs réponses.

Transférabilité

Cette étude ne vise pas à généraliser ses résultats, mais à approfondir la compréhension du phénomène d'appropriation du système d'information de gestion en éducation (SIGE) et du modèle inclusif transféré dans le contexte de l'aide au développement. Pour cela, nous avons fourni une description riche et détaillée des contextes et des échantillons étudiés. La validité externe se réfère ici à la possibilité de transférer les conclusions à des catégories similaires d'acteurs impliqués dans la mise en place de l'éducation inclusive, telles que le MENFP, les ONG, les associations locales, les écoles et les familles. Ces catégories sont spécifiquement détaillées dans les sections [4.3.1 et 4.3.2] de cette recherche.

Constance interne et fiabilité

Pour minimiser l'influence de nos propres biais, des instruments utilisés et des conditions spécifiques de la collecte des données sur les résultats obtenus, nous avons travaillé en collaboration avec deux autres chercheurs : Eden Lubéris, docteur en éducation, et Georges Nelson, doctorant en éducation. En parallèle, nos directeurs de thèse ont suivi et validé chaque étape de la recherche.

Nous avons veillé à détailler avec précision les procédures de collecte des données, lesquelles ont été soumises à l'examen et à l'approbation de nos directeurs de thèse. Par ailleurs, l'évolution de la recherche a été systématiquement documentée, et toutes les décisions méthodologiques ont été justifiées dans un cadre de collaboration.

Adaptation en période de crise

Un exemple significatif de cette rigueur réside dans l'adaptation de notre méthodologie durant la pandémie de COVID-19, période pendant laquelle les frontières internationales étaient fermées. Après concertation avec nos directeurs de thèse, nous avons adapté notre méthode de collecte en menant des enquêtes en ligne via diverses plateformes (WhatsApp, appels téléphoniques, Skype), en fonction des contraintes et des préférences des participants, avant de pouvoir effectuer des recherches de terrain en Haïti.

Nous avons veillé à ce que les données recueillies soient cohérentes, non seulement en mobilisant plusieurs sources, mais aussi en prenant une distance critique vis-à-vis de nos propres expériences. Il convient de souligner que nous disposons d'une dizaine d'années d'expérience sur le terrain haïtien dans la mise en place de l'éducation inclusive. Cette richesse

d'expérience a été intégrée de manière méthodique, tout en évitant qu'elle n'influence de manière biaisée les conclusions de notre recherche.

Dans le cadre de cette étude, les données recueillies proviennent de plusieurs sources : le journal de bord, qui inclut le bilan des activités de la thèse et les retours des directeurs de thèse ; les entretiens avec des personnes-ressources ; et les documents collectés dans le cadre de la recherche documentaire. Ces éléments constituent le compte rendu de terrain, offrant une perspective globale et diversifiée sur le phénomène étudié.

Les conseils de nos directeurs de thèse ont joué un rôle clé dans l'élaboration et la critique de nos démarches, tant lors de l'enquête de terrain que durant l'analyse des données. Cette guidance nous a permis de nous autocritiquer et de réajuster nos méthodes en conséquence. Par exemple, notre choix initial s'était porté sur la méthode de théorisation ancrée pour la recherche. Cependant, après réflexion et discussions approfondies, cette méthode a été remplacée par l'analyse de contenu, jugée plus adaptée à notre problématique et mieux alignée sur les objectifs spécifiques de cette étude.

La mise à distance permet d'éviter les présupposés du chercheur concernant le phénomène étudié (Lejeune, 2014). Le fait d'avoir été sur le terrain avant le début de cette thèse nous oblige à prendre du recul par rapport à ce que nous savons déjà. Ainsi, nous avons adopté la stratégie du « mot à mot » dans notre microanalyse du terrain afin de neutraliser nos préjugés sur l'inclusion scolaire en Haïti. Par exemple, lors de l'examen des documents recueillis dans le cadre de la recherche documentaire, nous avons identifié une définition du mot *intégration* qui semblait similaire à celle d'*inclusion*. Pour éviter de biaiser l'analyse et approfondir les pistes d'exploration lors des entretiens, nous avons recherché des explications sur le sens de ce terme. En effet, les mots employés par les acteurs fournissent des indices précieux sur leur point de vue (Lejeune, 2014).

Dans le cadre de l'analyse des données issues de la recherche documentaire, chaque terme figurant dans les rapports d'activité d'une association a été minutieusement évalué. Les mots semblables à ceux utilisés dans cette recherche ont été simplifiés et rendus plus explicites dans nos guides d'entretien, afin de garantir leur compréhension par les participants. Le terme *SIGE*, par exemple, n'apparaissait dans aucun des documents analysés. À la place, nous avons trouvé l'expression *base de données*, qui remplit une fonction équivalente à celle d'un SIGE. La stratégie du « mot à mot » consiste à expliciter systématiquement le sens de chaque mot d'un passage pertinent dès le début du travail de terrain (Lejeune, 2014).

Lors des entretiens, nous avons laissé les participants s'exprimer librement pour recueillir des informations riches et détaillées. Pour cela, nous les avons rassurés en précisant que leurs réponses ne seraient pas jugées, et qu'ils étaient libres de répondre selon leurs idées et ressentis. Guba et Lincoln (1989) soulignent que les données de recherche doivent être validées par les participants. Ils insistent également sur l'importance d'impliquer plusieurs chercheurs à toutes les étapes de la recherche et de maintenir un engagement prolongé sur le terrain pour être plus proche des acteurs. Dans cet esprit, nous avons envoyé des courriels aux participants après la transcription des données pour qu'ils puissent en vérifier l'exactitude et les valider.

Pour comparer les points de vue de certains participants, nous avons également organisé des focus groups impliquant des parents, une association locale et une école. Ces sessions nous ont permis d'explorer les représentations collectives et de mieux comprendre les dynamiques sociales influençant la mise en place de l'inclusion scolaire.

Notre objectif principal dans le cadre de cette recherche était de permettre à nos participants de développer « une compréhension plus riche, plus profonde et plus nuancée de leurs représentations et de celles des autres » (Bourgeois, 2016, p. 12). De plus, nous avons favorisé leur passage à l'action par des initiatives de formation (Bourgeois, 2016 ; Gohier, 2004). Par exemple, à la fin d'un focus group avec les parents, certains d'entre eux nous ont demandé comment nous pourrions les aider à promouvoir l'inclusion scolaire pour leurs enfants. Nous leur avons proposé des formations spécifiques et les avons encouragés à poursuivre leurs efforts de plaidoyer auprès des écoles refusant la scolarisation de leurs enfants.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons également produit des vidéos éducatives et des podcasts pour sensibiliser à la question du handicap et promouvoir la scolarisation des enfants en situation de handicap en Haïti. Ces contenus ont été diffusés sur les réseaux sociaux pour élargir leur impact et contribuer à faire évoluer les perceptions sociales.

4.2 Comprendre et interpréter la mise en place de l'inclusion scolaire dans le contexte de l'aide au développement : vers l'adoption

d'une approche qualitative de la recherche

La nature de ce problème de recherche nous incite à privilégier la méthodologie de recherche qualitative pour mieux comprendre en profondeur comment les acteurs éducatifs haïtiens mettent en œuvre le dispositif de l'inclusion scolaire.

Pour Paillé (2012, p. 2), la recherche qualitative est « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes ». En d'autres mots, la recherche qualitative est une démarche discursive qui nous permet de comprendre et d'interpréter un phénomène à l'étude. Celle-ci consiste en une activité de l'esprit humain qui tente de donner du sens au monde qui nous entoure (Paillé, 2012). Elle implique un contact personnel avec les sujets de l'objet d'étude. Ce contact se fait par le biais d'entretiens pratiques des acteurs dans le milieu où ils évoluent (Paillé, 2012). Nous avons choisi de sélectionner pour nos entrevues d'enquête des acteurs qui ont participé et qui travaillent à mettre en place l'éducation inclusive en Haïti. Les questions posées dans le guide d'entrevue permettent de recueillir des données reflétant l'expérience de nos participants dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. En effet, notre positionnement méthodologique en faveur d'une recherche qualitative contribue à mieux appréhender, dans un contexte naturel, l'appropriation du modèle inclusif qui est transféré aux acteurs haïtiens et aussi celle du SIGE. En effet, la nature qualitative de notre recherche nous permet de construire notre méthodologie afin de recueillir des données auprès des acteurs éducatifs sur leurs pratiques et leurs expériences. Notre méthodologie de recherche qualitative nous permet également de comprendre et d'analyser la manière dont les acteurs collaborent et mettent en place l'éducation inclusive.

4.3 Une étude de cas multiple pour comprendre la manière dont les

acteurs éducatifs mettent en place l'inclusion scolaire en Haïti

Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour l'étude de cas comme méthode principale, celle-ci apparaissant comme la plus appropriée pour atteindre les objectifs fixés. Plusieurs raisons justifient ce choix. Tout d'abord, notre recherche s'intéresse à des questions de type *comment* (Yin, 1994 ; Barlatier, 2018), à savoir : comment les acteurs haïtiens s'approprient-ils le modèle inclusif et le système d'information de gestion en éducation (SIGE), et comment utilisent-ils les données issues du SIGE dans leurs processus décisionnels ?

Par ailleurs, l'étude de cas permet de « faire apparaître la trajectoire suivie par les phénomènes étudiés afin de révéler les particularités » (Collerette, 1997, p. 81). Cet aspect justifie également notre choix, dans la mesure où, en Haïti, les projets d'éducation inclusive sont principalement financés par des ONG internationales. Si les associations locales ne disposent pas des ressources financières nécessaires pour mettre en œuvre ce modèle éducatif, le déroulement des projets peut être compromis. Par exemple, l'association *Jeunes Organisés pour une Société Émancipée (JOSE)*, qui auparavant menait des actions en faveur de l'éducation inclusive, a dû interrompre ses activités faute de financement. Dans cette optique, l'étude de cas permet de mettre en lumière les trajectoires des acteurs impliqués, y compris ceux ayant participé à des initiatives passées mais qui, au moment de l'étude, ne poursuivent plus leurs efforts dans ce domaine.

De plus, selon Barlatier (2018), l'étude de cas présente de nombreux avantages lorsqu'il s'agit d'explorer des phénomènes nouveaux ou peu étudiés. Dans le cas présent, l'appropriation du modèle inclusif et du SIGE dans le contexte de l'aide au développement en Haïti constitue un sujet encore peu documenté dans la littérature scientifique. Cette lacune témoigne du caractère novateur ou négligé de ce phénomène, ce qui justifie pleinement l'approche par étude de cas. Elle nous permet de confronter et d'analyser les expériences vécues de tous les acteurs impliqués dans la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti.

Dans les études portant sur les systèmes d'information, l'étude de cas est souvent considérée comme la méthode de recherche la plus pertinente pour examiner l'appropriation d'un outil de gestion. Plusieurs travaux récents (Chalayer Rouchon, Perez et Teyssier, 2006 ; Grimmand,

2006 ; Eldrissi et Eldrissi, 2010) en ont validé la légitimité, particulièrement pour l'approche qualitative (Avenier et Thomas, 2015). Selon Merriam (1998), Stake (1995) et Yin (1994), cités par Thériault (2008), l'étude de cas est une approche méthodologique particulièrement pertinente pour aborder les problématiques éducatives. Cependant, ces auteurs divergent quant à leurs perspectives méthodologiques. Yin (2014) propose une approche quantitative inscrite dans un paradigme positiviste, tandis que Merriam (1998), citée par Thériault (2008), et Stake (2005) adoptent une approche qualitative, inscrite dans un paradigme interprétatif.

Étant donné que nous avons adopté une posture épistémologique interprétative, nous privilégions cette dernière perspective dans notre méthode d'étude de cas. Le paradigme interprétatif correspond en effet aux questions et aux objectifs de notre recherche. Cela implique que nous avons recours à une étude de cas qualitative, fondée sur les recommandations méthodologiques de Merriam (1998), Roy (2009), Stake (2005) et Gagné (2012). Ces auteurs offrent des techniques et des lignes directrices précieuses pour la conduite d'une étude de cas qualitative, sur lesquelles nous nous sommes appuyés tout au long de cette recherche.

Il convient de souligner que la mise en place de l'éducation inclusive repose sur l'implication de divers types d'acteurs, notamment le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), les associations locales, les ONG internationales, les écoles (directeurs d'école, enseignants et enseignantes), ainsi que les familles (parents et enfants en situation de handicap). Compte tenu du rôle crucial de ces acteurs dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive en Haïti, nous avons opté pour une étude de cas multiple.

L'étude de cas multiple permet « d'identifier des phénomènes récurrents parmi un certain nombre de situations » (Collerette, 1997, p. 84). Dans le cadre de cette recherche, elle vise à explorer les pratiques des différents acteurs impliqués dans la mise en place de l'éducation inclusive. Cette approche nous offre l'opportunité d'accéder à diverses perspectives et variantes concernant la mise en œuvre de ce modèle éducatif.

L'objectif principal de l'étude de cas multiple est d'identifier et de dégager des éléments récurrents et convergents à partir d'une analyse approfondie de chaque cas étudié (Stake, 1995 ; Collerette, 1996 ; Karsenti et Demers, 2000 ; Yin, 1994).

Des profils de cas correspondant à tous les acteurs impliqués dans l'aide au développement en matière d'inclusion scolaire

La caractéristique la plus marquante d'une étude de cas, selon Merriam (1998), est la délimitation de l'objet d'étude, c'est-à-dire du « cas ». Cette notion souligne l'importance d'une définition claire et précise des frontières du cas étudié. Dumez (2013) va dans le même sens en insistant sur cette délimitation, qu'il considère comme intrinsèque à la nature même du cas. Selon lui, « un cas est délimité par une frontière plus ou moins floue, et c'est à peu près la seule chose qu'on puisse dire sur sa nature » (Dumez, 2013, p. 14). Cette perspective rejoint la définition proposée par Guerring (2004), citée par Dumez (2013), qui décrit un cas comme un phénomène relativement limité. Un cas peut être constitué par un groupe, une personne, un programme (Merriam, 1998) ou encore une activité (Gohier, 2004).

Dans le cadre de notre recherche, les cas se rapportent aux différents acteurs impliqués dans la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti. Ces acteurs incluent le personnel du MENFP, les ONG internationales, les associations locales, les directeurs et directrices d'école, les enseignants et enseignantes, ainsi que les membres des familles des élèves concernés.

Le premier cas : Les acteurs du MENFP

Ce cas regroupe les acteurs situés au sein du MENFP. Parmi eux, la Commission d'Adaptation Scolaire et d'Appui Social (CASAS) joue un rôle central en supervisant la scolarisation des élèves en situation de handicap. Dans le cadre de la mise en œuvre de l'éducation inclusive, la CASAS occupe une position clé dans les prises de décisions au niveau étatique. Ce cas inclut également les acteurs qui utilisent le SIGE-MENFP (Système d'Information de Gestion de l'Éducation). Parmi ces acteurs figurent plusieurs structures stratégiques du ministère, telles que la Direction de la Planification et de la Coopération Externe (DPCE) et l'Unité du Système d'Information (USI). Ces organes entretiennent une relation étroite avec le SIGE-MENFP et jouent un rôle actif dans la gestion et l'exploitation des données pour appuyer les décisions politiques et administratives. Toutes ces structures sont localisées à Port-au-Prince.

Le second cas : Les organisations internationales non gouvernementales (OING)

Ce cas concerne les OING, qui transfèrent aux acteurs haïtiens leur expertise en matière d'éducation inclusive et financent des projets liés à ce domaine. Ces organisations contribuent à la diffusion des pratiques inclusives en Haïti, en fournissant à la fois des ressources financières et un savoir-faire technique. Parmi les OING que nous avons contactées figurent la Christian Blind Mission (CBM), JP/HRO, et la Disability Rights Fund (DRF). Ces trois organisations, toutes basées à Port-au-Prince, jouent un rôle crucial dans le soutien à l'éducation inclusive, en collaborant étroitement avec les acteurs locaux pour la mise en œuvre de projets concrets.

Le troisième cas : Les associations locales

Le troisième cas porte sur les associations locales impliquées dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Ces associations bénéficient d'un financement de la part des OING pour leurs projets et élaborent leur propre modèle « inclusif ». Elles ont également suivi des formations dispensées par les OING sélectionnées. Les associations locales incluses dans notre étude sont : Jeunes Organisés pour une Société Émancipée (JOSE), l'Organisation des Handicapés pour l'Avancement et le Progrès (OHAP) et le Réseau Associatif National pour l'Intégration des Personnes Handicapées (RANIPH) Sud. Ces trois associations opèrent respectivement à Port-au-Prince (Département de l'Ouest) et aux Cayes (Département du Sud).

Le quatrième cas : Les directeurs d'école et les enseignants

Le quatrième cas concerne les directeurs d'école et les enseignants. Ces directeurs ont été sensibilisés aux principes de l'éducation inclusive et ont approuvé les projets proposés par les associations locales et les OING. Les écoles concernées incluent des établissements ordinaires et spécialisés, au nombre de trois, situés à Port-au-Prince (Département de l'Ouest) et aux Cayes (Département du Sud). Dans ces écoles, des enseignants ont été identifiés et inclus dans notre étude. Ces enseignants travaillent avec des enfants en situation de handicap ainsi qu'avec des élèves sans déficience, offrant ainsi une perspective pratique sur l'éducation inclusive au quotidien.

Le cinquième cas : La famille

Le cinquième cas met en lumière le rôle central de la famille, incluant à la fois les parents et leurs enfants en situation de handicap. Ces familles sont localisées dans les mêmes zones géographiques, à savoir Port-au-Prince (Département de l'Ouest) et les Cayes (Département du Sud).

Les participants sélectionnés répondent aux caractéristiques des cas de l'étude

Pour mener cette étude, nous avons opté pour un échantillonnage raisonné. Selon Fortin (2010), ce type d'échantillonnage consiste à sélectionner des individus « en fonction de caractéristiques représentatives de la population étudiée » (p. 235). Ainsi, nous avons défini un cadre d'échantillonnage afin d'identifier et de sélectionner des cas possédant des caractéristiques similaires à celles de la population cible. Cette approche permet de recruter des participants susceptibles de fournir une compréhension approfondie de leurs expériences vécues dans le cadre de la mise en place de l'éducation inclusive. Cependant, l'échantillonnage raisonné repose sur un ensemble de critères spécifiques que nous avons établis, lesquels sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 2 : les critères de sélection des cas

#	Description des acteurs	Les caractéristiques
1	MENFP	<ol style="list-style-type: none"> 1- Le participant travaille au sein du MENFP, plus précisément au sein de l'USI, de la CASAS et de la DPCE. 2- Le participant a autorité pour prendre des décisions en rapport avec la mise en place de l'éducation inclusive au sein du MENFP. 3- Le participant à un accès direct au SIGE. 4- Le participant travaille sur un système d'information au sein du MENFP. 5- Le participant collecte les données sur le système éducatif. 6- Le participant traite les données à l'aide du SIGE. 7- Le participant diffuse les données provenant du SIGE.

2	OING	<ol style="list-style-type: none"> 1- L'acteur travaille au sein d'une OING. 2- L'acteur a autorité pour prendre des décisions en rapport avec la mise en place de l'éducation inclusive. 3- L'OING doit intervenir dans l'éducation inclusive en Haïti.
3	Associations locales	<ol style="list-style-type: none"> 1- L'acteur travaille ou travaillait au sein d'une association. 2- L'acteur a ou avait autorité pour prendre des décisions en rapport avec la mise en place de l'éducation inclusive. 3- L'association doit intervenir dans l'éducation inclusive en Haïti.
4	Écoles	<ol style="list-style-type: none"> 1- L'acteur travaille au sein de l'école. 2- L'acteur a autorité pour prendre des décisions en rapport avec la mise en place de l'éducation inclusive. 3- L'acteur a un enfant en situation de handicap dans sa salle de classe. 4- L'école doit posséder une base de données sur les élèves de l'école. 5- L'école est en train de mettre en place l'éducation inclusive ou l'a déjà mise en place. 6- L'école accueille ou a déjà accueilli des enfants porteurs d'une déficience ou non.
5	Famille	<ol style="list-style-type: none"> 1- L'acteur est responsable d'un enfant en situation de handicap. 2- L'acteur a autorité pour prendre des décisions concernant la scolarisation de l'enfant. 3- L'acteur est inscrit dans une école « inclusive ».

Source : Colin Léonard (30 mai 2020)

Ce tableau présente les critères de sélection des participants. Les participants à la présente recherche sont répartis en cinq groupes ou cas : le MENFP, les OING, les associations locales, les écoles et les familles. L'échantillon se compose de 31 participants (voir tableau 4 en annexes). Ainsi, nous avons sélectionné trois acteurs au sein du MENFP, trois responsables d'OING, six acteurs au sein des associations locales, sept acteurs au sein des écoles et 13 acteurs au sein des familles, incluant les enfants. Vingt-huit participants résident en Haïti, plus précisément à Port-au-Prince et aux Cayes, tandis que trois participants vivent à l'étranger (Mexique, Canada et Brésil). Privilégiant un échantillonnage non probabiliste, les participants ont été sélectionnés de manière raisonnée et arbitraire (Fortin, 2010), en fonction des critères présentés dans le tableau (3) ci-dessous. Ces acteurs, de sexe masculin et féminin, possèdent deux ou trois des caractéristiques recherchées. Ainsi, nous avons privilégié les acteurs présentant le plus grand nombre de caractéristiques, telles que définies dans le tableau (2) ci-dessus. Il convient de noter que les caractéristiques des participants varient, mais chaque groupe joue un rôle clé dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans le cadre de l'aide au développement. Bien que leurs pratiques diffèrent, elles sont complémentaires. Ces acteurs collaborent en fonction de leurs intérêts respectifs (voir schéma #2).

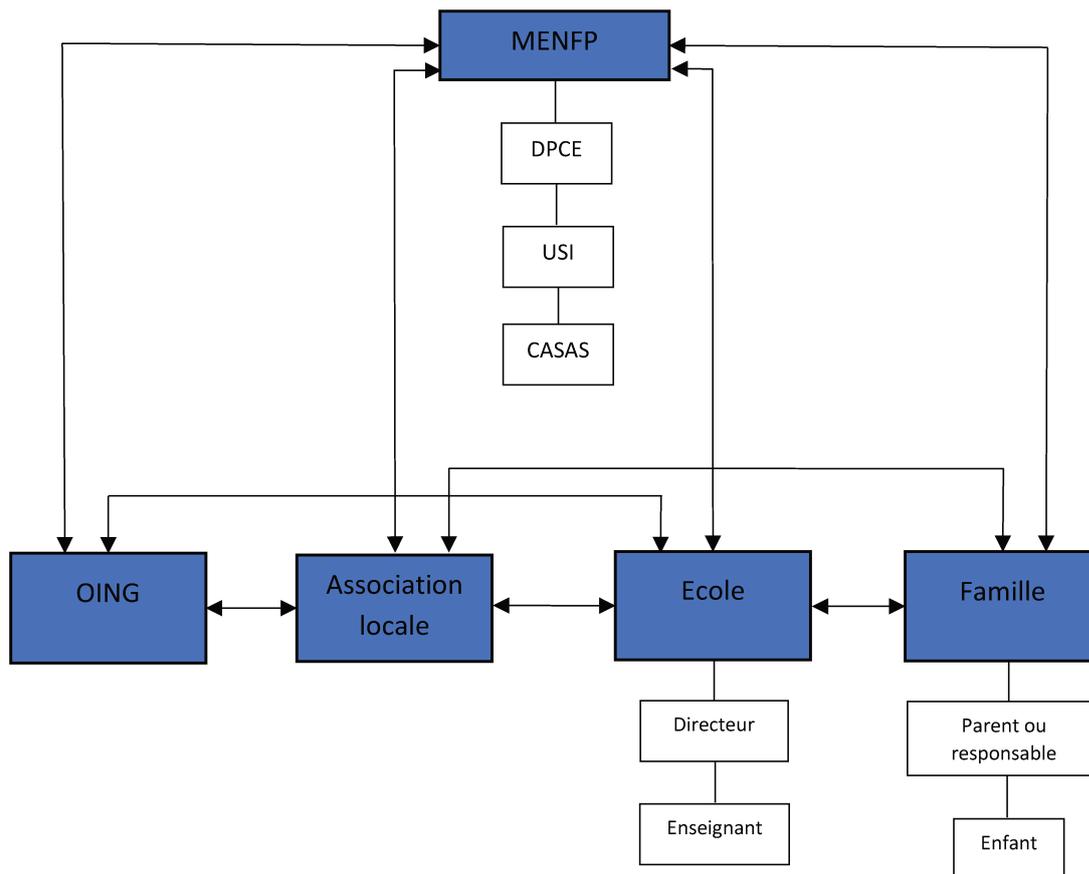


Schéma # 2 : Les relations collaboratives des différents acteurs éducatifs dans la mise en place de l'éducation inclusive dans le contexte de l'aide au développement en Haïti

Source : Colin Léonard (14 juin 2021)

Ce schéma (2) a été élaboré à partir des données recueillies concernant les rôles et les pratiques des acteurs impliqués dans la mise en place de l'inclusion scolaire dans le cadre de l'aide au développement. Il illustre les différents liens existants entre ces acteurs. Bien que leurs rôles varient, chacun d'eux contribue à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

La sélection des participants au sein du MENFP

Au sein du MENFP, on distingue trois types d'acteurs : les décideurs, les utilisateurs et les concepteurs du SIGE. Ces acteurs ont la responsabilité, au sein du MENFP, de prendre des décisions visant à appliquer les politiques publiques éducatives, et plus particulièrement de mettre en œuvre l'éducation inclusive.

Tout d'abord, les acteurs décideurs sont ceux qui prennent les décisions en vue d'implémenter l'éducation inclusive au sein du système éducatif. Ces acteurs ont besoin des informations fournies par le SIGE-MENFP pour planifier l'éducation inclusive. Ensuite, les acteurs-utilisateurs sont ceux qui collectent, traitent et diffusent les informations du SIGE-MENFP aux acteurs décideurs. En effet, ces acteurs utilisent le SIGE-MENFP pour produire et diffuser des données relatives au système éducatif haïtien. Enfin, les acteurs concepteurs, présents au sein de l'Unité du Système d'Information (USI), sont chargés d'apporter des modifications au SIGE et de créer de nouveaux usages pour cet outil.

Les services sélectionnés au sein du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) pour notre enquête sont au nombre de trois. Nous avons choisi ces directions non seulement parce qu'elles prônent l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le système éducatif, mais aussi parce qu'elles sont responsables de la collecte et de la diffusion des données du système éducatif. Ainsi, nous avons sélectionné la CASAS, la DPCE et l'USI. Toutes ces directions se trouvent à Port-au-Prince.

Concernant le participant n°1, la CASAS est une structure au sein du MENFP qui œuvre pour la promotion de l'inclusion scolaire. « La CASAS est la structure du ministère qui soutient le dossier de l'inclusion scolaire » (ME-1, ligne 10-11), nous a expliqué le participant n°1. Selon ce dernier, la mission de la CASAS a évolué : à ses débuts, sa mission consistait à intégrer les enfants en situation de handicap au sein du système éducatif, tout en apportant une aide aux enfants défavorisés.

... Il faut que je vous dise que la mission de CASAS a évolué. CASAS était au départ pour les enfants, c'était pour intégrer les enfants eh, disons en situation de handicap au sein du système scolaire, ensuite aider les enfants défavorisés. Donc, au départ, c'était la mission de CASAS avec un ensemble de documents qui venaient d'être signés après, la mission de CASAS évoluait euh notre public cible est devenu élargi euh ce ne sont pas que les enfants en situation de handicap, nous parlons plutôt des enfants à besoin éducatif spécial qui est beaucoup plus large donc euh ce sont les enfants en difficulté scolaire. Tout cela fait partie du champ d'intervention de CASAS en termes de politique » (ME-1, lignes 13-20), nous a dit le participant.

Pour ce participant, le rôle de la CASAS consiste à élaborer des documents-cadres pour l'inclusion scolaire et à les transmettre à ses supérieurs ainsi qu'aux directeurs départementaux afin de mettre en place ce dispositif. Ainsi, le participant nous explique :

Euh, CASAS étant une direction centrale devrait travailler sur des documents cadre, document de guide pour gérer [petite pause] euh alors, document cadre, document guide CASAS étant une direction travaille sur des documents et les soumet aux autorités de tutelle, c'est-à-dire direction générale et le ministre. Donc, euh c'est ainsi que CASAS travaille et aussi c'est sa limite comme direction technique ... (ME-1, lignes 22-26).

Pour le participant n° 2, la DPCE est la structure au sein du MENFP chargée du recensement scolaire et de la publication des données éducatives du système.

C'est la Direction de la planification qui réalise des recensements scolaires et qui publie des résultats sous forme de répertoires et d'annuaires statistiques ayant des données de façon agrégée et désagrégée. Aussi diffuse-t-on des résultats sous forme de CD-ROM, de dépliant ainsi que sur les sites du Ministère. Nous travaillons sur la mise en œuvre du plan, de la carte scolaire et le SIGE. Nous consultons au besoin l'IHSI pour les données démographiques afin d'avoir des données de la population scolarisable et celles de la population scolarisée pour s'accoler [se compléter *ndlr*] aux fins de calcul des taux d'admission, des taux bruts et nets de scolarisation et autres (ME-2, lignes 14-21), nous précise-t-il.

Pour le participant n° 3, il travaille au sein de l'Unité du Système d'Information (USI) du MENFP. Son travail consiste

... à mettre en place toutes les infrastructures technologiques pour le ministère en ce qui a trait au serveur d'application de base de données. Je collabore avec des partenaires en tout ce qui a trait à des échanges technologiques, et ensuite pour des recrutements aussi. J'ai participé dans l'élaboration de termes de références aussi ... » (ME-3, lignes 11-15) dit-il.

« ... tout ce qui a trait à des notions techniques à l'élaboration de ce qu'on appelle d'un système d'information pour l'État haïtien pour l'administration en Haïti ... » (ME-3, lignes 21-23) ajoute-t-il.

Poste occupé par les participants au sein du MENFP

Les résultats concernant le cas du MENFP révèlent que deux participants sur trois occupent des postes à responsabilité, ce qui indique qu'ils exercent des fonctions décisionnelles et contribuent activement à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Un autre participant occupe un poste technique, lequel lui permet de travailler sur le SIGE-MENFP.

Tableau 5- Le statut du poste occupé par le participant au sein du MENFP

Poste occupé	# participants	Statut du poste	Types d'acteurs
Coordonnateur	Participant n° 1	Cadre du MENFP	Acteurs décideurs
Directeur DPCE	Participant n° 2	Cadre du MENFP	Acteurs utilisateurs
Technicien à l'USI	Participant n° 3	Technicien au sein du MENFP	Acteurs concepteurs

Source : Colin Léonard (05 juin 2020)

Les résultats concernant le cas du MENFP révèlent que les trois participants occupent des postes à la fois cadres et techniques au sein du MENFP. L'un des participants occupe un poste cadre au sein de la CASAS, un autre au sein de la DPCE, tandis que le troisième occupe un poste technique au sein de l'unité du système d'information (USI) du MENFP.

Ce tableau présente des informations sur les postes occupés ainsi que sur le statut de ces derniers au sein du MENFP. Il a été élaboré dans le but de permettre aux lecteurs de mieux comprendre que les participants satisfont aux critères de sélection de notre étude. Autrement dit, ces participants sont impliqués dans les processus décisionnels relatifs à la mise en œuvre de l'éducation inclusive et utilisent également le SIGE pour obtenir des informations sur le système éducatif haïtien.

Expérience professionnelle

Les résultats concernant les acteurs du MENFP révèlent que les trois participants possèdent entre 5 et 8 ans d'expérience dans leurs fonctions au sein du MENFP. Le participant n° 1 occupe un poste de cadre depuis 2014. Il déclare : « *Nous sommes arrivés à la CASAS en 2014...* » (ME-1, ligne 9).

Le participant n° 2, quant à lui, a occupé un poste à la tête de la DPCE pendant plus de cinq ans. Il explique : « *J'ai passé plus de cinq ans à la tête de la DPCE, à travailler sur les statistiques scolaires, la planification et la prospective* » (ME-2, lignes 11-12).

Le troisième participant, enfin, occupe un poste technique au sein du MENFP depuis 2016.

Ces participants disposent d'une expérience significative, connaissent bien le fonctionnement du système éducatif et contribuent activement à sa transformation.

Niveau d'étude

Trois des participants possèdent des compétences académiques en lien avec leurs postes respectifs. Deux participants ont une formation en coordination et planification de l'éducation, tandis que le troisième, technicien, est diplômé en sciences informatiques.

Le premier participant n'a pas précisé son niveau d'études.

Quant au second participant, non seulement il est diplômé de l'École Normale Supérieure, mais il a également été boursier de l'État haïtien à l'IPE-UNESCO, où il a suivi une formation en planification de l'éducation. Il a par ailleurs participé à plusieurs séminaires sur le SIGE.

Je suis [le nom du participant], boursier de l'État à l'IPE-UNESCO de Paris en planification de l'éducation, suivi plusieurs séminaires en Europe et en Afrique comme au Burkina Faso en 2019 sur le SIGE. Diplôme de l'École Normale Supérieure et de la Faculté de Droit et des Sciences économiques de Port-au-Prince (ME-2, lignes 3-6) nous déclare le participant n° 2.

Pour le troisième participant n'a pas précisé son niveau d'étude.

La sélection des participantes au sein des ONG

Les ONG sélectionnées sont au nombre de deux, toutes situées à Port-au-Prince, dans le département de l'Ouest. L'une de ces ONG a son quartier général aux États-Unis, tandis que l'autre est basée en Allemagne.

La première ONG est arrivée en Haïti après le 12 janvier 2010. Initialement une mission médicale, elle s'est par la suite transformée en ONG. Elle intervient dans divers secteurs, tels que l'éducation, la santé, l'infrastructure, l'environnement et l'agriculture. Selon la participante n° 1,

OK [le nom de l'ONG] a commencé par une mission médicale [...] au lendemain du tremblement de terre du 12 janvier [2010] et cette mission médicale elle-même s'est transformée en organisation. Je pourrais dire en bonne et due forme, maintenant âgée de 10 ans [elle fait référence à l'ONG] [...] et que l'organisation elle-même est impliquée dans l'éducation, la santé, les infrastructures et notre déploiement communautaire ainsi que l'environnement et l'agriculture (ONG-1, lignes 48-53) nous dit-elle.

La seconde ONG est présente en Haïti depuis plus de 38 ans et compte plus de 100 ans d'existence à l'échelle mondiale.

OK, donc [le nom de l'ONG] OK existe depuis tantôt plus de 100 ans à travers le monde. Donc [le nom de l'ONG], est à travers le monde depuis plus que 100 années, et en Haïti il travaille en Haïti depuis 38 ans ... (ONG-2, lignes 12-14) nous dit-elle.

Cette ONG intervient sur le terrain en Haïti en collaboration avec ses partenaires locaux, afin de garantir l'impact et la pérennité de ses activités.

Quand elle a commencé en Haïti, elle avait commencé avec des partenaires, cela veut dire que [le nom de l'ONG] n'avait pas encore de bureau comme aujourd'hui, elle travaillait directement avec ses partenaires parce que c'était l'une des méthodologies de travail de [le nom de l'ONG]. Euh, elle ne faisait pas d'implémentation directe, mais travaillait avec des partenaires locaux pour assurer l'impact sur le terrain et de la pérennité des activités (ONG-2, lignes 14-19), poursuit-elle.

Cette ONG a d'abord commencé par fournir des soins oculaires, avant de se concentrer sur l'inclusion.

... Donc, elle a commencé seulement au début avec des projets qui visaient justement tout ce qui a trait aux soins des yeux. En revanche, au fil des temps [le nom de l'ONG] a décidé que si on fait de l'inclusion, [parole non terminée] (ONG-2, lignes 20-23), nous a dit la participante n° 2.

Cette ONG intervient dans le domaine de la santé, en se concentrant sur la prévention de la cécité, la réhabilitation, et en proposant une formation en orthoprothésie. Elle intervient également dans le secteur de l'éducation, en soutenant les écoles spécialisées ainsi que les écoles inclusives, et dans le renforcement des capacités des organisations de base communautaire (OBC).

... Ce n'est pas forcément dans le domaine de la santé ou plus précisément, dans le domaine du soin des yeux. Tous les aspects d'une société donnée d'une personne handicapée étaient concernés : l'éducation, la santé bien sûr, euh je peux dire aussi le renforcement des capacités de ces personnes. Donc, [le nom de l'ONG] intervient aussi dans tout autre type et avec tout type de handicap. Cela veut dire que nous ciblons toute personne porteuse de handicap. C'est-à-dire quel que soit le type de handicap nous pouvons travailler avec eux ... En Haïti, le champ qui était le plus dominant est la santé, on y retrouve plusieurs volets. Il y avait la prévention de la cécité, y avait euh la réhabilitation ... Donc, au départ notre travail consistait à réaliser des mises à niveau. Pour cela, nous avons mis en place un cursus de formation permettant véritablement de former des personnes sur différents aspects du domaine : Comment créer des prothèses. Parce que les physiothérapeutes réalisent des diagnostics, nous consultent, mais ne nous apprennent pas comment faire des prothèses, etc. ... (ONG-2, lignes 38-62), nous dit-elle.

Ces ONG collaborent avec des associations locales, des écoles, des familles et des institutions étatiques, telles que le Bureau du Secrétariat d'État à l'intégration des personnes handicapées (BSEIPH) et la Commission d'Adaptation scolaire et d'Appui social (CASAS).

Poste occupé par les participantes au sein des ONG

Les résultats concernant le cas des ONG montrent que les deux participantes occupent des postes à responsabilité. Cela implique qu'elles exercent des fonctions décisionnelles et contribuent activement à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Tableau 5- Le statut du poste occupé au sein des ONG

N° participant	Poste occupé	Statut du poste
1	Directrice de programme	Cadre
2	Directrice pays	Cadre

Source : Colin Léonard (23 avril 2023)

Ce tableau présente les positions des participantes dans le cadre de notre enquête. Il illustre également que ces participantes ont été sélectionnées en raison de leur conformité à nos critères de sélection, à savoir leur implication dans le processus décisionnel au sein de leurs ONG et leur rôle dans la planification de l'inclusion scolaire des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Expérience professionnelle

Les résultats concernant le cas des ONG montrent que les deux participantes, occupant des postes à responsabilité, disposent d'une expérience supérieure à un an dans leurs fonctions.

Au moment de l'enquête, en 2020, la participante n° 1 indique qu'elle possède près de deux ans d'ancienneté dans son poste de directrice de programme et de subvention. « ... j'ai la charge du programme avec les subventions au sein de [le nom de l'ONG] ... Cela va bientôt faire 2 ans que je travaille chez [le nom de l'ONG] » (ONG-1, lignes 39-41). Son travail consiste « ... Je supervise les programmes. Je travaille en étroite collaboration avec les responsables de programmes afin que nous puissions vraiment définir les stratégies de chaque programme et

vraiment orienter les interventions vers les objectifs que nous nous sommes fixés » (ONG-1, lignes 41-44) nous dit-elle.

Quant à la participante n° 2, elle indique avoir intégré son institution il y a trois ans. Elle a d'abord occupé le poste de directrice de projet pendant plus d'un an, avant d'être promue directrice pays.

Bon je suis à la [le nom de l'ONG] depuis tantôt 3 ans. J'ai intégré [le nom de l'ONG] comme directrice de projet où j'ai passé un an et quelques mois dans cette position et ensuite j'ai été promue directrice pays (ONG-2, lignes 4-6) nous a dit la participante n° 2.

Son travail comme directrice pays consiste à diriger les activités de l'ONG en Haïti.

... La directrice pays, je pourrais dire que c'est elle qui gère le bureau. C'est le numéro un (1) du bureau. C'est elle qui assure tous les liens avec les partenaires, le bureau international, etc. C'est elle également qui est mandatée pour signer toutes représentations [les documents] dans le pays (ONG-2, lignes 6-10) nous dit-elle.

Niveau d'étude

Les participantes n° 1 et 2 ne précisent son niveau d'étude.

Type de déficience

Aucune des participantes sélectionnées n'a une déficience.

La sélection des participantes au sein des associations locales

Les associations locales sont celles qui œuvrent directement avec les familles et les écoles mettant en place l'éducation inclusive. Elles bénéficient de financements ainsi que de l'expertise « inclusive » apportée par ces ONG. Les associations locales sélectionnées sont au nombre de trois et comptent plus de 10 ans d'expérience dans l'inclusion des personnes en situation de handicap en Haïti. Deux de ces associations interviennent dans le département de l'Ouest, plus précisément dans les communes de Delmas, Fontamara, Martissant, Cité Soleil, ainsi que dans celles de Carrefour et Léogane. La troisième association est située dans le département du Sud, plus précisément aux Cayes.

Ces associations collaborent avec des institutions étatiques telles que le Bureau du Secrétariat d'État à l'intégration des personnes handicapées (BSEIPH), l'IFES et la Commission

d'Adaptation scolaire et d'Appui social (CASAS). Elles travaillent également avec des institutions internationales telles que le Disability Rights Fund, CBM, INSEI (anciennement INSHEA), AAR Japan et World Vision. De plus, elles entretiennent des partenariats avec d'autres associations locales et des écoles dans les localités où elles interviennent. Ces associations sont directement impliquées sur le terrain et maintiennent un contact étroit avec les parents, les enfants en situation de handicap, ainsi qu'avec les directeurs d'école et les enseignants chargés de la mise en œuvre de l'éducation inclusive. En effet, nos participants travaillent ou ont travaillé au sein de ces associations, qui disposent d'une expérience de plus de 10 ans dans le domaine du handicap.

Poste occupé par les participantes et participants au sein des associations locales

Les résultats concernant les associations locales montrent que quatre participants sur six occupent ou ont occupé un poste au sein du comité directeur de leurs associations respectives, ainsi que dans le cadre du projet d'éducation inclusive. Un seul participant est membre de l'association et a occupé un poste dans le projet d'éducation inclusive. Il ressort que plusieurs participants occupent ou ont occupé des postes décisionnels et connaissent bien le terrain. Certains participants ont exercé ou exercent deux fonctions : un poste au sein du comité directeur ou en tant que membre, et un autre dans le cadre des projets.

Il convient de souligner qu'au sein de certaines associations, les membres ne sont pas nécessairement actifs. Ainsi, ces derniers peuvent jouer un double rôle, non seulement en tant que membres fondateurs, mais aussi en tant qu'acteurs impliqués dans les projets. Il est intéressant de noter que certaines associations en Haïti sont créées pour répondre au chômage des jeunes (Armagnague-Roucher, 2017). Toutefois, nous avons pris en compte les participants qui ont déclaré occuper deux postes. L'un des participants, Gabriel, nous affirme : « *Mon rôle est de m'occuper de tout ce qui est en rapport avec les finances de l'association et des projets exécutés de 2013 à nos jours* » (Asso-1, lignes 13-14). Un autre participant, Pierre, précise : « *Je suis [nom du répondant 1], l'ancien superviseur et agent de terrain* » (Asso-1, ligne 3).

Il est pertinent de clarifier les statuts des postes occupés par les participants au sein de leurs associations. Le comité directeur regroupe des personnes responsables de la gestion de l'association. Le plus souvent, ce sont les membres fondateurs, qui ne sont pas rémunérés. En revanche, lorsqu'ils participent à des projets, ils sont rémunérés. Les personnes impliquées dans

les projets n'ont pas nécessairement besoin de faire partie du comité directeur ou d'être membres de l'association ; ce sont des professionnels rémunérés pour leurs services.

Tableau 6- Le statut des postes occupés par les participants et participantes au sein de l'association

Poste occupé	Statut du poste
Coordonnateur général	Comité directeur
Coordonnateur général	Comité directeur
Délégué	Comité directeur
Comptable	Comité directeur et projet
Agent de terrain	Membre de l'association
Superviseur de projet	Professionnel du projet
Responsable logistique	Professionnel du projet

Source : Colin Léonard (15 janvier 2023)

Ce tableau présente certaines informations sur les postes occupés et le statut de ces postes au sein de l'association, bien qu'il ne concerne pas nécessairement toutes les associations consultées. Il est possible que certaines associations n'utilisent pas les mêmes appellations pour désigner certains postes. Ce tableau a été conçu pour permettre aux lecteurs de mieux comprendre que les participants répondent aux critères de sélection de notre étude, c'est-à-dire qu'ils connaissaient le projet d'éducation inclusive et/ou participaient à la prise de décision, à leur niveau, au sein de l'association.

Expérience professionnelle

Les résultats concernant les associations locales montrent que deux participants possèdent entre 1 et 5 ans d'expérience dans leur poste ou au sein de l'association. Un participant a entre 6 et 10 ans d'expérience, tandis que deux participants disposent de 11 ans ou plus d'expérience professionnelle. Cependant, l'un des participants n'a pas précisé le nombre d'années

d'expérience au sein de l'association. Il ressort que 50 % des participants possèdent plus de 6 ans d'expérience dans la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti.

Niveau d'étude

Trois des six participants possèdent des compétences académiques en adéquation avec leurs postes respectifs. Cependant, il convient de nuancer ce pourcentage, car nous n'avons pris en compte que les participants ayant mentionné leur niveau d'études. En effet, nous avons constaté qu'un participant est comptable de profession, un autre détient une licence en sciences de l'éducation, et le troisième est étudiant en sciences juridiques.

Ces participants démontrent que leurs compétences sont en adéquation avec les postes qu'ils occupent : le participant comptable exerce la fonction de comptable au sein de l'association, l'un des coordonnateurs d'une association locale possède une licence en sciences de l'éducation, et le participant occupant le poste de coordonnateur est étudiant en sciences juridiques. Ce dernier participe, au sein de son association, au plaidoyer en faveur de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap en Haïti.

Type de déficience

Deux de nos participants sont des personnes en situation de handicap, présentant une déficience visuelle (non-voyant et mal-voyant). Ces participants possèdent non seulement une expérience significative concernant la scolarisation des personnes en situation de handicap, mais ont également vécu leurs propres expériences au sein des écoles ordinaires et spécialisées en Haïti.

La sélection des participants et participantes au sein des écoles

Les écoles impliquées dans le projet d'éducation inclusive au sein de leur établissement comprennent à la fois des écoles ordinaires et des écoles spécialisées. Ces écoles collaborent avec le MENFP, des ONG, des associations locales et des familles. Dans ce contexte, nous considérons non seulement les directeurs d'école, qui administrent les établissements et décident de mettre en place l'éducation inclusive, mais également les enseignants qui accompagnent les enfants en situation de handicap dans leurs classes.

Les écoles sélectionnées au sein de notre étude sont au nombre de trois. Deux d'entre elles sont des écoles ordinaires ayant mis en place l'inclusion scolaire. Ces deux écoles sont situées dans le département de l'Ouest, plus précisément dans les communes de Delmas et de Fontamara.

La troisième est une école spécialisée, en transition vers une école inclusive, située dans le département du Sud, plus précisément aux Cayes. Ces établissements accueillent des enfants présentant des handicaps mentaux (autisme, trisomie 21, déficits du langage) ainsi que des handicaps physiques. Ces écoles collaborent avec des associations locales, des ONG, des familles et des institutions étatiques telles que le Bureau du Secrétariat d'État à l'intégration des personnes handicapées (BSEIPH) et la Commission d'Adaptation scolaire et d'Appui social (CASAS).

La première école est une école communautaire située à Delmas, accueillant des enfants en situation de handicap physique et mental.

[nom de l'école] est une école fondamentale inclusive qui ouvre la possibilité à tous les enfants déficients et/ou non déficients d'avoir accès à une éducation de qualité où l'on prône le développement de chaque enfant et l'excellence. C'est une école communautaire située à Delmas 40. Public cible : Delmas et ses zones avoisinantes (DE-1, lignes 8-11) nous fait savoir la participante n° 1.

La deuxième école est une école privée située à Fontamara. Elle accueille des enfants en situation de handicap physique et qui n'ont aucune déficience du langage et visuelle. « *public cible [tel que des] enfants démunis, [des] enfants à mobilité réduite, [des] enfants orphelins, [des] enfants monoparentales, et enfin [des] enfants handicapés [mais] qui ne sont pas absents de la parole [muet nldr] ni aveugles* » (DE-2, lignes 9-11), nous dit le participant n° 2.

La troisième école est un Centre d'apprentissage préscolaire et fondamental qui accueille des enfants dès l'âge de 3 ans, présentant des troubles et des difficultés d'apprentissage (DE-3, 2020). Ce centre travaille avec des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et constitue un projet d'éducation inclusive. Son fonctionnement est attesté par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) (DE-3, 2020). Créé en 2007 aux Cayes, il a débuté en octobre 2008 avec l'ouverture d'une classe d'éducation préscolaire à vocation intégratrice. Ce centre a émergé des vestiges du Centre d'Éducation spéciale de Port-au-Prince, qui, en raison d'une rupture de financement, ne pouvait plus soutenir son bureau régional Sud ni son Centre préscolaire à cette époque (DE-3, 2020). Le CESI est autonome et travaille sous la supervision du MENFP. Il ambitionne de créer une grande école inclusive, développant les multiples facultés des apprenants tout en cherchant à s'adapter à leur diversité (DE-3, 2020).

L'école met en œuvre quatre programmes : l'éducation préscolaire et fondamentale, la sensibilisation communautaire pour les groupes communautaires de base tels que les femmes,

la formation sur les genres, et la formation professionnelle pour les jeunes. Elle mène également une expérience en économie sociale, en encourageant les familles à s'organiser autour de la mutualité pour répondre aux problèmes économiques des ménages (DE-3, 2020).

Poste occupé par les participantes et participants au sein des écoles

Les résultats concernant les écoles montrent que quatre participants sur sept occupent des postes de cadre, tandis que trois sur sept occupent des postes non-cadres au sein des établissements scolaires. Cela indique que ces participants occupent des fonctions décisionnelles et contribuent activement à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Tableau 7- Le statut du poste occupé au sein des écoles : thèse Léonard Colin

N° participant	Poste occupé	Statut du poste
1	Directrice	Cadre
2	Directeur	Cadre
3	Directrice	Cadre
4	Responsable de programme et orientation	Cadre
5	Enseignant	Non-cadre
6	Enseignant	Non-cadre
7	Enseignant	Non-cadre

Source : Colin Léonard (12 mars 2023)

Ce tableau présente les positions des participants à notre enquête. Il montre que ces derniers ont été sélectionnés en raison de leur conformité aux critères de sélection, c'est-à-dire qu'ils sont informés du projet d'inclusion scolaire et/ou qu'ils sont impliqués dans la prise de décision au sein de leur établissement scolaire, tout en étant responsables de la planification de l'inclusion scolaire des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Toutefois, il convient de noter que

les participants n° 3 et 4 représentent la même école. Dans certains cas, les deux participants peuvent répondre aux questions posées, tandis que dans d'autres, seule l'un d'eux est en mesure de fournir une réponse.

Expérience professionnelle

Les résultats concernant le cas des écoles montrent que les quatre participants ayant un statut de cadre disposent de plus de 10 ans d'expérience dans leurs fonctions. La participante n° 3 mentionne avoir 13 ans d'ancienneté au sein de l'institution, mais ne précise pas si elle a occupé le poste de directrice d'école pendant cette période. « *Pour ma part, je suis à [le nom de l'école] depuis 2007, ce qui fait 13 ans* » (DE-3, ligne 22). Un autre participant n° 4 déclare qu'il est membre cofondateur de l'établissement scolaire. Cela montre aussi qu'il a 13 ans d'expérience au moment de l'enquête « *Je suis aussi partenaire de l'école [le nom de l'école], peut-être actif en tant que fondateur* » (DE-3, lignes 8-9). En revanche, un participant n° 2 est directeur d'école depuis 2009 jusqu'au moment de l'enquête « *je suis directeur d'école depuis 2009 à date* » (DE-2, ligne 4). La participante n° 1 déclare qu'elle est directrice depuis 2010 jusqu'au moment de l'enquête. Ces deux entretiens ont été réalisés en 2021.

Les résultats montrent également que les participants ayant un statut non-cadre possèdent un minimum de deux années d'expérience dans l'enseignement inclusif. Au moment de l'enquête, en 2022, la participante n° 5 indique avoir 5 ans d'expérience dans l'accueil des enfants en situation de handicap au sein d'un environnement inclusif. « *J'enseigne depuis 2017 dans les classes de niveau fondamental. Je suis enseignante de deuxième année dans une école communautaire qui développe l'approche inclusive* » (ENS-2, lignes 3-5) nous a fait savoir cette participante. Cette participante accueille des élèves en situation de handicap physique et mental. « *Troubles moteurs, autisme, trisomie 21* » (ENS-2, ligne 11), nous raconte-t-elle. Ces élèves sont au nombre de 20 dans sa salle de classe. En effet, pour cette participante, elle nous répond que leur nombre est « *20* » (ENS-2, ligne 9).

Pour la participante n° 6, elle a 2 ans d'expérience au sein d'une école inclusive. « *J'ai exercé ce métier pendant 2 ans (2018 - 2020)* » (ENS-1, ligne 5) nous précise cette participante. Cette participante accueille les élèves avec une déficience intellectuelle. « *Ils étaient autistes et hyperactifs* » (ENS-1, ligne 9) nous dit-elle. Ces élèves étaient au nombre de 4 « *J'ai eu 4 élèves : 3 autistes [dont] 2 hyperactifs* » (ENS-1, ligne 7), nous a dit la participante n° 6.

Pour la participante n° 7, elle avait trois ans d'expérience au moment de l'enquête en 2020. Cette participante était une enseignante à mi-temps. « *Cela fait 3 ans que j'enseigne au [nom de l'école], mais avant cela j'enseignais. J'ai été enseignante dans une école, mais pas pour ces catégories d'enfants. Mais j'ai rejoint le [nom de l'école], il y a 3 ans* » (ENS-3, lignes 38-40) nous indique-t-elle. Sa classe compte 42 élèves, dont 22 sont en situation de handicap. Elle travaille avec des élèves présentant des troubles cognitifs, notamment des difficultés de lecture et d'écriture (dyslexie et dysorthographe). « *... j'accorde plus d'attention aux enfants qui ont des problèmes cognitifs, et qui ont des difficultés de lecture et d'écriture ...* » (ENS-3, lignes 52-53) nous fait savoir la participante n° 7.

Niveau d'étude

Pour les participants ayant un statut cadre, il n'y a qu'un participant (n° 4) qui précise son niveau d'étude. Il est licencié en droit « *... Je suis diplômé d'une licence en droit ...* » (DE-3, lignes 6-7) Les participants n° 1, 2, 3 ne précisent pas leur niveau d'étude. Cependant, la participante n° 3 confirme qu'elle est la directrice pédagogique de l'institution qu'elle représente dans cette étude « *Je suis la directrice pédagogique de [nom de l'école]* » (DE-3, lignes 4-5). En Haïti, il existe deux types de directeurs d'école : le directeur fondateur et le directeur pédagogique. Le directeur fondateur est la personne qui a créé l'école. Cependant, l'État impose aux établissements scolaires d'embaucher un directeur pédagogique si le directeur fondateur ne possède pas un diplôme d'enseignement supérieur. Le directeur pédagogique est une personne titulaire d'un diplôme d'enseignement supérieur, ayant suivi une formation soit à l'université en sciences de l'éducation, soit à l'École normale d'instituteurs, soit à l'École normale supérieure⁶.

Parmi les participants non-cadres, seule la participante n° 5 n'a pas précisé son niveau d'études. En revanche, la participante n° 6 détient une licence en sciences de l'éducation « *Je suis [nom de la répondante], licenciée en Sciences de l'Éducation* » (ENS-1, ligne 2). La participante n° 7 a également étudié les sciences de l'éducation et a fréquenté l'École normale supérieure « *... je suis allé à l'école normale, puis j'ai étudié les sciences de l'éducation* » (ENS-3, lignes 40-41).

Type de déficience

Aucun des participants et participantes sélectionnés n'a une déficience.

⁶ R. Pierre, communication personnelle, 12 mai 2022.

La sélection des participants et participantes au sein des familles

Les familles sont composées de parents et d'enfants en situation de handicap. Ce groupe collabore indirectement avec le MENFP et les ONG, mais de manière directe avec les associations locales et les écoles. En effet, ces enfants bénéficient du projet d'éducation inclusive financé par des ONG, ce qui leur permet d'intégrer des écoles qui ne sont pas nécessairement spécialisées. Ce groupe reste en contact direct avec les associations et les écoles, qui travaillent directement avec les enfants en situation de handicap et leurs familles.

Statut de l'enquêté

Les résultats concernant les familles montrent que 11 participantes sur 13 sont les mères des enfants. Cela signifie que les participants de cette enquête sont exclusivement des mères biologiques, sans la présence de pères représentant les enfants en situation de handicap. Il est également important de préciser que les deux autres participantes sont des enfants.

Tableau 8- Le statut de l'enquêté

N° participant	Statut de l'enquêté
1	Mère biologique
2	Mère biologique
3	Mère biologique
4	Mère biologique
5	Mère biologique
6	Mère biologique
7	Mère biologique
8	Mère biologique
9	Mère biologique

10	Mère biologique
11	Mère biologique
12	Enfant en situation de handicap
13	Enfant en situation de handicap

Source : Colin Léonard (8 avril 2023)

Ce tableau présente le statut des participantes retenues, qui ont été sélectionnées en fonction de nos critères de sélection. En effet, ces participantes sont des parents d'enfants en situation de handicap et des enfants eux-mêmes inscrits dans une école inclusive.

Niveau d'étude des enfants

Les résultats de cette recherche montrent que les deux enfants (participants n° 12 et 13) inclus dans notre enquête sont au niveau fondamental. En revanche, les enfants des parents participants à notre enquête sont répartis entre les niveaux fondamental et secondaire.

Tableau 9- Le niveau d'étude des enfants

N° participant	Niveau d'étude de l'enfant
1	Deuxième année fondamentale
2	Enfant 1 : Première année fondamentale Enfant 2 : Quatrième année fondamentale
3	Troisième année fondamentale
4	Septième année fondamentale
5	Non précisé
6	Enfant 1 : Neuvième année fondamentale Enfant 2 : Seconde (secondaire)
7	Non précisé
8	Non précisé
9	Non précisé
10	Non précisé
11	3 ^e année fondamentale
12	2 ^e année fondamentale

Source : Colin Léonard (10 avril 2023)

Type de déficience et âge des enfants

Les résultats de cette recherche révèlent que les enfants des parents interviewés présentent des déficiences à la fois mentales et physiques.

Tableau 10- la déficience et l'âge des enfants des parents interviewés

# de l'enquête	Nombres d'enfants	Types de déficiences de leurs enfants	Âge des enfants
1	1	Paralysie cérébrale	10 ans
2	2	Enfant 1 : Amputé bilatéral Enfant 2 : déficience mentale profonde	11 ans et 23 ans
3	1	Déficience physique (pieds bots)	8 ans
4	1	Déficience physique (au niveau des pieds)	
5	1	Paralysie cérébrale (paraplégique)	15 ans
6	1	Déficience sensorielle (Déficit du langage)	15 ans
7	2	Enfant 1 : Enfant 2 :	Enfant 1 : 25 ans Enfant 2 : 19 ans
8	1	Non précisé	Non précisé
9	1	Non précisé	Non précisé
10	1	Non précisé	Non précisé
11	1	Handicap physique	7 ans

Source : Colin Léonard (5 avril 2023)

Les résultats de cette recherche révèlent également que les enfants interrogés présentent des déficiences mentales.

Tableau 11- la déficience et l'âge des enfants interviewés

# de l'enquête	L'âge de l'enfant	Types de déficiences de l'enquête
Enfant-1	14 ans	Non précisé
Enfant-2	10 ans	Paralysie cérébrale

Source : Colin Léonard (5 avril 2023)

Par ailleurs, les résultats indiquent que les enfants interrogés, ainsi que ceux de leurs parents, sont âgés de 8 à 25 ans.

Type d'école fréquentée par l'enfant en situation de handicap

Les résultats de cette recherche révèlent que tous les enfants participant à l'étude sont scolarisés dans une école inclusive.

Le recrutement des cas en pleine pandémie COVID

Nous avons entamé la sélection des cas dès le mois de juin 2020⁷, afin de faciliter la participation des personnes retenues à l'enquête. Cette démarche nous a permis d'éviter une surcharge de travail tout en garantissant la disponibilité des participants pendant la période de l'enquête, débutée en août 2020. Dans le but d'optimiser le recrutement des participants, nous avons sollicité des institutions et des organismes œuvrant dans le domaine de l'inclusion scolaire. À cet effet, nous avons pris contact avec la CASAS, qui nous a transmis les coordonnées d'écoles, d'associations et d'OING impliquées dans l'éducation inclusive en Haïti.

Grâce à un effet boule de neige, certaines écoles et associations locales ont également facilité l'identification de parents ainsi que d'enfants en situation de handicap, enrichissant ainsi notre échantillon.

⁷ Durant cette période, nous étions en pleine pandémie COVID. Tous nos prises de contact se faisait à distance.

Le recrutement des participants s'est fait en trois étapes. La première étape a consisté à acheminer par courriel une lettre d'information concernant la recherche aux différents acteurs. Le recrutement des participants s'est déroulé en trois étapes. La première étape consistait à envoyer, par courriel, une lettre d'information relative à la recherche aux différents acteurs concernés. Dans un premier temps, nous avons établi un contact initial avec ces acteurs afin de collecter des documents portant sur leurs travaux. Ainsi, au cours du mois de juillet 2020, nous avons contacté plusieurs institutions⁸ engagées dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les départements de l'Ouest et du Sud d'Haïti.

Sur la base des documents reçus, nous avons entamé une recherche documentaire. Toutefois, en raison du temps considérable requis par cette méthode, nous avons décidé de l'abandonner et de privilégier les entretiens. Bien que les documents obtenus apportaient un éclairage partiel sur nos questions de recherche, ils se sont révélés insuffisants. Le manque d'informations dans ces documents nous a orientés vers une enquête de terrain, basée sur des entretiens, pour compléter notre travail.

Sachant que la réalisation des entretiens nécessiterait un temps important, nous avons choisi de débiter avec les participants qui étaient déjà disponibles. Par conséquent, nous avons entamé les entretiens sans privilégier un groupe particulier.

La deuxième étape a consisté à effectuer un suivi auprès des participants répondant le mieux aux critères de sélection de l'enquête, afin de confirmer leur consentement à y participer. Nous avons privilégié les appels téléphoniques en ligne ainsi que les relances par courriel pour assurer un suivi rigoureux⁹. Plusieurs relances ont été réalisées auprès de l'ensemble des institutions contactées. Ces relances visaient non seulement à obtenir une réponse favorable des participants concernant leur participation à l'étude, mais également à planifier les rendez-vous nécessaires à la tenue des entretiens.

⁸ Ces institutions étaient au nombre de 9. Il y avait une institution étatique, 2 OINGS, 4 associations locales et 2 écoles. Trois d'entre elles avaient répondu à notre demande (exemple d'une lettre de demande en annexe) et nous avaient envoyé des documents comme des documents de presse, des rapports narratifs de leur projet, des bases de données sur les enfants en situation de handicap, etc. Les institutions qui ne nous ont pas répondu sont au nombre de six (6). Cependant, parmi les institutions qui nous ont répondu, il y a deux associations locales et une école. Nous avons gardé ces institutions pour la suite de notre enquête.

⁹ Notre enquête s'est déroulée tout au long de la pandémie du Coronavirus. Durant cette période, toutes les frontières ont été fermées. Il m'était difficile de rencontrer les participants puisque j'étais resté bloqué en France. Alors, la majorité des enquêtes se faisaient en ligne jusqu'au moment où nous pouvons rentrer en Haïti. Comme outil, nous avons utilisé l'application WhatsApp et Skype pour les appels, car les appels téléphoniques entre la France et Haïti sont très coûteux.

En septembre 2020, nous avons adressé une demande d'entrevue à plusieurs associations locales, ONG, institutions étatiques et écoles impliquées dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans les départements de l'Ouest et du Sud d'Haïti. Plusieurs de ces structures ont répondu favorablement à notre sollicitation (voir un exemple de lettre de demande en annexe), ce qui a permis la réalisation de nombreux entretiens. Parmi les institutions ayant accepté de participer, figurent trois services du ministère de l'Éducation nationale (l'Unité du Système d'Information, la CASAS et la DPCE), trois associations locales, trois écoles et deux ONG internationales.

Cependant, malgré nos multiples relances, deux associations ont décliné notre demande. En appliquant la méthode dite "de boule de neige" pour identifier d'autres participants, les institutions qui ont répondu positivement nous ont aidés à élargir notre échantillon en suggérant des écoles, des enseignants, des parents et leurs enfants en situation de handicap, ainsi que d'autres associations.

Enfin, la troisième étape a consisté à rencontrer individuellement chaque participant afin de leur expliquer en détail le déroulement de l'enquête. Lors de ces rencontres, nous avons établi un premier contact direct, fourni des informations sur la collecte des données et entamé les entretiens.

4.4 Les trois méthodes de collectes de données utilisées

Dans cette étude de cas, nous avons opté pour l'utilisation de la recherche documentaire, des entrevues semi-dirigées individuelles et des entrevues semi-dirigées de groupe comme méthodes de collecte de données. Ces trois approches nous permettent de trianguler les données afin de multiplier les perspectives sur les pratiques des acteurs éducatifs dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans le contexte de l'aide au développement. La triangulation consiste à mobiliser plusieurs sources d'information ou méthodes de collecte de données (Gagnon, 2008) dans le but de confirmer les résultats "sous différents angles : par des propos recueillis à plusieurs moments au cours des entretiens ; par différents locuteurs dans des entretiens distincts" (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 300).

Selon plusieurs auteurs (Collerette, 1996 ; Karsenti et Demers, 2000 ; Miles et Huberman, 2003 ; Yin, 1994), la triangulation constitue la méthode de validation la plus appropriée pour les études de cas. Elle permet d'accéder non seulement à l'expérience vécue des acteurs, mais également à leur perception de cette expérience (Collerette, 1996, cité par Gagnon, 2008).

La recherche documentaire : vers la compréhension sociohistorique de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire

Tout d'abord, nous avons eu recours à la recherche documentaire comme méthode de collecte des données. La recherche documentaire implique la collecte et l'analyse d'archives, de journaux et de divers documents écrits (Dufour et *al.*, 1991). Cette méthode permet de mieux comprendre les propos des participants au cours des entretiens et lors de l'analyse des données. Nous avons ainsi documenté les pratiques des acteurs éducatifs dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive en Haïti. Nous avons également recueilli et analysé des rapports d'activités, des bases de données et des documents de presse, ce qui nous a permis de mieux appréhender le développement progressif de l'inclusion scolaire en Haïti.

Ces informations ont fourni un aperçu partiel des stratégies et des pratiques adoptées par les acteurs pour mettre en place l'inclusion scolaire au fil du temps. Elles ont également enrichi le contenu des entretiens semi-dirigés et alimenté l'analyse des données.

Toutefois, bien que la recherche documentaire ait contribué à éclairer certaines de nos questions de recherche, elle ne répond pas de manière exhaustive à toutes nos préoccupations. En conséquence, il est apparu nécessaire de mener une enquête de terrain pour compléter et approfondir cette analyse.

L'entrevue semi-dirigée : pour rendre compte du vécu des acteurs éducatifs

Ensuite, nous avons recouru à l'entretien comme deuxième méthode de collecte des données. Étant donné que l'approche méthodologique interprétative et l'étude de cas visent à fournir une compréhension approfondie du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2011 ; Fortin, 2010), nous

avons opté pour l'entretien semi-dirigé comme l'une des techniques de collecte. Selon Savoie-Zajc (2011),

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec les participants de la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite avec l'interviewer (p. 340).

En effet, si nous considérons les propos de Savoie-Zajc (2011), l'entretien semi-dirigé nous apparaît comme la méthode de collecte la plus adaptée pour décrire la manière dont les acteurs ont mis en place l'éducation inclusive en Haïti. Ainsi, nous avons d'abord élaboré quatre guides d'entretien (en annexe) répartis en trois groupes de participants : institutions, parents et enfants. Ces guides ont été développés pour chaque groupe de manière spécifique. Le premier guide est destiné aux institutions, qui se divisent en institutions scolaires, associations locales et la Commission d'adaptation scolaire et d'accompagnement social (CASAS). Un guide a été conçu pour les institutions scolaires partenaires des associations locales et des ONG internationales. Un autre a été élaboré pour les associations locales œuvrant dans l'éducation inclusive et une institution étatique, la CASAS. Un guide distinct a été conçu pour les parents bénéficiaires du programme d'éducation inclusive de ces institutions, et un autre pour les enfants bénéficiaires ou anciens bénéficiaires de ces programmes.

De plus, pour les entrevues, nous avons développé deux guides supplémentaires (en annexe) afin de recueillir des données sur le système d'information de gestion en éducation (SIGE) au sein du MENFP et sur les travaux réalisés par la CASAS dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive en Haïti. Ces guides ont été élaborés dans le but d'obtenir des informations plus précises concernant les questions de la recherche. En effet, les guides d'entretien pour les institutions ne suffisaient pas pour obtenir des informations pertinentes sur la CASAS et l'unité du système d'information (USI).

Le guide destiné à la CASAS a pour objectif de recueillir des données sur la manière dont cette institution contribue à la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti. Celui consacré à l'unité du système d'information vise à obtenir des informations sur le fonctionnement du SIGE-MENFP au sein du ministère de l'Éducation nationale. Par ailleurs, des modifications ont été apportées aux questions des guides pour les enfants, les enseignants et les écoles. Les enfants interrogés sont en effet des enfants présentant une déficience intellectuelle, et l'école qu'ils

fréquentent est une école spéciale qui souhaite mettre en place l'éducation inclusive. Par conséquent, certaines questions ont dû être modifiées. De même, pour cette école, les questions destinées aux écoles ordinaires qui mettent en œuvre l'éducation inclusive ont été ajustées afin de s'adapter à une école spéciale aspirant à devenir inclusive. Les questions adressées aux enseignants de cette école ont également été modifiées en conséquence.

Des entrevues individuelles et des groupes de discussion ont été organisés¹⁰. Pour les groupes de discussion, plusieurs acteurs ont choisi d'être accompagnés d'autres responsables afin de participer à l'entrevue. En effet, certains participants avaient travaillé sur le projet à l'époque où l'association mettait en place un modèle inclusif. Ces participants ne résident pas en Haïti et ne font plus partie de cette association. Au sein de cette organisation, les nouveaux employés ne sont pas en mesure de fournir des informations précises sur la manière dont le modèle inclusif a été mis en place.

L'entrevue s'est déroulée comme suit : nous avons envoyé les questions par messages vocaux et les participants y ont répondu de la même manière, en envoyant leurs réponses par messages vocaux. Cette méthode a été choisie en raison de la mauvaise qualité de la connexion lors des appels instantanés. Toutefois, deux entrevues (CBM, J/P HRO) ont été réalisées via Skype, une autre par appel téléphonique (USI), et les autres entretiens ont eu lieu en présentiel. Cependant, lors des entrevues sur Skype, nous avons rencontré le même problème de connexion Internet, avec des coupures fréquentes tout au long des appels¹¹. De plus, nous avons rencontré des problèmes concernant la disponibilité des participants pour l'entretien.

Nous avons commencé à transcrire dès que nous avons terminé notre première entrevue. Étant donné qu'il y avait plusieurs entrevues à transcrire, nous avons recherché de l'aide. Nous avons ainsi contacté quatre personnes spécialisées dans la transcription d'entretiens et avons conclu avec elles un contrat de confidentialité et de non-divulgaration des données des entretiens (un exemple de contrat est fourni en annexe). Toutes les transcriptions ont été traduites du créole

¹⁰ Presque toutes nos entrevues ont été réalisées à distance. Nous avons utilisé comme outil de recueil Audacity, WhatsApp et Skype pour réaliser nos entretiens. Concernant ce type de recueil, nous avons rencontré un certain nombre de difficultés lors de l'enquête de terrain comme des problèmes de connexions internet et des problèmes de téléphone intelligent. Nous n'avons pas réussi à communiquer avec les parents qui n'avaient pas installé WhatsApp sur leurs téléphones. Ainsi, nous avons uniquement sélectionné les parents qui utilisaient l'application WhatsApp.

¹¹ Avec Audacity, nous avons enregistré non seulement tous les messages vocaux en une seule bande audio au lieu de plusieurs, mais aussi, les entretiens sur Skype, car les vidéos Skype ne restent disponibles que 30 jours, à la suite de quoi elles sont effacées. Nous avons créé des dossiers en ligne sur One Drive afin de protéger les audio, les transcriptions et les traductions des entretiens.

haïtien au français. Cependant, avant de traduire certaines transcriptions en français, nous avons envoyé par courriel les documents transcrits aux participants afin qu'ils puissent valider le contenu.

4.5 L'utilisation de l'analyse de contenu comme méthode d'analyse pour appréhender les discours diversifiés des acteurs éducatifs

Conformément aux questions de recherche énoncées plus haut et aux données dont nous disposons, nous avons choisi la méthode qualitative d'analyse de contenu. En effet, les outils utilisés pour recueillir des informations, tels que les entretiens, les questionnaires avec des questions ouvertes et la recherche documentaire (Vantomme, n.d.), ont également contribué à l'adoption de cette méthode. L'analyse de contenu est définie comme « un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration, s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés, et fondés sur la déduction ainsi que l'inférence » (Wanlin, n.d., p. 249). Dans cette recherche, les participants proviennent de divers horizons, d'environnements et d'institutions différents. Par conséquent, leurs discours sur la manière de mettre en place l'éducation inclusive sont variés. C'est pourquoi nous avons choisi l'analyse de contenu, car elle nous permet d'appréhender les discours diversifiés des participants à cette recherche.

Bien qu'il existe plusieurs types d'analyses de contenu¹², nous avons opté pour une analyse de contenu catégorielle des textes reçus (Bardin, 2016), plus précisément l'analyse thématique (registre sémantique) (Bardin, 2002, cité par Dany, 2016). Nous privilégions l'analyse

¹² Bardin (1998) cité par Dany (2016) « distingue par exemple l'analyse catégorielle (classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement d'après des critères) ; l'analyse de l'évaluation (mesure des attitudes du locuteur à l'égard d'objets au sujet desquels il s'exprime) l'analyse de l'énonciation (analyse logique et séquentielle) ; l'analyse propositionnelle du discours (variante de l'analyse thématique qui vise à identifier l'univers de références en se centrant sur la structure argumentative qui exprimerait les enjeux et actions des acteurs sociaux) ; l'analyse de l'expression (e.g., centration sur l'analyse des indicateurs formels : indicateurs lexicaux, stylistiques, enchaînement logique, agencement séquentiel, structure narrative) ; l'analyse des relations (e.g., analyse sur les relations que les éléments entretiennent entre eux ; analyse des co-occurrences, analyse structurale, analyse du discours et du récit). Mucchielli (1991) distingue quant à lui les méthodes logico-esthétiques et formelles (e.g., analyse stylistique, analyse de la communication entre plusieurs personnes, analyse de discours et des procédés de discours), des méthodes d'analyse sémantique et structurale (e.g., analyse des connotations, analyse thématique et sémique, analyse sémantique conceptuelle, analyse structurale du récit symbolique) » (p. 8).

thématique dans notre recherche, car nous cherchons à déterminer le sens des propos des participants et participantes, plutôt que de nous concentrer sur la langue elle-même. Autrement dit, notre objectif n'est pas de chercher à identifier certains choix lexicaux et syntaxiques dans leurs propos. Ainsi, nous avons appliqué cette analyse tant aux documents reçus (voir en annexe) qu'aux entretiens. Ce type d'analyse nécessite la retranscription intégrale des entretiens, car, comme le soulignent Van Campenhoudt et Quivy (2011), « sans cette retranscription intégrale, des analyses fines sont très difficiles » (p. 199). Par conséquent, la retranscription intégrale permet de ne pas nous « écartier trop vite de l'analyse des parties de l'entretien » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011, p. 199).

L'analyse des données de cette recherche a été réalisée selon les trois étapes proposées par Gagnon (2005) pour l'étude de cas, à savoir l'épuration, la codification et l'analyse des données. De plus, notre approche s'inspire également de la méthode décrite par Dany (2016), Vantomme (n.d.) et Picard (n.d.) dans le cadre de l'analyse de contenu catégorielle. Cette démarche se structure autour de trois phases chronologiques : la pré-analyse, l'exploitation du matériel, ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation.

Faire le tri des données : un exercice efficace pour trouver des données pertinentes pour l'étude

Cette première étape consiste à épurer ou à réaliser une pré-analyse des données recueillies lors de la recherche documentaire et des entrevues. La pré-analyse implique le choix des documents à soumettre à l'analyse, « la formulation des hypothèses et des objectifs, ainsi que l'élaboration d'indicateurs permettant de déterminer la technique à mettre en œuvre et les unités d'analyse » (Vantomme, n.d., p. 9).

Étant donné que l'un des objectifs de notre recherche est de décrire la manière dont les acteurs (MENFP, associations et écoles) mettent en place l'éducation inclusive en Haïti, nous avons recensé divers documents professionnels tels que des rapports narratifs, des documents de presse, des documents de projets, des affiches, des flyers, des vidéos documentaires, etc. En effet, nous nous intéressons aux contenus écrits et auditifs qui peuvent nous fournir des informations sur la manière dont les acteurs éducatifs mettent en place l'éducation inclusive.

Les contenus écrits incluent des documents contenant des informations textuelles, tels que des livres, des transcriptions d'entretiens, des affiches, des brochures, des rapports, des dossiers administratifs, ainsi que « tous les autres éléments comme la position de l'affiche, le choix des couleurs, des photos, les lieux d'affichage, etc. » (Gauthier et Bourgeois, 2016). Les contenus auditifs, quant à eux, concernent des nouvelles diffusées à la radio ou à la télévision (Gauthier et Bourgeois, 2016).

Pour constituer le corpus, nous avons rassemblé tous les documents destinés à l'analyse de contenu. Afin de recenser ces documents, nous avons adressé une demande auprès des institutions impliquées dans l'éducation inclusive en Haïti (lettre de demande en annexe). Cette demande portait sur l'envoi de rapports narratifs, de documents de presse, et de tout document publié concernant leur projet d'éducation inclusive. Nous avons reçu un document de la part d'une école et de l'association #1, ainsi que 25 documents (écrits et vidéos) de l'association #2. Ces documents comprennent des rapports narratifs de projets, des documents administratifs, des bases de données et des documents de presse. Nous avons également reçu un e-mail contenant des informations supplémentaires sur les activités de l'association #1 en lien avec l'éducation inclusive. Tous ces documents ont constitué notre corpus.

Nous avons par ailleurs effectué d'autres recherches sur les activités des institutions qui nous ont envoyé leurs documents. Cette recherche concerne des documents écrits et auditifs, les sites internet et les médias sociaux, dans le but de constituer des corpus de presse. Les corpus de presse incluent des publications dans les médias tels que les journaux, les sites internet des médias, les blogs, ainsi que les émissions de radio et de télévision (Gauthier et Bourgeois, 2016). Étant donné que ces documents sont professionnels et que les institutions ne possèdent pas de site internet, nous avons consulté des bases de données telles que Google et YouTube, où nous pouvions trouver des documents professionnels.

Pour les recherches effectuées sur Google, nous avons utilisé les mots-clés suivants : le nom de l'institution, éducation inclusive, handicap, Haïti. Les documents trouvés sur Google pour certaines institutions se sont révélés être les mêmes que ceux qui nous avaient été envoyés. Nous avons également trouvé des informations publiées sur le site du Bureau du Secrétaire d'État à l'intégration des personnes handicapées (BSEIPH) ainsi que sur le site du journal haïtien Haïti Libre. Sur le site du BSEIPH, nous avons cherché d'autres documents relatifs aux activités des institutions ayant partagé leurs documents avec nous. En ce qui concerne la recherche sur YouTube, nous avons utilisé le nom de l'institution comme mot-clé. Nous avons

trouvé trois contenus audio pour l'association (1), cinq vidéos documentaires pour l'association (2), et aucun contenu pour l'école. Toutefois, après consultation, les trois contenus audio trouvés pour l'association (1) ainsi que deux des contenus vidéo de l'association (2) ont été écartés de l'analyse, car ils ne correspondaient pas aux thématiques de notre recherche.

Comme nous n'avons pas trouvé un nombre suffisant de documents pour constituer notre corpus, nous avons décidé de ne pas nous limiter à une sélection restreinte. Nous avons donc retenu tous les documents trouvés au cours de la constitution du corpus, y compris les documents de presse et les courriels pour l'analyse documentaire. Cependant, le nombre limité de documents a restreint notre travail, car nous n'avons reçu qu'un document de presse d'une association et d'une école. Un seul document ne peut pas répondre à toutes nos questions de recherche. De plus, le document provenant de l'association contient deux textes similaires mais publiés par deux sources différentes. Les activités que nous avons analysées couvrent la période de 2013 à 2016 pour les deux associations. Nous ne tenons pas compte des données au-delà de cette période, car elles ne sont plus pertinentes pour l'analyse de leurs activités liées à l'éducation inclusive. Certaines données, telles que celles concernant la campagne de sensibilisation, les écoles et les parents sensibilisés, ne sont pas prises en compte. De plus, l'enquête menée sur l'accessibilité des écoles n'a pas été envoyée par l'association, ni le rapport d'enquête réalisé en 2015 sur le recensement des enfants en situation de handicap dans certains quartiers de Fontamara.

Concernant les données des entrevues, nous avons également effectué un tri ou une pré-analyse. Nous avons sélectionné les données en lien avec les objectifs de notre recherche. Ainsi, chaque entretien a été intégralement transcrit. Nous avons ensuite lu et relu chaque entrevue transcrite afin d'identifier les passages pertinents permettant de répondre aux objectifs de la recherche. Cependant, une partie de l'entrevue avec un enfant a été écartée de l'étude, car sa mère lui soufflait les réponses. Nous avons donc estimé que cette partie des données était biaisée. En conséquence, pour les recherches documentaires et les données des entrevues, nous avons retenu uniquement les données pertinentes permettant de répondre aux objectifs de notre recherche.

Des codes reflétant la mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans un contexte de l'aide au développement

Pour cette deuxième étape, il s'agit d'effectuer le codage du contenu. Les passages issus de la recherche documentaire et des entrevues ont été codés à l'aide de codes prédéterminés. Ces codes proviennent des éléments présentés dans la grille d'entretien et dans le cadre théorique. Les opérations de codage et de traitement des données ont été réalisées manuellement. L'utilisation de cette technique manuelle nous a permis de traiter les données avec une rigueur accrue.

Les codes utilisés dans l'analyse de contenu catégorielle sont au nombre de 20 : « présentation de l'institution », « zone d'implémentation du projet d'éducation inclusive », « présentation du participant », « définition et représentation de l'éducation inclusive », « modèle d'éducation inclusive », « transfert de savoir-faire inclusif », « appropriation du modèle inclusif », « représentation des pratiques enseignantes », « aménagement de la salle », « méthode pédagogique », « défis liés aux pratiques enseignantes inclusives », « expériences dans la scolarisation des élèves en situation de handicap », « architecture du SIGE », « appropriation du SIGE », « prise de décision basée sur les informations du SIGE », « planification de l'éducation inclusive basée sur les informations provenant du SIGE », « relation entre l'État haïtien, OING, Association locale, École, Famille », « relation entre OING, Association locale, École, Famille », « relation entre Association locale, École, Famille », « relation entre École et Famille ».

La catégorisation des données de l'étude

Dans cette recherche, nous avons utilisé non seulement des catégories préétablies, découlant du cadre conceptuel, mais aussi des catégories générées par les participants. En ce qui nous concerne, nous avons accordé une attention particulière à la manière dont nous catégorisons les données. Nous avons lu chaque retranscription attentivement, ligne par ligne, en prenant des notes. Les données émergentes ont été confrontées aux repères théoriques. Nous avons mis en évidence les propos et les termes que nous jugeons pertinents pour faire émerger les catégories liées aux objectifs, problématiques, questions de recherche et hypothèses.

Afin de mieux organiser les parties du corpus des entretiens, nous avons attribué un numéro à chaque corpus de manière aléatoire. Ce numéro nous permet non seulement de respecter l'anonymat des participants, mais aussi d'analyser librement leurs discours. Toutefois, nous avons regroupé les corpus par cas. Ainsi, nous avons organisé les entretiens en fonction des mêmes thèmes (Blanchet et Gotman, 2010). Selon Paillé et Muchielli (2012, p.15), le thème désigne ce qui est « abordé dans l'extrait du corpus » et permet également « de cerner à un premier niveau les éléments importants d'un corpus ». Nous avons donc construit une grille d'analyse catégorielle des corpus afin de bien cerner les éléments essentiels.

Nous avons élaboré deux grilles d'analyse catégorielle : l'une pour la recherche documentaire et l'autre pour les entretiens (voir en annexe). Afin de faciliter la compréhension des lecteurs, nous avons regroupé ces deux grilles en une seule. Il est intéressant de noter que la grille d'analyse des corpus d'entretiens est un prolongement de celle de la recherche documentaire. Nous avons en effet commencé par la recherche documentaire, bien avant les entretiens. De plus, la recherche documentaire a joué un rôle essentiel dans la construction et le renforcement de notre guide d'entretien.

Grille d'analyse de la recherche documentaire

Selon Blanchet et Gotman (2010), la grille d'analyse est un outil explicatif visant à produire des résultats. Nous avons procédé à une lecture complète du document de presse qui nous a été envoyé par les associations ainsi que par l'école, car pour établir les thèmes et construire cette grille d'analyse, il est nécessaire de lire attentivement les documents (Blanchet et Gotman, 2010). Afin de tirer un maximum de profit de la lecture, nous avons lu et relu le document. Ensuite, pour analyser nos corpus, nous avons élaboré une grille d'analyse.

Notre grille d'analyse se compose de trois grandes colonnes invariables d'un corpus à l'autre (voir en annexe tableau 4) : 1 - rubrique thématique, 2 - thèmes principaux, 3 - spécification ou thèmes secondaires. Cette grille nous permet d'analyser le contenu des documents constituant le corpus. Le contenu est analysé en fonction des éléments et de la structure de la grille (Van Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017). En effet, la grille d'analyse est un document récapitulatif des codes et catégories que nous avons choisis pour cette étude (Gauthier et Bourgeois, 2016). Selon Gauthier et Bourgeois (2016), les codes permettent « de résumer les unités de sens à l'aide d'un ou plusieurs mots-clés qui décrivent, par exemple, un processus, une émotion, une attitude, un comportement ou tout autre élément descriptif » (p. 441). Les codes que nous utilisons dans cette grille sont au nombre de neuf : « présentation de l'institution

», « zone d'implémentation du projet d'éducation inclusive », « définition de l'éducation inclusive », « modèle d'éducation inclusive », « architecture du SIGE », « usage initial », « usage actuel », « prise de décision basée sur des informations du SIGE », « planification de l'éducation inclusive basée sur des informations provenant du SIGE ».

Les catégories, quant à elles, sont « généralement tirées du cadre conceptuel ou théorique de l'étude » et constituent les éléments de réponse à la question de recherche (Gauthier et Bourgeois, 2016, p. 441). Ainsi, dans cette étude de cas, les catégories utilisées dans cette grille d'analyse sont au nombre de cinq : « profil de l'institution », « inclusion scolaire », « base de données », « usage de l'outil », « utilisation des informations du SIGE ».

Grille d'analyse par corpus des entretiens

Pour établir les thèmes et construire cette grille d'analyse, nous avons procédé à une lecture complète des documents et des entretiens (Blanchet et Gotman, 2010). En effet, comme pour la recherche documentaire, nous avons lu et relu les entretiens transcrits. Pour analyser les corpus des entretiens, nous avons élaboré cette grille d'analyse (tableau 5). Elle est composée de trois grandes colonnes invariables d'un corpus à l'autre (tableau 5) :

- 1 - rubrique thématique,
- 2 – thèmes principaux,
- 3 - spécifications ou thèmes secondaires.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette grille n'est que le prolongement de celle utilisée dans la recherche documentaire. En effet, certains codes et catégories ont été réutilisés. Les codes que nous employons dans cette grille sont au nombre de 20 : « présentation de l'institution », « zone d'implémentation du projet d'éducation inclusive », « présentation du participant », « définition et représentation de l'éducation inclusive », « modèle d'éducation inclusive », « transfert de savoir-faire inclusif », « appropriation du modèle inclusif », « représentation des pratiques enseignantes », « aménagement de la salle », « méthode pédagogique », « les défis liés aux pratiques enseignantes inclusives », « expériences dans la scolarisation des élèves en situation de handicap », « architecture du SIGE », « appropriation du SIGE », « prise de décision basée sur les informations du SIGE », « planification de l'éducation inclusive basée sur les informations provenant du SIGE », « relation État haïtien-OING-Association locale-École-Famille », « relation OING-Association locale-École-Famille », « relation Association locale-École-Famille », « relation École-Famille ».

Dans cette étude de cas, les catégories utilisées dans cette grille d'analyse sont au nombre de 10 : « profil de l'institution », « profil du participant », « inclusion scolaire », « appropriation du modèle éducatif », « pratique enseignante », « expérience scolaire », « appropriation de l'outil », « aide à la décision », « performance de l'outil », « collaboration État haïtien-OING-Association locale-École-Famille ».

Le traitement et l'interprétation des données : vers une ressemblance à la réalité du terrain

L'analyse de contenu nous a permis de réaliser une étude approfondie des données issues des entrevues et de la recherche documentaire. Nous avons effectué cette analyse avec minutie et de manière systématique afin de nous assurer que les résultats reflètent fidèlement la réalité décrite par les participants. Pour le traitement des données, nous avons d'abord organisé celles-ci en vue de la rédaction de chaque cas. Ainsi, nous avons analysé en profondeur les 5 cas de notre recherche. Ensuite, dans un second niveau d'analyse, nous avons effectué une analyse comparative des différents cas, comme l'exige une étude de cas multiple (Merriam, 1998). Cette analyse nous a permis de révéler les ressemblances et les différences relatives aux pratiques des acteurs dans la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti. Enfin, nous avons dégagé des conclusions permettant de constituer de nouvelles connaissances sur le domaine étudié. Nous avons interprété ces données et les avons mises en relation avec des éléments théoriques afin de tester les hypothèses de cette recherche.

En somme, ce chapitre a présenté notre démarche méthodologique. En effet, nous avons justifié notre posture épistémologique et l'utilisation de la méthodologie de l'étude de cas. Le déroulement de l'enquête de terrain, incluant la recherche documentaire et les différentes entrevues, a été décrit. Ensuite, nous avons explicité la démarche de notre méthode d'analyse des données de l'enquête. Le prochain chapitre aborde les résultats relatifs à chaque cas.

DEUXIÈME **PARTIE :**
PRÉSENTATION **DES**
RÉSULTATS ET DISCUSSION

Chapitre 5. Les différents points de vue des acteurs dans la mise en œuvre de dispositif d'inclusion scolaire en Haïti

Ce chapitre présente les résultats de la recherche. Il expose les résultats obtenus à partir de chaque cas et explore les points de vue exprimés par les participants concernant leur manière de mettre en œuvre un dispositif d'inclusion scolaire en Haïti.

Dans un premier temps, nous abordons la mise en œuvre de ce dispositif par les acteurs au sein du MENFP. Puis, nous présentons cette mise en œuvre par les acteurs au sein des ONG. Ensuite, nous traitons de la mise en œuvre du dispositif d'inclusion scolaire par les acteurs au sein des associations locales. Enfin, nous examinons la mise en œuvre du dispositif par les acteurs au sein des écoles et, pour conclure, nous abordons l'implication des parents dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire pour leurs enfants.

5.1 La mise en place de l'éducation inclusive par les acteurs au sein du MENFP

Ce sous-chapitre présente les résultats de l'enquête concernant le MENFP dans la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti. Il expose les résultats issus des entrevues réalisées.

L'inclusion scolaire vue par les acteurs au sein du MENFP

Les résultats montrent que le MENFP ne dispose pas d'une définition officielle de l'éducation inclusive, bien que la CASAS en ait fourni une définition officielle. En effet, cinq typologies ont émergé pour définir l'éducation inclusive.

- L'éducation inclusive : un concept qui fait encore débat au sein du MENFP,
 - Un modèle éducatif non discriminatoire pour la CASAS,
 - Réussite scolaire,
 - S'adapter au rythme d'apprentissage de chaque enfant,
 - Représentation de l'éducation inclusive dans les médias, les acteurs éducatifs.
- L'éducation inclusive : un concept qui fait encore débat au sein du MENFP

Selon le participant n° 1, le MENFP n'a pas une définition officielle de l'éducation inclusive.

Euh, euh il faut vous dire qu'il n'y a pas de document, on n'a pas encore si vous voulez formaliser une définition de l'inclusion scolaire, mais nous travaillons sur une définition aussi. Parce que nous ne voulions pas, nous ne pouvions pas créer un document uniquement pour définir l'inclusion, mais nous devons créer un document cadre où nous y définissons l'inclusion ... (ME-1, lignes 48-51) nous déclare le participant n° 1.

En effet, le MENFP n'a pas encore défini de modèle inclusif haïtien à appliquer au sein du système éducatif. Cela implique que le MENFP ne dispose pas d'une politique publique éducative spécifique sur l'inclusion scolaire, laquelle pourrait définir un modèle servant de référence pour que les acteurs éducatifs s'en inspirent dans la mise en œuvre de l'inclusion.

- Un modèle éducatif non discriminatoire pour la CASAS

Mais, en revanche, la CASAS l'a défini comme étant un modèle éducatif qui ne laisse personne de côté. « ... mais comme nous nous définissons l'inclusion scolaire dans la pratique par rapport à l'article d'Éveline Chéron qui veut que personne ne soit laissé de côté, mais que tous les enfants aillent à l'école » (ME-1, lignes 51-53) nous mentionne le participant n° 1. En effet, selon ce participant, ce modèle permet l'inclusion des enfants en situation de handicap

souhaitant fréquenter une école sans aucune forme de discrimination. Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, le modèle inclusif est un modèle éducatif qui lutte contre toute forme de discrimination. Selon Poon-McBrayer et Ping-man (2013), l'inclusion scolaire consiste à intégrer les enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires, afin qu'ils puissent apprendre de la même manière que les autres élèves, sans discrimination. Sous cet angle, il apparaît que la définition du participant n° 1 met l'accent sur le fait que tous les enfants devraient être scolarisés sans être discriminés.

- Réussite scolaire

Pour le participant n° 1, les enfants doivent non seulement avoir accès à l'école, mais le dispositif doit également garantir leur réussite. Selon lui, l'éducation inclusive consiste en un ensemble de mesures que l'État haïtien doit mettre en place pour permettre à tous les enfants de rester à l'école et de réussir.

Tous les enfants doivent réussir. Vu à part ça, le libellé est ce qu'il est, c'est qu'on est autorisé à le voir sous plusieurs angles. Si on le prend du point de vue des dispositifs, cela signifie que l'inclusion scolaire est un ensemble de dispositifs que le ministère doit mettre en place pour permettre à tous les enfants, et pas seulement à tous les enfants, d'accéder à l'école, à tous les enfants de rester à l'école, et pour tous les enfants réussir que ce soit à des moments différents (ME-3, lignes 54-59) nous précise le participant n° 1.

Il est intéressant de noter que ce participant représente l'État haïtien en matière d'éducation inclusive. Selon lui, l'école doit être aménagée non seulement pour permettre l'accès de l'enfant, mais aussi pour lui offrir la possibilité de rester à l'école et d'y réussir. Pour ce participant, l'école doit être accessible sur le plan des infrastructures. Elle doit offrir une place pour chaque élève, de sorte que l'enfant ne se sente ni exclu ni à l'écart. L'école doit également garantir la réussite de tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins éducatifs particuliers. À ce propos, AuCoin et Vienneau (2010) soulignent que l'école doit adapter ses méthodes d'enseignement pour assurer la réussite scolaire de tous les enfants, y compris ceux ayant des besoins spécifiques. Comme nous l'avons précisé dans le cadre théorique, dans un modèle inclusif, l'école a la responsabilité d'éliminer tous les obstacles physiques et pédagogiques qui empêcheraient les enfants en situation de handicap de participer pleinement aux activités scolaires.

- S'adapter au rythme d'apprentissage de chaque enfant

Pour le participant n° 1, l'éducation inclusive doit permettre à chaque enfant d'apprendre à son propre rythme. Il souligne également que cette inclusion ne concerne pas seulement les enfants en situation de handicap, mais aussi ceux ayant des besoins éducatifs particuliers, comme les enfants surdoués.

À des moments différents, cela signifie que vous savez que dans l'inclusion scolaire, chaque enfant apprend à son propre rythme ... en même temps, par exemple, je prends un exemple, je prends l'exemple des surdoués. Les gens savent que l'inclusion de la petite enfance fait aussi partie de l'inclusion scolaire et que c'est ce qui existait avant, vous comprenez parce que ce sont deux cas d'enfants ayant des besoins spéciaux et des besoins éducatifs particuliers, ce qu'ils ne sont pas tenus de faire par exemple si nous prenons les 9 années de base, un enfant surdoué n'est pas obligé, un surdoué n'a pas à le faire en 9 ans il peut le faire en moins de temps (ME-3, lignes 61- 72) nous fait savoir le participant n° 1.

Pour le participant, même si l'enfant prend plus de temps que prévu, l'adaptation à son rythme d'apprentissage a pour objectif de garantir sa réussite. « *Mais ce qui est invariable, ou qui doit être invariable, c'est que tous les enfants doivent réussir* » (ME-3, lignes 78-79), nous précise le participant n° 1. En effet, pour ce participant, la réussite de l'enfant dépend de l'adaptation scolaire mise en place par l'enseignant.

- Représentation de l'éducation inclusive dans les médias, les acteurs éducatifs

Les résultats montrent que l'éducation inclusive n'est pas un concept bien maîtrisé ou connu des médias et de la justice haïtienne. Selon le participant n° 1, c'est l'État haïtien qui devrait définir clairement ce qu'est l'éducation inclusive

... donc au niveau des activités de la CASAS, il y a un volet qui s'appelle la sensibilisation, qui n'a pas encore été faite de manière significative parce que les médias n'entendent que le mot [éducation inclusive] ... ils ne l'ont pas encore maîtrisé, car pour qu'ils puissent le maîtriser, c'est la CASAS, c'est le ministère qui va leur donner une définition pour qu'ils puissent comprendre (ME-3, lignes 272-277), nous dit-il.

Le participant n° 1 déclare qu'il y a de nombreux débats entre les acteurs de la CASAS concernant différents aspects de l'éducation inclusive. « ... *il y a beaucoup de débats, il y a beaucoup de débats au niveau de la CASAS nous débattons aussi sur différents aspects de l'inclusion* » (ME-3, lignes 292-293), nous mentionne le participant.

Transfert de savoir-faire inclusif

Les résultats montrent qu'il n'y a pas eu de transfert de savoir-faire inclusif, car le participant n'a pas précisé avoir reçu une formation sur l'éducation inclusive.

Appropriation d'un modèle inclusif

Les résultats montrent que le modèle censé être mis en place sera adapté au contexte local. En effet, trois typologies ont émergé concernant l'appropriation d'un modèle inclusif : l'origine du modèle inclusif, la représentation des modèles d'inclusion dans les pays étrangers, et l'adaptation du modèle au contexte local.

- Origine du modèle inclusif

Le modèle qui va être mis en place par le MENFP est inspiré de la réalité du terrain. « *La source d'inspiration du modèle est la réalité du terrain* » (ME-3, ligne 197), nous indique le participant n° 1. Selon ce participant, le modèle s'inspire de la réalité socio-éducative haïtienne. « *Quand je dis qu'il est inspiré de la réalité, réalité scolaire, réalité du système, réalité sociale, cela veut dire qu'il l'inspire de la réalité sociale, puis de la réalité scolaire ... c'est comme si c'était une réalité socio-éducative* » (ME-3, lignes 154-157), nous précise-t-il.

- Représentation des modèles d'inclusion dans les pays étrangers

Les résultats de l'enquête montrent que le représentant de la CASAS n'est pas vraiment informé de ce qui se fait dans d'autres pays pour accueillir les enfants en situation de handicap dans un milieu inclusif.

... nous n'avons pas une connaissance approfondie. Nous n'avons pas les connaissances nécessaires sur l'accès à l'éducation par rapport à d'autres pays, nous n'avons pas la connaissance approfondie pour faire une éducation comparée, donc nous ne savons pas exactement comment les

autres pays abordent la question (ME-3, lignes 144-147) nous déclare le participant n° 1.

Toutefois, le participant n° 1 cite les États-Unis d'Amérique comme un exemple de pays qui n'a jamais pratiqué l'exclusion, car ce pays met toutes les écoles à la disposition des enfants en situation de handicap.

Pour prendre l'exemple d'un pays comme les États-Unis pour parler d'inclusion parce que lui-même n'exclut pas [rires] ... les États-Unis n'ont jamais fait d'exclusion et ne parlent pas vraiment d'inclusion ... c'est un problème qu'il résout. Cela signifie qu'il établit des écoles pour tout le monde. Ils ont toujours mis des écoles pour tout le monde ... (ME-3, lignes 297-305) nous explique le participant n° 1.

- Adaptation du modèle au contexte local

Les résultats indiquent que le participant n° 1 reconnaît que le modèle qu'il envisage de proposer sera adapté au contexte haïtien, car il repose sur une inspiration tirée de la réalité du terrain. (*voir ci-dessus origine du modèle inclusif*).

Un modèle inclusif haïtien

Les résultats montrent que le MENFP n'a pas encore proposé de modèle inclusif, mais que le modèle envisagé tiendra compte du contexte haïtien. En effet, deux typologies ont émergé pour définir l'éducation inclusive : le cadre légal du modèle inclusif haïtien et le modèle inclusif haïtien.

- Cadre légal du modèle inclusif haïtien

Les résultats révèlent que le MENFP ne dispose pas encore d'un cadre spécifique dédié à l'éducation inclusive.

... nous avons un projet de circulaire que nous essayons de proposer parce que la première chose est de fournir un cadre obligatoire, la première disposition est d'inclure un cadre obligatoire jusqu'à présent nous n'avons pas de cadre législatif suffisamment détaillé pour faire un ensemble de cadres obligatoires ... (ME-3, lignes 259-262) nous déclare le participant n° 1.

Cependant, afin de protéger le droit des enfants en situation de handicap à une éducation sans discrimination ni rejet basé sur leur handicap, la CASAS sensibilise et plaide auprès des chefs d'établissement scolaire pour garantir le respect de ce droit. Dans cette optique, la CASAS leur propose une assistance visant à faciliter l'accueil de ces enfants au sein de leurs établissements.

Dès qu'un parent arrive à se plaindre, donc à ce stade, nous nous déplaçons même directement, nous allons à l'école, nous nous disputons avec la direction de l'école, euh, nous le promettons. Euh d'abord on dit que c'est une obligation d'emmener l'enfant. 2 [deuxièmement] que nous sommes disposés à l'aider à résoudre certaines difficultés scolaires ! Donc, à ce stade, cela fonctionne toujours (ME-3, lignes 267-271), nous dit le participant n° 1.

- Le modèle inclusif haïtien

Les résultats de l'enquête révèlent que le modèle d'éducation inclusive envisagé par le MENFP repose sur une cohabitation de différents modèles éducatifs adaptés à la scolarisation des enfants en situation de handicap. Selon le participant n° 1, ce modèle doit intégrer des éléments provenant des écoles spéciales, des écoles ordinaires et des écoles inclusives, afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves. « *Les éléments du modèle sont les suivants, il y aura des écoles spéciales, il y aura des écoles ordinaires, il y aura des écoles inclusives ... même si l'approche est vers des écoles inclusives* » (ME-1, lignes 191-194), nous déclare le participant n° 1.

Les résultats indiquent également que ce modèle met l'accent sur l'accessibilité des infrastructures scolaires ainsi que sur celle des ressources pédagogiques. Selon le participant n° 1, le modèle à instaurer devrait prioritairement garantir l'accès physique aux établissements scolaires, suivi d'une adaptation des manuels pédagogiques pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap.

Donc, nous sommes obligés de nous mettre d'accord avec le modèle à mettre en œuvre, compte tenu de l'obligation et la réalité de l'inclusion, un (1) il y aura une inclusion d'accès à l'école dans un premier temps et à un autre moment il y en aura une inclusion en termes d'accessibilité pédagogique ... (ME-1, lignes 179-182) nous a dit le participant n° 1.

Appropriation de l'outil de gestion des données éducatives

Les résultats concernant l'appropriation du SIGE au sein du MENFP révèlent qu'il n'a fait l'objet d'aucune appropriation visant à obtenir des informations pour planifier la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Mise en place du SIGE-MENFP

Les résultats indiquent que le MENFP dispose d'un SIGE destiné à obtenir des informations pour la planification de l'éducation. En effet, quatre typologies ont émergé concernant la mise en place du SIGE-MENFP : le financement de la mise en place du SIGE-MENFP, le transfert de savoir-faire pour sa mise en œuvre, les différences structurelles et technologiques, ainsi que l'appropriation des savoir-faire liés à son implantation.

- Financement de la mise en place du SIGE

Les résultats montrent que la mise en place du SIGE-MENFP a été financée par des bailleurs internationaux. En effet, le participant n° 3 nous raconte que : « ... *principalement, ce sont les bailleurs de la Banque mondiale, de la Banque inter de développement (BID), de l'UNESCO, de l'UNICEF ce sont eux qui financent le pays [en termes de technologie pour le SIGE] ...* » (ME-3, lignes 138-140). Pour le participant n° 3, ces bailleurs internationaux financent la mise en place du SIGE, car, l'infrastructure du SIGE coûte cher. « ... *parce que [...] moi étant un spécialiste en technologie ce sont des choses qui coûtent très cher, ils n'ont pas de limite ...* » (ME-3, lignes 140-142). Même les dettes d'internet du MENFP sont prises en charge par ces bailleurs. « ... *ce sont les bailleurs encore une fois qui absorbent les dettes d'internet du ministère auprès de cet opérateur [téléphonique]...* » (ME-3, lignes 170-172) nous déclare le participant n° 3. En plus, du coût de l'infrastructure, il y a aussi le manque de personnel qualifié. « *Premièrement, les ressources humaines qualifiées ne sont pas faciles à trouver. Or, la manière dont l'état haïtien gère ses ressources humaines, je ne crois pas qu'on aura des ressources assez qualifiées* » (ME-3, lignes 142-144), dit-il.

- Transfert de savoir-faire pour la mise en place du SIGE

Les résultats montrent que le savoir-faire haïtien en matière de mise en place du SIGE s'est inspiré des pratiques burkinabés. En effet, le financement octroyé a permis aux acteurs haïtiens

de se rendre dans d'autres pays, comme le Burkina Faso, pour observer et étudier les modalités d'implémentation du SIGE. C'est en ce sens que le participant n° 3 déclare qu'« *En 2019, j'étais en mission pour la banque mondiale en Afrique plus précisément au Burkina Faso. C'était pour voir comment le Burkina Faso implémente son SIGE* » (ME-3, lignes 27-29). Cette observation était basée sur la manière dont les acteurs burkinabés collectent les données, les traitent et les diffusent. « *... nous avons vu leur technologie, comment ils arrivent à collecter des données, traiter les données et ensuite diffuser les données* » (ME-3, lignes 32-33), nous dit-il. En effet, nous pouvons dire que le modèle SIGE du MENFP a été inspiré par le modèle du Burkina Faso.

- Différence structurelle et technologique (contexte différencié)

Les résultats montrent qu'il existe une différence structurelle et technologique entre Haïti et le Burkina Faso. Selon le participant, le Burkina Faso ne dispose pas de la même technologie que la République d'Haïti, ce dernier étant plus avancé dans ce domaine. « *... Contrairement [à Burkina Faso], nous les ont complètement dépassés, nous sommes complètement avancés qu'eux en termes de technologie ...* » (ME-3, lignes 34-35) nous dit-il. Cependant, le Burkina Faso est mieux organisé qu'Haïti. « *... Mais, eux [Burkina Faso], en termes d'organisation, ils [Burkina Faso] sont mieux structurés que nous [Haïti]. Ils [Burkina Faso] ont une chaîne d'opération qui est vraiment structurée ...* » (ME-3, lignes 35-37) poursuit-il. En effet, la structure et l'organisation du ministère de l'Éducation nationale peuvent entraver la mise en place du SIGE, car les décisions administratives sont soumises à l'approbation du cabinet ministériel au sein de la direction générale. « *... les décisions administratives c'est au plus haut niveau du cabinet de ministre au sein de la direction générale, il y a des actions s'ils ne sont pas pris, moi je ne pourrai pas avancer ...* » (ME-3, lignes 46-48) dit-il.

- Appropriation des savoir-faire pour la mise en place du SIGE

Les résultats montrent qu'après le transfert de savoir-faire entre les acteurs haïtiens et burkinabés, les acteurs haïtiens ont commencé à mettre en place le SIGE au sein du ministère. Leurs activités consistaient à collaborer avec les cadres décisionnels du MENFP.

Après notre retour de mission, eh bien nous avons commencé par les bases [...]. Nous, en Haïti, pour ce qu'on appelle système SIGE, eh bien, pour nous [...] nous avons commencé à créer des ateliers de travail avec des acteurs du système. C'est-à-dire les personnes décisionnelles [Cadre du MENFP] parce qu'on a déjà les structures technologiques, on a la

technologie, mais au moment de l'opérationnalisation, c'est-à-dire l'implication des acteurs, en commençant par tout ce qui fait partie de la chaîne d'opération : les secrétaires, les directions départementales déconcentrées, les planificateurs, les informaticiens, les statisticiens et [...] après ces activités [...] eh bien, nous avons créé un comité de pilotage afin de piloter le SIGE et à partir de là, certaines décisions ont été prises ... (ME-3, lignes 37-45) nous indique le participant.

Le comité de pilotage prend également en compte la direction générale, car la mise en place du SIGE dépend des décisions prises par ce service.

... le comité de pilotage vient de prendre en compte la direction générale et les autres structures qui sont impliquées dans la mise en place du SIGE. Eh bien, actuellement, je crois que nous arrivons à notre 4e session de travail avec ce comité de pilotage et nous avons une phase pilote pour ce qu'on appelle recensement général ou on prendra en compte tout, tout ce qui a trait aux données statistiques du système éducatif (ME-3, lignes 48-53) nous rapporte le participant.

Pour ces acteurs, ils ne rencontrent pas de problèmes dans la mise en place du SIGE. Les seules difficultés auxquelles ils pourraient être confrontés concernent les matériaux et équipements technologiques. Grâce aux bailleurs de fonds, ils ont pu obtenir des ordinateurs portables et des tablettes.

... bon, je peux dire pour nous qui mettons le système d'exploitation, nous ne rencontrons pas de grosse difficulté, parce que les difficultés que nous devons rencontrer ce sont les équipements de travail que nous n'aurons pas, mais grâce aux bailleurs encore une fois ils nous ont donné des laptops [ordinateurs portables], ce sont eux qui nous ont fourni des tablettes afin d'étudier, ce sont eux qui nous ont fournis aussi [...] par rapport aux informations. En plus, ce sont eux qui achètent tous les équipements dont nous avons besoin au bureau. Nous n'avons pas de difficulté, nous n'avons pas de difficulté ... (ME-3, lignes 180-187) nous dit-il.

L'architecture du SIGE du MENFP peut faire l'objet d'appropriation pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire

Les résultats montrent que l'architecture du SIGE-MENFP est conçue, d'une part, pour fournir des informations fiables sur l'ensemble du système éducatif et, d'autre part, pour être flexible en fonction des besoins en information. En effet, les résultats révèlent l'émergence de deux typologies concernant la mise en place du SIGE-MENFP : la structure du SIGE et la flexibilité du SIGE.

- Structure du SIGE

Les résultats montrent que la structure du SIGE permet de recueillir des informations sur le système éducatif au travers d'un réseau.

Selon le participant n° 3,

... dans un premier temps, nous étions un réseau implémenté. C'est-à-dire qui est seulement réservé pour le ministère de l'Éducation. À travers ce réseau, nous avons une liste dans chaque direction départementale, lorsque je parle de direction départementale c'est comme si c'est une liste par département géographique. Eh bien, chaque département possède un bureau, c'est comme avoir un autre ministère qui s'occupe de tous les services offerts par le ministère. Dans ce bureau, nous créons un réseau local et nous installons des équipements de télécommunication et ensuite des équipements de sécurité, et nous connectons chacun de ces équipements avec différentes salles au niveau central. C'est-à-dire dans un [...] que nous avons, et lorsque nous avons [...] qui se sont connectés avec les mêmes boîtes d'accessoires et se sont devenu un réseau unifié pour le ministère. Toutes les ressources au niveau central eh bien sont accessibles aussi au niveau départemental. Alors, après que nous avons créé ce réseau, nous avons créé un ensemble d'applications qui s'est déployé nous permettant de recevoir des données collectées auprès de nos partenaires. Ils nous envoient des noms [...] fichiers Excel quelconques et nous utilisons un mécanisme pour rentrer ces données dans un fichier. Eh bien, ce mécanisme nous le transformons en fichier Excel et le plus souvent, nous prenons en compte plusieurs variables dans la base de données du SIGE.

Eh bien, parfois, lorsqu'on ne trouve pas ces variables dans les données qu'on nous apporte, eh bien, c'est nous qui écrivons des jobs, des procédures. Ensuite, nous transformons ces données. Puis, on extrait les variables dont nous avons besoin dans les données. Cela étant, nous les mettons dans les données dans les fichiers et dans d'autres cas, eh bien, ce sont des collectes qui se font directement en raison des tablettes et les tablettes nous envoient les données directement sur épinglette qui est à travers le réseau unifiée. Et, ensuite, amplifié sur le site internet du ministère et aussi sur des applications d'entreprises à côté d'autres changements entretenus sur le système. Pour le moment, c'est de cette manière qu'on peut faire de [...], disons c'est de cette manière qu'on manigance la structure du SIGE en Haïti (ME-3, lignes 88-112).

- Flexibilité du SIGE-MENFP

Les résultats montrent que le SIGE-MENFP est flexible, ce qui signifie que ce système permet aux acteurs éducatifs de l'adapter en fonction de leurs besoins en informations et du contexte. Cependant, les modifications du SIGE doivent être effectuées par les acteurs concepteurs. En effet, le participant nous indique que :

Oui il le faut. Pourquoi ? Parce qu'en termes d'informatique, c'est pour ça euh c'est pour ça qu'on l'a comme on l'a parce que rien ne se fait dans le chaos quand on ne laisse pas la possibilité à la personne d'ajouter ce dont elle a besoin (ME-3, lignes 430-432).

L'une des raisons de cette pratique est que les professionnels au sein du MENFP ne sont pas formés pour modifier l'utilisation du SIGE :

... tout cela ajouterait au fait que parce que les gens ne sont pas vraiment formés pour entrer dans un tel système. Quand je dis ne pas vraiment former [c'est parce que] nous ne pouvons pas former complètement tout le ministère ... (ME-3, lignes 432-435) ajoute le participant n° 3.

Même ceux qui sont formés ne peuvent pas réellement effectuer des modifications au sein du SIGE. C'est ce que le participant n° 3 nous a expliqué :

Nous formons l'utilisateur du SIGE, mais même l'utilisateur SIGE que nous formons, par exemple, je vais prendre un exemple très simple pour expliquer ce que je veux dire. Si je prenais quelqu'un qui était dans les ressources humaines et que je lui disais de modifier le poste d'un employé. Quand l'employé vient, l'employé dit que je suis [...]. Mais dans tous les postes définis en Haïti par le ministère des Finances, il n'y a aucun poste appelé [mot incompréhensible] ... (ME-3, lignes 435-440).

Selon le participant n° 3, cela lui permet d'éviter de fausser les informations provenant du SIGE, notamment pour les statistiques et les rapports qu'il diffuse.

Mais si c'est la personne à qui j'ai dit, alors OK vous pouvez créer cette information, mais il mettait l'information [...]. Mais maintenant que je regroupe, que je fais des statistiques ou que je fais des rapports, mon rapport est faussé, pourquoi ? Parce qu'il y a des informations que j'ai demandé à un utilisateur d'entrer, mais qui ne sont pas conformes. La conformité n'est pas respectée (ME-3, lignes 440-444) nous dit-il.

Par conséquent, les modifications passent par les acteurs concepteurs : « *De préférence, quelles que soit les autres mises à jour qui devrait être faites sur un formulaire ou dans un tableau d'affichage eh bien, il est obligé de passer par nous [le concepteur SIGE]... »* (ME-3, lignes 444-446). Cependant, ces modifications se font selon les directives des acteurs utilisateurs : « *... maintenant, nous commençons à rendre les demandes des gens dynamiques. Cela signifie qu'au lieu de prédéfinir l'affichage des personnes nous préférons que ce soit elles qui sélectionnent ce qu'elles souhaitent afficher »* (ME-3, lignes 446-448).

Durant la pandémie de la Covid-19, des modifications ont été apportées au SIGE afin de permettre aux acteurs éducatifs de recourir au télétravail. « *... Durant la période COVID, nous avons développé une stratégie permettant aux personnels de travailler chez eux sans aucun problème depuis qu'ils ont accès à internet...* » (ME-3, lignes 148-150) nous a-t-il dit. Cela montre que le SIGE du MENFP peut être approprié pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire.

Usage du SIGE pour mettre en place l'éducation inclusive

Les résultats révèlent que les acteurs éducatifs au sein du MENFP n'utilisent pas le SIGE pour la mise en place de l'éducation inclusive. Par ailleurs, six typologies ont émergé concernant

l'utilisation du SIGE : absence d'utilisateurs formés, modalités de partage, processus et modes de collecte, accès restreint, usage limité du SIGE et difficultés liées à son utilisation.

- Manque d'utilisateurs formés

Les résultats montrent qu'il n'y a pas beaucoup d'utilisateurs du SIGE-MENFP qui sont formés à son utilisation. « *Ah bon euh c'est un petit groupe ... c'est vraiment un petit groupe c'est pourquoi je ne peux pas donner de chiffres. Pourquoi ? Parce que c'est très minime, c'est vraiment minime* » (ME-3, lignes 71-77), insiste le participant. Pour lui, le personnel n'envoie pas les nouveaux utilisateurs se former à l'utilisation du SIGE. « *Oh oui, le plus souvent nous demandons toujours à chaque nouvel utilisateur qui a une demande de créer cet utilisateur, alors ils doivent envoyer cet utilisateur pour suivre une formation, mais [...] ce n'est pas le cas ...* » (ME-3, lignes 401-403).

Les raisons expliquant ce type de comportement incluent le manque d'intérêt des responsables censés encourager la formation des utilisateurs. Ces derniers occupent des postes clés au sein du MENFP et se montrent peu favorables à l'introduction de la technologie ou à la transformation numérique des outils de travail.

- Mode de partage

Les résultats montrent qu'il existe deux modes de partage d'informations : l'utilisation de courriels et la publication sur le site internet du ministère. « *... C'est avec l'arrivée de l'écosystème de l'information que, actuellement, il y a le partage d'informations, que ce soit par mails, que ce soit sur le site du ministère ...* » (ME-3, lignes 271-273), explique le participant n° 3. Ces modes de partage sont mis en œuvre par l'Unité du Système d'Information (USI). « *... Ces initiatives sont portées par l'Unité du Système d'Information ...* » (ME-3, ligne 273), précise le participant n° 3. Cependant, ces initiatives suscitent peu d'intérêt de la part de certains cadres au sein du MENFP. Certaines informations ne sont partagées sur le site que grâce à l'intervention de l'USI ou à la demande des bailleurs de fonds.

Je vais redire encore une fois les gens du ministère qui sont chargés de prendre des décisions, eh bien l'aspect de la technologie ils ne sont pas dedans, c'est-à-dire qu'ils sont réticents avec ça. Il y a des données qui sont utilisées sur le site c'est nous. Nous constatons qu'il y a des données auxquelles le public est censé avoir accès et nous les mettons et puis il y a

le partage qui se fait avec nos bailleurs, c'est eux qui nous demandent de le faire (ME-3, ligne 273-278), nous dit-il.

Le participant n° 3 donne deux exemples pour illustrer le mode de partage d'informations au sein du MENFP. Le premier exemple concerne le partage d'informations avec le Bureau des Nations unies pour les services d'appui aux projets (UNOPS).

Par exemple, l'UNOPS a un travail qui se fait sur le terrain, sur les écoles alors le prestataire veut le travail que l'UNOPS fait, le résultat doit être transféré directement à la base de données du SIGE. Enfin ce que nous faisons nous même, le prestataire demande à l'Unité du Système d'Information de développer un atelier, l'atelier est la forme technique, mais une interface qui nous permet de communiquer directement avec l'application UNOPS de telle manière que l'UNOPS n'a pas besoin de savoir comment le système du ministère est mis en œuvre et que le ministère n'a pas besoin de savoir ce que fait l'UNOPS comment il est mis en œuvre. Une chose, le résultat que l'UNOPS envoie, il doit envoyer le modèle. Bon, nous développerons l'interface et nous disons à l'UNOPS voici sa sécurité voilà comment utiliser, voici comment vous devez me le soumettre sinon le SIGE va le rejeter. Ensuite, l'UNOPS le confirme et ensuite il envoie les données on vérifie la conformité, et puis on valide et on reçoit et vice versa. Et alors que l'UNOPS n'a pas d'école, c'est le ministère de l'Éducation nationale qui a des écoles. Donc quand l'UNOPS a besoin d'informations sur les écoles, nous envoyons les informations dont il a besoin sur les écoles. C'est une façon dont nous partageons des données avec l'UNOPS et même [...] c'est actuellement utilisé par d'autres entités qui ont besoin de partager des données avec le ministère ... (ME-3, lignes 273-293) nous explique le participant n° 3.

L'autre exemple est le site internet, où il est possible de trouver toutes les informations nécessaires, telles que des données sur les écoles et des renseignements sur les diplômes d'études.

... par exemple, sur le site du ministère si vous avez besoin des coordonnées d'une école, vous êtes censé pouvoir la trouver. Si vous avez besoin de savoir où se trouve une école, vous êtes censé pouvoir regarder

sur la carte scolaire que nous intégrons sur le site avec les coordonnées de l'école ... (ME-3, lignes 294-297) nous déclare le participant n° 3.

En ce qui concerne la vérification des diplômes d'études, le participant nous explique le processus qu'il suivra pour partager des informations sur l'authenticité des diplômes.

Nous luttons pour que chaque diplôme obtenu par une personne, depuis la réussite à l'épreuve du baccalauréat jusqu'à aujourd'hui, soit pris en compte. Nous cherchons à mettre en place un service permettant de vérifier l'authenticité des diplômes. Ainsi, dès que la personne fournit les informations nécessaires, nous pourrions indiquer si elle a effectivement réussi ou non. Pourquoi cela est-il important ? Parce que de nombreuses institutions, qu'il s'agisse d'entreprises, d'universités ou même d'organisations internationales, sollicitent ce service. Par exemple, pour l'évaluation dite comparative des diplômes à l'étranger, il est souvent nécessaire de présenter un diplôme final émis par le ministère. Or, il arrive que ces documents ne soient pas authentiques." (ME-3, lignes 297-306) nous explique le participant n° 3.

Les résultats montrent également que l'Unité du Système d'Information (USI) prévoit d'utiliser le site vitrine du MENFP pour partager des informations et effectuer des vérifications.

... mais après ce site vitrine que nous avons exposé qui est le site du ministère. Bon on essaie de voir comment on peut s'appuyer sur ce site vitrine pour avoir des vérifications qui peuvent être faites, là encore c'est du partage, c'est tout le processus qu'on a pour partager des données (ME-3, lignes 308-311) nous décrit le participant n° 3.

- Processus et mode de collecte des données éducatives sur le système éducatif

La Direction de la Planification et de la Coopération Externe (DPCE) collecte des données sur les écoles préscolaires, fondamentales et secondaires.

... Le Décret du 5 juin 1989 autorise la DPCE à réaliser des enquêtes sur la petite enfance- préscolaire, le fondamental des trois cycles et le secondaire des filières ... nous collectons des données sur les trois niveaux d'enseignement pour permettre aux décideurs d'avoir des statistiques

fiables aux fins de prise de décision (ME-2, lignes 46-52), nous dit le participant n° 2.

En revanche, cette direction peut, à la demande, collecter des données sur l'enseignement supérieur. « *Si nécessaire, des données sur la formation universitaire sont recueillies* », précise le participant n° 1. Pour mieux comprendre le processus de collecte de données au sein du MENFP, le participant n° 2 explique :

Nous réalisons la collecte avec les Directions Départementales d'Éducation (DDE) au niveau local. Les inspecteurs invitent les chefs d'établissement à venir remplir les formulaires dans les bureaux de district scolaire et dans les bureaux d'inspection de zone chaque dernier vendredi du mois de janvier de l'année académique. Les DDE ramassent les formulaires dûment signés par l'inspecteur de district et les acheminent au bureau central via la DPCE aux fins de saisie. La DPCE effectue ensuite la codification pour la saisie et le traitement » (ME-2, lignes 28-33), nous explique-t-il.

Cependant, la DPCE, selon le participant n° 2, ne collecte pas toutes les données sur le système éducatif, car les centres d'éducation spéciale ne sont pas inclus. Les données concernant ces derniers sont collectées par l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique (IHSI).

L'IHSI, selon la loi, est chargé d'organiser le recensement général de la population et de l'habitat tous les 10 ans. Quant à la DPCE du MENFP, elle mène des enquêtes tous les cinq ans ou des enquêtes régulières chaque année si le besoin s'en fait sentir. Ces deux structures sont compétentes pour collecter des données sur la population en général et sur le parc scolaire » (ME-2, lignes 55-58), nous explique le participant n° 2 lorsqu'on lui demande si les données collectées sur le système éducatif sont des données provoquées ou des données de routine.

Les résultats montrent que les collectes de données se font sous formats papier et électronique. « *Nos collectes sont de type hybride : papier et numérique* » (ME-2, ligne 53), nous déclare le participant n° 2. Avant la création de l'unité du système d'information en 2016, les acteurs utilisaient principalement le mode de collecte sur papier pour recueillir des données. « *Avant l'arrivée de l'unité du système d'information, car elle a été créée en 2016, il y avait toujours une collecte de données réalisée sur papier* » (ME-3, lignes 216-217), nous explique le

participant n° 3. Les formulaires étaient créés par la DPCE et distribués aux agents de collecte, qui se rendaient d'école en école pour recueillir les informations. « *En d'autres termes, la DPCE crée le formulaire et les agents de collecte, qui ont le formulaire en main, se rendent sur le terrain, d'école en école, pour collecter les informations auprès des écoles* » (ME-3, lignes 217-219), précise le participant n° 3. Cependant, avec l'arrivée du SIGE, les concepteurs ont modifié le mode de collecte. « *... avec l'arrivée de l'écosystème de l'information, nous essayons de changer ces modes de collecte...* » (ME-3, lignes 222-223), indique le participant n° 3. En effet, les concepteurs privilégient désormais la collecte via des tablettes électroniques, car ils jugent ce mode plus efficace. Pour le participant n° 3, il y a moins d'erreurs commises lors de la collecte des données. « *... parce que c'est beaucoup plus efficace, car il y a des validations à faire avec des tablettes* » (ME-3, lignes 225-226). Selon lui, l'utilisation de la tablette permet d'éviter la collecte d'informations non pertinentes, ce qui évite de biaiser les résultats.

Par exemple, lorsque vous posez une question, vous pouvez obtenir un type de réponse inappropriée. Mais avec le papier, si la personne donne cette réponse, l'opérateur, l'agent de collecte, se contentera de l'écrire. En revanche, avec une tablette, où le choix est fait parmi un certain nombre d'options, la réponse erronée peut être évitée. Ainsi, cela [la tablette] empêche de sélectionner une réponse incorrecte. C'est le mode de collecte que nous adoptons actuellement pour la stratégie de collecte mise en œuvre dans le cadre du système SIGE (ME-3, lignes 226-232), nous précise le participant n° 3.

En revanche, bien que les concepteurs privilégient la collecte de données sur des tablettes électroniques, le changement de mode de collecte n'est pas encore total. En effet, dans certaines régions, les agents continuent d'utiliser le papier pour collecter les informations sur le système éducatif. « *Il est vrai qu'ils essaient de manière réduite, c'est-à-dire qu'il y a des régions où l'on utilise encore le papier, mais il y en a aussi où ce sont des tablettes que nous utilisons pour collecter les données* » (ME-3, lignes 223-225), nous explique le participant.

Par ailleurs, les résultats montrent également que ces données sont provoquées. Selon un responsable de la DPCE, il n'y a pas eu de recensement scolaire depuis 2016.

- Mode d'accès restreint

Les résultats montrent que les modes d'accès au sein du SIGE sont restreints et hiérarchisés afin de protéger les données. Selon le participant, c'est l'une des raisons pour lesquelles il a mis en place ce système : « *Bon, technologiquement parlant, on a mis en place le système pour cela* » (ME-3, ligne 244). Il poursuit en nous expliquant que le serveur ne permet pas à n'importe qui de manipuler les données du SIGE :

Euh c'est pourquoi les gens ont envoyé leurs archives et puis euh c'est pourquoi elles sont définies par un serveur unique. Quelle que soit l'application à laquelle quelqu'un essaie d'accéder pour visualiser ou manipuler une donnée, c'est le même accès unifié qui vérifie si vous avez le rôle approprié pour cela (ME-3, lignes 244-248).

Ainsi, seules les personnes ayant un rôle défini pour cette manipulation peuvent y accéder.

Si vous avez un rôle pour cela, alors vous vous connectez et vous activez, vous postez le journal. En revanche, si vous vous êtes connecté à l'application mais que vous n'avez pas de rôle pour y accéder, un message vous informera que vous n'avez pas accès à ce réseau (ME-3, lignes 248-251), nous explique le participant.

Cela montre qu'au niveau du SIGE, les données sont protégées une fois qu'elles sont intégrées dans le système. Cela implique que seules les personnes qualifiées peuvent y accéder pour manipuler les données incluses dans le SIGE.

En ce sens, l'accès au SIGE est hiérarchisé, comme l'a expliqué le participant lorsque nous lui avons demandé :

Exactement, parce que nous savons comment fonctionnent plusieurs directions, disons que nous connaissons les pratiques au niveau du ministère. C'est pourquoi la gestion des accès n'est pas laissée entre les mains de n'importe qui... (ME-3, lignes 254-256).

Cependant, il est vrai que la gestion est entre les mains des acteurs concepteurs, mais ils agissent sous la directive des différentes directions au sein du MENFP.

... c'est encore nous qui assurons la gestion des accès, mais sous la direction euh des directions euh je veux dire euh des mains [du] maître

d'œuvre [...] Parce que nous [les acteurs au sein de l'USI ou acteurs concepteurs ndr] on est maître d'ouvrage ... (ME-3, lignes 256-259).

Pour nous permettre de comprendre la démarche, le participant nous donne un exemple afin d'expliquer que l'accès au SIGE est accordé par les directions :

Prenons un exemple pour expliquer plus clairement ce que nous disons. Nous développons des applications pour les ressources humaines, mais nous n'accordons pas l'accès à ces applications. Cela signifie que si une direction doit mettre à jour les données du personnel, par exemple, la direction de l'enseignement secondaire, alors tout le personnel de l'enseignement secondaire est intégré dans le système des ressources humaines, le SIGRH [système d'information de gestion des ressources humaines]. Ainsi, lorsque cette direction a besoin de mettre à jour les données, ce n'est pas à nous qu'elle s'adresse. Elle sollicite les ressources humaines afin qu'elles lui donnent accès à l'application... (ME-3, lignes 259-267).

Il est vrai que ce sont les directions qui donnent accès à l'application, mais ce sont les acteurs de l'USI qui créent l'accès pour un nouvel utilisateur afin de lui permettre d'accéder à l'application avec un rôle qui lui est spécifiquement attribué :

... et à ce moment-là, les ressources humaines adressent une demande à la direction de l'unité du système d'information, en précisant qu'elles ont besoin d'un accès pour certains utilisateurs, avec des rôles spécifiques. Par exemple, si des données doivent être modifiées pour un employé ou si l'accès doit être limité à la simple lecture. Selon le rôle attribué, la direction de l'unité du système d'information sollicite les autres intervenants. C'est-à-dire que des développeurs travaillant sur ce qu'on appelle la gestion des accès créent cet accès et attribuent un rôle pour modifier les données de manière spécifique dans la direction concernée. Ainsi, l'utilisateur ne peut accéder qu'à 16 rôles, bien que le système en comporte 48 millions (ME-3, lignes 267-275), nous explique le participant.

- Usage du SIGE

Les résultats montrent que les acteurs ont l'habitude d'utiliser le SIGE pour la gestion des ressources humaines, ainsi que sur demande des bailleurs de fonds. En revanche, toutes les directions techniques du MENFP n'utilisent pas le SIGE pour prendre des décisions.

Eh bien, il n'y a pas vraiment d'utilisation du SIGE, à l'exception des bailleurs de fonds qui, lorsqu'ils ont besoin d'informations pour prendre une décision, consultent le SIGE à cette fin. Cependant, au sein même du ministère, seules quelques directions l'utilisent réellement (ME-3, lignes 326-329), nous explique le participant n° 3.

L'une des directions est celle des ressources humaines, qui utilise le SIGE uniquement pour des consultations liées aux salaires.

Eh bien, c'est davantage une utilisation consultative. Par exemple, il se peut qu'il y ait une augmentation à accorder, et ils peuvent décider que cela concerne l'unité qui emploie des professeurs dont le salaire est inférieur à 23 000 gourdes. Dans ce cas, le SIGE pourra rechercher cette information sans problème et la fournir, par école, si nécessaire (ME-3, lignes 331-334), nous explique le participant n° 3.

En effet, le module des ressources humaines est plus utilisé que les autres modules. « *L'un des modules les plus utilisés dans le SIGE est le module des ressources humaines* » (ME-3, lignes 413-414), nous dit le participant n° 3. La raison pour laquelle les acteurs utilisent davantage ce module des ressources humaines est que tous les contrats passent par le SIGE, nous confie le participant n° 3.

Parce que les contrats émis par le ministère, ainsi que tous les contrats, sont entièrement enregistrés dans le SIGE, cela permet au ministre d'avoir un suivi. Chaque année, nous pouvons voir si un contrat augmente ou combien il a diminué par rapport à l'année précédente. Cela nous permet de suivre le budget alloué au paiement des contrats en temps réel. Nous avons cette information à tout moment (ME-3, lignes 414-418).

Les utilisateurs passent 8 heures par jour à utiliser le Système d'Information de Gestion des Ressources Humaines (SIGRH). « *Par exemple, je parle du SIGRH, car c'est celui que je connais le mieux et qui est le plus utilisé. Parfois, cela peut aller jusqu'à 8 heures, c'est-à-dire*

depuis le moment où la personne arrive au bureau jusqu'à ce qu'elle le quitte » (ME-3, lignes 463-465), mentionne le participant n° 3.

Pour le participant, il trouve problématique que les acteurs utilisent davantage le module des ressources humaines au lieu des modules relatifs aux écoles, aux élèves et aux enseignants. « *Mais le plus important n'est pas seulement les ressources humaines, comme on le dit, il y a aussi les modules-écoles, élèves et professeurs. C'est là tout le problème* » (ME-3, lignes 420-421), nous rétorque le participant n° 3.

- Les difficultés à l'utilisation du SIGE

Les résultats montrent que l'âge de certains acteurs, la méfiance envers la technologie et les jeux d'acteurs représentent des freins à l'utilisation du SIGE-MENFP. En effet, selon le participant n° 3, l'âge des acteurs du MENFP constitue un frein, comme il le mentionne :

...franchement, je dois vous dire qu'il n'est pas très facile d'utiliser la technologie en Haïti, surtout lorsque, au sein du MENFP, entre 70 et 75 % des employés ont déjà atteint l'âge de 60 ans, sans compter ceux qui ont 62 ans. Cela rend l'usage de la technologie très difficile, car ils sont très réticents... (ME-3, lignes 71-74).

Pour le participant, il existe une méfiance envers la technologie, ce qui entraîne des réticences chez certains cadres à utiliser le SIGE. De plus, ces cadres n'encouragent pas les autres employés à adopter la technologie. Il y a un désintérêt général pour l'utilisation du SIGE et pour la formation. « *... Ces personnes qui occupent déjà des postes devraient être celles qui incitent les autres à l'utiliser ou, du moins, à se former à son utilisation. Or, elles ne sont pas vraiment impliquées dans ce processus ! Pourquoi ? Parce que cela va bien au-delà de leurs compétences...* » nous raconte le participant n° 3.

Certains acteurs au sein du MENFP n'utilisent pas le SIGE, car ils souhaitent conserver leur importance et rester à leur place.

Pour le moment, il n'y a pas vraiment d'utilisation. Pourquoi ? Encore une fois, les personnes chargées de l'utilisation du SIGE sont très réticentes, car elles ne veulent pas se sentir dévalorisées, habituées qu'elles sont à travailler sur papier. Elles sont familières avec ce mode de travail et

préfèrent y rester pour pouvoir conserver leur importance ... (ME-3, lignes 322-326) nous explique le participant n° 3.

En effet, ils ne veulent pas qu'une personne plus jeune, familière avec la technologie, prenne leur place. « ... *car automatiquement, ils se retrouvent dans le système et ce sont les personnes qui connaissent l'informatique qui peuvent vraiment y accéder...* » (ME-3, lignes 326-327), nous explique le participant n° 3.

Par ailleurs, les résultats montrent également qu'il existe des difficultés techniques liées à l'utilisation du SIGE, telles que les coupures de courant, le manque de formation, l'oubli des mots de passe et l'absence d'habilitation à utiliser le SIGE. En effet, l'un des problèmes techniques rencontrés par les acteurs survient lorsqu'un utilisateur souhaite consulter ou mettre à jour une donnée dans le SIGE et qu'il ne la trouve pas. « ... *Le problème d'ordre technique est qu'un utilisateur décide de consulter ou de mettre à jour une donnée, mais il ne trouve pas ce système. C'est une question d'ordre technique...* » (ME-3, lignes 399-401) nous raconte le participant n° 3. « ... *Car il se peut qu'il n'y ait pas d'électricité à l'endroit où il se trouve...* » (ME-3, lignes 401-402), ajoute le participant n° 3. Parfois, l'utilisateur oublie son mot de passe. « *Mais prenons un cas normal, un cas normal où il y a tout ce que je dis là : l'électricité, tout... Alors, il peut arriver que l'utilisateur oublie son mot de passe, c'est toujours un problème technique...* » (ME-3, lignes 402-404), nous précise le participant n° 3. D'autres problèmes d'ordre technique incluent le manque de formation des utilisateurs pour l'utilisation du SIGE. « ... *Si l'utilisateur change son mot de passe, il peut arriver qu'il n'ait pas reçu de formation sur l'utilisation du système et ne sache pas comment y accéder ni comment modifier les informations...* » (ME-3, lignes 404-406), nous explique-t-il. Parfois, l'utilisateur n'est pas habilité à effectuer des actions autres que celles qui étaient prévues. « *Ou du moins, il n'a pas de rôle, c'est-à-dire qu'il n'a pas le droit d'effectuer ce qu'il fait. C'est pour ça que je dis que cette question peut avoir plusieurs aspects techniques, tout ça...* » (ME-3, lignes 406-408).

Appropriation du SIGE-MENFP

Les résultats révèlent que le SIGE-MENFP n'est pas approprié pour la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti. En effet, les résultats montrent l'émergence de quatre typologies concernant l'appropriation du SIGE-MENFP : la détermination des besoins en information par les acteurs concepteurs et non par les acteurs décideurs, l'incapacité des acteurs décideurs à déterminer leurs besoins en information, le manque de coordination entre les acteurs

concepteurs (DPCE et USI) et les décideurs (CASAS), ainsi que le manque d'intérêt des acteurs pour obtenir des informations.

- Les besoins en information sont déterminés par les acteurs concepteurs et non les acteurs décideurs

Les résultats montrent que les besoins en informations sont déterminés par les concepteurs et non par les acteurs décideurs. Selon le participant n° 3, les concepteurs du SIGE ne reçoivent pas les besoins des acteurs décideurs. « Étant donné que nous ne recevons pas vraiment les besoins de ces personnes » (ME-3, ligne 339), explique-t-il. Selon ce même participant, ce qui lui permet de mettre à disposition des informations pour d'autres acteurs, c'est la formation qu'ils ont reçue. En effet, ils se mettent à la place des autres acteurs afin d'imaginer le type d'informations dont ceux-ci pourraient avoir besoin pour prendre leurs décisions.

En tant que développeurs du logiciel, nous avons reçu une formation en tant qu'ingénieurs. Lors de la création d'un logiciel, il nous arrive parfois de nous mettre à la place de l'utilisateur pour anticiper ses besoins. C'est en nous mettant à sa place que nous savons quels éléments le système doit contenir. Cependant, ce n'est pas à nous de déterminer quels types de besoins ils peuvent avoir (ME-3, lignes 339-344).

Cependant, ce n'est pas à la demande des décideurs qu'un ensemble de modules est intégré dans le SIGE. Comme le participant n° 3 l'indique : « *Mais eux personnellement, ne communiquent pas vraiment ce dont ils ont besoin pour que nous les mettions dans le système* » (ME-3, lignes 344-345).

- L'incapacité des acteurs décideurs à déterminer leurs besoins en information

Les résultats montrent que certains acteurs décideurs au sein du MENFP sont incapables de définir leurs besoins en termes d'information. Le participant n° 3 explique qu'il a formulé une demande d'information auprès de la CASAS.

... il y avait un formulaire de demande que nous utilisions pour inscrire les élèves dans les écoles du grand sud du pays. Étant donné que nous connaissions bien le système, nous lui avons demandé quelles informations il avait besoin de collecter (ME-3, lignes 360-363).

Cette demande était basée sur les informations dont les différentes directions au sein du MENFP auraient besoin. « ... lors du dernier recensement, c'est la question que nous avons posée au représentant de toutes les entités du ministère. De quel type d'information cette direction a-t-elle besoin pour fonctionner ? ... » (ME-3, lignes 363-365) poursuit le participant n° 3. Certaines directions ne savent pas de quelles informations elles ont besoin. « ... nous avons des directions qui ne savent même pas ce dont elles ont besoin » (ME-3, lignes 365-366). Ces directions ne sont pas différentes de la CASAS.

La même chose est arrivée à la CASAS. Nous, en tant que développeurs, ne savons pas exactement ce dont la CASAS a besoin. Pour nous, un élève est un objet. En tant que développeurs, nous le considérons comme un objet doté d'attributs et de comportements. Mais pour la CASAS, un élève est une entité. C'est une entité qui possède un ensemble de propriétés spécifiques (ME-3, lignes 369-373), nous explique le participant n° 3.

Selon le participant n° 3, la CASAS semble ne pas savoir quoi faire « ... elle [CASAS] ne sait peut-être même pas quoi faire » (ME-3, ligne 388). Pour le participant n° 3, certaines directions ne connaissent pas leurs attributions et leurs missions « ... toutes les directions ne savent pas quoi faire, ou du moins la direction ne connaît pas vraiment sa mission ou son attribution ... » (ME-3, lignes 391-392). Il cite même une direction en exemple « comme avec la santé scolaire [...], la direction santé scolaire devrait savoir s'il y a de l'eau potable à l'intérieur d'une école ? y a-t-il des latrines ? y a-t-il des toilettes ? quel type y a-t-il ? » (ME-3, lignes 392-394). En conséquence, cela va être difficile d'avoir des informations fiables et pertinentes puisqu'il n'est pas possible d'inclure des questions pertinentes dans le formulaire. « Par conséquent, vous ne pourrez peut-être pas inclure d'informations pertinentes sur le formulaire » (ME-3, lignes 366-367), nous déclare le participant n° 3.

- Le manque d'intérêt des acteurs du MENFP pour obtenir des informations éducatives sur les élèves en situation de handicap

Les résultats montrent un manque d'intérêt de la part des acteurs éducatifs pour obtenir des informations. En effet, le participant n° 3 explique que, dans le module École du SIGE, l'infrastructure scolaire est considérée comme un objet. Cependant, la CASAS semble ne pas s'intéresser aux informations sur les écoles pouvant accueillir des élèves en situation de handicap. Selon le participant, la CASAS devrait identifier si elle a besoin d'informations sur l'accessibilité scolaire afin de planifier la scolarisation de ces élèves. « L'école comprend un

autre objet appelé infrastructure scolaire. CASAS devrait savoir s'il y a des rampes [d'accès] à l'intérieur de l'école pour que les enfants handicapés puissent circuler sans problème » (ME-3, lignes 386-388) nous déclare le participant n° 3. Selon lui, c'est le concepteur qui estime que la CASAS pourrait avoir besoin de ces informations. Cependant, il constate que la CASAS ne partage pas cette vision. « *Mais, c'est nous [concepteur] qui le pensons comme ça. Mais, elle [CASAS] ne sait peut-être même pas quoi faire* » (ME-3, lignes 388-389) nous dit le participant n° 3. Selon lui, il existe un manque de motivation chez les acteurs de la CASAS pour collaborer avec l'USI en vue d'obtenir des informations pertinentes. En effet, le participant n° 3 nous explique que c'est

... parce que ce n'est pas une direction vraiment dynamique comme le système d'information, c'est-à-dire il n'y a pas vraiment de gestion réelle de ses choses par la CASAS étant une structure créée pour les élèves déficients, ou du moins pour les élèves handicapés (ME-3, lignes 378-381).

Par conséquent, pour le participant n° 3, le manque d'intérêt de ces acteurs est la raison pour laquelle ces directions ne consultent pas le SIGE de façon régulière « ... *le SIGE c'est tous ces gens qui sont censés le contourner, se consulter au jour le jour pour avoir les informations dont ils ont besoin pour travailler, mais ce n'est pas le cas* » (ME-3, lignes 395-397).

- Le manque de coordination entre les acteurs concepteurs (DPCE, USI) et décideurs (CASAS)

Les résultats montrent qu'il n'y a pas de coordination entre les acteurs concepteurs (DPCE et USI) et les acteurs décideurs (CASAS) pour obtenir des informations sur les élèves en situation de handicap en vue de prises de décision. Ce manque de coordination empêche les acteurs de travailler ensemble pour disposer d'informations fiables et pertinentes à des fins décisionnelles. « Eh bien, je dois vous dire que nous essayons maintenant d'établir une passerelle de communication entre DPCE, USI et CASAS » (ME-1, lignes 446-447), nous a confié le participant n° 1. Selon ce dernier, ni la DPCE ni l'USI ne s'intéressent aux données relatives à ces élèves, car c'est la CASAS qui est chargée de les collecter.

Euh, ce dont nous avons besoin, ce à quoi CASAS était habitué. Les données de CASAS [données qui concernent la scolarisation des enfants en situation de handicap *ndr*] ont été collectées par CASAS sur le terrain. CASAS le fait tout seul ... De telle sorte qu'elle ne détient pas beaucoup

d'information sur nous [sur les élèves en situation de handicap *ndr*] (ME-1, lignes 447-452) nous déclare-t-il.

Ainsi, si la CASAS cherche à obtenir des informations sans collaborer avec les autres directions, cela démontre que le SIGE-MENFP n'est pas adapté pour fournir les données nécessaires à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Le participant n° 1 ajoute que la CASAS prévoit de travailler avec la DPCE et l'USI afin de prendre en compte les enfants en situation de handicap et ceux ayant des besoins éducatifs particuliers lors de leur prochaine collecte de données.

Vous comprenez, maintenant nous allons travailler ensemble, au contraire nous avons, nous avons un formulaire à remplir pour eux là, parce que pour le moment ils vont collecter des données pour qu'ils puissent prendre à la fois des enfants en situation de handicap et des enfants avec difficultés scolaires pour pouvoir les prendre en compte (ME-1, lignes 454-457) mentionne le participant n° 1.

Cela montre qu'il n'y avait pas de collaboration entre ces directions pour la collecte de données nécessaires à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire de ces élèves.

Aide à la décision

Les résultats de l'enquête révèlent que la CASAS utilise des informations issues d'une base de données pour planifier la mise en place de l'éducation inclusive, mais pas celles provenant du SIGE-MENFP. En effet, les résultats montrent qu'une typologie a émergé concernant l'aide à la décision : l'utilisation des données issues du SIGE dans le processus de prise de décision.

- L'utilisation des données du SIGE dans la prise de décision des acteurs de la CASAS

Les résultats de cette recherche montrent que la CASAS utilise les données de sa propre base de données, mais pas celles du SIGE-MENFP. Cela s'explique par le fait que la DPCE et l'USI, qui exploitent le SIGE-MENFP pour les données éducatives, ne prennent pas en compte les informations relatives à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. « *Effectivement, c'est à partir des données qu'on fait les documents-cadres, et c'est à partir des données de terrain qu'on le fait. C'est sur cette base que nous pouvons modéliser les documents-cadres* » (ME-1, lignes 460-462) nous précise le participant n° 1.

De plus, pour le participant n° 1, les données provenant du SIGE ne jouent aucun rôle dans les prises de décision de la CASAS. « *Non ! Jusqu'à présent, il n'a joué aucun rôle, car il n'est pas*

encore efficace, on peut voir quel rôle il peut jouer, mais pour l'instant, il n'est pas encore efficace » (ME-1, lignes 506-507) nous a dit le participant n° 1.

Performance du SIGE dans la mise en œuvre d'un modèle inclusif

Les résultats montrent que le SIGE est performant pour les départements des ressources humaines, mais qu'il ne contribue pas à la mise en place de l'éducation inclusive.

L'analyse des performances de cet outil fait émerger deux (2) typologies : l'utilité de la base de données et l'incompréhension des acteurs quant à l'importance des données sur les élèves en situation de handicap dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

- Utilité de la base de données

Les résultats de la recherche montrent que le SIGE-MENFP n'est pas performant pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire en Haïti, car, pour la CASAS, il n'est pas utile. En effet, les acteurs de cette commission ne trouvent pas de données permettant de mettre en œuvre l'inclusion scolaire. Comme l'a expliqué le participant n° 1 dans les paragraphes ci-dessus (voir *l'utilisation des données du SIGE dans la prise de décision des acteurs de la CASAS*), le SIGE ne contient pas de données sur les élèves en situation de handicap ni sur les écoles qui les accueillent au sein du système éducatif.

- L'incompréhension des acteurs quant à l'importance des données sur les élèves en situation de handicap dans la mise en place de l'inclusion scolaire

En effet, selon le participant n° 2, la DPCE ne collecte pas de données sur les élèves en situation de handicap. Pour ce participant, ces données font partie de l'aspect non formel du système éducatif haïtien. « *En général, la DPCE ne réalise pas d'enquêtes sur l'aspect non formel du secteur* », nous explique le participant lorsqu'on lui demande les difficultés que la DPCE rencontre dans la collecte des données sur les élèves en situation de handicap.

Selon le participant n° 2, il y a eu une tentative de collecte par la CASAS et la Société Haïtienne d'Aide aux Aveugles (SHAA). Toutefois, la DPCE, selon lui, n'a pas pour mission de réaliser des enquêtes portant sur ces élèves.

Il y avait une tentative avec la Commission d'Adaptation scolaire et d'appui social (CASAS) du Ministère et plus tard avec l'Association d'Aide aux Aveugles du Dr Pean qui a réalisé une enquête sur les personnes à mobilité réduite. Cela avait donné 8 % d'enfants ayant des déficiences ayant accès à des centres d'éducation spéciale. La DPCE ne réalise [pas] d'enquête ni sur l'éducation spéciale ni sur l'alpha [il semble qu'il voulait dire Centre spécialisé] (ME-2, lignes 36-41) nous explique le participant n° 2.

Pour ce participant, cette enquête doit être menée plutôt par l'IHSI. « *C'est une tâche qui est réservée à l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique lors de l'enquête ménage* », nous indique le participant n° 2. En insistant sur cette affirmation, il nous précise que le rôle de la DPCE consiste à recenser des données sur les écoles du préscolaire, du fondamental et du secondaire : « *La planification [DPCE, ndlr] réalise des enquêtes sur le préscolaire, le fondamental et le secondaire* » (ME-2, lignes 94-95). Enfin, il nous déclare qu'il n'a pas identifié les élèves en situation de handicap dans les recensements scolaires (ME-2, lignes 96-98). Pour justifier pourquoi la DPCE ne réalise pas d'enquête sur ces élèves, le participant nous explique que « *La loi ne nous autorise pas à le [recensement scolaire] réaliser sur le secteur non formel* » (ME-2, ligne 100), identifiant ces élèves dans le secteur non formel.

Collaboration ONG-Association locale-Ecole-Famille

Les résultats montrent que le MENFP ne collabore pas avec tous les acteurs impliqués dans la mise en place de l'éducation inclusive. En effet, les résultats concernant la collaboration entre l'État haïtien, les OING, les associations locales, les écoles et les familles révèlent quatre typologies : l'absence de collaboration avec les OING, le manque de soutien du MENFP aux écoles inclusives, la collaboration avec les associations locales et la collaboration avec les familles des enfants en situation de handicap.

- Pas de collaboration avec les ONG

Les résultats montrent que la CASAS ne collabore pas avec les ONG impliquées dans la mise en œuvre d'un modèle inclusif. L'ONG qui travaillait avec la CASAS a cessé de partager des informations avec cette dernière et a mis fin à ce partenariat.

... nous avons l'habitude de travailler à l'époque il y avait une organisation appelée [le nom de l'ONG] avec laquelle nous travaillions, nous étions en partenariat avec, mais après ce partenariat est gâché, vous comprenez. On ne continue plus parce qu'ils sont [pause] ils ne sont pas [pause] [le nom de l'ONG] n'est pas [pause] euh qu'on avait un ensemble d'informations qu'on leur a demandé, ils ne veulent pas le donner donc ça devient qu'on ne peut pas continuer en partenariat (ME-1, lignes 557-562) nous mentionne le participant n° 1.

- Le MENFP ne soutient pas les écoles inclusives

Les résultats montrent que le MENFP, à travers la CASAS, ne soutient pas les écoles inclusives, mais uniquement les écoles spécialisées. Selon le participant n° 1, la CASAS soutient ces écoles en distribuant des matériels scolaires et des outils compensatoires. « *Par exemple, nous avons l'école Saint-Vincent. Et souvent, nous devons interagir avec eux. Parfois on leur donne des profils matériels pour les élèves, on leur donne [mot incompréhensible], magnétophone [...]* » (ME-1, lignes 517-519) nous dit-il. Il est intéressant de souligner que Saint-Vincent est une école spéciale et non inclusive.

- Entre le MENFP et les associations locales : une collaboration à sens unique

Les résultats montrent que la CASAS collabore avec des associations locales. Ces dernières partagent les données collectées dans leurs communautés concernant les enfants en situation de handicap avec la CASAS.

... Ils nous permettent d'identifier les enfants [en situation de handicap ndr], car CASAS, si vous voulez le ministère lui-même n'a pas de mécanisme lui permettant de dépister tous les enfants du territoire à l'intérieur des écoles. Ce sont les associations locales qui nous permettent de rassembler des données sur un ensemble d'enfants [en situation de handicap ndr] (ME-1, lignes 545-549) nous déclare le participant n° 1.

Les résultats montrent également que la CASAS ne renforce pas les capacités des associations locales qui mettent en œuvre le modèle inclusif. Selon le participant n° 1, la CASAS dispose de plans de renforcement, mais ces derniers restent au stade de projets. « ... *nous avons des*

plans de renforcement, mais qui ne sont pas encore aboutis ... » (ME-1, lignes 552-553), nous mentionne le participant n° 1.

- Collaboration avec la famille

Les résultats montrent que la CASAS collabore avec les familles d'enfants en situation de handicap, mais ne précise pas si cette collaboration s'inscrit dans le cadre de l'inclusion scolaire, de l'intégration scolaire ou de la scolarisation en milieu spécialisé.

Souvent, ce sont les parents qui viennent nous voir. En revanche, il y a beaucoup d'enfants dont les parents les amènent à la CASAS [...] Soit ils ont besoin d'accéder à l'école, soit ils ont besoin d'un soutien financier, que nous leur apportons généralement. En effet, la CASAS, en tant qu'institution, n'a pas les moyens financiers, mais il y a des démarches que nous pouvons entreprendre pour qu'ils bénéficient d'un accompagnement financier (ME-1, lignes 522-526), nous explique le participant n° 1.

Il est intéressant de mentionner que la mission de la CASAS consiste à accompagner les parents d'élèves en situation de handicap.

La mise en place d'un modèle inclusif

Les résultats montrent que le MENFP n'a pas encore entamé le processus de mise en œuvre du modèle éducatif inclusif. En revanche, les acteurs au sein du MENFP prévoient des actions pour mettre en œuvre ce modèle. À cet effet, le MENFP identifie plusieurs facteurs susceptibles d'entraver sa mise en place.

En effet, les résultats montrent qu'il y a six typologies qui ont émergé pour la mise en place du modèle inclusif : mise en place progressive, utilisation des ressources de l'administration publique éducative, partenariats scolaires, documents-cadres sur l'éducation inclusive, formation des enseignants sur l'éducation inclusive et les problèmes liés à sa mise en œuvre.

- Mise en place de manière progressive

Selon le participant, la faiblesse de l'État risque d'empêcher une cohabitation harmonieuse entre les élèves en situation de handicap et ceux qui ne le sont pas.

Maintenant, l'accès à l'école pour les enfants ayant les mêmes handicaps qui sont sur le terrain doit être accessible, même pour les enfants en situation de handicap, sachant que vivre en toute solidarité ne signifie pas nécessairement « vivre ensemble » de façon absolue sur tout le territoire. Cela est dû aux insuffisances engendrées par les faiblesses du système, nous déclare le participant n° 1 (ME-1, lignes 184-187).

Par conséquent, selon le participant n° 1, la mise en place doit se faire étape par étape. « *Donc, c'est une démarche qu'on doit faire de manière progressive* » (ME-1, ligne 189), nous dit-il.

- Utilisation des ressources de l'administration publique éducative

Pour le participant n° 1, la CASAS utilisera les ressources mises à disposition dans les différentes directions au sein du MENFP. « ... Premièrement, ce que nous utilisons, la méthode que nous appliquons, c'est d'utiliser tous les dispositifs que l'administration met en place pour qu'une direction fonctionne. C'est la première chose », nous dit-il » (ME-1, lignes 359-361).

- Partenariats scolaires

Pour le participant n° 1, la CASAS conclura des partenariats pour mettre en œuvre l'éducation inclusive.

Deuxièmement, il s'agit de développer des relations avec d'autres structures, par exemple, établir des relations avec l'UNICEF et avec un certain nombre d'autres organisations, y compris des organisations de personnes handicapées. [...] Pour obtenir des données, par exemple, il faut développer des rapports avec les autres organisations... (ME-1, lignes 361-368), nous déclare-t-il.

- Documents-cadres sur l'éducation inclusive

Pour le participant n° 1, pour mettre en place le modèle éducatif inclusif, il faudra travailler sur des documents-cadres relatifs à l'inclusion scolaire. « *Puis travailler sur les documents-cadres, qui sont extrêmement importants, les documents-cadres sont essentiels pour définir ce qu'est l'inclusion dans le système éducatif haïtien* » (ME-1, lignes 373-375), nous précise le participant n° 1. Pour ce participant, il existe des documents tels que des enquêtes sur les difficultés d'apprentissage et des données sur les personnes en situation de handicap.

Donc, c'est ce que nous faisons. Nous travaillons sur plusieurs documents. Nous devons travailler sur un guide d'information pour les aveugles, un guide d'information pour les sourds, ainsi qu'une enquête auprès des élèves en difficulté scolaire (ME-1, lignes 377-380), nous précise-t-il.

Il y a aussi des données sur le personnel qualifié pour l'éducation inclusive. « *Nous travaillons donc sur un document sur le personnel d'inclusion, un personnel d'inclusion scolaire ...* » (ME-1, ligne 382) nous précise le participant n° 1.

- Formation des enseignants sur l'éducation inclusive

Selon le participant n°1, il est nécessaire de mettre en place des programmes de formation sur l'éducation inclusive qui doivent s'adresser aux enseignants.

... donc on travaille sur un programme de formation sur l'inclusion, vu qu'on ne pourra pas faire de l'inclusion avec des professeurs d'exclusion, ce sont des professeurs inclusifs qui peuvent faire de l'inclusion, ce qui veut dire qu'il faut agir, il faut agir dans le sens de l'inclusion. Les enseignants sont des acteurs clés ... (ME-1, lignes 382-386) nous a dit le participant n° 1.

- Les problèmes liés à la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti

Les résultats de l'enquête indiquent que la mise en place de l'éducation inclusive rencontre plusieurs problèmes, tels que des problèmes de financement, du matériel pédagogique inadapté, un manque de budget et le manque de compétences des enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire dans le système.

Selon le participant n° 1, le système éducatif fait déjà face à de nombreux problèmes, car plus de 80 % de l'éducation relève du secteur privé. « *Qui dit privé dit qu'il faut payer pour s'instruire. Donc, s'il n'y a pas de financement, surtout que nous avons aussi une anomalie. Le système éducatif traîne une anomalie : 80 % à 85 % d'écoles privées. Quand tu dis école privée, tu dis argent, et dans un pays pauvre, tu dis argent* » (ME-1, lignes 584-586), nous indique le participant n° 1. Pour lui, la mauvaise gouvernance du système est l'un des facteurs qui peuvent empêcher l'effectivité de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, car l'État, qui ne contrôle pas le système éducatif, ne peut pas intervenir pour lutter contre l'exclusion du système.

Cela signifie que vous voyez, la question de l'accès et la question du maintien [du système éducatif] sont en danger. La question de financement, c'est une question fondamentale tu vois, et donc si par exemple, le système considère la question de l'éducation comme une question pour s'enrichir, donc c'est un chaos, parce que c'est à ce moment-là, qu'on fait l'exclusion. Il représente un obstacle à surmonter (ME-1, lignes 588-592) nous déclare-t-il.

Selon le participant n° 1, si l'État ne contrôle pas le secteur privé, il y aura beaucoup plus d'exclusion scolaire des élèves en situation de handicap.

... donc si nous-mêmes ne le pouvons pas, si l'État ne choisit pas le avec la société [civile] de manière claire comment ils aborderont la question du financement de l'éducation par rapport à l'éloignement de l'école privée. S'ils ne régissent pas les écoles privées, à ce moment-là ... il y aura de nombreuses exclusions ... (ME-1, lignes 592-596) nous déclare le participant n° 1.

Pour le participant, le système éducatif est un système élitiste, car si tu n'as pas d'argent, tu seras exclu du système.

... tu rentres dans un système et c'est payant pour pouvoir bénéficier une [éducation] ce qui veut dire que tu es aussi exclu [...] Parce qu'il suffit que tu n'aies pas d'argent, tu es inclus ... Ceux qui n'ont pas de l'argent, s'ils ne sont pas exclus dès aujourd'hui, s'ils font des efforts pour s'intégrer dans le système, il sortira [du système *ndlr*] quand même par abandon » (ME-1, lignes 598-607), nous déclare-t-il.

Il y a un autre problème lié aux questions de financement : le redoublement. En effet, l'élève est souvent absent parce qu'il est renvoyé chez lui lorsqu'il n'est pas en mesure de payer ses études. Cependant, lorsque l'élève revient pour payer, il a déjà perdu de nombreuses leçons du programme scolaire, ce qui le place dans une situation d'échec. Il rate les examens scolaires et doit redoubler son année.

Certains enfants redoublent parce qu'ils n'en ont pas les moyens. Vous savez pourquoi ? Parce que l'école les renvoie toujours pour les frais de scolarité. Même s'ils viennent payer, ils redoublent quand même ... L'école les renvoie et leur demande l'argent du mois ou d'un trimestre. Elle leur dit tant que vous ne venez pas avec l'argent, nous ne vous donnerons pas accès à l'école. Et l'élève perd ainsi 2 ou 3 semaines chaque mois. Lorsqu'il apporte tous les frais scolaires annuels, il ne bénéficie pourtant d'aucune aide. Oui, le directeur d'école lui-même ne fait rien pour l'élève ... Il prend simplement l'argent et le garde pour lui. L'élève qui paie après avoir été renvoyé pendant 2, 3 ou 4 semaines n'a aucune concentration, ce qui fait qu'il redouble également. Vous comprenez donc que cela signifie que notre question d'inclusion est une question très profonde (ME-1, lignes 646-659), nous dit-il.

Les résultats montrent qu'il existe un autre facteur qui peut empêcher la mise en place de l'éducation inclusive. Ce facteur est le matériel pédagogique, qui est inadapté aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap.

Il y a des enfants qui décrochent [l'école] non pas parce qu'ils n'ont pas d'argent pour rester dans le système, mais parce qu'ils abandonnent parce que la question pédagogique pose un problème et qu'il voit que c'est du temps qu'il perd donc il ne reste pas [à l'école ndlr] (ME-1, lignes 612-614) nous déclare le participant n° 1.

Les résultats montrent également que le manque de formation des enseignants pour accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers constitue un frein à l'inclusion scolaire.

... une autre question qui appelle à l'inclusion c'est la question des enseignants. [La question des enseignants] c'est une autre question fondamentale parce que euh une des choses que demande l'inclusion, ça demande que l'enseignant doive avoir une certaine compétence aussi ... (ME-1, lignes 620-623) nous mentionne le participant n° 1.

Selon le participant n° 1, le manque de budget ne permet pas à la CASAS de développer des activités en lien avec l'inclusion. « *Je ne dirai pas que le budget est l'un des freins que nous*

avons, car le MENFP ne nous a pas encore donné de budget et que c'est un peu gênant pour la CASAS de développer des activités ... » (ME-1, lignes 339-341) nous dit-il.

5.2 La mise en place de l'éducation inclusive par les ONG

Ce sous-chapitre présente les résultats de l'enquête sur le rôle des Organisations non gouvernementales (ONG) dans la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti, ainsi que les résultats des entrevues.

L'inclusion scolaire vue par les acteurs au sein des ONG

Les résultats montrent que toutes les participantes (2/2) s'accordent sur l'idée que l'inclusion scolaire peut permettre aux enfants en situation de handicap d'être scolarisés au sein des écoles ordinaires non spécialisées. En effet, les résultats révèlent quatre typologies qui émergent pour définir l'éducation inclusive : l'adaptation pédagogique en fonction des besoins éducatifs particuliers de l'apprenant, la lutte contre l'exclusion sociale, l'accès à une éducation de qualité et la représentation de l'éducation inclusive au sein des médias, de la justice haïtienne et des acteurs éducatifs.

- Adaptation pédagogique en fonction des besoins éducatifs particuliers de l'apprenant

Selon la participante n° 1, l'inclusion scolaire consiste à créer un environnement d'apprentissage selon le rythme d'apprentissage de l'enfant. « ... *il [l'apprenant] suit le programme à son rythme, et nous veillons à lui proposer un package plus ou moins complet ... » (ONG-1, lignes 85-86), nous dit-elle.*

- Lutte contre l'exclusion sociale

Les participantes (n° 1, 2) déclarent que l'éducation inclusive lutte contre l'exclusion des enfants en situation de handicap.

La participante n° 1 mentionne que l'éducation inclusive lutte contre l'exclusion scolaire, car ce modèle implique tout le monde, qu'il soit en situation de handicap ou pas. « ... *lorsque nous*

parlons d'éducation inclusive, c'est le fait que nous ne laissons personne de côté dans la même salle de classe que nous avons et des enfants ayant des besoins spéciaux et des enfants sans besoins spéciaux... » (ONG-1, lignes 82-84), nous dit-elle.

Pour la participante n° 2, il ne s'agit pas que des personnes en situation de handicap, mais l'inclusion concerne aussi les personnes qui ne le sont pas.

Ce ne sont pas seulement les personnes handicapées, car lorsqu'on parle d'inclusion, cela concerne tout le monde. Cela signifie que tout le monde est inclus autour de la table, tant pour les personnes handicapées que pour celles non handicapées. Ce n'est pas forcément question de prendre ou de pousser les personnes handicapées et d'écartier les personnes non handicapées, mais plutôt d'inclure tout le monde autour de la table... (ONG-2, lignes 21-29), nous explique-t-elle.

- Accès à une éducation de qualité

Pour la participante n° 1, l'éducation inclusive permet aux enfants en situation de handicap et à ceux qui ne le sont pas d'avoir accès à une éducation de qualité. « *Notre objectif est de faire en sorte que ni les enfants ayant des besoins spéciaux ni les enfants n'ayant pas de besoins spéciaux aient accès à une éducation de qualité* » (ONG-1, lignes 75-77), nous dit-elle. Elle poursuit, « *... offre à chaque famille ayant des enfants à besoins particuliers la possibilité de permettre à leurs enfants d'avoir une éducation de qualité, à la fois ... ceux n'ayant pas de besoins particuliers, au sein d'une même classe ...* » (ONG-1, lignes 79-81).

Pour la participante n° 2, l'éducation inclusive permet aux enfants en situation de handicap ou pas d'avoir accès à une éducation de qualité.

[Le nom de l'ONG] le définit comme le fait que tous les enfants ont des droits. D'abord, tous les enfants devraient avoir le droit à l'éducation et à une éducation de qualité. ... l'éducation inclusive de manière globale est l'accès à l'éducation de qualité pour tous les enfants handicapés ou non handicapés et quand je dis accès, c'est avec grand 'A' ... (ONG-2, lignes 239-252), nous dit-elle.

Elle poursuit en disant que lorsqu'elle parle d'inclusion, cela ne concerne pas que les enfants en situation de handicap. Elle fait allusion à tout le monde.

Et lorsque nous parlons de tous les enfants, c'est pourquoi nous pouvons dire que l'inclusion ne concerne pas uniquement les enfants handicapés. Nous mettons l'accent sur les enfants handicapés afin qu'ils aient accès à l'éducation et à une éducation de qualité. Nous nous concentrons sur les enfants handicapés, car le plus souvent, ces enfants sont quelque peu marginalisés ou laissés pour compte par une communauté donnée (ONG-2, lignes 246-250), nous précise-t-elle.

- La représentation de l'éducation inclusive au sein des médias, la justice haïtienne et les acteurs éducatifs

Les résultats montrent que les participantes n° 1 et 2 estiment qu'au sein des médias et de la justice haïtienne, il n'y a pas de débat sur l'éducation inclusive. Les résultats révèlent également qu'il existe des débats qui n'ont lieu qu'entre les acteurs éducatifs impliqués dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Pour la participante n° 1, l'éducation inclusive est une notion nouvelle, et il n'y a pas beaucoup de gens qui en comprennent le concept.

Comment les médias perçoivent-ils cet aspect ? donc je dois dire que jusqu'à présent c'est un nouveau sujet pour la majorité de la population, car tout le monde n'est pas au courant [...] une personne sait qu'il y a une école là-bas qui reçoit juste des enfants sans besoins particuliers et d'autres endroits ils savent qu'il y a des écoles spécialisées comme les Saint-Vincent, etc., etc. [...], mais là le sujet de l'éducation inclusive est suffisamment nouveau ... (ONG-1, lignes 162-167), nous dit-elle.

Dans les médias, cette notion suscite la curiosité des journalistes, car ces derniers ignorent qu'il existe un modèle éducatif dans lequel cohabitent des élèves en situation de handicap et des élèves non handicapés.

Je peux vous dire qu'actuellement, la directrice de l'école effectue une tournée avec différents médias où nous parlons vraiment de l'école et de ce que nous y faisons. Je peux vous assurer que c'est un sujet qui suscite beaucoup de curiosité de la part des journalistes, car dans leur esprit [...] d'abord, ils ne savaient pas qu'il existait un modèle éducatif où, à l'intérieur d'une classe, il y a des enfants avec des besoins spécifiques et des enfants

sans besoins particuliers. Ensuite, ils se demandent comment nous gérons cela, quelles ressources nous avons, etc. Jusqu'à présent, je peux dire que d'après l'expérience que nous avons, cela suscite beaucoup d'intérêt et beaucoup de curiosité de la part des médias (ONG-1, lignes 168-176), nous déclare la participante n° 1.

Pour la participante n° 2, les médias ne connaissent pas cette notion. Pour eux, ce modèle n'existe pas.

Si les médias étaient déjà au courant de ce qu'est le handicap, nous serions déjà loin. J'utiliserais cette tribune pour continuer à faire du plaidoyer. C'est-à-dire que les médias eux-mêmes ne sont pas sensibilisés à ces questions, c'est comme si cela n'existait pas pour eux, on n'en parle pas ... (ONG-2, lignes 383-386), nous mentionne la participante n° 2.

Selon la participante n°2, ces médias parlent du handicap que lors des événements du 3 décembre qui est la journée mondiale du handicap. « ... *on en parle seulement dans les dates clés, si le BSEIPH [bureau de la secrétaire d'État pour l'intégration des personnes handicapées] fait quelque chose le 3 décembre qui est la journée mondiale [du handicap], là ils vont venir passer deux minutes à couvrir l'événement et puis c'est fini* » (ONG-2, lignes 386-388), nous dit-elle. Pour elle, il n'existe pas une émission de radio et de télévision où les personnes en situation de handicap sont représentées.

... mais si tu regardes, il y a aucune émission télévisée en Haïti où une personne handicapée se sent représentée. C'est récemment il y a un partenariat avec la TNH et qu'on essaie de mettre un show qui s'appelle *Deaf Show*, ce n'est pas forcément un show qui parle à propos des personnes [handicapées], c'est un show télévisé qui parle de toutes choses. Nous avons utilisé cette plate-forme pour transmettre des messages sur Covid, parler de faits quotidiens que n'importe qui entre guillemets qui n'est pas en situation de handicap qui aiment regarder la télévision, ou créer des choses que ces personnes [des personnes en situation de handicap *ndlr*] ont l'impression d'être représentées. Il n'y a pas une telle chose (ONG-2, lignes 388-396), poursuit-elle.

Il n'y a que la Radiotélévision nationale d'Haïti (RTNH), un média public, qui met parfois en avant la langue des signes dans les journaux à la télévision. « ... *c'est juste la TNH, comme je dirais les radios et télévisions publiques, qui, par exemple, ont parfois quelqu'un pour traduire. Par exemple, à un moment donné, ils pouvaient diffuser le journal en langue des signes, par exemple ...* » (ONG-2, lignes 398-400), nous précise-t-elle.

En ce qui concerne la justice haïtienne, la participante n° 1 n'a pas de position. Elle n'a pas encore fait face à la justice et ne peut donc rien nous dire à ce sujet.

Du côté de la justice haïtienne, si je parle de l'école, nous n'avons pas vraiment d'expérience où nous nous sommes retrouvés confrontés à la justice. Je n'ai pas vraiment de sujets sur lesquels je pourrais débattre. Sinon, oui, je parle pour dire des choses décevantes, mais c'est aussi simple qu'au niveau de l'école, nous n'avons pas encore traité avec la justice. Nous ne pouvons pas vraiment dire quelle est la position de la justice haïtienne par rapport à l'éducation inclusive ou à l'enfant vivant avec un besoin particulier (ONG-1, lignes 178-183), nous déclare-t-elle.

Entre les acteurs éducatifs, selon la participante n° 1, il n'y a pas vraiment de débat. Pour elle, le débat reste entre les acteurs qui ont un intérêt dans l'inclusion scolaire.

... donc, il n'y a pas de grand débat, mais simplement un débat qui se circonscrit au niveau des écoles ou, du moins, au niveau des partenaires, ou des institutions qui ont un certain intérêt pour l'éducation inclusive, ou pour l'éducation des personnes vivant avec un handicap. Je veux parler du secrétaire d'État à l'intégration des personnes handicapées, je veux parler de RANIPH [Réseau associatif national pour l'intégration des personnes handicapées], je veux évidemment parler du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Santé publique et de la population... Le débat n'est pas élargi, mais il reste vraiment limité aux partenaires qui ont un certain intérêt pour l'éducation inclusive... (ONG-1, lignes 186-203), nous déclare-t-elle.

Pour la participante n° 2, son institution organise des colloques annuels pour réunir les acteurs de l'éducation afin de discuter des enjeux liés à l'inclusion scolaire en Haïti et également pour partager de « bonnes pratiques ».

... on peut prendre des exemples. Nous organisons des conférences annuelles où nous regroupons différents professionnels, que l'on pourrait qualifier de grandes figures de l'éducation, notamment des scientifiques de l'éducation, en Haïti et dans d'autres pays qui ont réussi. Chaque année, nous leur parlons de la manière dont nous pouvons mener le combat de [nom de l'ONG] et des OPH [Organisation des personnes handicapées], etc. Sur une base annuelle, comme je vous le disais, nous sommes encore loin de l'éducation inclusive, mais l'une des étapes pour y arriver, jusqu'à présent, consiste à organiser des colloques où nous invitons les éducateurs, les personnes pensant l'éducation, la santé mentale, les psychologues, les enseignants, les directeurs d'école, les ministres, etc. Parfois, nous invitons aussi des personnes extérieures pour expliquer les bonnes pratiques ... (ONG-2, lignes 427-438), nous explique-t-elle.

Selon la participante n° 2, lors des colloques, son institution donne un aperçu des avantages financiers dont bénéficieront les directeurs d'école si l'inclusion scolaire est en place.

... pour expliquer également la valeur ajoutée de mettre en place l'éducation inclusive, plutôt que de se limiter à l'éducation spécialisée. Par exemple, un cas trivial où même un directeur ne pense pas à l'accessibilité, alors que vous pourriez ouvrir votre école à 10-15 personnes supplémentaires, ce qui vous permettrait d'avoir 10-15 élèves de plus, générant ainsi des frais de scolarité mensuels supplémentaires si vous étiez accessible ... (ONG-2, lignes 439-443), nous déclare la participante n° 2.

Transfert de savoir-faire « inclusif »

Les résultats montrent que les ONG transmettent des savoir-faire « inclusifs » à travers des activités de formation destinées aux acteurs éducatifs haïtiens. En effet, ces ONG organisent des sessions de formation pour les écoles. Les résultats révèlent qu'une typologie a émergé concernant le transfert de savoir-faire inclusif : la formation des acteurs éducatifs sur l'éducation inclusive.

- Formation des acteurs éducatifs sur l'éducation inclusive

Pour la participante n° 1, son ONG organise des formations sur la gestion de la classe et sur les pratiques inclusives pour des écoles partenaires.

Nous offrons une formation qui s'inscrit véritablement dans une approche académique. Nous proposons également des formations sur la gestion de classe. Par exemple, nous organisons des sessions de formation lors de la rentrée scolaire. Il y a souvent des formations que nous réalisons exclusivement avec les enseignants ... ces formations sont destinées à analyser ou à discuter du programme du ministère de l'Éducation pour l'année scolaire, afin de déterminer s'il est nécessaire de l'adapter, et si oui, comment procéder. Le deuxième type de formation que nous organisons porte sur la gestion de la classe : il s'agit notamment de la gestion de groupe, des discussions en classe, de l'alternative aux châtiments corporels, ainsi que de la prise en charge des enfants ayant des besoins spécifiques. Ce sont les types de formations que nous proposons habituellement aux écoles que nous soutenons (ONG-1, lignes 326-336), nous dit-elle.

La participante n° 2 travaille également avec le corps professoral en organisant des formations sur le handicap, afin de faciliter l'inclusion des élèves en situation de handicap. « *Nous travaillons aussi avec l'ensemble du personnel éducatif, c'est-à-dire avec tous les enseignants et les directeurs d'école des établissements où nous plaçons nos enfants. Ils participent aux formations que nous organisons. Nous proposons de nombreuses sessions de formation, d'abord sur la notion de handicap* », (ONG-2, lignes 94-95), nous explique-t-elle.

Appropriation d'un modèle « inclusif »

Les résultats montrent que le modèle inclusif financé et soutenu par les ONG est adapté au contexte local. En effet, quatre typologies ont émergé concernant l'appropriation du modèle « inclusif » : l'origine du modèle « inclusif », la représentation des modèles d'inclusion dans les pays étrangers, l'adaptation du modèle au contexte local et le modèle « inclusif » haïtien.

- Origine du modèle « inclusif »

Les modèles inclusifs proposés par les ONG s'inspirent à la fois des modèles européens et des besoins communautaires. En effet, les participantes n° 1 et 2 affirment que leurs modèles

s'inspirent des pratiques internationales tout en prenant en compte les besoins spécifiques de la communauté locale.

Selon la participante n° 1, son modèle a été développé en fonction des besoins exprimés au sein de la communauté. Elle précise : « *Le modèle lui-même émerge, car l'ensemble du programme [nom de l'ONG] fait partie d'un besoin qui s'exprime au niveau de la communauté...* » (ONG-1, lignes 125-126). Elle poursuit :

Comme je l'ai dit, il s'agit d'un constat fait au niveau communautaire où nous intervenons. Les membres de la communauté prennent vraiment conscience du besoin. Ils réalisent qu'il y a des enfants ayant des besoins particuliers qui n'ont tout simplement pas accès à l'école. C'est à partir de ce constat que le programme d'éducation inclusive a été lancé, déclare la participante n° 1 (ONG-1, lignes 138-142)

Pour la participante n° 2, son modèle s'inspire des modèles européens, plus précisément de celui de l'Allemagne.

Je voudrais également vous dire que [le nom de l'ONG] est une institution européenne, dont son bureau principal est basé en Allemagne, donc c'est sûr que leur modèle est influencé par le modèle européen et plus précisément par le modèle allemand. [...] Il est donc possible que ce modèle soit dérivé du modèle d'éducation inclusive allemand, car ils sont vraiment avancés dans ce domaine, déclare la participante n° 2 (ONG-2, lignes 323-329)

- Représentation des modèles d'inclusion dans les pays étrangers

Les résultats de l'enquête montrent que les participants ont une représentation positive de l'inclusion dans les pays étrangers. Pour les participants n° 1 et 2, le modèle inclusif mis en place dans des pays étrangers est perçu comme plus accessible et mieux organisé, en raison de la présence de dispositifs d'accompagnement au sein des institutions éducatives.

La participante n° 1 précise que, selon elle, il n'y a pas de grande différence entre ce qui se fait dans les pays étrangers et ce qui se fait au sein des écoles partenaires des ONG. « ... *selon moi dans les autres pays, je ne pourrais pas dire qu'il y ait trop de différence avec ce qu'on fait à l'école ...* » (ONG-2, lignes 110-111), nous déclare-t-elle.

En revanche, la participante n° 2, basée sur ses expériences personnelles, estime que dans les autres pays, les personnes en situation de handicap sont mieux traitées au sein des universités que dans le système haïtien. Selon elle, ces établissements mettent tout en place pour faciliter leur réussite.

OK, j'ai étudié aux États-Unis. J'ai passé 15 ans à l'étranger après mon baccalauréat et j'ai fréquenté beaucoup d'universités à différents niveaux : master, licence ou encore au niveau doctorat donc ça veut dire à tous les niveaux, il y avait toujours des étudiants handicapés qui ont été dans tous ces programmes et c'était quelque chose qui m'a fasciné parce que c'était une école publique et non privée. Les universités publiques où ce sont les taxes de l'État qui les font fonctionner, et qui accueillent plus de 20 000 étudiants par année. Sur le campus aussi, il y avait des étudiants en situation de handicaps, mais totalement autonomes. C'est-à-dire ils vivent dans le campus comme moi, ils ont une chambre aussi, ils dorment, ils se réveillent pour manger, mais on les a données toute une assistance et support nécessaires dont un étudiant à besoin pour réussir ces études avec brio. ... Un étudiant qui a un handicap où il ne peut pas utiliser ses membres supérieurs ... (ONG-2, lignes 272-285) nous dit-elle.

Pour elle, tout l'établissement était accessible.

Ils ont mis en place des infrastructures adaptées aux étudiants handicapés, comme je me rappelle bien des toilettes publiques où celles qui étaient dans les dortoirs toutes sont accessibles, même pour un étudiant sur fauteuil roulant peut se baigner tout seul, ok ! (ONG-2, lignes 282-284), nous dit-elle.

Selon la participante n° 2, dans les pays étrangers, il existe des bureaux au sein des institutions éducatives qui accompagnent les personnes en situation de handicap dans leur scolarisation.

Par exemple, il y avait déjà un département, un bureau je pourrais dire dédié à la soi-disant « maison du handicap » qui était un bureau qui pouvait vous apporter tout l'accompagnement dès l'inscription à l'école. Pour vous dire, vous avez quel type de handicap et quel type de soutien avez-vous besoin (ONG-2, lignes 285-289), nous dit-elle.

- Adaptation du modèle au contexte local

Les résultats montrent que les ONG reconnaissent que leur modèle est une adaptation d'un modèle étranger, conçu pour répondre aux besoins locaux. Selon la participante n° 1, son modèle a été élaboré en fonction des besoins de la communauté. Cela signifie que ce modèle est ajusté en fonction du contexte local (voir *l'origine du modèle « inclusif »* ci-dessus).

Selon la participante n° 2, son ONG permet à chaque partenaire d'adapter ce modèle selon le contexte. « *Cependant, elle [l'ONG] donne toujours à tous les pays mettant en œuvre la possibilité de l'adapter au contexte de votre pays ...* » (ONG-2, lignes 330-331), précise-t-elle. Cela veut dire que chaque pays où intervient cette ONG permet aux acteurs éducatifs d'adapter leur modèle en fonction de leurs réalités. « *Par exemple, en Haïti nous sommes les seuls dans tous les pays où ils interviennent où ils [les acteurs au sein des associations locales] sont autorisés par exemple à travailler avec des écoles spécialisées ...* » (ONG-2, lignes 331-334), nous dit-elle.

Pour cette participante, des équipes recensent les bonnes pratiques mises en place dans d'autres pays en matière d'inclusion scolaire. Ces bonnes pratiques ou savoir-faire « inclusifs » sont ensuite utilisés par les acteurs éducatifs haïtiens.

Par exemple, ils [les acteurs au sein de cette ONG] regardent toujours comment ils peuvent inclure les bonnes pratiques dans différents pays parce qu'ils sont intervenus sur le continent africain. Il existe de nombreux modèles différents basés sur des contextes différents où ils créent toujours un espace, car pour chaque axe d'intervention, ces champs d'intervention ont toujours des conseillers au niveau mondial, des conseillers au niveau national et aussi des conseillers au niveau du pays qui se réunissent toujours pour voir pour chaque domaine d'intervention dont nous parlons d'éducation inclusive comment nous pouvons améliorer l'approche [le nom de l'ONG] afin qu'elle soit plus proche de la réalité, car si elle est influencée par l'Allemagne, elle n'est pas forcément possible à l'échelle nationale (ONG-2, lignes 334-343), ajoute-t-elle.

Pour elle, ces modèles sont recensés, révisés et stockés pour améliorer le modèle inclusif dans chaque pays.

C'est donc vraiment ouvert, vraiment c'est un apprentissage continu que [le nom de l'ONG] lance où c'est chaque année qu'ils le révisent toujours en fonction des bonnes pratiques. Ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas et elle [ONG] quitte toujours le pays pour s'occuper de l'approche qu'ils proposent en matière d'éducation inclusive. Mais ils ne vont jamais au-delà de leur définition globale, qui signifie l'accès à l'éducation pour tous les enfants (ONG-2, lignes 344-349), nous dit-elle.

Un modèle inclusif haïtien

Les résultats montrent que le modèle inclusif haïtien répond aux besoins des personnes en situation de handicap dans leur communauté, mais rencontre plusieurs types de problèmes. En effet, les résultats révèlent que deux typologies ont émergé pour définir l'éducation inclusive : le cadre légal du modèle inclusif haïtien et le modèle « inclusif » haïtien.

- Cadre légal du modèle « inclusif » haïtien

Les participantes n° 1 et n° 2 attestent que le modèle inclusif haïtien est légitimé par la Convention relative aux droits des personnes handicapées, la Constitution haïtienne, la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Déclaration des droits de l'enfant, la Convention américaine des droits de l'homme, ainsi que par la loi sur l'intégration des personnes handicapées.

En effet, la participante n° 1 déclare que son modèle inclusif s'appuie sur la Constitution haïtienne, la Charte des Nations unies et la Déclaration universelle des droits de l'homme comme bases juridiques.

Bon déjà, c'est par rapport, il y a la constitution, il y a les conventions relatives aux droits de l'homme [...] il y a la charte des Nations unies, et il y a une Déclaration universelle des droits de l'homme aussi, c'est un ensemble de textes qui [ont] vraiment parlé d'éducation, qui parlent des droits de l'homme, et que nous, en tant qu'organisation humanitaire, ce sont des valeurs, sont des aspects que nous exprimons dans notre travail. Je peux dire comme base juridique. Ce sont celles-là dont nous avons vraiment besoin pour pouvoir aller non seulement vers l'éducation, mais aussi vers

l'éducation inclusive, sachant que tout le monde a droit à l'éducation (ONG-1, lignes 148-154), nous dit-elle.

La participante n° 2 déclare que son modèle s'appuie sur les lois haïtiennes en matière d'éducation et sur la Convention des Nations Unies pour les droits des personnes handicapées.

... Cependant, toute démarche ou activité que nous menons se fait en concert avec le Ministère de l'Éducation nationale, avec le CASAS, en alignement avec leur plan d'action, et en conformité avec toute loi déjà existante liée à l'éducation ... Nous avons des conventions, telles que celle des Nations Unies, qui servent de boussole. Bien que cette convention ne parle pas directement d'éducation inclusive, elle prend en compte tous les droits des personnes handicapées à tous les niveaux, et cela constitue notre référence au niveau international, car nous sommes membres des Nations Unies ... (ONG-2, lignes 357-375), nous dit-elle.

- Le modèle « inclusif » haïtien

Les résultats de l'enquête montrent que le modèle inclusif qui se met en place au sein des écoles est un modèle basé non seulement sur une approche communautaire, non discriminatoire, mais également sur une approche éducative mixte.

Pour la participante n° 1, le modèle inclusif haïtien tient compte des besoins de la communauté.

... Nous ne créons pas de programme, mais nous construisons plutôt un programme basé sur les besoins de la communauté. Il s'agit vraiment d'identifier ces besoins. Par exemple, comprendre qu'au sein de la communauté, il y a effectivement des enfants ayant des besoins spécifiques qui ne sont pas scolarisés. À partir de là, il s'agit de repenser le programme scolaire afin de réellement faciliter l'intégration de ces enfants ayant des besoins particuliers, pour qu'ils aient le même accès à l'éducation que tout le monde ... » (ONG-1, lignes 127-132), explique-t-elle.

Pour cette participante, le modèle inclusif haïtien prend également en considération l'accès à une même qualité d'éducation pour tous, ainsi que les compétences des enseignants nécessaires pour accueillir tous les élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou non.

... le même type d'enseignement, le même enseignant, la même structure, la même infrastructure, avec pour objectif que tous les enfants y aient accès, qu'ils aient des besoins particuliers ou non. Nous mettons un accent particulier sur la formation des enseignants afin de renforcer leurs compétences, notamment en matière de gestion des enfants à besoins particuliers, etc. ... (ONG-1, lignes 133-136), précise la participante n° 1.

Pour la participante n° 1, son modèle prend en compte à la fois les élèves sans déficience et ceux en ayant. En effet, selon cette ONG, elle offre les mêmes services à tous, établit le même rapport avec tous les parents et, lors des distributions de matériel scolaire, veille à ce que chacun reçoive sans distinction ni discrimination.

... la qualité de l'éducation, le matériel que nous offrons, nous veillons à ne pas faire de distinction entre les enfants avec des besoins spéciaux et ceux sans besoins spéciaux. L'éducation reste de la même qualité. L'éducation demeure identique, tout comme la relation que nous entretenons avec les parents et le type de services que nous proposons. Qu'il s'agisse d'enfants ayant des besoins particuliers ou non, nous offrons la même éducation et la même qualité. Il s'agit de traiter tous les enfants sur un pied d'égalité, qu'ils aient ou non des besoins spécifiques, en garantissant une éducation équitable et de qualité... (ONG-1, lignes 311-318), nous confie la participante n° 1.

Pour la participante n° 2, il n'existe pas encore de modèle inclusif en Haïti. « ... *Nous n'avons pas encore de modèle en Haïti. Je pourrais dire que je suis confiante pour affirmer que nous avons un modèle d'éducation inclusive, mais nous n'en sommes pas là, du tout, du tout, du tout ...* » (ONG-2, lignes 348-350), précise-t-elle. Cependant, elle reconnaît que des progrès sont réalisés pour rendre certaines écoles accessibles [voir ci-dessous e) **Mise en place d'un modèle inclusif**]. Elle estime également que le modèle inclusif nécessite une approche mixte. Selon cette participante, l'éducation spéciale ne peut pas être totalement éliminée, car certains types de handicaps nécessitent une éducation spécialisée plutôt qu'inclusive. Elle considère que l'éducation spécialisée peut venir en complément de l'éducation inclusive.

... ne pas forcément éliminer l'éducation spécialisée, car il existe plusieurs types de handicaps, comme l'autisme, qui, selon le niveau, nécessitent une éducation spécialisée. Cependant, il n'est pas obligatoire pour un enfant en

situation de handicap de fréquenter une école spécialisée ... (ONG-2, lignes 377-380), explique-t-elle.

Pour elle, l'école spécialisée est destinée aux élèves présentant un handicap mental, tandis que ceux ayant un handicap moteur sont davantage susceptibles d'être intégrés dans des écoles ordinaires.

... « Je vais vous donner l'exemple du tremblement de terre : il y a beaucoup d'enfants qui ont perdu un membre, que ce soit un pied ou un bras. Cela ne signifie pas que leur cerveau est affecté, mais leurs parents, par manque de ressources, de connaissances ou d'informations sur les solutions disponibles, emmènent leurs enfants dans un centre spécialisé [...]. On peut trouver dans une même salle des enfants ayant des troubles mentaux et d'autres avec une amputation d'un membre, qui ne devraient pas nécessairement être là [au sein des écoles spécialisées, ndlr] ... » (ONG-2, lignes 84-95), nous explique la participante n° 2.

C'est-à-dire qu'elle estime que tous les types de handicaps ne devraient pas être orientés vers des écoles spécialisées. Le manque d'information des parents et l'absence de mécanisme d'orientation pour les enfants handicapés font que tous les enfants dans les écoles spécialisées n'ont pas nécessairement besoin d'une éducation spécialisée.

D'où le manque d'éducation et d'information sur les différents types de handicaps. Par conséquent, lorsque des parents ont des enfants présentant une sorte de blocage, ils les amènent dans ce type de centre [en parlant d'école spécialisée, ndlr]. Ce sont ces enfants qui se retrouvent perdus dans le système, car tous n'ont pas besoin d'être dans un centre spécialisé. Il y a des enfants qui se dirigent vers les centres spécialisés alors qu'ils n'en ont pas besoin... (ONG-2, lignes 81-86), nous explique-t-elle.

Appropriation de l’outil de gestion de données éducatives

Les résultats montrent qu'une ONG dispose d'une base de données sur les élèves en situation de handicap et a su s'approprier son SIGE pour mettre en place l'éducation inclusive. Il est intéressant de souligner que la seule ONG ayant réussi à s'approprier son SIGE est celle qui met en œuvre l'éducation inclusive au sein des écoles. En effet, l'autre ONG collabore avec des associations locales partenaires pour intervenir sur le terrain.

Les résultats obtenus concernant l'appropriation de l'outil de gestion permettent d'identifier trois typologies : la base de données en éducation, l'architecture du SIGE de l'ONG, et l'adaptation de la base de données (du SIGE) en fonction des besoins des acteurs en termes d'information.

- Base de données en éducation

Les résultats de l'enquête montrent qu'une ONG sur deux dispose d'une base de données sur les élèves fréquentant leurs écoles partenaires. Selon la participante n° 1, son institution confirme qu'elle possède une telle base de données : « *Oui, nous avons une base de données, bien entendu* » (ONG-1, ligne 369).

En revanche, la participante n° 2 indique que son institution ne possède pas de base de données spécifique sur les élèves en situation de handicap, mais plutôt sur l'ensemble des personnes en situation de handicap : « *Je ne sais pas si cela avait existé dans le passé, mais non, nous n'avons pas de base de données spécifique sur les enfants en situation de handicap* » (ONG-2, lignes 936-937). Cependant, son ONG dispose d'une base de données sur les personnes en situation de handicap grâce à un recensement effectué **dans certaines zones**.

Cependant, nous avons une base de données qui couvre tout le pays, et nous travaillons actuellement sur les personnes handicapées dans différents endroits. Nous avons réalisé de nombreux projets liés à des recensements des personnes handicapées dans des zones spécifiques, car l'un des plus grands problèmes que nous avons rencontrés était le manque de données disponibles (ONG-2, lignes 937-942), elle précise.

- L’architecture du SIGE d’ONG

Les résultats de cette recherche montrent que le système d'information de gestion en éducation d'une ONG repose sur une base de données permettant de collecter des informations sur les enfants en situation de handicap, dans le but de planifier leur accueil au sein des établissements scolaires partenaires. Cette base de données est disponible sous deux formats : électronique et papier. La participante n° 1 précise :

Nous avons des formats papier parce qu'il y a des moments où nous enregistrons vraiment à ce stade, mais nous avons aussi un système appelé Sinfros où, de manière mensuelle, nous entrons toutes les données concernant l'école et les élèves, toutes les informations qui les concernent. Nous utilisons également ce système pour sauvegarder toutes ces données (ONG-1, lignes 372-377).

Pour la participante n° 1, le contenu de sa base de données regroupe des informations sur l'enfant

Elle comprend : le nom de l'enfant, sa date de scolarisation, son prénom, son âge, son niveau d'études, ses résultats scolaires, les informations concernant ses parents ou tuteurs, ainsi que les coordonnées de l'enfant. L'enfant a-t-il des besoins spécifiques ? Si oui, quels sont-ils ? Etc. Par exemple, avec la pandémie de la Covid-19, la base de données permet de savoir si cet enfant a été en quarantaine en raison de signes et symptômes liés au Covid, etc. Quel est le type de famille dont cet enfant est issu ? Quel est le revenu familial ? Ce sont toutes ces informations que nous avons et qui figurent dans notre base de données (ONG-1, lignes 383-391).

- Adaptation de la base de données en fonction des besoins des acteurs en termes d'information

Les résultats montrent que le SIGE est adapté en fonction des besoins en informations des acteurs au sein des ONG, afin de planifier l'accueil des élèves en situation de handicap. Comme expliqué dans les paragraphes ci-dessus, leur SIGE a même été adapté en réponse au contexte de la Covid-19. Ainsi, cela démontre que l'architecture du SIGE au sein d'une ONG est conçue pour collecter des informations sur la déficience de l'élève, tout en permettant de connaître ses besoins éducatifs (voir ci-dessus *l'architecture du SIGE d'une ONG*).

Aide à la décision

Les résultats de l'enquête révèlent qu'une des ONG utilise les informations d'une base de données pour planifier l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap au sein d'écoles partenaires. En effet, les résultats montrent qu'une typologie a émergé pour l'aide à la décision : l'utilisation des données provenant du SIGE dans les prises de décision.

- L'utilisation des données du SIGE dans la prise de décision des acteurs au sein d'une ONG

Pour la participante n° 1, son ONG utilise sa base de données pour planifier l'accueil des enfants en situation de handicap au sein d'écoles partenaires. Ces informations sont utilisées en fonction des besoins des acteurs au sein des écoles. Autrement dit, ces données sont partagées avec ces acteurs lorsqu'ils ont besoin d'informations

... cela nous est utile. Il nous a fourni la vraie information, et d'autres écoles pourraient l'utiliser, et nous n'aurions aucun problème à la partager avec elles, car je pense qu'elles rendraient également l'information plus accessible et plus facile. Cette base de données nous est très utile. C'est quelque chose qui est déjà bien en place. Elle nous aide vraiment, par exemple, quand nous avons besoin d'informations sur un enfant, nous les avons rapidement, sans avoir à contacter les parents pour demander des explications, car ces informations sont déjà disponibles, ce qui nous permet d'y accéder plus facilement. Et comme nous le disons, si d'autres écoles étaient disposées à l'utiliser, ... nous pourrions toujours partager ce système avec elles pour qu'elles puissent l'utiliser de leur côté et l'adapter à leur propre contexte d'éducation inclusive (ONG-1, lignes 416-422), nous dit-elle.

Performance de l'outil dans la mise en œuvre d'un modèle inclusif

Les résultats montrent que le SIGE au sein d'une ONG est performant, car les acteurs de cette ONG, non seulement l'utilisent (5.2.4), mais connaissent également l'utilité des données provenant de ce SIGE pour planifier l'accueil des enfants en situation de handicap au sein

d'écoles partenaires. Les résultats concernant la performance de l'outil ont permis de faire émerger une typologie : l'utilité de la base de données.

- Utilité de la base de données

Selon les résultats de la recherche, le SIGE est performant, car les acteurs au sein d'une ONG connaissent l'importance et l'utilité des bases de données pour planifier l'accueil des enfants en situation de handicap au sein d'écoles partenaires. Selon la participante n° 1, sa base de données est particulièrement utile, car elle permet d'obtenir des informations précises sur les enfants en situation de handicap

Je pense que, normalement, lorsqu'on crée une base de données en fonction des informations dont on a besoin, il faut trier ou inclure autant de détails que possible. Cela vise à faciliter l'utilisation de la base de données, car il ne faut pas oublier l'institution elle-même ... En effet, les personnes présentes aujourd'hui ne le seront pas éternellement, ce qui signifie que l'on doit s'assurer que l'information soit la plus précise possible. Elle doit être aussi détaillée que possible afin que n'importe qui, à tout moment, puisse l'utiliser ... peut-être que, dans 20 ans ou 100 ans, si quelqu'un souhaite utiliser cette base de données, il ne soit pas contraint de se poser des questions pour obtenir les informations nécessaires" (ONG-1, lignes 395-401), nous déclare la participante n° 1.

Collaboration entre l'État haïtien –association locale - école -famille

Les résultats montrent que les ONG collaborent avec l'État haïtien, des associations locales, des écoles et des familles afin d'assurer l'accueil des élèves en situation de handicap dans un milieu inclusif. En effet, les résultats concernant la collaboration entre l'État haïtien, les associations locales, les écoles et les familles révèlent l'émergence de quatre typologies : le soutien de l'État haïtien, l'implication des parents dans l'inclusion scolaire de leurs enfants, la collaboration avec les écoles et la collaboration avec les associations locales.

- Le support de l'État haïtien

Les deux ONG reconnaissent que l'État haïtien ne leur apporte pas de soutien financier, mais elles précisent qu'elles bénéficient d'autres formes de soutien.

Selon la participante n° 1, son ONG participe à des réunions de discussion avec les acteurs du MENFP, portant sur leur engagement dans l'éducation inclusive ainsi que sur l'éducation spécialisée.

... Le soutien que nous recevons réside dans le fait que nous dialoguons régulièrement avec eux et participons à des réunions. [...] Des réunions sont organisées auxquelles nous participons en tant qu'institutions impliquées dans l'éducation inclusive. Lors de ces rencontres, nous débattons en profondeur des sujets et des programmes liés à l'intégration de l'éducation spécialisée dans le curriculum... (ONG-1, lignes 235-239), nous explique-t-elle.

L'État soutient les écoles dont elle est la partenaire en leur offrant des cantines scolaires. « ... ils [l'État haïtien] sont revenus vers nous pour la cantine [scolaire] ... » (ONG-1, lignes 243-244), nous dit-elle.

Selon la participante n° 2, la CASAS l'accompagnait lors des séances de formation. Elle admet que son institution a beaucoup travaillé avec la CASAS. « ... CASAS avait l'habitude de nous accompagner dans ces types de formation ... » (ONG-2, lignes 115-116), nous dit-elle. Cette participante reconnaît que son institution a rendu accessibles deux écoles publiques dans le cadre de sa collaboration avec l'État haïtien. « Nous avons aussi 3 écoles au fil des années, 2 publiques et une privée j'oublie le département, où nous les avons rendues accessibles ... » (ONG-2, lignes 116-118), nous décrit-elle. Avec le Bureau du Secrétariat d'État à l'intégration des personnes handicapées, son institution a réussi à faire adopter le projet de loi sur l'accessibilité de l'environnement bâti par la Chambre des députés et le Sénat haïtiens en 2018.

... Nous avons essayé de travailler avec le BSEIPH, qui est le Bureau du Secrétariat d'État à l'intégration des personnes handicapées ... Cela renforce encore davantage le plaidoyer. Une autre chose, qui n'est peut-être pas toujours perçue comme liée à l'éducation, est l'accessibilité des lieux. Après trois ans de lutte, nous avons réussi à faire adopter en 2018 une loi sur la nécessité d'un environnement bâti accessible. Cette loi a été votée à la Chambre des députés et au Sénat, puis publiée ... (ONG-2, lignes 154-161), précise la participante n° 2.

- Implication des parents dans l'inclusion scolaire de leurs enfants

Les résultats montrent que les parents jouent un rôle actif dans la scolarisation des enfants en situation de handicap au sein des écoles adoptant le modèle inclusif. Ils participent aux formations, aux activités extrascolaires, aux activités académiques, ainsi qu'à tout ce qui concerne la vie scolaire de leur enfant.

Selon la participante n° 1, les parents collaborent pour favoriser l'inclusion scolaire dans presque tous les domaines, sauf en ce qui concerne le paiement de la scolarité **de leur enfant**.

... Le seul aspect qui pose problème, c'est l'aspect financier, mais à part cela, les parents sont très présents. Ils s'impliquent activement dans la vie scolaire de leurs enfants et répondent toujours aux invitations, qu'il s'agisse d'activités extrascolaires ou académiques. Les parents eux-mêmes sont toujours présents, et il n'y a vraiment rien à reprocher à cet égard. Leur coopération est exemplaire... (ONG-1, lignes 429-434), nous précise-t-elle.

Pour illustrer le niveau d'implication des parents, la participante n° 1 donne en exemple deux activités extrascolaires.

... par exemple, nous avons un programme de football que nous réalisons en partenariat avec une autre organisation. Nous avons décidé d'impliquer les parents en tant qu'entraîneurs et [...] nous avons été vraiment surpris par le choix. Les parents sont vraiment présents dans la vie scolaire, si je puis dire. Dès que l'école organise quelque chose, les parents sont toujours là, toujours impliqués. Nous avons organisé une journée médicale en partenariat avec un autre organisme, et les parents sont venus en grand nombre. Ils ont même amené d'autres enfants, même si ceux-ci ne fréquentaient pas l'école. C'est vraiment une collaboration avec la communauté, et nous n'avons aucun problème pour communiquer avec eux. Ils apprécient beaucoup l'école et la qualité de l'éducation que nous offrons. Le seul problème reste l'argent (ONG-1, lignes 434-443), nous précise-t-elle.

Cette représentation concerne également les parents d'enfants qui ne sont pas en situation de handicap, car eux aussi ne souhaitent pas payer les frais de scolarité pour leur enfant, sous prétexte que l'école appartient à une ONG.

... Quand c'est chez nous, il ne donnera pas 5 centimes, qu'il s'agisse d'un enfant avec des besoins particuliers ou non. [...] Le fait est que vous êtes une organisation internationale, et l'école semble être dirigée par une organisation internationale, donc les gens disent : écoutez, il y a déjà de l'argent dans cette institution, moi, je n'apporterai pas (ONG-1, lignes 340-350), ajoute-t-elle.

Par ailleurs, les parents participent également aux formations et aux séances de sensibilisation organisées par l'ONG. Ces formations ont pour objectif d'aider les parents à protéger leurs enfants et à les accompagner à la maison. Par exemple, certaines formations portent sur l'hygiène des enfants en situation de handicap, la nutrition, ainsi que sur les abus sexuels et l'exploitation.

Oui, nous faisons de la formation et de la sensibilisation auprès des parents. Comment procédons-nous ? Nous organisons des séances de travail avec les parents, des échanges, si je puis dire, ainsi que des conférences où nous enseignons l'hygiène, la nutrition, les besoins particuliers des enfants, etc. [...] Par exemple, s'il y a une pandémie ou une épidémie qui frappe la région, nous en parlons véritablement aux parents [...] Nous avons un programme appelé « abus et exploitation sexuelle » qui sensibilise vraiment les parents à ce sujet afin de protéger leurs enfants [...] Nous nous assurons également que les enfants sont protégés à l'intérieur de l'école, mais nous veillons aussi à ce que les parents soient conscients de ce à quoi nous les sensibilisons, afin qu'ils puissent protéger leurs enfants contre les abus et l'exploitation (ONG-1, lignes 492-501), nous précise la participante n° 1.

- La collaboration avec l'école

Les résultats montrent que les ONG collaborent avec des écoles pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Cette collaboration inclut des formations, des distributions d'ouvrages et de matériels didactiques, ainsi que la mise à disposition d'espaces pour certaines activités.

Selon la participante n° 1, son ONG collabore avec des écoles afin de mettre en place l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

... c'est par la formation, par [la distribution] des ouvrages [scolaires *ndlr*] que nous leur fournissons réellement, et étant donné que nous disposons de très bons espaces, nous les mettons vraiment à leur [les écoles *ndlr*] disposition, ainsi qu'à celle de la communauté, s'ils ont une activité à réaliser... (ONG-1, lignes 521-523), nous précise-t-elle.

Pour la participante n° 2, son ONG travaillait avec des écoles partenaires qui sont au nombre de 10.

Il y a des partenaires qui sont des écoles ; une école peut être partenaire, et nous avons des écoles partenaires. Je n'ai pas leurs noms en tête, pour être honnête, mais il y avait des écoles, surtout l'année dernière, en 2017. Je suis ici depuis 2017. Entre 2017 et 2019, nous avons ciblé 10 écoles (ONG-2, lignes 811-814), nous précise-t-elle.

Son institution organisait des séances de formation pour les directeurs d'école et les enseignants (voir ci-dessus *Formation des acteurs éducatifs sur l'éducation inclusive* dans **c) Transfert de savoir-faire « inclusif »**).

- Collaboration avec les associations locales

Les résultats de la recherche montrent qu'il existe une collaboration entre les associations locales et l'une des ONG. Cette collaboration se fait par le renforcement de capacité de ces associations locales afin de mettre en œuvre l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

Selon la participante n° 2, son institution collabore avec les associations locales afin qu'elles puissent être porteuses de projets.

Les OPH sont des organisations de personnes handicapées. Nous avons beaucoup ciblé ces groupes dans ce volet, car nous estimons que, pour changer la société et atteindre l'impact que nous visons en tant qu'organisation internationale implantée dans ce pays, ce sont les personnes handicapées elles-mêmes qui doivent être les moteurs du

changement. Ce n'est pas à nous de le faire à leur place, mais à elles de le faire pour elles-mêmes. Ainsi, nous avons réalisé de nombreuses activités et mis en œuvre divers projets avec les OPH. Dans les régions où il n'existe pas d'OPH, nous cherchons à identifier des leaders ou des personnes capables de créer de telles organisations. En effet, les personnes handicapées ne sont pas encore suffisamment représentées partout dans le pays (ONG-2, lignes 192-200), nous explique-t-elle.

Son institution travaille également avec des réseaux d'organisations de personnes handicapées (OPH). « ... *Elles font partie d'un réseau. Il y a beaucoup de réseaux, je ne sais pas si vous avez entendu parler de RANIPH, qui est un réseau d'OPH* » (ONG-2, lignes 207-208), nous explique-t-elle. Cette collaboration a permis d'organiser des formations sur le leadership, la rédaction et la gestion de projets, ainsi que la mise en place de mécanismes de solidarité mutuelle.

... Nous leur offrons une formation sur le leadership, la rédaction de projets, la gestion de projets et l'élaboration de budgets, afin qu'ils puissent mieux postuler à des financements. Nous organisons même des simulations de petits projets avec eux : nous créons ensemble de petits projets inspirés de nos propres initiatives, et nous leur attribuons des fonds pour mener des activités génératrices de revenus dans la région. Nous avons également mis en place une initiative appelée VSLA (Village Savings and Loan Association). Je ne sais pas si vous en avez entendu parler, c'est un terme français, oui. Le VSLA, ou facturation associée [mutuelle de solidarité, ndlr], est une pratique ancienne. C'est un peu comme ce que nous appelons dans notre culture le « sol » [mutuelle de solidarité], mais adapté à leur manière de fonctionner (ONG-2, lignes 210-219), nous explique-t-elle.

Mise en place d'un modèle inclusif

Les résultats montrent que certaines ONG ne mettent pas directement en place le modèle inclusif. Ces ONG collaborent avec des associations locales et des écoles partenaires pour favoriser l'inclusion scolaire. En effet, les résultats révèlent six typologies principales pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive : l'évolution des services scolaires dans les écoles ordinaires et spéciales, la plaidoirie en faveur de l'inclusion scolaire, le renforcement des

capacités des associations locales, la formation des directeurs d'école, des enseignants, des parents et des élèves sans handicap, la sensibilisation des élèves non handicapés, et enfin, les défis liés à la mise en place de l'inclusion scolaire.

- Évolution du service scolaire des écoles ordinaires et spéciales

Les résultats montrent que les écoles partenaires des ONG ont adopté un modèle éducatif inclusif. Selon la participante n° 1, cette transformation a nécessité que les acteurs au sein de ces écoles reconnaissent le droit des enfants en situation de handicap à être scolarisés au même titre que les enfants sans handicap.

Eh bien, l'évolution que je peux mentionner, c'est l'acceptation. Nos partenaires l'ont adoptée, car ils reconnaissent désormais que les enfants en situation de handicap ont droit à une vie quotidienne normale. Ils acceptent également que ces enfants, ayant des besoins spécifiques, ont le même droit à l'éducation que les autres ... (ONG-1, lignes 207-209), nous confie-t-elle.

Accepter que les enfants en situation de handicap aient le droit d'être scolarisés dans leur école a permis aux acteurs concernés de comprendre la nécessité d'aménager l'établissement pour les accueillir, selon la participante n° 1.

Disons que l'inclusion scolaire comporte également un aspect très visible. Il y a un travail à faire à ce sujet, notamment en ce qui concerne l'aménagement des établissements scolaires. Si l'on dit qu'on accueille des enfants en situation de handicap physique, il est essentiel d'avoir un environnement adapté. Nos partenaires en sont conscients, mais ils n'ont pas encore réellement commencé à mettre en œuvre ce travail. Je dirais donc que, pour l'instant, le travail reste au niveau de l'acceptation... (ONG-1, lignes 210-215).

Selon la participante n°2, des changements ont eu lieu : auparavant, certaines écoles n'accueillaient pas d'enfants en situation de handicap, mais désormais, elles les accueillent.

Oui, il y a une évolution, je ne peux pas mentir. Comme je le dis toujours, nous sommes encore loin, mais il y a tout de même une petite évolution. Je me souviens même, lorsque j'étais à l'école à [...], quand je grandissais, il y avait un enfant handicapé dans ma classe, mais c'était toujours ses parents

qui lui apportaient une aide constante, que l'on pourrait dire quotidienne, 24 heures sur 24... (ONG-2, lignes 503-507), nous précise-t-elle.

Selon la participante n°2, il y a eu des évolutions en termes d'accessibilité des établissements scolaires, car auparavant, tous les fardeaux reposaient sur les parents.

... Maintenant, je peux dire que je connais une ou trois écoles, tant dans la capitale qu'en province, qui sont plus ou moins accessibles. Toutefois, l'accessibilité actuelle se limite principalement à l'environnement bâti. Certaines écoles disposent de rampes et, dans quelques cas, de toilettes accessibles. Cependant, le matériel pédagogique n'est généralement pas accessible. Avant, ce sont toujours les parents qui devaient se débrouiller d'une manière ou d'une autre pour rendre le matériel accessible aux enfants... (ONG-2, lignes 507-513), nous précise-t-elle.

- Plaidoirie sur l'inclusion scolaire

En effet, les résultats montrent que les ONG ont mené des activités de plaidoyer pour changer la perception des acteurs éducatifs concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap.

Selon la participante n° 1, son ONG menait des actions de plaidoyer afin de sensibiliser les écoles partenaires à l'inclusion des élèves en situation de handicap. « ... *Nous organisons avec eux des activités de plaidoyer. Il est important de leur faire prendre conscience de l'importance de l'éducation et du droit de chaque enfant, qu'il ait ou non un besoin particulier, d'avoir accès à l'éducation...* » (ONG-1, lignes 283-285), nous a-t-elle expliqué.

Selon la participante n° 2, le modèle inclusif de son ONG repose sur des actions de plaidoyer auprès des acteurs éducatifs pour assurer l'accessibilité des bâtiments scolaires. « ... *Nous avons toujours inclus un volet de plaidoyer [...] pour que ces écoles soient accessibles. Je peux dire que, pour un environnement bâti, l'école doit être accessible...* » (ONG-2, lignes 669-672), nous précise-t-elle.

- Renforcement de capacité des associations locales

Selon la participante n° 2, son ONG renforce les capacités des associations locales afin de faciliter leur collaboration avec les écoles. « ... *Un volet de renforcement des capacités, visant*

à encourager nos partenaires à travailler avec les équipes pédagogiques des écoles... » (ONG-2, lignes 669-670), nous précise-t-elle.

Pour cette participante, les personnes en situation de handicap ayant besoin d'être soutenues et accompagnées, il est également essentiel que les acteurs qui les encadrent soient formés à la manière de les accueillir et à l'utilisation des matériels adaptés.

Maintenant, ajoutons à cela l'exclusion de notre société, ce qui rend la situation encore plus difficile pour ces personnes. Au contraire, elles ont besoin de notre soutien, doivent être épaulées et accompagnées. Il est important de souligner que tout le monde peut un jour se retrouver en situation de handicap. Cela va au-delà de l'effet plaidoyer pour l'accessibilité des bâtiments ; il faut aussi proposer des formations, renforcer les capacités du personnel sur le handicap, sur la manière d'accueillir les enfants, d'adapter les matériels, et voir avec les enseignants s'ils peuvent trouver des ressources externes ou des financements afin d'assurer l'accès à l'éducation pour tous les enfants (ONG-2, lignes 694-701), nous précise-t-elle.

- Formation des directeurs d'école, des enseignants, des parents et des enfants n'ayant aucun handicap

Les résultats montrent que les deux ONG organisent des séances de formation destinées aux directeurs d'école ainsi qu'aux enseignants (voir également la description ci-dessus : *Transfert de savoir-faire « inclusif »*).

Selon la participante n° 1, son ONG forme les directeurs d'école et les enseignants afin qu'ils soient en mesure de mettre en œuvre l'inclusion scolaire au sein de leurs établissements.

Nous formons les enseignants sur différentes matières. Chaque année, ces enseignants et directeurs d'école reçoivent également une formation, etc. Toutes ces interventions permettent à l'école de se positionner ; l'école partenaire se met elle-même au travail pour accueillir les enfants à besoins spécifiques ... (ONG-1, lignes 286-290), nous précise-t-elle.

Selon la participante n° 2, les enseignants, le personnel scolaire, les parents et les enfants non handicapés ont besoin d'être formés sur la manière d'adapter le programme scolaire afin d'inclure les enfants en situation de handicap.

... Nous pensons qu'il est nécessaire que les enseignants, le personnel scolaire, les parents non handicapés et les enfants non handicapés soient formés sur le handicap, ainsi que sur les idées préconçues concernant la représentation d'un enfant handicapé. Il est important de les former sur ce qu'est le handicap et sur la manière d'adapter le programme scolaire pour un enfant handicapé (ONG-2, lignes 672-676), nous précise-t-elle.

En effet, selon la participante n° 2, son ONG a suggéré aux directeurs d'école d'ajouter des cours de civisme sur la tolérance à la différence dans le programme scolaire des enfants.

Pour les autres enfants, nous avons pensé qu'il serait utile d'ajouter de petits cours dans les programmes scolaires, bien sûr avec l'accord des directeurs, afin que, lorsqu'ils suivent des cours d'éducation civique, nous puissions aborder le sujet du [handicap]. Nous parlons de la manière de promouvoir la tolérance envers les personnes handicapées, car il y a beaucoup d'enfants qui se montrent méchants envers ceux en situation de handicap, simplement parce qu'ils n'ont jamais entendu parler de ce sujet, qui est souvent tabou... (ONG-2, lignes 677-683), nous précise-t-elle.

Selon la participante n° 2, ce cours permet aux autres enfants de changer leur regard sur le handicap. Il permet également aux enfants non handicapés de ne pas stigmatiser ceux en situation de handicap.

C'est un sujet entouré de nombreuses idées préconçues, et ces enfants grandissent avec ces idées. Ils utilisent des termes qui sont plus nuisibles que bénéfiques, comme par exemple le mot « kokobe » [corps courbés], etc. (ONG-2, lignes 683-686), déclare la participante.

- Sensibilisation des élèves n'ayant pas de handicap

Les résultats montrent que les enfants non handicapés sont également sensibilisés, car ils devront travailler avec des enfants en situation de handicap. Selon la participante n° 1, son ONG

sensibilise les enfants afin de développer un sentiment d'empathie envers leurs camarades en situation de handicap.

... nous développons chez l'enfant sans besoins particuliers un sens de l'empathie, afin qu'il comprenne que le fait de ne pas avoir de besoins particuliers ne signifie pas que le monde est ainsi. D'autres ont des besoins particuliers, et ces personnes ne sont pas moins que lui. Elles ont les mêmes droits que lui... (ONG-1, lignes 307-310), nous précise-t-elle.

Selon la participante n° 2, pour comprendre et respecter les droits des personnes en situation de handicap, il faut se mettre à leur place. C'est pourquoi son ONG organise des simulations avec les enfants non handicapés.

... Nous considérons que la meilleure façon de comprendre et de respecter les droits des personnes handicapées est de réaliser des simulations avec des personnes non handicapées, en essayant de les placer temporairement dans la situation des personnes handicapées. Parfois, nous utilisons des fauteuils roulants, d'autres fois nous leur mettons des bandeaux, afin qu'ils puissent expérimenter à quel point il est difficile de fonctionner normalement avec un handicap (ONG-2, lignes 687-693), nous précise-t-elle.

- Problèmes liés à la mise en place de l'inclusion scolaire

Les résultats montrent que les ONG sélectionnées rencontrent des difficultés pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire. Plusieurs facteurs expliquent ces obstacles, tels que l'instabilité politique, les priorités des gouvernements, le manque de contrôle de l'État haïtien, l'absence de cadre légal et de politique d'éducation publique, ainsi que la perception des parents d'enfants handicapés et non handicapés.

Selon la participante n° 1, l'État ne joue pas son rôle de contrôle, ce qui empêche la mise en place de l'inclusion scolaire.

... nous sommes partenaires, mais nous ne sommes pas l'État [haïtien]. Nous pouvons seulement sensibiliser les écoles partenaires et les aider à s'organiser pour accueillir les enfants à besoins particuliers, en exerçant une pression sur elles pour qu'elles les acceptent. Cependant, cela reste à leur

discrétion. C'est un rôle que l'État lui-même doit jouer pour s'assurer qu'il fixe les exigences nécessaires, afin que toutes les écoles ouvrent véritablement leurs portes et accueillent les enfants en difficulté ... (ONG-1, lignes 291-296), nous précise-t-elle.

Pour cette participante, la représentation des parents d'enfants non handicapés peut constituer une barrière, car ils estiment que le fait de scolariser ensemble les enfants en situation de handicap et ceux qui ne le sont pas pourrait ralentir l'apprentissage de leur propre enfant.

La difficulté réside dans le fait que la compréhension est souvent partagée, même parmi les parents, surtout ceux d'enfants ayant des besoins particuliers. Parfois, les parents estiment que la présence d'enfants ayant des besoins spéciaux dans le même environnement que les autres pourrait ralentir l'apprentissage de leurs propres enfants ... (ONG-1, lignes 339-342), nous précise-t-elle.

De plus, la représentation des parents d'enfants en situation de handicap constitue également un obstacle à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Étant donné qu'il s'agit d'ONG, ces parents estiment qu'il est normal que ces organisations financent la scolarisation de leur enfant et refusent de prendre en charge eux-mêmes les frais de scolarisation de leurs enfants en situation de handicap.

Étant donné que nous sommes une école communautaire, la difficulté à laquelle nous faisons face est liée au fait que l'école est gérée par une ONG. Les parents sont souvent négligents concernant les contributions qu'ils doivent apporter à l'école. Comme il s'agit de contributions volontaires, cela reste assez difficile, car nous fournissons aux enfants tout ce dont ils ont besoin, comme des livres ... Les parents pensent souvent que ce que nous faisons est normal et que nous avons les ressources pour le faire. Il est donc très difficile pour eux de contribuer financièrement ... (ONG-1, lignes 346-353), nous précise-t-elle.

Pour elle, ces familles sont certes vulnérables, mais elles ne veulent pas faire d'efforts pour soutenir leurs enfants. Selon elles, le fait de donner de l'argent à une organisation internationale n'est pas justifié.

... C'est une communauté vulnérable, certes, bien que d'autres écoles, malgré leur vulnérabilité, s'efforcent de faire des paiements. Cependant, encore une fois, en tant qu'organisation internationale, les Haïtiens considèrent qu'une organisation internationale dispose de ressources financières importantes. Ils ont donc du mal à comprendre pourquoi ils devraient contribuer, car cela leur semble être comme donner de l'argent à quelqu'un qui en a déjà, c'est ainsi qu'ils perçoivent les choses ... (ONG-1, lignes 445-450), nous précise-t-elle.

Selon la participante n° 1, le problème réside dans le fait que lorsque les ONG sont arrivées, elles offraient leurs services gratuitement. De ce fait, il est désormais perçu que les services fournis par les ONG devraient toujours être gratuits.

Tant que vous êtes une organisation internationale, ils pensent que vous avez déjà l'argent nécessaire pour financer vos activités. C'est peut-être aussi une question de culture haïtienne, car la plupart des ONG qui sont présentes offrent tout gratuitement. C'est ainsi que les mentalités sont structurées. Puisque les autres organisations fournissaient des services gratuits, ils se demandent, même si c'est le strict minimum que vous demandez, ce qui vous distingue. Vous êtes une organisation internationale, donc synonyme d'argent, alors pourquoi devraient-ils maintenant vous payer quoi que ce soit ? ... (ONG-1, lignes 457-464), nous précise la participante n° 1.

Pour cette participante, l'absence de cadre législatif et de politique publique en faveur de l'éducation inclusive complique la mise en œuvre du modèle inclusif.

... La difficulté réside dans le fait qu'il n'y a pas de texte de loi, ni de décret spécifique sur l'éducation inclusive. Si un tel texte existait, cela aurait pu permettre de commencer à sensibiliser les écoles, à les prévenir qu'une éducation inclusive allait être mise en place ... (ONG-1, lignes 356-359), nous dit-elle.

Pour la participante n° 2, le contexte sociopolitique du pays est l'un des facteurs ralentissant la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

... nous veillons toujours à ce que ce projet, qu'il soit mené à distance ou de près, comporte toujours une composante visant à établir une relation étroite avec le ministère de l'Éducation nationale, ce qui n'est jamais évident. En effet, vous reconnaîtrez que le contexte de notre pays est en constante évolution, ce qui rend parfois plus difficile la mise en œuvre ... Cela est dû à l'instabilité politique qui nous empêche d'avancer comme prévu ... Cette instabilité a créé un retard considérable, notamment là où nous espérions être aujourd'hui, en 2020, soit 10 ans après le tremblement de terre. Ainsi, je ne peux pas dire que nous avons un véritable modèle en Haïti, mais nous travaillons pour y arriver ... (ONG-2, lignes 364-373)

Pour elle, il y a également le manque de priorité de l'État haïtien en faveur d'un modèle inclusif. « ... *Chaque gouvernement qui prend le pouvoir veut se concentrer sur d'autres priorités. Il peut arriver que la priorité du gouvernement soit les personnes handicapées, mais il se peut que, demain matin, un autre gouvernement vous dise non ...* » (ONG-2, lignes 368-370), nous précise-t-elle.

Les résultats montrent que la représentation du handicap constitue une barrière à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. La participante n° 2 indique que si une personne ne change pas sa vision du handicap, l'inclusion ne sera pas possible. « ... *Pour que cela puisse se faire, tout le monde doit être éduqué à ce sujet. Il faut que tout le monde ait connaissance de cela et soit d'accord pour que chacun ait les mêmes droits ...* » (ONG-2, lignes 32-34), nous dit-elle. Pour elle, tout le monde a besoin d'être éduqué pour ne pas avoir une fausse représentation du handicap. Cela signifie que les personnes qui ne sont pas en situation de handicap doivent être éduquées sur ce qu'est le handicap et savoir comment se comporter avec les personnes handicapées.

... le but étant de les amener à comprendre les différents enjeux et perspectives qui existent autour de la situation du handicap, car il y a malheureusement beaucoup de personnes qui n'ont pas conscience de cette notion. Ainsi, les personnes handicapées ne devraient pas avoir à fournir un grand effort pour pouvoir entrer et rester autour de la table. À ce moment-là, on pourrait dire qu'on a une société inclusive ... (ONG-2, lignes 26-30), nous dit-elle.

5.3 La mise en place de l'éducation inclusive par les associations locales

Ce sous-chapitre présente les résultats de l'enquête sur le rôle des associations locales dans la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti. Il expose non seulement les résultats des entrevues, mais aussi ceux des recherches documentaires.

L'inclusion scolaire vue par les acteurs au sein des associations locales

Les résultats montrent que tous les participants (6/6) sont d'accord avec l'idée que l'éducation inclusive permet aux enfants en situation de handicap d'être scolarisés dans des écoles ordinaires, sans nécessiter de structures spécialisées. En effet, les résultats révèlent l'émergence de trois typologies pour définir l'éducation inclusive : l'adaptation pédagogique en fonction des besoins éducatifs particuliers de l'apprenant, la lutte contre les discriminations, et l'équité, ainsi que les représentations des modèles d'inclusion dans les pays étrangers.

- Adaptation pédagogique en fonction des besoins éducatifs particuliers de l'apprenant

Deux des participants indiquent que l'éducation inclusive prend en compte à la fois la manière dont l'enfant apprend et la manière dont l'enseignant adapte son enseignement. En effet, pour l'un des participants, l'éducation inclusive se définit comme « *une éducation basée sur les besoins des apprenants, qui prend en compte chaque élément en termes d'apprentissage et d'enseignement* » (Asso-2, lignes 76-78). Selon ces deux participants, deux conditions sont nécessaires pour que l'éducation inclusive soit effective. D'une part, il faut adapter la pratique pédagogique en fonction des besoins spécifiques de l'enfant. « *Chaque personne possède un quotient intellectuel différent. Ainsi, les problèmes liés à leur fonctionnement demandent une adaptation à un niveau donné* » (Asso-2, lignes 78-80), affirme un participant. D'autre part, les enfants en situation de handicap doivent recevoir des matériels pédagogiques adaptés à leurs besoins éducatifs particuliers.

... l'État doit prendre en compte les questions d'éducation des enfants, ce qui implique que les enfants doivent recevoir des matériaux adaptés à leurs besoins dès leur entrée à l'école, afin qu'ils puissent les utiliser en fonction de leur type de déficience et apprendre de la même manière que les autres enfants (Asso-3, lignes 72-75), nous précise le participant.

- Lutte contre les discriminations

Deux des participants déclarent que l'éducation inclusive lutte contre les discriminations envers les enfants en situation de handicap. L'un d'eux précise que « *dans le terme d'éducation inclusive, il y a la lutte contre toutes les discriminations* » (Asso-1, lignes 43-44). Un autre participant définit le terme « inclusion » pour souligner qu'il ne désigne pas l'idée d'exclure quelqu'un, mais plutôt celle de l'appartenance à un groupe. « *Le terme inclusion signifie que tout le monde est inclus* » (Asso-1, ligne 36). Il ajoute que ce terme implique également qu'« *il n'y a pas de discrimination basée sur le sexe, la couleur, le groupe social ou l'appartenance sociale, etc.* » (Asso-1, lignes 35-36). Pour lui, une école inclusive est une école qui ne pratique aucune discrimination en fonction de la déficience de l'enfant et qui accueille tout le monde, sans distinction. Il conclut en disant que « *l'éducation inclusive est une éducation pour tous* » (Asso-1, ligne 42).

- Équité

Trois des participants partagent l'idée que l'éducation inclusive permet aux enfants en situation de handicap de jouir, de manière équitable, de la même éducation que les enfants sans déficience. Jouir de manière équitable de la même éducation signifie, d'une part, jouir de leur droit à l'éducation, comme les autres. En effet, l'un des participants déclare que l'éducation inclusive se définit « *comme un modèle où les enfants en situation de handicap sont autorisés à entrer dans le même domaine d'activité que les enfants non handicapés, où ils ont tous les mêmes droits* » (Asso-1, lignes 27-29). Un autre participant explique que « *l'éducation inclusive implique que l'on inclut les enfants en situation de handicap au sein de la société afin qu'ils puissent jouir des mêmes droits que les autres* » (Asso-1, lignes 30-31). D'autre part, cela signifie aussi que tous les enfants, qu'ils aient une déficience ou non, ont droit aux mêmes formations. En effet, pour ce participant, l'éducation inclusive se définit « *comme un système scolaire où les filles et les garçons, les personnes handicapées et les personnes non handicapées méritent le même accès à l'information, dans un environnement qui ne permet à personne de se sentir handicapé* » (Asso-1, lignes 39-41).

- Représentation des modèles d'inclusion dans les pays étrangers

Les résultats de l'enquête montrent que 4 participants sur 6 ont une représentation positive de l'inclusion dans les pays étrangers, tandis que 2 de ces 4 participants ont une représentation négative de l'inclusion en Haïti. En effet, l'un de ces 4 participants déclare qu'à l'étranger, les écoles disposent d'une salle de ressources et de matériels adaptés aux besoins éducatifs particuliers des enfants en situation de handicap. C'est ce qu'affirme l'un des participants en prenant en exemple la Martinique.

... D'après ce que j'ai appris, il y a des écoles en Martinique où des personnes avec lesquelles j'ai parlé m'ont dit qu'elles possédaient des salles de ressources, qu'elles disposent de moyens et qu'elles mettent à disposition des enfants en situation de handicap des matériels appropriés à leur déficience, afin que ces enfants n'aient plus de difficultés d'apprentissage (Asso-3, lignes 91-93).

Ce même participant indique qu'en France, l'école est adaptée aux besoins de l'enfant :

Ces mêmes personnes nous expliquent que c'est pareil en [métropole]. Même si l'enfant a un problème visuel, ils s'arrangent pour agrandir l'écriture des lettres au maximum afin de faciliter l'apprentissage des enfants. Ceux qui ont des problèmes d'écriture en braille ont des activités adaptées [...] et pour ceux qui ont des problèmes d'audition, des appareils sonores leur sont fournis, etc. Ces enfants bénéficient ainsi d'un accompagnement spécial pour intégrer un système éducatif inclusif (Asso-3, lignes 94-100), nous indique ce participant.

Pour lui, à l'étranger, les enseignants sont formés, mais en Haïti, c'est le contraire : « *Il y a des enseignants dans les pays étrangers qui sont formés, mais en Haïti, on lutte pour changer même les cursus des écoles ordinaires afin de mettre en place l'éducation inclusive...* » (Asso-3, lignes 103-105). Il ajoute que les matériels adaptés sont difficiles à trouver : « *... En Haïti, jusqu'à présent, il n'y a pas de matériels adaptés pour les personnes handicapées, ce qui est catastrophique pour eux, car ils ne sont pas vendus partout, même dans les magasins en Haïti* » (Asso-3, lignes 100-102).

Cependant, un des participants considère qu'on ne peut pas comparer la manière dont les autres pays scolarisent les enfants en situation de handicap, car il faut tenir compte de plusieurs

facteurs, comme le système éducatif, l'économie et l'aspect culturel. En effet, pour ce participant, les contextes sont différents :

Je comprends qu'il est nécessaire d'avoir une idée du niveau de compréhension des personnes dans un autre pays sur la question du handicap... Cela signifie que tous les pays n'ont pas le même système éducatif, les mêmes moyens économiques dédiés à l'éducation, et ils n'ont pas le même univers culturel. Il est donc impossible que la réponse soit valable pour tous les pays (Asso-1, lignes 49-53).

Une autre participante partage le même avis. « *Je suis entièrement d'accord avec ce que tu as dit* » (Asso-1, ligne 58), a ajouté cette participante. Pour elle, le pays dans lequel elle vit actuellement traite différemment la scolarisation des enfants en situation de handicap par rapport à Haïti.

Parce que je vis dans un autre pays [Répondant 2 vit actuellement au Brésil], où je vois comment est le système éducatif par rapport aux enfants handicapés, il est très différent de notre système [en Haïti], et chaque pays considère les personnes handicapées différemment (Asso-1, lignes 60-62), précise cette participante.

Les résultats montrent aussi que deux des participants déclarent qu'ils n'ont pas encore visité d'autres écoles qui accueillent des enfants en situation de handicap dans un autre pays. « *Il n'a pas été possible de répondre, car nous n'avons pas voyagé dans tous les pays...* » (Asso-1, lignes 55-56), dit l'un. « *Bon, cette question, dans un premier temps, je vais être honnête avec toi. Je n'ai pas encore visité d'autres écoles, je n'ai pas encore visité d'autres écoles internationales, c'est-à-dire des écoles dans un autre pays* » (Asso-2, lignes 93-95), dit l'autre. Mais cela n'empêche pas que ces deux participants pensent qu'à l'étranger, ils soutiennent mieux la scolarisation des enfants en situation de handicap qu'en Haïti. Pour l'un des participants, les autres pays font de leur mieux. « *... D'après les documentaires [que j'ai regardés], je pense qu'ils font de leur mieux, sauf si et seulement si ce que nous voyons existe réellement* » (Asso-1, lignes 58-59), mentionne un des participants. « *Mais, à proprement parler, je prendrai exemple sur l'une des sociétés les plus avancées, comme le Canada. On peut constater que cette société tient compte de tout un chacun* » (Asso-2, lignes 95-97), nous explique l'autre participant.

Transfert de savoir-faire « inclusif »

Les résultats montrent que deux des trois associations locales de l'enquête ont reçu une formation sur l'éducation inclusive dispensée par des ONG internationales et par un établissement d'enseignement supérieur étranger dans le cadre de la coopération pour l'aide au développement. Cela indique qu'un savoir-faire « inclusif » a été transmis aux acteurs des associations locales. En effet, les résultats montrent qu'une typologie a émergé pour le transfert de savoir-faire inclusif : la formation des acteurs associatifs sur l'éducation inclusive.

- Formation des acteurs associatifs sur l'éducation inclusive

Pour la première association, les acteurs ont été formés par un établissement d'enseignement supérieur de France dans le cadre d'une coopération pour l'aide au développement. C'est ce qu'affirme l'un des participants : « *Nous avons été formés par le personnel de l'INSHEA et ils nous ont évalués* » (Asso-3, lignes 115-116).

Pour la deuxième association, les acteurs ont été formés non seulement par Christian Blind Mission (CBM), une ONG internationale, mais aussi par l'INSEI (anciennement INSHEA) (JOSE et OJPE, 2014).

La troisième association ne précise pas si elle a reçu une formation sur l'éducation inclusive par des acteurs étrangers dans le cadre d'une coopération pour l'aide au développement.

Appropriation d'un modèle « inclusif »

Les résultats montrent que toutes les associations (3/3) ont adapté le modèle inclusif au contexte local. En effet, les résultats révèlent qu'il existe deux typologies qui émergent pour l'appropriation d'un modèle « inclusif » : l'origine du modèle « inclusif » et l'adaptation du modèle au contexte local.

- Origine du modèle « inclusif »

Sur l'origine du modèle inclusif que les associations locales mettent en place ou qui plaident pour une éducation « inclusive », toutes les associations admettent que leur modèle provient de l'extérieur. En effet, les acteurs des trois associations locales déclarent que leur modèle vient de l'étranger et s'est construit dans le cadre de l'aide au développement. Un participant d'une

première association déclare que leur modèle provient du Rwanda : « *Mon cher, ce qui est intéressant dans le modèle de [asso-2], c'est qu'il est appliqué au Rwanda* » (Asso-2, lignes 119-120). Cependant, ce modèle a été mis en œuvre par une ONG internationale en Afrique, Handicap International. « *Je crois que Handicap International a appliqué ce modèle en Afrique* » (Asso-2, ligne 120), nous affirme ce participant. Un participant d'une deuxième association déclare que leur modèle a été construit en collaboration avec la CBM, une ONG internationale. « *... je peux seulement dire que c'est CBM et [son association] qui ont travaillé côte à côte sur le projet ...* » (Asso-1, lignes 68-69), dit-il. Un autre participant d'une troisième association locale précise : « *Bon, nous avons trouvé notre modèle, sans nous vanter, grâce aux acteurs de l'INSHEA* » (Asso-3, lignes 112-113). Rappelons que l'INSHEA est un établissement d'enseignement supérieur en France. « *Oui, oui, oui, l'INSHEA, qui est en France* » (Asso-3, ligne 141), nous précise ce participant.

- Adaptation du modèle au contexte local

Les résultats montrent que les trois associations admettent que leur modèle est une adaptation d'un autre modèle venant de l'étranger. L'un des participants, qui représente l'une des associations, déclare : « *Nous avons essayé d'adapter ce modèle à notre réalité et nous l'avons partagé à plusieurs niveaux au sein du système éducatif* » (Asso-2, lignes 125-127). Pour les deux autres associations, leurs modèles n'étaient pas imposés, mais étaient plutôt le fruit d'une collaboration. Ainsi, un participant d'une des associations déclare : « *... c'est la CBM et [son association] qui ont travaillé en collaboration pour réaliser ce projet...* » (Asso-1, lignes 68-69). Pour l'autre association, « *Ce sont les personnes de l'INSHEA qui nous ont aidés à vendre ce modèle ...* » (Asso-3, ligne 113), mentionne un participant. Cela montre que le modèle inclusif, venu des acteurs extérieurs, a été adapté pour être mis en place en Haïti.

Un modèle inclusif haïtien

Les résultats montrent que tous les participants (6/6) sont d'accord avec l'idée que l'éducation inclusive peut permettre aux enfants en situation de handicap d'être scolarisés au sein d'une école ordinaire, et non dans un établissement scolaire spécialisé. En effet, les résultats montrent qu'il existe deux typologies qui ont émergé pour définir l'éducation inclusive : le cadre légal du modèle inclusif haïtien et le modèle « inclusif » haïtien.

- Cadre légal du modèle « inclusif » haïtien

Deux participants précisent que le modèle inclusif haïtien est légitimé par la Convention relative aux droits des personnes handicapées et par la loi sur l'intégration des personnes handicapées. En effet, l'un des participants mentionne que son association se base « *sur un document international, c'est l'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, ainsi que sur les articles, je crois, allant de l'article 33 à l'article 38 de la loi sur l'intégration des personnes handicapées, qui traitent de l'éducation inclusive...* » (Asso-2, lignes 139-141). Un autre participant ajoute : « *Nous nous basons sur les questions des lois sur l'intégration ... sur la Convention relative aux droits des personnes handicapées ... et sur la loi d'intégration des personnes handicapées. Nous nous appuyons sur ces deux textes de loi* » (Asso-3, lignes 145-147). Pour ces deux participants, ces deux lois constituent le fondement légal du modèle inclusif.

Par ailleurs, quatre participants ont déclaré qu'ils ne connaissaient pas son fondement juridique. Toutefois, il est intéressant de noter que ces quatre participants appartiennent à la même association. Cependant, en examinant les données de la recherche documentaire sur cette association, celles-ci montrent que leur modèle inclusif se base également sur les textes de loi cités ci-dessus.

- Le modèle « inclusif » haïtien

Les résultats de l'enquête montrent que le modèle d'éducation inclusive proposé par les associations est basé sur une scolarisation mixte et une pédagogie différenciée. Les résultats de l'enquête montrent également que deux des trois associations mettent l'accent sur une scolarisation mixte pour définir leur modèle « inclusif ». Cela signifie que le modèle inclusif prend en compte à la fois les écoles spéciales et les écoles inclusives, impliquant ainsi que les écoles spéciales se transforment en écoles inclusives. Pour l'un des participants,

... Il y a une tentative en matière d'éducation inclusive, c'est pourquoi je fais partie du bureau éducatif et pédagogique au sein de Saint-Vincent. Nous avons examiné l'idée qu'une école spéciale se transforme en école inclusive. Cela m'a intéressé et ils sont d'accord (Asso-3, lignes 83-85).

Pour un autre participant, « *Nous pouvons voir que lorsque les enfants vont à l'école, ils bénéficieront d'une éducation inclusive, même si d'autres enfants seront orientés vers des écoles spéciales* » (Asso-2, lignes 98-100). Il ajoute, pour expliquer qu'on ne peut se passer de l'éducation spéciale, qu'« *il existe des personnes ayant des handicaps multiples qui nécessitent une adaptation spéciale à leur réalité, même si elles fréquentent le même établissement scolaire* »

que les autres. Toutefois, elles auront un suivi personnel en matière d'éducation » (Asso-2, lignes 143-145). Il poursuit pour expliquer que :

... Un enfant surdoué qui fréquente les mêmes écoles que tous les autres enfants recevra un traitement différent lorsqu'il sera détecté. On va l'accompagner afin de ne pas freiner sa capacité intellectuelle qui se développe rapidement. En revanche, nous pouvons constater le contraire pour un enfant ayant un quotient intellectuel qui lui permet d'apprendre une lettre en un mois. Il consacrera un mois à apprendre cette lettre, mais il sera socialisé et apprendra de la même façon que les autres, selon son rythme d'apprentissage. Car il est pris en charge dans un système qui lui permet ... [de] s'adapter de la même manière que les autres. Il sera socialisé et comprendra plus tard que si son but est d'apprendre à confectionner une sandale, alors il l'apprendra. Ainsi, on remarquera que l'enfant va apprendre à écrire son nom et que son environnement prendra tellement en compte ses besoins qu'il comprendra qu'il peut fonctionner dans la société (Asso-2, lignes 100-111).

Les résultats montrent que les associations s'accordent à dire que ce modèle utilise une pédagogie différenciée afin de tenir compte des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap. Pour l'un des participants, son association utilise une approche d'éducation multimodale pour la scolarisation de ces enfants. Selon lui, l'éducation multimodale est

Une manière d'enseigner est la méthode d'apprentissage visuelle, c'est-à-dire que la personne doit voir les choses pour les comprendre. Il y a aussi la méthode auditive, qui privilégie les personnes qui apprennent plus facilement lorsqu'elles entendent l'enseignant donner son cours. Enfin, il y a la méthode kinesthésique, où la personne apprend uniquement en touchant l'objet (Asso-1, lignes 139-142).

Une autre participante poursuit en disant que : « *L'éducation multimodale est une méthode utilisée pour que l'enfant puisse mieux apprendre et comprendre facilement les leçons* » (Asso-1, lignes 143-144). Elle ajoute, comme exemple, pour expliquer cette méthode adaptée aux différentes manières d'apprendre

Dans une salle de classe, tous les enfants n'apprennent pas de la même manière. Il y en a qui doivent chanter pour mémoriser une leçon, d'autres qui doivent danser, et d'autres encore qui doivent toucher l'objet pour comprendre l'exercice (Asso-1, lignes 145-147).

Pour finir, un autre participant définit l'éducation multimodale comme étant « *un moyen simple qui permet à un enfant de mieux apprendre, c'est-à-dire plusieurs façons d'arriver à la réponse souhaitée* » (Asso-1, lignes 148-149). En effet, pour ces participants, l'éducation multimodale est un modèle d'enseignement qui répond à la manière dont l'élève apprend. Cela signifie que cette méthode peut être utilisée dans une salle de classe où l'on trouve des profils d'apprenants différents. Selon les explications de ces participants, la méthode multimodale correspond à la pédagogie différenciée.

L'un des participants d'une autre association nous explique la méthode d'apprentissage qu'il utilise dans son modèle, une méthode qui tient compte des besoins éducatifs particuliers des enfants en situation de handicap, en disant :

... nous utilisons la méthode participative parce que l'apprentissage se fait lorsque l'apprenant participe. Il y a des choses qui se développent chez l'enfant parce que tu l' observes, parce que tu lui donnes une chance de s'exprimer. Je pense que la meilleure méthode est la méthode participative, car elle tient compte du besoin particulier d'apprentissage de chaque personne (Asso-2, lignes 269-273).

Ce participant explique que l'on doit utiliser les jeux comme méthode d'apprentissage

Même lorsque les enfants sont en récréation, les types de jeux qui se font dans la cour sont des jeux d'apprentissage, ils placent l'école dans une dynamique de formation qui le permet. Même lorsque l'enfant est en train de faire des sauts à la corde, il apprend quelque chose. Ce qui fait qu'à tous les niveaux, l'éducation inclusive est prise en charge » (Asso-2, lignes 230-234).

Pour un autre participant, il faut utiliser dans le modèle inclusif une pédagogie différenciée et l'apprentissage par des exemples, car l'éducation inclusive facilite l'apprentissage des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce participant déclare que

... vous ne pouvez pas former un enfant en lui disant simplement les choses. Si vous montrez l'océan, vous devez montrer les choses. Il faut démontrer [...]. L'enfant qui ne voit pas doit être capable de toucher, il doit aussi être capable de voir les démonstrations pour apprendre. Même l'enfant qui voit dans un livre doit avoir des démonstrations. L'éducation inclusive aide tous les enfants à comprendre les choses, car elle aide les enfants ayant des problèmes de vision à percevoir l'image. Si vous faites la démonstration visuellement pour lui, cela l'aidera à développer sa capacité intellectuelle pour mieux comprendre (Asso-3, lignes 129-136)

Appropriation d'un outil de gestion de données éducatives

Les résultats montrent que, parmi les trois associations locales sélectionnées pour cette recherche, une d'entre elles s'est appropriée son SIGE afin de mettre en place l'éducation inclusive. Il est intéressant de préciser que la seule association à s'être appropriée son SIGE est celle qui met en place l'inclusion scolaire au sein des écoles. En effet, cela implique que les acteurs de cette association ont pris en main leur SIGE. Les résultats obtenus pour l'appropriation d'un outil de gestion permettent d'identifier trois typologies : la base de données, l'architecture du SIGE des associations locales et l'adaptation de la base de données (du SIGE) en fonction des besoins en information des acteurs.

- Base de données

Les résultats de l'enquête montrent que deux associations sur trois possèdent ou possédaient une base de données sur les enfants en situation de handicap. « *Oui, elle [l'association] possède une base de données sous format papier et électronique* », nous déclare l'un des participants de ladite association. Un autre participant enchaîne : « *Elle [l'association] a créé une base de données sur papier et électronique concernant les enfants avec lesquels elle [l'association] travaille* » (Asso-1, lignes 248-249). Un autre participant confirme les propos des deux précédents en disant : « *[l'association] utilise les logiciels Word et Excel afin d'enregistrer tous les enfants sous format électronique et également sur papier, sous un format physique* » (Asso-1, lignes 250-251).

Une deuxième association mentionne qu'elle possédait une base de données. « *Nous avions une base de données...* » (Asso-3, ligne 468), en faisant référence au passé. Cette base de données était disponible sous deux formats : électronique et papier. « *Il y en avait une sur un ordinateur portable et une sur un ordinateur de bureau que nous utilisions pour la base de données, et nous avons créé un dossier pour chaque enfant que nous avons mis dans un cartable* » (Asso-3, lignes 521-522), nous indique un participant. Cependant, cette association a perdu cette base de données lors du déménagement de son bureau.

Vous savez ce qui est arrivé. Nous, [l'association], notre bureau était situé dans la zone d'aviation. Carrefour Aviation n'était pas une zone sécuritaire pour nous. Nous avons quitté cette zone au plus vite. En partant précipitamment [...] nous avons perdu notre ordinateur qui contenait notre base de données. Il y a des documents que nous avons perdus. Maintenant, nous nous réadaptions avec certaines choses, nous précise le participant (Asso-3, lignes 469-473).

En effet, les résultats montrent que ces deux associations possédaient une base de données sur les enfants en situation de handicap.

En revanche, il y a une troisième association qui ne possède aucune base de données. « *Bon, on n'a pas de base de données, euh, ni on ne possède pas...* » (Asso-2, ligne 378), nous indique l'un des participants. Pour cette association, le manque de moyens financiers l'empêche d'avoir une base de données. « *Mais les bases de données, etc., pour les avoir, il faut qu'on ait des moyens nous permettant de le faire. Malheureusement, nous n'avons pas les moyens* » (Asso-2, lignes 383-384), nous déclare ce participant.

- L'architecture du SIGE des associations locales

Les résultats de cette recherche montrent que le système d'information de gestion en éducation des deux associations est une base de données qui permet d'obtenir des informations sur les enfants en situation de handicap afin de planifier l'éducation inclusive dans les écoles ordinaires. Ce système est, d'une part, sous format Excel, regroupant plusieurs données sur les enfants en situation de handicap, et, d'autre part, sous format papier, où l'on trouve les dossiers d'information (histoires sociales) des enfants ainsi que les cartographies de la zone du projet.

Pour la première association, le contenu de sa base de données regroupe des informations sur l'enfant, telles que le

... le nom de la personne, où elle habite, quel type de handicap, l'école qu'elle fréquente, le nom de sa mère, le nom de son père, le nombre de personnes dans sa famille, si elle est la seule personne ayant un handicap dans sa famille et comment sa famille accueille son handicap. Nous avons recueilli un ensemble d'informations sur l'enfant... » (Asso-3, lignes 479-483) précise un participant.

Pour une deuxième association, son SIGE sous format Excel contient 17 modules : #, nom, prénom, âge, sexe, adresse, téléphone, personne responsable, lien de parenté, type de handicap, formation, code du participant, photo, statut, niveau d'étude, prise en charge, loisir (JOSE, 2013). En effet, c'est ce qu'un des participants nous rapporte à propos du SIGE de son association : « *Ces modules de base de données comprennent le nom, l'adresse, l'âge, le numéro de téléphone, les parents, le nom de la personne vivant avec eux et le type de handicap de l'enfant* » (Asso-1, lignes 254-256). Un autre participant ajoute que ce module contient

Le numéro de référence de l'enfant, permettant à [association] de l'identifier sur la cartographie, l'histoire sociale de l'enfant, des informations personnelles telles que son nom, son âge, sa date de naissance, sa photo, ses parents, le type de déficience, et si l'enfant doit consulter un spécialiste, voilà ce dont je me souviens en tout (Asso-1, lignes 257-260).

En effet, ce module permet d'identifier les enfants au sein du système d'information de cette association. « ... *pour enregistrer l'identité de tous les enfants au sein de notre système [d'information]* », précise un autre participant.

L'analyse documentaire a permis de recenser les différents modules de l'architecture du SIGE au sein de cette association :

- # : est utilisé pour la quantité de données recueillies sur les participants en situation de handicap.
- Nom : nom de famille du participant
- Prénom : prénom du participant
- Âge : âge du participant au moment de l'enquête
- Sexe : sexe du participant

- Adresse : adresse où habite le (la) participant(e)
- Téléphone : téléphone où l'on peut joindre les responsables du participant
- Personne responsable : personne qui s'occupe du participant au moment de l'enquête
- Lien de parenté : il peut s'agir de sa famille biologique (mère, père, frère, sœur) ou éloignée (tante, oncle, cousin(e))
- Type de handicap : le type de handicap correspond le plus souvent aux déficiences du participant
- Formation : ce module correspond aux formations professionnelles suivies par le (la) participant(e)
- Code : un code est attribué à chaque enfant dans son dossier pour assurer la confidentialité
- Photo : ce module correspond à la photo du participant
- Statut : le statut du participant permet d'identifier si le (la) participant(e) est orphelin(e) et/ou non scolarisé(e)
- Niveau d'étude : ce module représente le niveau scolaire du participant
- Prise en charge : la personne qui s'occupe du participant
- Loisir : ce module permet de savoir combien d'heures le participant consacre à ses loisirs.

De plus, cette deuxième association possède un système d'information sous format papier qui contient l'histoire sociale des enfants, les rapports des groupes d'entraide, ainsi qu'une cartographie (JOSE, 2013).

L'histoire sociale des enfants permet d'avoir des informations sur l'origine de leur déficience, leurs suivis médicaux et scolaires. Ces informations étaient écrites à la main et stockées dans un casier. Chaque enfant avait le même code que celui utilisé dans le format Excel. Ces informations étaient constamment mises à jour, puisque les agents de terrain de cette association les remplissaient après chaque visite régulière. Il est intéressant de mentionner qu'il y a des informations qui n'ont pu être obtenues que lors des visites à domicile, car les parents étaient méfiants à l'égard des structures associatives ou des organisations non gouvernementales. Pour ces parents, l'association recueillait des informations sur eux et sur leurs enfants dans un but lucratif (JOSE, 2013).

Les rapports des groupes d'entraide ou de discussion constituent une base de données sur les enfants et sur les parents des enfants en situation de handicap. Ces informations, recueillies sur les difficultés rencontrées par certains parents vis-à-vis de l'éducation de leur enfant,

constituent une base de données qualitative pour réaliser des suivis hebdomadaires (JOSE, 2015). Cependant, pour réaliser ces visites, il était essentiel que les agents puissent localiser facilement ces enfants. Il est intéressant de souligner que l'association en question était composée de jeunes bénévoles, dont beaucoup devenaient des agents de terrain, mais aussi d'autres qui quittaient l'association. La cartographie était donc l'un des moyens utilisés par cette association pour assurer une continuité, en aidant les nouveaux agents à localiser les enfants bénéficiant du programme.

En effet, la cartographie est une base de données qui complète les autres, car elle regroupe des données sur les enfants en situation de handicap et sur les écoles qui les accueillent. Cette cartographie rassemble des informations permettant à l'association de prendre des décisions concernant la mise en place de l'éducation inclusive à Fontamara. Un des participants déclare que : « *Grâce à la cartographie, [association] sait quelle école est la plus proche du domicile de l'enfant, elle peut donc planifier quelle école, à proximité, cet enfant doit fréquenter* » (Asso-1, lignes 265-266). Cela montre que cette cartographie favorise l'école de proximité, ce qui peut réduire les obstacles liés au transport.

- Adaptation de la base de données en fonction des besoins des acteurs en information

Les résultats montrent que les acteurs d'une association ont progressivement adapté leur système d'information afin de recueillir des informations plus précises, permettant ainsi la mise en place de l'éducation inclusive. Ils ont mis en place d'autres moyens pour recueillir des données plus détaillées sur les enfants, les parents et les écoles. Ces moyens, décrits plus haut, incluent les rapports de groupe d'entraide ou de discussion avec les parents, la cartographie et l'histoire sociale des enfants. Les résultats de l'analyse documentaire sur cette association montrent que, durant la période 2013 à 2016, elle a progressivement adapté son système d'information afin de recueillir des informations plus précises en vue de planifier l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Initialement, une base de données sous format Excel contenait les informations sur ces enfants. Ensuite, l'association a mené une enquête sur l'accessibilité des écoles dans la zone du projet. Par la suite, la cartographie, les rapports des visites régulières auprès des enfants et les rapports des activités de groupe de discussion ont été ajoutés pour compléter l'ensemble du système d'information de cette association.

Aide à la décision

Les résultats de l'enquête révèlent que toutes les associations utilisent les informations contenues dans une base de données pour planifier la mise en place de l'éducation inclusive. En effet, il ressort des résultats qu'une typologie a émergé pour l'aide à la décision : l'utilisation des données provenant du SIGE dans le processus décisionnel.

- L'utilisation des données du SIGE dans la prise de décision des acteurs associatifs

Toutes les informations recueillies auprès des parents et des enfants en situation de handicap ont permis à deux associations de créer une base de données sous format Excel et sous format papier. Grâce à ces informations, le SIGE a permis à l'association de planifier et de réaliser plusieurs activités en lien avec l'éducation inclusive. « *Cette base de données permet à [l'association] de préparer la scolarisation des enfants en situation de handicap au sein des écoles, de sensibiliser les enfants dans l'école afin qu'ils puissent accueillir les enfants en situation de handicap...* » (Asso-1, lignes 266-267), déclare un des participants.

Grâce aux informations provenant du SIGE, les acteurs éducatifs ont réalisé d'autres activités, telles qu'un projet de référencement (JOSE et OJPE, 2014). Ce projet a permis aux enfants de bénéficier de visites médicales et thérapeutiques dans des structures associatives que l'association ne pouvait pas prendre en charge (JOSE et OJPE, 2014 ; JOSE, 2014). De plus, les enfants en situation de handicap ont pu bénéficier de distributions de kits scolaires, de kits alimentaires, ainsi que de matériels tels que des fauteuils roulants et des béquilles. Certaines écoles accueillant ces enfants ont également bénéficié de kits éducatifs (JOSE et OJPE, 2014 ; JOSE, 2014).

D'autres activités ont pu être planifiées pour soutenir les enfants en situation de handicap et leurs parents, comme la distribution de kits alimentaires, car certains parents se trouvent dans des situations précaires (Colin, 2015). D'autres parents ont bénéficié d'un projet de microcrédit afin de les aider à payer les frais scolaires et à nourrir leurs enfants (Lubéris, 2016).

En effet, les résultats de l'enquête montrent que les trois associations utilisent des informations provenant d'une base de données, même si l'une d'entre elles ne possède pas de base de données. Cette dernière utilise des données provenant d'autres bases de données, comme celle du MENFP et d'une association de parents d'enfants en situation de handicap.

Ben là-dessus, nous avons travaillé avec la filière des parents, parce que si nous avons une association de parents, cela ne devient pas difficile de trouver les enfants. Nous savons qu'il y a des écoles qui reçoivent des enfants handicapés, et nous les avons simplement contactées. Pour la base de données, si nous avons besoin d'informations, nous allons au ministère de l'Éducation nationale. Nous trouvons, par exemple [il tousse] excusez-moi, la liste que le Ministère a sur les écoles du département [sud] et nous la consultons pour pouvoir travailler. En gros, voilà comment on procède (Asso-2, lignes 396-402).

Performance de l'outil dans la mise en œuvre d'un modèle inclusif

Les résultats montrent que le SIGE était performant, car les acteurs au sein de deux associations ont utilisé les données provenant du SIGE pour mettre en place l'éducation inclusive. De plus, une des associations (1 sur 3) s'est approprié le SIGE en fonction de ses besoins. Les résultats concernant la performance de l'outil font émerger une typologie : l'utilité de la base de données.

- Utilité de la base de données

En effet, le SIGE est performant, car non seulement il a été adopté, mais il a également été utile aux acteurs dans leur prise de décision. L'association qui a mis en place le modèle inclusif au sein des écoles s'est approprié son SIGE, ce qui lui a facilité la mise en œuvre du modèle inclusif. En effet, un des participants a déclaré que « *cette base de données nous est très utile et permet à [association] de réaliser son travail plus facilement au sein des écoles, grâce aux informations recueillies auprès de tous les enfants en situation de handicap* » (Asso-1, lignes 274-276).

Pour l'association qui possédait une base de données, l'un des participants nous explique que cette base de données lui a servi à accompagner les enfants en situation de handicap, à prendre contact avec eux, à effectuer des suivis et à organiser des activités.

Oui, nous prévoyions d'entrer à l'intérieur de l'école pour entrer en contact avec les enfants afin qu'ils apprennent, de temps en temps, [ga ...] comment ils sont, en fait, parce que les enfants sont en contact avec nous pour savoir comment ils vont. Parfois, nous organisons des activités avec eux afin de ne pas perdre le profil de l'école ... (Asso-3, lignes 514-517), nous indique un participant.

Pour montrer que cette base de données était utile à la planification de l'inclusion scolaire, le participant poursuit en expliquant que cette base de données lui permettait de savoir : « ... *nous avons l'habitude de planifier des activités scolaires, car chaque enfant était dans une classe, dans quelle école il se trouvait et quels devoirs il devait faire* » (Asso-3, lignes 530-531). Comme le précise le participant

Nous essayions également de fournir des fournitures scolaires, de leur donner des uniformes, de les accompagner lors de leur rentrée scolaire et de leur fournir un petit kit scolaire contenant tout ce dont ils avaient besoin pour l'école. Nous cherchions des moyens pour acheter des fournitures scolaires, les mettre dans leurs sacs et les remettre aux enfants, en leur donnant un petit kit scolaire. Même s'il manquait quelques éléments, les parents devaient faire un petit effort pour les acheter. Nous leur remettions la plupart des fournitures dont ils avaient besoin pour l'école (Asso-3, lignes 532-538).

Même la troisième association, qui ne possède pas de base de données, utilise d'autres bases de données pour planifier l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. « *Pour la base de données, si nous avons besoin d'informations, nous nous adressons au ministère de l'Éducation nationale* » (Asso-2, lignes 399-400), explique un participant. En effet, cela montre combien les bases de données sont utiles aux associations locales dans leurs prises de décision.

Collaboration entre l'État haïtien-OING- Association locale-Ecole-Famille

Les résultats montrent que les trois associations locales collaborent avec l'État haïtien, des OING, des associations locales, des écoles et des familles pour mettre en place l'éducation inclusive. En effet, les résultats de la collaboration entre l'État haïtien, les OING, les

associations locales, les écoles et les familles font émerger cinq typologies : collaboration avec l'État haïtien, collaboration avec des OING, collaboration avec des écoles, collaboration avec des familles d'enfants en situation de handicap.

- Collaboration avec l'État haïtien

Les trois associations admettent que l'État haïtien ne les soutient pas financièrement, mais qu'elles ont reçu d'autres formes de soutien.

Pour la première association, l'État haïtien ne finance pas ses activités, mais la considère comme un collaborateur.

Ah, l'État haïtien, si c'était pour lui, [Asso-3] n'existerait pas. [Asso-3] n'aurait pas les moyens de réaliser tous les travaux que nous sommes en train de faire... Si c'était pour l'État haïtien, c'est le Bureau du Secrétaire d'État aux Personnes Handicapées (BSEIPH) qui nous accompagne en tant que collaborateur, mais sur le plan économique et financier, non ... (Asso-3, lignes 308-313), nous indique un participant.

Pour une deuxième association, l'État haïtien ne s'engage pas auprès des associations locales et peut même être agressif envers celles qui veulent changer la situation scolaire des personnes en situation de handicap.

Sur la question de l'État, il faut que je te dise, euh, je ne sais pas, mais tu n'as pas laissé Haïti longtemps, tu sais qu'en Haïti, généralement, les autorités ne font pas d'approches avec la société civile ou, du moins, les organisations qui défendent, euh, des idées. Les autorités peuvent préférer être hostiles envers toi parce que, pour elles, elles trouvent que tu es nuisible. Nous n'avons aucune approche avec l'État et l'État ne nous accompagne pas (Asso-2, lignes 248-253), nous indique un participant.

En effet, cela signifie que l'État haïtien n'a aucun intérêt pour l'instauration de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

Pour une troisième association, l'État haïtien leur permet de réaliser des activités en toute légitimité. « *Cela a permis à [association] de faire leurs activités légalement* » (Asso-1, ligne 120), nous précise un participant. Il poursuit en indiquant que l'État haïtien leur fournit des informations, mais ne précise pas quel type d'informations : « *Il y a des organes au sein de*

l'administration publique qui communiquent des informations à [association], mais je ne me souviens pas du nom de cet organe » (Asso-1, ligne 121-122). En revanche, une participante indique que l'État haïtien a permis à son association d'inclure les enfants en situation de handicap, mais ne précise pas comment l'État haïtien leur a fourni son aide. Comme nous parlons de la même association, nous pensons que cette participante fait référence aux soutiens obtenus de la part d'un organe au sein de l'administration publique. En effet, cette participante déclare que : « Il [l'État haïtien] a permis à [association] d'inclure les enfants en situation de handicap au sein de la société afin que tout le monde sache qu'ils ont le même droit que tous les autres enfants » (Asso-1, lignes 123-125).

- Collaboration avec les OING

Contrairement à l'État haïtien, les associations locales semblent mieux collaborer avec les OING dans la mise en place de l'éducation inclusive. En effet, toutes les associations mentionnent que les OING leur ont permis de mettre en place l'éducation inclusive, d'une part en leur transférant un savoir-faire inclusif (voir 6.1.4 (c)), et d'autre part en finançant leurs projets en lien avec l'éducation inclusive.

Pour une première association, un participant déclare

Pour réaliser toutes ces choses, tous ces travaux, c'est grâce à une OING qui s'appelle DRF [Disability Rights Fund]. Lorsqu'on écrit des projets, elle nous accompagne et nous permet d'exister... Disability Rights Fund nous soutient financièrement. Ainsi, cela nous permet d'exister et de hausser le ton (Asso-3, lignes 309-315).

Pour une deuxième association, un participant déclare également qu'elle a reçu le soutien d'une OING, ce qui lui a permis de réaliser ces travaux :

Nous n'avons reçu que le soutien de Disability Rights Fund (DRF), qui nous permet d'avancer avec nos travaux. Je pense que c'est grâce à ces travaux que nous pouvons essayer de parler de l'éducation inclusive à travers nos expériences (Asso-2, lignes 253-256).

Pour une troisième association locale, son projet de mise en place de l'inclusion scolaire a été financé par des OING telles que Christian Blind Mission (CBM). « *Ce que je peux dire, c'est que la CBM et [association] ont travaillé en collaboration pour réaliser ce projet* » (Asso-1,

lignes 68-69), nous déclare un participant. En effet, selon ce participant, il existe une collaboration entre son association et la CBM afin de mettre en place un modèle inclusif. Cette collaboration se définit par le financement d'un projet relatif à la mise en place de l'inclusion scolaire et le transfert de savoir-faire inclusif. Effectivement, toutes les formations sur l'inclusion scolaire que les acteurs ont reçues au sein de cette association ont été dispensées par la CBM.

- Collaboration avec les écoles

Les résultats montrent que toutes les associations locales (3 sur 3) collaborent avec des écoles afin d'instaurer l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

Une première association indique qu'elle collabore avec des écoles publiques et privées. Cette association accompagne également les écoles pour scolariser les enfants en situation de handicap. « *Nous collaborons avec des écoles nationales, des écoles privées, des écoles publiques. Puisque l'enfant habite dans le coin, nous pouvons l'accompagner. En même temps, nous avons de nombreuses autres écoles que nous accompagnons* » (Asso-3, lignes 385-387), nous déclare un des participants.

Une deuxième association précise le nombre d'écoles ayant collaboré à la mise en place de l'inclusion scolaire. En effet, cette association a collaboré avec des écoles dans la communauté de Fontamara : l'École communautaire Mixte des Aigles (ECMA), le Collège Pétion Savain, l'École Mixte la Foi Apostolique, l'École Nouvelle Professionnelle, l'Institution Mixte François Denis Légitime, le Collège Union des Universitaires de Port-au-Prince, le Centre de Formation académique de Port-au-Prince, l'Institution Diff Jean Philippe et l'École nationale Carius Lhérisson (P'20-C2-JE, 2014). Ces écoles ont effectivement accepté de mettre en place l'inclusion scolaire et ont même pu bénéficier de distributions de matériel scolaire (voir plus haut).

Une troisième association indique que les écoles dans lesquelles elle intervient sont des écoles partenaires. « *Euh, sur la question des enfants handicapés, les écoles qui les reçoivent jusqu'à maintenant sont des écoles partenaires* » (Asso-2, lignes 418-419), nous déclare un participant. Comme certaines écoles sont réticentes à l'idée de recevoir un élève en situation de handicap, cette association intervient auprès d'elles pour les sensibiliser et les accompagner. L'association approche différemment les écoles publiques et les écoles privées. En effet, pour les écoles

publiques, l'association fait un suivi auprès du MENFP, tandis que pour les écoles privées, l'association fait un suivi directement auprès du responsable.

Bon, euh, lorsqu'on rencontre ce genre de cas, dans un premier temps, les écoles ont parfois des réticences, mais nous faisons des interventions en adressant des correspondances, car lorsqu'on trouve un cas, nous les référons au BSEIPH où nous faisons un suivi direct avec le ministère de l'Éducation si c'est une école publique. Mais si c'est une école privée, nous abordons la question avec les responsables (Asso-2, lignes 408-412), nous explique un participant.

Grâce à cette collaboration, cette association sensibilise non seulement les responsables des écoles, mais aussi les autres élèves afin de changer leur regard sur les élèves en situation de handicap. En effet, pour ces responsables, ces enfants risquent d'être rejetés par les autres élèves. De plus, selon le participant, les responsables pensent que le handicap de l'enfant peut susciter un comportement agressif.

Ces responsables peuvent constater plusieurs ... avant d'inscrire les enfants handicapés. Ils prennent en compte la question du handicap, qui peut provoquer l'agressivité de l'enfant handicapé, etc. Ils anticipent les difficultés auxquelles les enfants handicapés devront faire face. C'est là qu'on intervient en faisant de la sensibilisation sur le droit d'être différent des autres. Nous menons une sensibilisation auprès des enfants handicapés sur l'acceptation de soi. Nous les avons familiarisés avec ces sujets, et l'enfant pourra ainsi aller à l'école (Asso-2, lignes 402-418)

- Collaboration avec la famille

Les résultats montrent que les familles constituent un point crucial pour la réussite de la mise en place de l'inclusion scolaire. Rappelons que, sans l'autorisation des parents, les associations ne peuvent obtenir d'informations sur les enfants en situation de handicap, et que ces enfants ne peuvent, par ailleurs, pas être scolarisés. Concernant ce dernier point, il est intéressant de mentionner que ce sont les parents qui financent l'éducation de leurs enfants. En effet, toutes les associations collaborent avec les parents pour mettre en place l'inclusion scolaire en Haïti. Pour la première association, grâce à ses travaux sur le terrain, les parents collaborent activement et facilitent l'inclusion scolaire de leurs enfants.

Les parents des enfants en situation de handicap ont fini par avoir confiance en [association] grâce à notre travail sur le terrain. [Association] permet, d'une part, aux enfants de connaître leurs droits et, d'autre part, aide les parents à accepter la différence de leur enfant grâce à des formations et à un groupe d'entraide (Asso-1, lignes 281-285), mentionne un participant.

Les parents participent également au recueil d'informations, car ils fournissent aux acteurs de l'association des informations fiables sur leurs enfants. « *Les parents collaborent en fournissant des informations fiables sur leurs enfants...* » (Asso-1, ligne 286), nous indique un participant. De plus, ces parents mettent à disposition des espaces chez eux afin d'organiser des réunions et de permettre la réalisation du programme d'éducation informelle. « *Ils [les parents] laissent un espace chez eux pour réaliser des activités récréatives et (l'école à la maison), je ne me souviens pas comment cette activité s'appelle [faisant référence au programme d'éducation informelle de l'association]* » (Asso-1, lignes 287-289). Certains parents sont formés par l'association et participent comme personnes-ressources au sein de l'école pour leur enfant en situation de handicap. Un participant donne cet exemple : « *Un parent de Max vient se former et participe aux activités de [association] au sein de l'école, comme François Denis Légitime* » (Asso-1, lignes 291-293).

En effet, l'association organise des formations pour les parents afin de faciliter l'accueil de l'enfant handicapé dans sa famille. Certaines formations expliquent le comportement à adopter et la place de leur enfant dans la société haïtienne. « *Oui, les formations sont basées sur le comportement à adopter et elles leur font savoir que les enfants en situation de handicap ont leur place dans la société et sont égaux aux autres enfants...* », mentionne un participant. Pour ce participant, l'association organise des formations avec les parents afin d'améliorer leur relation avec leur enfant. « *[L'association] organise des formations sur la manière d'améliorer leur relation avec leur enfant et permettre aux parents de mieux comprendre l'évolution de leur enfant et sa socialisation* » (Asso-1, lignes 302-304), indique un participant. Enfin, l'association sensibilise les parents à l'inclusion scolaire. « *[L'association] sensibilise les parents afin qu'ils scolarisent leurs enfants au sein des écoles « normales », comme les autres enfants* » (Asso-1, lignes 300-301), précise un participant.

Les résultats de cette recherche montrent à quel point la représentation que les parents ont de leurs enfants, ou plus particulièrement du handicap, a une grande influence sur leur décision de les scolariser. Caraglio (2017) indique que les modes de scolarisation des élèves dépendent de la représentation des acteurs éducatifs. Les parents étant des acteurs éducatifs, ils participent à la mise en œuvre du modèle inclusif lorsqu'ils ont une représentation positive du handicap.

Une des associations organise des groupes d'entraide afin de changer le regard des parents vis-à-vis du handicap de leur enfant. « ... *[L'association] a l'habitude d'organiser des groupes d'entraide avec les parents afin que chaque parent puisse prendre conscience [de la déficience] de son enfant* » (Asso-1, lignes 299-301), nous indique un participant. Un autre participant de cette association ajoute : « *[L'association] organise des groupes d'entraide afin que les parents puissent se connaître et discuter ensemble de leurs problèmes ainsi que des solutions trouvées* » (Asso-1, lignes 305-306). Un troisième participant ajoute que l'association sensibilise et forme les parents en réalisant des activités de simulation. « *[Asso-1], avec l'assistante sociale et le chargé de projet, s'assure de former et de sensibiliser les parents au quotidien, et de réaliser des simulations avec eux également* » (Asso-1, lignes 313-314), nous raconte-t-il.

Une deuxième association travaille en partenariat avec une association de parents d'enfants en situation de handicap. En effet, cette association locale aide l'association des parents à se structurer et intervient lorsque les parents rencontrent des difficultés.

... Cette association travaille aussi à renforcer les parents en organisant des formations sur l'estime de soi et en leur montrant que les enfants handicapés sont des enfants comme les autres. Ainsi, cela permet aux parents de ne pas mettre de côté les enfants handicapés. C'est dans cet objectif que l'association travaille, tu comprends ? (Asso-2, lignes 446-449), explique le participant.

En effet, les parents sont formés afin de pouvoir aider d'autres parents en difficulté.

Bon, le rôle des parents est de continuer le travail de l'ASSO-2, parce que ce que nous avons fait, c'est que nous avons travaillé avec eux, et eux vont travailler avec des parents qui rencontrent les mêmes difficultés qu'eux. Ils vont les aider en suivant la même démarche qu'eux, mentionne-t-il (Asso-2, lignes 431-433).

Le participant poursuit en disant

Au sein de l'asso-2, si nous constatons qu'il manque des éléments lors d'une évaluation, nous organisons une formation pour les membres du comité, c'est-à-dire les personnes qui font partie du comité directeur. Ainsi, elles pourront ensuite transmettre cette formation aux autres parents (Asso-2, lignes 440-443).

En effet, cette association soutient les parents lorsqu'ils sont en difficulté. « Eux aussi, s'ils rencontrent de plus grandes difficultés, ils nous en parlent et nous intervenons » (Asso-2, lignes 433-434), nous dit un participant. Ces parents jouent un rôle d'intermédiaire entre l'école et les associations. De plus, ils sont considérés comme des partenaires de l'association. « *Ces parents servent de pont entre l'école et nous. S'il y a un problème, ils nous en parlent et nous avançons sans difficulté, car les parents deviennent automatiquement des partenaires pour l'asso-2* » (Asso-2, lignes 434-436), ajoute le participant.

Pour la troisième association, il y a un manque d'investissement et d'accompagnement des parents dans l'éducation des enfants en situation de handicap. « *Les parents ne savent souvent pas comment accompagner leurs enfants, ils se contentent de venir les chercher à l'école. C'est pourquoi nous nous battons avec eux pour qu'ils s'impliquent et investissent également dans l'éducation de leurs enfants* » (Asso-3, lignes 542-544), fait remarquer un participant. Ce dernier ajoute que « *les parents ne veulent pas répondre financièrement aux besoins scolaires des enfants en situation de handicap* » (Asso-3, lignes 544-545). En revanche, ces mêmes parents paient la scolarité des autres enfants qui ne sont pas en situation de handicap.

Nous avons l'habitude de faire des séances avec les parents afin de leur prouver que les enfants en situation de handicap doivent être bien traités, car il y a des parents qui ne veulent pas investir (...) certains parents ont plusieurs enfants, mais ne font pas scolariser ceux en situation de handicap. Ces parents attendent que ce soient les associations locales qui accompagnent leurs enfants et les envoient à l'école à leur place, tandis qu'ils envoient leurs autres enfants dans de grandes institutions scolaires. Ils investissent dans leur éducation, mais pas dans celle des enfants en situation de handicap (Asso-3, lignes 500-508), nous dit le participant.

La mise en place d'un modèle inclusif

Pour la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti, les activités des associations locales s'articulent autour de quatre axes : plaidoyer, sensibilisation, encadrement et mise en place du modèle. En effet, nous pouvons regrouper les pratiques associatives en deux types distincts : d'une part, celles qui se consacrent à la plaidoirie et à la sensibilisation, et d'autre part, celles qui mettent en place l'éducation inclusive au sein des écoles. Pour cette recherche, parmi les trois associations sélectionnées, deux (2) se consacrent à la plaidoirie et à la sensibilisation, tandis qu'une (1) met en place un modèle « inclusif » dans les écoles.

Ainsi, les pratiques associatives dans la mise en place de l'éducation inclusive se sont concentrées sur plusieurs activités. Les résultats montrent qu'il existe neuf typologies qui émergent dans le processus de mise en place de l'éducation inclusive : formation du personnel, identification des personnes en situation de handicap, cartographie, groupes d'entraide, plaidoyer, formation des enseignants, sensibilisation de la population, notamment des directeurs d'école, distribution de kits et de matériels scolaires pour les écoles, mise en place d'activités scolaires formelles et informelles, ainsi que les difficultés liées à la mise en place de l'éducation inclusive.

- La formation du staff

Les résultats de l'enquête montrent qu'une association sur trois forme son équipe de terrain pour mettre en place le modèle inclusif, tandis que les deux autres ont été formées par des OING pour réaliser des activités de plaidoirie. Il convient de noter que les associations locales participant à cette recherche n'ont pas les mêmes pratiques. Autrement dit, une association met en place le modèle inclusif, tandis que les deux autres se concentrent sur la plaidoirie auprès des acteurs éducatifs. Il est intéressant de souligner que ces associations contribuent à l'inclusion scolaire.

En effet, dans l'une des associations, plusieurs animateurs ont reçu des formations pour travailler avec les enfants, les identifier, cartographier les zones du projet et rédiger des rapports narratifs. Ces formations ont permis aux membres de cette association de recueillir des informations auprès des enfants, des parents et des écoles dans la zone du projet. Par conséquent, cette formation a permis aux équipes de mettre en place le modèle inclusif au sein

des écoles. Selon un participant de cette association : « *C'est la formation des membres de [association] qui a permis à ce projet d'être effectif dans notre communauté, de réaliser le projet...* » (Asso-1, lignes 69-70).

Dans les deux autres associations, les équipes ont reçu une formation de la part des OING, ce qui leur permet de réaliser des activités de plaidoirie. Ainsi, l'une de ces deux associations sensibilise les agents éducatifs au droit des enfants en situation de handicap à une éducation inclusive (P3-C3-OP).

- La sensibilisation de la population

Les résultats de l'enquête montrent que dans toutes les associations, soit 3 sur 3, leurs modèles tiennent compte de l'aspect culturel du handicap dans leur communauté. Ainsi, l'un des objectifs de ces modèles est de transformer la perception de la population vis-à-vis des personnes en situation de handicap. En Haïti, le handicap est souvent perçu comme une punition divine ou un sort jeté par un *houngan*¹³ (Damus, 2016). Par conséquent, les activités des associations sont orientées vers la sensibilisation de groupes influents tels que l'église, l'école, la famille et la communauté (JOSE et OJPE, 2014). Ces séances de sensibilisation visent à permettre « *aux gens de la communauté de s'adapter aux activités en rapport avec les enfants [en situation de handicap]* » (JOSE et OJPE, 2014, p. 3).

Les associations utilisent sept moyens principaux pour sensibiliser leur communauté : séances de formation, séances de sensibilisation, concours de textes sur la problématique du handicap et l'inclusion sociale des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires, séances de discussions, activités de loisirs inclusifs, organisation de conférences et causeries autour de la problématique de l'éducation inclusive (C2-JE, 2014 ; C4-JE, 2015 ; P3-C3-OP).

Les résultats montrent également que les trois associations (3 sur 3) ont mené des actions de sensibilisation auprès des parents d'enfants en situation de handicap pour faire évoluer leur mentalité. Selon l'une des associations, le problème d'exclusion des enfants en situation de handicap résulte en partie des attitudes des parents eux-mêmes (P1-C1-OP). En effet, ces parents craignent souvent que leur enfant soit moqué par les autres enfants (P1-C1-OP). Pour remédier à cette situation, les associations se sont donné pour mission de convaincre ces parents des droits de leurs enfants à bénéficier d'une éducation (P1-C1-OP).

¹³ Prêtre vaudou

- Identification des personnes en situation de handicap

Les résultats montrent que les trois associations utilisent chacune leur propre méthode pour identifier les enfants en situation de handicap. En effet, une association réalise des enquêtes de terrain pour repérer ces enfants, tandis qu'une autre s'appuie sur les données collectées par une association tierce.

Pour la première association, l'un des objectifs de son modèle inclusif est l'identification des enfants en situation de handicap. À cette fin, elle a mené deux enquêtes sur le recensement des personnes en situation de handicap dans la localité de Fontamara, respectivement en 2013 et 2016. Par ailleurs, grâce à des séances de sensibilisation, d'autres enfants en situation de handicap ont pu être identifiés tout au long de l'année (JOSE et OJPE, 2014). Ces séances ont permis de détecter des enfants de Fontamara ayant des déficiences physiques et mentales, certains d'entre eux ayant été auparavant dissimulés par leurs parents. Avec l'aide de la communauté, ces enfants ont pu être identifiés (JOSE et OJPE, 2014).

Les acteurs de cette association ont également utilisé la méthode dite de la « boule de neige » pour localiser d'autres enfants cachés par leur famille. Cette méthode consiste à demander aux premiers participants interrogés de recommander d'autres personnes susceptibles de correspondre aux critères de l'enquête, et ainsi de suite (Combessie, 2007 ; Gumuchian et Marois, 2000). Grâce à cette approche et à la collaboration de la communauté, plusieurs enfants ont pu être recensés (JOSE et OJPE, 2014).

En 2013, une enquête menée par cette association a permis de recenser 91 personnes en situation de handicap dans la localité de Fontamara (JOSE, 2013). Ces personnes, âgées de 2 à 55 ans, se répartissaient comme suit : 2 personnes entre 0 à 2 ans ; 17 personnes entre 3 à 7 ans ; 19 personnes entre 8 à 12 ; 17 personnes entre 13-17 ans ; 28 personnes entre 18 à 55 ans ; l'âge de 6 personnes n'a pas pu être déterminé. Cette association a recensé 40 personnes de sexe féminin et 51 de sexe masculin. Les participants à cette enquête se répartissaient en 15 personnes ayant un handicap mental et physique, 26 ayant un handicap mental, 47 ayant un handicap physique et 3 dont le handicap n'a pas été identifié (JOSE, 2013). Cette enquête a été réalisée dans les quartiers de Fontamara 43 à Fontamara 31, les quartiers de Fond-Branche et du village Anacaona. Ces quartiers sont situés dans la localité de Fontamara qui fait partie de la 3^e circonscription de Port-au-Prince.

L'enquête de 2013 a également montré que 53 participants n'étaient jamais scolarisés, ce qui représente 58,24 % des enquêtes. Cette enquête a pu montrer également que seuls 17 participants étaient scolarisés. Ceci nous a permis de constater que 4 participants étaient en préparatoire au moment de l'enquête ; 3 participants en préparatoire 2 ; 7 participants en élémentaire 1 ; 2 participants en Moyen I ; 1 participant en Rhéto ; 1 participant en 9^e année fondamentale et 1 participant en 5^e année fondamentale (JOSE, 2013).

Un rapport narratif de mai 2015 indique que cette association a poursuivi ses efforts de recensement et engagé la création d'une nouvelle base de données (JOSE, 2015). Cependant, aucun document relatif à cette enquête n'a été fourni.

Pour sa part, une deuxième association utilise l'aide de l'association des parents d'enfants en situation de handicap pour identifier les enfants concernés. Comme l'explique un participant : « ... *Nous avons travaillé avec la filière des parents parce que, si nous avons une association des parents, cela ne devient pas difficile de trouver les enfants* » (Asso-2, lignes 396-397).

Quant à la troisième association, elle ne mentionne pas explicitement avoir réalisé des enquêtes de terrain pour identifier les enfants en situation de handicap. Cependant, il semble qu'une enquête ait été menée, car le participant a évoqué la possession d'une base de données. « ... *Nous avons eu un ensemble d'informations sur l'enfant en général ...* » (Asso-3, lignes 483-484), a-t-il déclaré à propos de son contenu.

- La cartographie de Fontamara

Selon une des associations étudiées, la cartographie constitue un outil essentiel pour une prise de décision éclairée (JOSE et OJPE, 2014). Cet outil permet à l'association d'identifier avec précision les lieux de résidence des enfants et jeunes en situation de handicap, facilitant ainsi des suivis réguliers à leur domicile. La cartographie indique également l'emplacement des lieux de culte religieux et des écoles dans la localité de Fontamara, tout en permettant d'évaluer leur proximité avec les domiciles des enfants. Grâce à ces données, les décideurs de l'association ont pu recommander des écoles situées à proximité des résidences des enfants.

Cependant, certains parents d'enfants et de jeunes en situation de handicap sont contraints de déménager pour des raisons économiques. Ces changements de domicile rendent nécessaires des mises à jour régulières des données cartographiques (JOSE et OJPE, 2014). À cette fin, les

agents de terrain de l'association effectuent des vérifications semestrielles des informations, apportant manuellement des corrections sur les cartes imprimées (JOSE et OJPE, 2014).

Par ailleurs, les leaders religieux (pasteurs, prêtres, houngans) sont considérés comme des figures d'autorité et des notables au sein de la communauté. Identifier les lieux de culte permet à l'association de mieux planifier les campagnes de sensibilisation auprès de la population ainsi que les réunions des groupes d'entraide destinées aux parents.

Dans la localité de Fontamara, certaines zones sont sensibles en raison de la présence de gangs armés, qui peuvent interrompre les activités. En conséquence, les acteurs de l'association doivent obtenir des autorisations spécifiques pour intervenir dans ces zones sensibles. Dans certains cas, les leaders religieux jouent le rôle de médiateurs ou d'intermédiaires entre l'association et les groupes armés. Ils facilitent ainsi le dialogue et permettent à JOSE de mener ses activités en toute sécurité dans ces zones sous tension.

- Groupe d'entraide

Après l'enquête de terrain, des groupes d'entraide ont été créés avec les parents des enfants en situation de handicap identifiés lors du recensement (JOSE et OJPE, 2014). Plusieurs séances de discussion ont été organisées avec ces parents. Ces séances visent, d'une part, à former les parents sur les particularités et les défis rencontrés par leurs enfants et, d'autre part, à les informer sur les types de soutien qu'ils peuvent apporter à la maison.

En effet, les parents jouent un rôle essentiel dans l'éducation de leurs enfants. Ils sont des acteurs clés de l'éducation inclusive, car leur décision détermine si leur enfant sera scolarisé ou non. À cet égard, un des participants, lui-même en situation de handicap visuel, a partagé son expérience pour souligner l'importance des parents dans le processus de scolarisation des enfants en situation de handicap, en affirmant :

... Nous organisons des séminaires avec les parents pour les sensibiliser et leur montrer qu'investir dans un enfant en situation de handicap n'est pas une perte d'argent ... Prenons mon exemple, parfois je partage aussi l'exemple de Marie [elle est non voyante], ainsi que celui de nombreux autres jeunes qui ont pu accéder à l'université. Cela démontre que si nos parents avaient agi comme vous [en parlant de certains parents actuels],

nous n'aurions jamais pu atteindre ce niveau éducatif... (Asso-3, lignes 506-510).

Ces séances ont pour objectif de former les parents à l'importance de l'éducation inclusive tout en les sensibilisant à leur responsabilité dans la scolarisation des enfants en situation de handicap (JOSE, 2014). Par ailleurs, les groupes d'entraide constituent également des moments privilégiés de partage d'expériences entre parents sur leur vécu respectif. Ces groupes ont pour vocation d'évaluer le programme en recueillant les opinions des parents sur son efficacité et sur les pistes d'amélioration, dans le but de faciliter l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires de Fontamara. En effet, ces groupes d'entraide ont permis de collecter des données telles que :

- i) Le manque de moyen financier des familles pour envoyer leur enfant en situation de handicap à l'école (frais de scolarité, achat d'uniforme, de matériels scolaires ...)
- ii) Le manque de transport adapté pour se déplacer avec les enfants
- iii) Le manque de fauteuils roulants
- iv) Le manque de soins de santé ou de support médical (JOSE et OJPE, 2014).

- Plaidoirie

Les résultats de l'enquête montrent que les associations sélectionnées ont organisé des séances de plaidoyer ciblées auprès d'acteurs clés susceptibles d'influencer la mise en place de l'éducation inclusive dans les écoles et au sein de leur communauté. Selon l'une des associations, l'exclusion des enfants en situation de handicap est notamment imputable aux directeurs d'école, qui refusent souvent de les intégrer dans leurs établissements (P1-C1-OP).

Certaines activités de plaidoyer ont été orientées vers les écoles ordinaires ainsi que les instituts de formation des enseignants (P2-C3-OP). Pour remédier à cette situation, cette association a entrepris de convaincre certains directeurs d'école (P1-C1-OP). Dans ce cadre, une campagne de sensibilisation a été lancée, visant à promouvoir l'éducation inclusive auprès d'acteurs et d'institutions engagés dans le secteur éducatif haïtien (P1-C1-OP).

Pour atteindre cet objectif, plusieurs séances de discussion ont été organisées avec des directeurs d'école, des notables de la communauté et des responsables de la CASAS. Ces échanges ont inclus des réunions formelles ainsi que la projection d'un documentaire vidéo sur l'éducation inclusive (JOSE et OJPE, 2014).

En outre, l'une des associations a présenté le concept de l'éducation inclusive aux inspecteurs principaux et locaux, ainsi qu'aux directeurs d'école. À ce propos, un participant explique :

... que la première étape que nous avons franchie a été de présenter l'éducation inclusive aux décideurs départementaux en matière d'éducation, notamment aux inspecteurs principaux et aux inspecteurs de zone. Par la suite, nous l'avons présentée aux directeurs [la parole de l'interviewé a été interrompue] (Asso-2, lignes 284-287).

Ce participant poursuit en nous expliquant la raison de cette activité, en disant

Ce que nous avons fait, euh, c'est d'adopter une approche avec les inspecteurs supérieurs [du MENFP] ou un inspecteur de zone [du MENFP], car, en cas de difficultés dans les écoles non adaptées, c'est à eux qu'il faut s'adresser (Asso-2, lignes 288-290).

En effet, selon ce participant, son association a non seulement présenté le modèle « inclusif » aux inspecteurs du MENFP, mais a aussi mis en évidence les problèmes d'inadaptation des écoles face aux besoins éducatifs des enfants en situation de handicap. Cette campagne a permis à de nouveaux élèves en situation de handicap d'accéder à l'éducation dans des écoles ordinaires (P3-C1-OP). En effet, pour l'une des associations, ces activités de plaidoirie ont conduit 15 écoles de Fontamara à accepter la mise en place de l'éducation inclusive. De plus, parmi ces 15 écoles, 4 protocoles d'accord ont été signés avec cette association en 2014 (JOSE et OJPE, 2014). Ces protocoles permettent d'une part à l'association de mener des activités de sensibilisation au sein de ces écoles et d'autre part, à des agents de cette association d'assister les enseignants travaillant avec les enfants en situation de handicap (JOSE et OJPE, 2014).

Pour une deuxième association, ces activités de plaidoirie ont permis à des enfants d'être scolarisés dans des écoles ordinaires situées dans les zones métropolitaines (Carrefour, Delmas, Cité Soleil) ainsi que dans la ville de Léogâne¹⁴. En effet, un des participants nous a dit que

... il y a l'école Cœur de Jésus à Delmas qui n'acceptait pas auparavant les enfants handicapés, mais grâce à l'ASSO-3, elles les ont acceptés. Il y a aussi des écoles à Cité Soleil qui n'accueillaient pas non plus les enfants

¹⁴ Cette ville est située à trente-deux (32) km au sud de Port-au-Prince, la capitale d'Haïti.

handicapés, surtout dans la zone de Carrefour et de Léogâne, mais après la sensibilisation que nous avons réalisée dans plusieurs écoles, elles les acceptent maintenant en leur apportant une attention particulière ... (Asso-3, lignes 290-294).

- Accompagnement scolaire des enfants

Les résultats montrent que toutes les associations locales (3 sur 3) accompagnent les enfants en situation de handicap. Ces accompagnements s'effectuent à la maison, à l'école et après l'école. L'association qui met en place l'éducation inclusive a sélectionné 35 enfants pour participer à son programme scolaire. Ces 35 enfants ont reçu des visites de suivi régulières au sein de leur établissement scolaire et à leur domicile (JOSE et OJPE, 2014). Ces visites ont pour but, d'une part, de s'informer sur la situation de l'enfant et, d'autre part, de recenser les besoins des enfants, des parents et de l'école afin de faciliter la mise en place de l'éducation. En effet, certains enfants ont été directement recommandés à l'école, mais d'autres sont restés à la maison pour être mis à niveau. Ainsi, cette association met en place un programme d'éducation formelle et informelle. Le programme formel permet aux acteurs de faire un suivi au sein des écoles. Certains acteurs de cette association sont restés dans les classes des enfants bénéficiaires du programme afin de les aider à mieux comprendre le travail scolaire. Au cours des années 2014 et 2015, cette association a réalisé des distributions de kits scolaires aux élèves en situation de handicap. Cette distribution a permis aux enfants de recevoir des sacs à dos, des crayons, des stylos et des uniformes. Ces activités ont été réalisées en réponse aux demandes des parents de ces enfants lors des rencontres du groupe d'entraide ou des groupes de discussion (JOSE et OJPE, 2014). Quant au programme informel, il permet à certains acteurs de cette association de venir au domicile des enfants pour leur apprendre à lire et à écrire. Par ailleurs, l'une des deux associations qui sensibilisent et font de la plaidoirie accompagne des enfants en situation de handicap qui sont déjà intégrés dans les écoles ordinaires (P4-C3-OP). Pour cette association, la personne interrogée n'accompagne pas ces enfants dans les écoles, faute de moyens. « ... nous ne pouvons pas leur fournir de soutien à l'intérieur de l'école, car nous n'avons pas les moyens de le faire », a-t-il déclaré. Le participant a poursuivi en expliquant ce que son association aurait fait si elle avait disposé de moyens pour accompagner les enfants au sein de l'école en disant

Si j'avais pu leur fournir un soutien à l'intérieur de l'école, j'aurais organisé des séminaires au profit des enseignants sur la manière d'accompagner les enfants en situation de handicap. Mais malheureusement, nous n'avons pas suffisamment de ressources pour réaliser ce genre de travail (Asso-3, lignes 342-345).

En revanche, cette association les accompagne en dehors des écoles en organisant des activités extrascolaires. En effet, des activités extrascolaires, comme des cours de rattrapage, sont organisées. Un des participants nous explique :

Bon, nous intervenons après l'école. Ils nous appellent "professeurs", mais nous n'avons pas compris. Nous leur donnons rendez-vous dans l'ancien local de Saint-Vincent, car Saint-Vincent a déménagé de son local du centre-ville [de Port-au-Prince] à Santo. Comme ils ont toujours un local au centre-ville, à la rue de l'Enterrement, nous leur disons de venir le samedi et le dimanche. Nous les aidons en leur expliquant ce qu'ils ne comprennent pas, mais c'est comme ça que nous faisons (Asso-3, lignes 336-341)

Cette même association paie également les frais de scolarité pour des enfants en situation de handicap. C'est ce qu'un participant nous a rapporté :

Jusqu'à présent, nous avons aidé un grand nombre d'enfants, et nous sommes fiers de les avoir soutenus dans le paiement de leur scolarité. Nous avons des enfants de l'école Toussaint Louverture qui poursuivent leurs études secondaires dans différentes zones... (Asso-3, lignes 278-280).

C'est le cas d'Ismaël¹⁵ dont les parents ne voulaient pas payer sa scolarité et l'humiliaient également.

... particulièrement à Bon Repos, où Ismaël a réussi son examen de 9e année malgré son handicap. Il est actuellement en 7e année. Nous l'avons rencontré dans la même zone où sa mère l'a humilié et où son père ne voulait pas l'envoyer à l'école. Jusqu'à maintenant, c'est l'association

¹⁵ Le prénom a été changé

ASSO-3 qui paie pour son éducation. Nous pourrions en faire davantage si nous disposions de plus de moyens (Asso-3, lignes 280-284).

Les accompagnements offerts par cette association comprennent l'organisation de cours de rattrapage et le règlement des frais de scolarité pour ces enfants.

L'autre association, qui sensibilise et mène des actions de plaidoirie, accompagne des enfants en situation de handicap lors des examens d'État. En effet, cette association met en place des personnes-ressources pour accompagner ces enfants lors des examens officiels.

Par exemple, nous connaissons des enfants, notamment des personnes ayant une déficience intellectuelle, qui passent l'examen du certificat (6^e année fondamentale). Nous nous sommes rendus au ministère de l'Éducation lors des épreuves afin de mettre à disposition un(e) lecteur(trice) pour accompagner ces enfants dans la passation de leurs examens. C'est ainsi que les épreuves ont pu se dérouler. Ces enfants comprennent et entendent, c'est leur bon sens qui agit (Asso-2, lignes 422-427), nous explique un participant.

- La formation des enseignants

Les résultats de l'enquête montrent que toutes les associations ont organisé des séances de formation sur l'éducation inclusive à l'intention des enseignants. Ces initiatives ont conduit à une profonde transformation au sein des services scolaires des écoles partenaires des associations locales.

Pour l'une des associations, ces formations ont été réalisées en collaboration avec des ONG et des établissements d'enseignement supérieur, tels que l'INSEI (anciennement INSHEA), CBM et AAR JAPAN (JOSE et OJPE, 2014). Grâce à ces collaborations, vingt-cinq (25) enseignants des écoles partenaires d'une association ont pu bénéficier de formations sur l'éducation inclusive (JOSE et OJPE, 2014). Selon cette association, avant ces formations, les écoles refusaient d'accueillir des enfants présentant **une déficience**.

Il y a eu une grande évolution au sein des services scolaires des écoles partenaires de l'association. En effet, auparavant, ces écoles refusaient d'accueillir les enfants en situation de handicap. Cependant, grâce aux formations organisées par l'association à l'intention des enseignants, elles

ont finalement accepté ces élèves. De plus, les autres enfants, qui ne sont pas en situation de handicap, ont réalisé que ces élèves ne sont pas différents d'eux (Asso-1, lignes 114-118), nous confie un participant.

Un autre participant ajoute que les écoles n'acceptaient les enfants en situation de handicap qu'après avoir suivi les formations de l'association :

... les écoles partenaires de l'association ont bénéficié de la même formation que les membres de cette dernière sur l'inclusion scolaire. Par la suite, ces écoles ont fini par accepter et tolérer les enfants ayant une déficience physique et intellectuelle en leur sein (Asso-1, lignes 107-110).

Pour une autre association, un des participants précise que les membres de son organisation ont suivi une formation de formateurs dispensée par les experts de l'INSHEA. Cette formation leur a permis de transmettre ces connaissances aux enseignants. « ... *Nous avons dispensé une formation pour les professeurs, car nous sommes devenus formateurs de formateurs. Ils [le personnel de l'INSHEA, ndlr] nous ont formés et évalués, puis nous sommes allés former d'autres groupes de personnes ...* » (Asso-3, lignes 117-120), nous rapporte le participant.

Une troisième association a réalisé des formations dans 5 districts dans le département du sud d'Haïti.

Mon cher, nous avons organisé plusieurs séances de formation, euh, de 2013 jusqu'à 2016 ou 2017. Nous les avons réalisées dans tous les districts scolaires. Je crois qu'il y a six districts : Aquin, Les Cayes, Camp-Perrin, euh, la Côte, Port-Salut. En tout, il y a cinq districts, je crois, et nous avons mené ces formations dans tous les départements (Asso-2, lignes 280-283), nous explique un participant.

Il poursuit

Durant les séances de formation de [association], nous avons présenté aux enseignants des outils pédagogiques pour travailler avec des personnes ayant une déficience visuelle, intellectuelle ou physique. Nous leur avons montré différentes formes d'écriture braille, notamment la forme initiale, ainsi qu'une version adaptée qu'ils pourraient utiliser pour enseigner à un enfant aveugle. Nous leur avons également présenté des méthodes

permettant de travailler avec un enfant ayant une déficience intellectuelle. Quant aux enfants avec un handicap physique, il n'est souvent pas nécessaire d'adapter les contenus pédagogiques ; ils ont simplement besoin d'un environnement accessible, comme une béquille ou un fauteuil roulant, pour se déplacer et entrer dans les salles de classe. À part ces ajustements, ces enfants peuvent apprendre comme tout le monde (Asso-2, lignes 293-303)

Ces formations ont suscité des moments d'émotion de la part des participants qui les ont appréciées :

Euh, pour ces séances, il faut que je te dise qu'elles se déroulent parfois dans l'émotion, avec des larmes. Moi, je m'implique pleinement dans ces séances : je suis présent du début à la fin et je participe à toutes les activités. Après mes interventions, les participants se contentent parfois de nous dire simplement merci (Asso-2, lignes 303-306)

Ces formations ont permis à ces enseignants de faire leur autocritique concernant l'accueil des élèves en situation de handicap dans leurs salles de classe. Ils ont également soulevé le problème du manque de temps comme un obstacle majeur :

... Ils réalisent que c'est de la malveillance de refuser de scolariser des enfants aveugles s'ils en ont l'opportunité. Les méthodes d'enseignement adaptées existent, même si certains soulèvent le problème du temps nécessaire, affirmant que cela demande beaucoup d'investissement, etc. (Asso-2, lignes 306-309).

- Distributions de matériels scolaires pour les écoles

Cette activité permet à certaines écoles de se doter de ressources logistiques nécessaires. Il s'agit, en grande partie, d'écoles borlette et communautaires, souvent dépourvues de matériel scolaire adéquat pour travailler avec les enfants. L'association mettant en œuvre le modèle inclusif soutient ces écoles en offrant des formations aux enseignants, dans le but de promouvoir l'éducation inclusive (JOSE et OJPE, 2014). Dans ce cadre, l'association a reçu des fournitures scolaires de la part de CBM, qu'elle a ensuite distribuées à huit écoles partenaires situées dans la localité de Fontamara. Parmi ces écoles, sept sont privées et une est communautaire (JOSE et OJPE, 2014).

- Mise en place d'activités scolaires formelles et informelles

La première activité reposait sur un programme d'éducation formelle visant à intégrer des enfants en situation de handicap dans des écoles ordinaires de Fontamara. Une école communautaire a été sélectionnée pour expérimenter ce modèle au cours de la première année (JOSE et OJPE, 2014 ; Colin, 2014). Par la suite, d'autres écoles ont été approchées dès l'année suivante.

La seconde activité s'articulait autour d'un programme d'éducation non formelle, mis en place de manière temporaire et permanente. Temporairement, ce programme visait à mettre à niveau des enfants en situation de handicap, notamment ceux en surrâge qui n'avaient jamais été scolarisés (selon les données recueillies lors de l'enquête). De manière permanente, il a permis à d'autres enfants d'apprendre les bases de la lecture et de l'écriture. Ce volet concernait principalement des enfants ayant un handicap mental sévère ou des difficultés de mobilité. Par conséquent, pour les familles n'ayant pas les moyens financiers d'utiliser les transports publics pour se rendre à l'école, cette association offrait un accompagnement à domicile par le biais de visites hebdomadaires.

Par ailleurs, une autre association a mis en place des cours de rattrapage pour soutenir les élèves en situation de handicap rencontrant des difficultés dans leur parcours scolaire.

- Les problèmes liés à la mise en place de l'éducation inclusive en Haïti

Les résultats de l'enquête révèlent que toutes les associations locales (3 sur 3) reconnaissent l'existence de multiples obstacles à la mise en œuvre de l'éducation inclusive en Haïti. Selon l'un des participants, il ne s'agit pas véritablement d'éducation inclusive, mais plutôt d'une tentative inaboutie : « *Malheureusement, cela ne fonctionne pas en Haïti. Pour moi, il y a une tentative sur l'éducation inclusive...* » (Asso-3, lignes 82-83).

Un autre participant souligne l'absence de respect des principes du modèle inclusif dans les établissements scolaires : « *Quand je regarde les écoles qui prétendent faire de l'éducation inclusive, les principes ne sont pas respectés* » (Asso-1, lignes 81-82). Par ailleurs, un participant mentionne le manque de volonté des acteurs éducatifs à appliquer les

recommandations partagées : « ... *ce que nous avons partagé n'est pas appliqué* » (Asso-2, ligne 359).

Pour certains, l'éducation inclusive demeure une abstraction, uniquement présente dans les textes officiels. Comme l'affirme un participant : « ... *tant de choses ne sont que sur le papier* » (Asso-1, lignes 89-90), illustrant ainsi l'absence de progrès concrets en matière d'éducation inclusive.

De plus, l'inadaptation des infrastructures scolaires constitue un obstacle majeur. Certains établissements ne disposent pas de l'équipement nécessaire pour répondre aux besoins des enfants en situation de handicap : « ... *souvent, les bâtiments scolaires n'offrent pas un accès pour tout type de déficience d'un enfant...* » (Asso-1, lignes 97-98).

L'absence de soutien de la part de l'État haïtien est également mise en avant : « *Les difficultés que nous rencontrons, c'est qu'on trouve que nos autorités ne sont pas intéressées à la question de l'éducation inclusive...* » (Asso-2, lignes 359-361), déplore un participant.

Par ailleurs, certains participants pointent l'absence d'écoles pilotes capables de servir de modèle pour le développement de l'éducation inclusive : « *Du côté de [Asso-2], comme problème, comme je te le dis, nous aimerions avoir une école type où nous pouvons travailler et présenter un modèle pouvant servir comme pionniers, comme pilier aux autres écoles* » (Asso-2, lignes 369-371).

Le déficit de personnel qualifié constitue une autre difficulté majeure : « ... *qu'il y ait une absence de cadre, il y a une énorme absence de professionnelle éducative en Haïti et nous sommes des victimes de ceux-là* » (Asso-2, lignes 371-373). En outre, le manque de techniciens et l'insuffisance des formations pour les acteurs éducatifs sont régulièrement signalés : « *Nous manquons de techniciens aussi. Nous aussi nous manquons de formation. Nous devons avoir plus de formation...* » (Asso-2, lignes 364-365).

Les insuffisances financières aggravent la situation : « *Les difficultés qu'on a trouvées, c'est que nous manquons de moyens, tu comprends, nous manquons de beaucoup de moyens, surtout des moyens financiers. Parce que les moyens financiers nous permettront d'avancer* » (Asso-2, lignes 361-364).

Enfin, le refus de certaines écoles d'accepter le modèle inclusif représente un autre frein important : « *Mon cher, l'éducation des enfants en situation de handicap au sein des écoles ordinaires paraît comme impossible puisqu'il y a des écoles qui n'acceptent pas de recevoir les enfants en situation de handicap* » (Asso-3, lignes 182-184), témoigne un participant.

5.4 La mise en place de l'inclusion scolaire par les écoles

Ce sous-chapitre expose les résultats de l'enquête menée sur le rôle des associations locales dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti. Il intègre à la fois les données recueillies lors des entrevues et les résultats issus des recherches documentaires.

L'inclusion scolaire vue par les acteurs au sein des écoles

Les résultats révèlent que six des sept participants (6/7) s'accordent à dire que l'inclusion scolaire peut permettre aux enfants en situation de handicap d'être intégrés dans des écoles ordinaires, sans qu'il soit nécessaire qu'elles soient spécialisées. Il est important de noter que le participant n°4, qui n'a pas donné de réponse, représente la même école que la participante n°3. En outre, les résultats mettent en évidence trois grandes typologies permettant de définir l'éducation inclusive :

- Adaptation pédagogique en fonction des besoins éducatifs particuliers de l'apprenant

Trois des participants (n° 1, 3, 7) soulignent que l'éducation inclusive prend en compte à la fois la manière dont l'enfant apprend et la manière dont l'enseignant enseigne à cet enfant. En effet, pour le participant n° 1, l'éducation inclusive se définit comme « *... une approche éducative qui prend en compte les besoins particuliers en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants et jeunes en situation de handicap, de marginalisation et de vulnérabilité* » (DE-1, lignes 13-15). Pour le participant n° 3, c'est à l'école d'agir pour répondre aux besoins des enfants. Selon ce participant, l'éducation inclusive

... est un ensemble de mesures qu'une école doit prendre pour répondre à la diversité de tous les enfants. Cela signifie reconnaître que tous les enfants

peuvent apprendre, non seulement les enfants handicapés, mais aussi ceux qui ont besoin d'une éducation particulière, et veiller à ce que tous les enfants aient des droits et un accès égaux (DE-3, lignes 79-82).

Pour la participante n° 7, c'est le système éducatif qui doit répondre aux besoins éducatifs particuliers de chaque enfant. « ... nous parlons d'un système, le système éducatif. L'école est là pour répondre aux besoins de chaque enfant, qu'il s'agisse des enfants ayant des problèmes de handicap ou de ceux qui n'en ont pas, afin de travailler avec eux normalement » (ENS-3, lignes 56-58), nous indique-t-elle.

- Lutte contre l'exclusion sociale

Les participants (n° 2, 5) déclarent que l'éducation inclusive lutte contre l'exclusion sociale des enfants en situation de handicap. Le participant n° 2 mentionne que l'éducation inclusive est nécessaire « ... pour ne pas avoir l'exclusion [des enfants en situation de handicap] dans une société ... » (DE-2, lignes 13-14). Ce participant pense que toutes les personnes, qu'elles soient en situation de handicap ou non, ont les mêmes droits : « Les personnes en situation de handicap et toutes les personnes qui ne sont pas handicapées ont les mêmes droits » (DE-2, lignes 15-16). Pour la participante n° 5, l'éducation inclusive lutte contre l'exclusion, car elle permet la participation de tous. Selon elle, l'éducation inclusive est « une école où tout le monde a sa place » (ENS-2, ligne 13), nous indique-t-elle.

- Lutte contre la discrimination

La participante n° 6 déclare que l'éducation inclusive lutte contre toutes les formes de discrimination. « Cela signifie une éducation pour tous les enfants, sans discrimination, même pour ceux en situation de handicap » (ENS-1, lignes 11-12), nous indique-t-elle.

- La représentation de l'éducation inclusive au sein des médias, la justice haïtienne et les acteurs éducatifs

Les résultats montrent que les participants et participantes n° 1, 2 et 3, représentant les trois écoles sélectionnées, perçoivent qu'au sein des médias, de la justice haïtienne et entre les acteurs éducatifs, des débats ont lieu, mais n'aboutissent à rien de concret. Pour la première école, la participante n° 1 déclare qu'il y a des avancées au niveau des médias, mais que la société n'en est pas encore suffisamment consciente. « À travers les médias, de nombreux efforts sont déployés pour défendre les droits des personnes handicapées, mais la société n'a pas encore accepté ces personnes » (DE-1, lignes 40-41), nous dit-elle.

Pour cette participante, l'État haïtien n'a pas vraiment de programme structuré pour sensibiliser la population haïtienne au problème de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

L'État organise aussi des séances de sensibilisation pour permettre à ces personnes d'avoir leur place dans la société, mais celles-ci se déroulent toujours à des occasions particulières, comme la Journée des droits des personnes handicapées, la Journée de l'autisme, et autres, sans véritable continuité (DE-1, lignes 42-44), nous précise la participante n° 1.

En ce qui concerne les débats entre les acteurs éducatifs haïtiens, le participant n° 1 nous informe que ces débats ont porté sur les difficultés rencontrées par les personnes handicapées dans les écoles et les universités. Ils traitent également de leur droit d'accéder à l'éducation, comme les autres. Par ailleurs, ces débats soulèvent aussi la question de l'avenir des personnes handicapées une fois leur scolarité terminée.

Les débats portent souvent sur les droits que les personnes en situation de handicap doivent avoir, comme tout le monde. Pourquoi les écoles et même les universités refusent-elles d'offrir l'accès aux personnes en situation de handicap ? Pourquoi les enseignants ne les acceptent-ils pas en classe, et pourquoi les examens posent-ils de gros problèmes, alors que ces étudiants sont très brillants ? Il y a aussi de nombreux débats sur la continuité de l'accompagnement à apporter aux personnes handicapées une fois qu'elles ont terminé leurs études, etc. (DE-1, lignes 47-53), nous dit-elle.

Pour la deuxième école, le participant n° 2 ne croit pas que les médias et la justice puissent changer la situation des personnes en situation de handicap.

Les médias et la justice restent passifs et ne jouent pas leur rôle. Ils regardent sans rien dire. Les violations des droits des personnes handicapées ne sont pas leur affaire. Seul le fait de gagner de l'argent est important pour eux, mais ils ne veulent pas investir dans l'éducation inclusive (DE-2, lignes 37-40), nous dit-il.

Pour les débats entre acteurs éducatifs, le participant n° 2 déclare que ces acteurs ne croyaient pas au modèle inclusif jusqu'au jour où ils ont constaté que cela était possible. « *Ils ne croyaient pas qu'un jour les enfants handicapés devraient s'asseoir sur le même banc qu'un élève valide.* »

Les rêves deviennent réalité parce que les deux peuvent s'asseoir ensemble et ont développé une tolérance l'un envers l'autre » (DE-2, lignes 43-45), nous a déclaré le participant n° 2.

Pour la troisième école, le participant n° 4 mentionne que les actions des médias et de la justice haïtienne n'encouragent pas le développement du modèle inclusif.

Actuellement, le niveau des médias haïtiens et celui de la justice haïtienne ne correspondent pas aux évolutions nationales et internationales concernant la question de l'éducation inclusive, ou du moins de l'éducation en milieu scolaire et de l'éducation inclusive en milieu ordinaire (DE-3, lignes 141-144), nous déclare-t-il.

Pour le participant n° 4, c'est le MENFP qui ne donne pas l'exemple et ne fixe pas le ton du débat sur l'inclusion scolaire, ce qui signifie que ni les médias ni la justice ne suivent son exemple.

Le système éducatif lui-même ne favorise pas encore l'éducation inclusive et ne met en place aucune politique en ce sens. C'est avant tout une question politique. [Il tousse]. Par conséquent, s'il n'y a pas de politique, il sera difficile pour d'autres médias ou institutions de s'impliquer (DE-3, lignes 145-148), nous dit-il.

Pour ce participant, le manque de politique publique éducative sur l'éducation inclusive en Haïti empêche les autres institutions étatiques de se positionner en faveur de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.

Il y a aussi le Secrétariat d'État pour l'intégration des personnes handicapées (BSEIPH), qui est bien pour cela, mais qui ne se positionne pas efficacement du fait qu'il n'y a pas de politique. Il n'en a pas, il ne présente pas de politique non plus. Je ne le vois pas présenter de politique. Ils ne présentent pas de revendications formelles sur la question de l'éducation inclusive ou de l'éducation des enfants handicapés en général... (DE-3, lignes 161-166), nous précise-t-il.

Mais, certains acteurs éducatifs qui interviennent en Haïti tel que les ONG se positionnent pour des débats autour de l'éducation inclusive.

Bon, euh, il y a des organisations internationales qui se positionnent. On peut prendre, par exemple, CBM... En général, quand nous avons pris le deuxième mandat, il a fait un excellent travail avec l'USAID. Quand nous avons pris, par exemple, Gérard Oriol, l'équipe de Gérard Oriol a fait un excellent travail avec l'USAID en rendant plusieurs écoles accessibles dans le but de faciliter l'intégration des enfants handicapés dans l'environnement scolaire ordinaire. CBM, en tant qu'organisation internationale, fait également un excellent travail en apportant une grande contribution pour rendre des institutions scolaires accessibles, non seulement les institutions scolaires elles-mêmes, mais aussi, à un niveau plus large, d'autres institutions ouvertes au public (DE-3, lignes 160-172), nous fait savoir le participant n° 4.

Transfert de savoir-faire « inclusif »

Les résultats montrent que la majorité des acteurs éducatifs au sein des écoles (2 écoles sur 3 et 2 enseignantes sur 3 dans cette étude également) ont reçu une formation sur le modèle inclusif ou participent à des groupes de discussion sur l'inclusion scolaire (formations en groupe de pairs). En effet, les résultats révèlent qu'une typologie a émergé pour le transfert de savoir-faire inclusif : la formation des acteurs éducatifs au sein des écoles sur l'éducation inclusive.

- Formation des acteurs éducatifs au sein des écoles sur l'éducation inclusive

La participante n° 1 précise que les enseignants ont reçu des formations sur la manière d'accueillir des enfants en situation de handicap dans leurs salles de classe.

Oui, ils bénéficient de formations sur les troubles et difficultés d'apprentissage, la pédagogie différenciée, la compréhension de l'autisme et du syndrome de Down (la trisomie 21), les styles d'enseignement et d'apprentissage, la méthode active, ainsi que les bonnes pratiques pédagogiques pour une inclusion efficace, etc. (DE-1, lignes 92-95), nous indique la participante n° 1.

Pour la participante n° 3, son école n'est pas seulement une école inclusive, mais aussi un centre de formation, car elle organise des formations non seulement pour ses enseignants, mais

également pour toutes les autres institutions scolaires qui accueillent des élèves en situation de handicap.

... oui, nous dispensons des formations pour nos enseignants qui travaillent avec nous. Normalement, nous, au [nom de l'école], sommes un centre de formation complet. Nous ne dispensons pas uniquement des formations pour nos propres enseignants. Nous proposons également des formations pour d'autres établissements scolaires de la ville, car certains établissements accueillent des enfants handicapés. Nous organisons des sessions avec eux pour leur apprendre comment enseigner à des enfants handicapés dans leurs écoles, comment les accepter et travailler en collaboration avec eux. Nous sommes une équipe d'experts dans le domaine de l'éducation, avec une vaste expérience dans de nombreuses écoles (DE-3, lignes 297-305), nous indique la participante n° 3.

En effet, pour cette participante, son institution transfère son savoir-faire à d'autres institutions de la ville

Nous comprenons les défis auxquels les enfants handicapés peuvent être confrontés dans une classe et nous avons des principes fondamentaux pour les guider. Nous ne sommes pas seulement une école, mais aussi un centre de formation qui propose des formations pour les écoles, en particulier au niveau de la maternelle dans la ville (DE-3, lignes 305-308).

Elle poursuit en disant que cette formation est sur le long terme et que son école la réalise régulièrement : « *Chaque année en août, nous avons toujours une session de formation à laquelle nous invitons d'autres écoles, nous leur envoyons des lettres. ... Depuis 2007, nous avons lancé le centre et nous continuons à former* » (DE-3, lignes 311-313). Cette formation s'adresse aux acteurs éducatifs tels que les enseignants, les directeurs d'école et les acteurs au sein du MENFP : « *Nous dispensons des formations pour les enseignants, les directeurs d'école et même l'équipe du ministère de l'Éducation nationale* » (DE-3, lignes 313-314). Le transfert de savoir-faire est l'une des activités de l'école : « *Notre domaine d'expertise est la formation* » (DE-3, lignes 314-315). Le participant explique que ces formations sont également suivies par les enseignants de l'école, même si celle-ci leur dispense des formations spécifiques en fonction de leurs besoins.

Nous aidons les enseignants à acquérir les compétences nécessaires pour former et travailler avec les enfants en classe. De plus, nous avons un calendrier selon lequel nos enseignants participent également à des formations proposées par d'autres écoles. Nous organisons aussi des séances de formation spécifiques dans le cadre de notre programme afin d'enseigner aux enseignants comment travailler de manière appropriée avec les enfants (DE-3, lignes 315-319).

En revanche, le participant n° 2 précise qu'il a tenté de former les enseignants, mais n'a pas réussi à les préparer à accueillir les enfants en situation de handicap : « *Non, sauf que nous avons tenté de les former pour cela* » (DE-2, ligne 75).

La participante n° 5 a suivi une formation en 2021 pour accueillir des enfants en situation de handicap : « *Oui, en 2021* » (ENS-2, ligne 19), nous dit-elle.

La participante n° 6 n'a pas suivi de formation : « *Non, aucune formation* » (ENS-1, ligne 21), nous dit-elle. En revanche, elle a dispensé des formations pour les parents : « *J'ai plutôt présenté une formation pour les parents d'enfants autistes* » (ENS-1, lignes 21-22), nous a-t-elle fait remarquer.

La participante n° 7 n'a pas participé à une séance de formation en éducation inclusive, mais ceux ou celles qui ont suivi ces formations transfèrent leur savoir-faire à travers des discussions : « *À vrai dire, je n'ai jamais assisté à un séminaire sur l'éducation inclusive, mais je sais que beaucoup de gens l'ont fait, et lorsqu'ils reviennent, nous échangeons généralement des idées ensemble...* » (ENS-3, lignes 79-81).

Appropriation d'un modèle « inclusif »

Les résultats montrent que toutes les écoles (3/3) ont adapté le modèle inclusif au contexte local. En effet, quatre typologies émergent pour l'appropriation du modèle « inclusif » : l'origine du modèle « inclusif », la représentation des modèles d'inclusion dans les pays étrangers, l'adaptation du modèle au contexte local et le modèle « inclusif » haïtien.

- Origine du modèle « inclusif »

Les modèles inclusifs mis en place au sein des écoles s'inspirent des modèles européens, africains, ainsi que des contraintes économiques et des besoins communautaires. En effet, les

participants n° 2 et 3 déclarent que leur modèle provient de l'étranger. « ... nous avons lu de nombreux documents, y compris des documents provenant de la France, qui contiennent également le modèle d'éducation inclusive. Un de ces modèles est principalement celui du Burkina Faso ... » (DE-3, lignes 112-115), nous déclare la participante n° 3. Pour le participant n° 2, le modèle vient de la France. Lorsque nous lui demandons d'où vient son modèle, il répond qu'il provient « d'un pays étranger, appelé la France ... » (DE-2, ligne 28).

Tandis que les participantes et participants n° 1 et 4 précisent que leur modèle est adopté en fonction des besoins de leur communauté. Pour la participante n° 1, c'est à partir d'un constat que son établissement a décidé de mettre en place l'inclusion scolaire : « nous avons adopté ce modèle comme réponse en fonction des besoins de notre communauté » (DE-1, lignes 26-27). Pour répondre aux besoins de la communauté, le participant n° 4 mentionne que

En 2012 et 2013, il y avait un niveau d'exclusion très élevé, surtout dans le Sud, particulièrement dans les écoles congréganistes. Les enfants ayant des déficits de langage, des déficiences intellectuelles, etc., étaient exclus. Ils cherchaient des écoles spécialisées pour les accueillir (DE-3, lignes 38-42).

Pour les participants n° 3 et 4, leur établissement scolaire spécialisé a choisi de se tourner vers une école inclusive afin de pouvoir exister, mais aussi en fonction des besoins de la communauté. Pour le participant n° 4,

Normalement, en raison de tous les reproches faits aux écoles spécialisées, nous nous sommes appuyés sur elles. Par exemple, ce sont des écoles coûteuses, peu accessibles géographiquement pour les enfants ayant des besoins spécifiques, et il y a également un grand nombre d'enfants nécessitant une éducation spécialisée, ce qui entraîne souvent une surpopulation dans les écoles spécialisées (DE-3, lignes 197-181), nous explique-t-il.

Pour ce participant, le fait de devenir une école inclusive permet à l'établissement scolaire de ne pas avoir des problèmes de fonctionnement

... les écoles spécialisées sont également extrêmement coûteuses et ne sont certainement pas financées par le gouvernement. Elles sont très souvent financées par des donateurs internationaux qui fournissent une aide limitée,

et une fois cette aide terminée, l'école elle-même rencontre des problèmes (DE-3, lignes 201-204), nous explique-t-il.

Comme l'État ne finance pas les établissements scolaires et que les financements reçus des donateurs internationaux sont temporaires, l'école se transforme en école inclusive. « *Ainsi, nous avons jugé nécessaire, par exemple, de commencer à étudier la possibilité de ne pas nous lancer définitivement dans l'école spécialisée, mais de commencer à établir un projet d'éducation inclusive* » (DE-3, lignes 207-209), nous indique le participant n° 4. Pour refléter cette évolution, le nom de l'école a été modifié en conséquence. Au départ, le nom de l'établissement était Centre d'éducation spécialisé (CES) ; il s'appelle maintenant Centre d'éducation spécialisé et inclusif (CESI).

... avant cela, avant le CESI, le sigle était simplement CES, Centre d'Éducation Spéciale, en 2007. En 2011, nous l'avons renommé CESI, car nous avons des enfants sans déficience qui fréquentaient le CESI depuis longtemps, donc nous avons ajouté un « i » à la fin du CES (DE-3, lignes 22-26), estime la participante n° 3.

- Représentation des modèles d'inclusion dans les pays étrangers

Les résultats de l'enquête montrent que six des sept participants ont une représentation positive de l'inclusion dans les pays étrangers. Pour les participants n° 1, 2, 3, 5, 6 et 7, le modèle inclusif mis en place dans des pays étrangers est mieux organisé, car l'État le prend en charge et les écoles disposent de plus de ressources pour accueillir les enfants en situation de handicap.

Pour la participante n° 1, dans les autres pays, l'État prend en charge les personnes en situation de handicap, les établissements scolaires sont accessibles, les matériels didactiques sont adaptés et la finalité de leur inclusion scolaire est de leur permettre d'être autonomes en accédant à l'emploi. Pour ce participant

La prise en charge par l'État des personnes handicapées, les écoles publiques sont construites avec des dispositifs d'accessibilité pouvant faciliter l'intégration des enfants à mobilité réduite. L'accès à certains matériels didactiques vise la progression individuelle des élèves. L'intégration professionnelle des personnes handicapées, selon leur degré

de déficience, leur permet d'accéder à un emploi, ce qui les rend autonomes (DE-1, lignes 18-22).

Le participant n° 2 pense également que l'État prend en charge les écoles accueillant des enfants en situation de handicap. « ... *C'est l'affaire de l'État, il prend soin [soutient] des écoles, il équipe les écoles, il investit dans les enfants, qu'ils soient handicapés ou non. ...* » (DE-2, lignes 20-22), nous indique le participant n° 2. Pour la participante n° 3, les pays étrangers accueillent mieux les personnes ayant une déficience intellectuelle ou physique, car les écoles disposent de matériels adaptés, d'enseignants spécialisés, utilisent la méthode de tutorat et le travail en groupe de pairs. En effet, pour cette participante,

Selon notre point de vue, dans de nombreux pays, y compris dans les pays développés à l'étranger, les enfants en situation de handicap, qu'ils soient intellectuels ou physiques, sont inclus. Je pense qu'une des meilleures façons de procéder est de fournir des équipements adaptés. Par exemple, si un enfant sourd se trouve dans une classe ordinaire, il peut avoir un professeur de langue des signes, et pendant que le professeur enseigne, un interprète peut être présent pour l'aider. Je pense également que la méthode de tutorat est importante. Un enfant peut travailler dans la classe et les autres enfants peuvent l'aider. C'est une méthode qui peut être pratiquée, en particulier l'éducation par les pairs. Merci, je ne sais pas si je suis très clair, mais je pense que c'est ce que je voulais dire. Un enfant aveugle dans la salle de classe peut avoir un tuteur ou un accompagnateur pour l'aider dans son travail, ou d'autres enfants peuvent l'aider (DE-3, lignes 98-108).

Pour la participante n° 5, dans les pays étrangers, les acteurs éducatifs utilisent la pédagogie différenciée afin de faciliter l'apprentissage des enfants en situation de handicap au sein des écoles inclusives. « *C'est la pédagogie différenciée qui permet à l'enseignant d'utiliser plusieurs méthodes et outils pour aider l'enfant à comprendre* » (ENS-2, lignes 30-31), nous dit cette participante.

Selon la participante n° 6, dans les pays étrangers, on connaît les besoins de l'enfant et l'espace d'apprentissage est aménagé en conséquence. Pour elle, « *La meilleure façon est avant tout de connaître les besoins de l'enfant et d'aménager un espace adéquat pour lui permettre d'apprendre* » (ENS-1, lignes 32-33).

Pour la participante n° 7, dans les pays étrangers, comme la Colombie et certains pays d'Afrique, il existe non seulement une salle ressource, mais aussi des professionnels qui accompagnent l'enfant au sein des salles de classe.

... Je sais qu'en Colombie, j'ai un ami qui a voyagé et visité une école inclusive. Il m'a dit que dans une classe, il y avait 30 enfants, dont 13 étaient sourds. Il y avait un enseignant, un enseignant ordinaire, et un traducteur qui assistait l'enseignant pendant le cours pour traduire pour les enfants ayant des problèmes d'audition. Ensuite, d'après ce qu'il m'a expliqué, lorsque la classe était terminée, s'ils constataient un petit retard concernant certaines choses dans la classe, et que certains enfants n'étaient pas encore complètement adaptés, ils les amenaient dans une salle de ressources. Là, l'enfant pouvait finir de s'adapter avant de retourner dans la salle de classe normale. Il m'a aussi dit que le traducteur pouvait être une personne entendante ou une personne sourde. Il a ensuite parlé d'une école en Afrique, car il avait plus d'expérience que moi. Quand il est revenu, il nous a partagé ses observations pour nous montrer comment gérer certains petits problèmes. Il a évoqué une école de référence en Afrique qui organise des journées spéciales pour les enfants handicapés. Dans cette école, certains enfants sont intégrés en classe, mais le nombre d'enfants en situation de handicap dépend du type de handicap. Comme vous le savez, il y a ceux qui ont un handicap sévère, profond ou modéré. Pour ceux ayant un handicap sévère, ils ne sont pas nombreux dans la classe, afin d'éviter d'avoir trop d'élèves... (ENS-3, lignes 124-143).

- Adaptation du modèle au contexte local

Les résultats montrent que les trois écoles reconnaissent que leur modèle est une adaptation d'un modèle étranger. La participante n° 3 déclare qu'elle a transformé les documents sur l'éducation spéciale en éducation inclusive. « *La première chose que nous avons faite, c'est de transformer nos documents sur l'éducation spéciale en éducation inclusive. À mesure que nous avançons, nous mettons à jour ces documents* » (DE-3, lignes 127-129), nous explique la participante. Elle mentionne également qu'elle ajoute un professionnel chaque année à son équipe. Elle précise aussi que son modèle est adapté en fonction du contexte haïtien. « ... *Chaque année, quand nous avons les moyens et la possibilité, nous ajoutons un professionnel*

supplémentaire. Donc, même si nous nous inspirons d'un modèle, nous restons dans le contexte d'Haïti ... » (DE-3, lignes 130-132), ajoute la participante n° 3.

Pour le participant n° 2, le manque de moyens l'empêche d'adapter pleinement ce modèle et de mettre en place toutes les mesures nécessaires. Il précise qu'il reçoit des enfants en situation de handicap. « ... *Nous voulons adapter ce modèle, mais il nous manque les moyens ... Malgré cela, nous accueillons des enfants en situation de handicap dans notre école, mais cela ne veut pas dire que nous avons tout mis en place » (DE-2, lignes 28-32), indique le participant n° 2.*

La participante n° 1 a précisé que son modèle est adapté au contexte haïtien (voir **l'origine du modèle « inclusif »** ci-dessus).

Un modèle inclusif haïtien

Les résultats montrent que le modèle inclusif haïtien répond aux besoins des personnes en situation de handicap dans leur communauté, mais fait face à divers types de problèmes. En effet, les résultats révèlent l'émergence de deux typologies pour définir l'éducation inclusive : le cadre légal du modèle inclusif haïtien et le modèle « inclusif » appliqué au sein des écoles haïtiennes.

- Cadre légal du modèle « inclusif » haïtien

Les participants n° 1, 2 et 3 précisent que le modèle inclusif haïtien est légitimé par la Convention relative aux droits des personnes handicapées, la Constitution haïtienne, la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Déclaration des droits de l'enfant, la Convention américaine des droits de l'homme et la loi sur l'intégration des personnes handicapées. En effet, la participante n° 1 mentionne que son modèle inclusif s'appuie sur

Art. 32 à 41 de la loi sur l'intégration des personnes handicapées (Constitution de la République d'Haïti), Convention relative aux droits de l'enfant signée par Haïti le 26 janvier 1990 et sanctionnée par le décret du 23 décembre 1994, Déclaration universelle des droits de l'homme, Convention américaine des droits de l'homme, Déclaration des droits de l'enfant du 20 mai 1960, sanctionnée par le décret du 16 janvier 1979, etc. (DE-1, lignes 33-37).

Le participant n° 2 déclare que son modèle s'appuie sur « la Convention interaméricaine » (DE-2, ligne 34). La participante n° 3 précise également que son modèle s'inspire de la Convention relative aux droits des personnes handicapées et de la loi sur l'intégration des personnes handicapées, dite loi du 13 mars 2012.

Normalement, le seul texte légal qui donne une légitimité à l'éducation inclusive en Haïti est l'article 24 de la Déclaration universelle des droits des personnes handicapées, qui est devenue une loi haïtienne pratiquement après sa ratification en 2009. Il existe également des éléments de référence dans la loi du 13 mars 2012, bien qu'elle n'aborde pas entièrement l'éducation inclusive. Leurs approches peuvent cependant s'appuyer sur un modèle d'éducation inclusive basé sur les références faites dans l'article consacré à l'éducation inclusive (DE-3, lignes 135-141), nous dit-elle.

Pour ces trois participants, les deux lois haïtiennes et les conventions citées plus haut constituent le fondement légal du modèle inclusif.

- Le modèle « inclusif » appliqué au sein des écoles haïtiennes

Les résultats de l'enquête montrent que le modèle inclusif mis en place au sein des écoles repose non seulement sur une approche communautaire et familiale, mais également sur une approche pédagogique mixte et différenciée. La première et la deuxième école ne précisent pas spécifiquement leur modèle, mais celui-ci est partiellement détaillé ci-dessous dans la typologie "Mise en place d'un modèle inclusif". En revanche, la troisième école décrit son modèle en détail.

En effet, les résultats de l'enquête montrent également que la troisième école met l'accent sur une approche pédagogique mixte pour son modèle « inclusif ». Cela signifie que son modèle tient compte à la fois d'une approche spécialisée et d'une approche inclusive, ce qui implique que son école, qui était initialement spécialisée, se transforme en une école inclusive. Le projet d'éducation inclusive de cette école vise à créer, dans le Sud d'Haïti, un modèle d'école inclusive où la formation académique et la formation professionnelle se rejoignent au bénéfice des enfants et des parents (DE-3, 2020). Ce projet couvre cinq secteurs de développement de l'enfant, à savoir : sa socialisation, son langage, sa cognition, son autonomie et ses mouvements (DE-3, 2020). Cette école propose un programme similaire au Curriculum préscolaire utilisé dans le Wisconsin aux États-Unis (DE-3, 2020).

Dans le curriculum de cette école, l'enfant est au cœur de l'apprentissage (DE-3, 2020). L'école assure un programme d'éducation préscolaire pour les enfants de 3 à 6 ans. Cependant, elle propose également, à la demande des parents, une éducation fondamentale pour les enfants ayant des difficultés et des troubles d'apprentissage (DE-3, 2020). Elle forme et sensibilise les parents, et aide les enfants ayant des retards dans leurs apprentissages à travers des séances de stimulation structurées. Les enfants ayant des difficultés d'apprentissage en groupe bénéficient de séances de formation de rattrapage rapide, de courte durée. Ainsi, un enfant peut passer une année ou 6 mois à suivre cette formation avant de retourner dans son école d'origine. Les enfants de 0 à 6 ans ayant des retards de développement sont évalués par l'école grâce au Denver-Test (DE-3, 2020). Cet établissement scolaire organise des clubs de vacances afin que les enfants puissent se familiariser avec les jeux et danses traditionnelles, ainsi qu'avec d'autres activités de développement cognitif (DE-3, 2020). L'école collabore avec des cliniques et des spécialistes au niveau local et national afin de faciliter son travail. Ainsi, pour aider les parents, l'école les oriente vers des cliniques et des professionnels qui connaissent les problèmes des enfants et leur offrent des consultations à bas prix. Cette école se spécialise dans l'éducation des enfants atteints du Syndrome de Down (DE-3, 2020).

Le programme d'éducation inclusive de la troisième école repose sur l'appui familial pour favoriser la réussite scolaire de l'enfant. Ce programme non seulement forme les parents, mais les aide aussi à identifier des spécialistes et des techniciens. Cette école constitue une ressource pour les familles, les aidant à mieux comprendre la déficience afin de mieux encadrer leurs enfants trisomiques. En effet, des séances de formation sont organisées périodiquement avec les parents pour les aider à mieux comprendre leur enfant et ses difficultés (DE-3, 2020).

Appropriation d'un outil de gestion de données éducatives

Les résultats montrent que parmi les trois associations locales sélectionnées pour cette recherche, une d'entre elles (1 sur 3) s'est approprié son SIGÉ afin de mettre en place l'éducation inclusive. Il est intéressant de noter que la seule association ayant réussi à s'approprier son SIGÉ est celle qui met en œuvre l'éducation inclusive au sein des écoles. En effet, cela implique que les acteurs de cette association ont intégré leur SIGÉ dans leur fonctionnement. Les résultats obtenus concernant l'appropriation d'un outil de gestion permettent d'identifier trois typologies

: une base de données, l'architecture du SIGE des associations locales, et l'adaptation de la base de données (du SIGE) en fonction des besoins des acteurs en matière d'information.

- Base de données

Les résultats de l'enquête montrent que les trois écoles possèdent une base de données sur les élèves qui les fréquentent. Pour la première école, la participante n° 1 nous déclare : « *Oui, nous en avons* » (DE-1, ligne 105). Pour le participant n° 2, son établissement scolaire en possède également une. Cette base de données est sous format papier. « *Oui, sur papier* » (DE-2, ligne 81), nous dit-il. Enfin, pour la participante n° 3, son établissement scolaire possède aussi une base de données. « *Oui [le nom de l'école], nous avons une base de données* », nous dit-elle.

- L'architecture du SIGE des écoles

Les résultats de cette recherche montrent que le système d'information de gestion en éducation (SIGE) au sein des écoles est une base de données qui permet d'obtenir des informations sur les enfants en situation de handicap afin de planifier leur accueil dans leur établissement. Une école ne précise pas sous quel type de format son SIGE est structuré. Cependant, deux écoles ont précisé que leurs systèmes sont sous format papier. Pour le participant n° 2, sa base de données est en format papier. « *Oui, sur papier* » (DE-2, ligne 81), nous explique le participant n° 2. Pour la participante n° 3, elle précise également que son établissement possède sa base de données sur papier. « *... On a une base de données pour l'enfant sur papier, mais pas en électronique* » nous précise-t-elle.

Pour la première école, le contenu de sa base de données regroupe des informations sur l'enfant, telles que : « *... le niveau de vulnérabilité des enfants, leur niveau de déficience, leur zone de provenance, leur adaptation scolaire, etc.* » (DE-1, lignes 111-112), nous précise la participante n° 1. Pour la deuxième école, le contenu se base sur le type de formation et le statut social de l'enfant. « *La formation [...], handicapés, démunis, orphelins, monoparentale, etc.* » (DE-2, lignes 84-85), nous précise le participant n° 2. Pour la participante n° 3, le contenu de son SIGE se base sur le type de handicap, sur les parents de l'enfant et sur ses visites médicales.

Si l'enfant a un handicap, nous inscrivons quel type de handicap il a. Ensuite, nous précisons avec qui il vit : ses parents biologiques ou d'autres parents. Puis, s'il consulte une clinique, cela dépend du handicap. S'il a une clinique où ses parents l'emmènent pour ses thérapies, nous le notons. Par

exemple, lorsque l'enfant a un suivi médical ou un justificatif de visite chez un spécialiste, nous l'attachons à toutes les informations sur l'enfant. Chaque enfant a un registre d'inscription qui est lié à un formulaire créé à cet effet (DE-3, lignes 341-348), nous explique-t-elle.

- Adaptation de la base de données en fonction des besoins des acteurs en information

Les résultats montrent que le SIGE est adapté en fonction des besoins des acteurs en information au sein des trois écoles afin de planifier l'accueil des élèves en situation de handicap. Comme l'explique l'architecture du SIGE au sein des écoles, les modules permettent d'obtenir des informations sur la déficience de l'élève et de connaître ses besoins éducatifs (voir ci-dessus *l'architecture du SIGE des écoles*).

Aide à la décision

Les résultats de l'enquête révèlent que toutes les écoles (3 sur 3) utilisent les informations d'une base de données pour planifier l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. En effet, les résultats montrent qu'une typologie a émergé pour l'aide à la décision : l'utilisation des données provenant du SIGE dans les prises de décision.

- Utilisation des données du SIGE dans la prise de décision des acteurs au sein des écoles

Pour la participante n° 1, son établissement scolaire utilise sa base de données pour accueillir des enfants en situation de handicap. Grâce à ces informations, le SIGE a permis à cette école de tenir compte du : « ... *niveau de vulnérabilité des enfants, de leur niveau de déficience, de leur zone de provenance, de leur adaptation scolaire, etc.* » (DE-1, lignes 111-112), afin de planifier l'accueil des élèves en situation de handicap, nous déclare-t-elle.

Pour le participant n° 2, sa base de données lui permet d'évaluer les besoins de l'école afin d'accueillir les élèves en situation de handicap.

Chaque année, nous observons combien d'enfants sont restés à l'école et combien sont ailleurs, pour diverses raisons. À partir de là, au sein du comité directeur, nous procédons aux différentes étapes. Les parents viennent alors avec leur enfant. Nous vérifions si l'école est prête à accueillir cet enfant, même à 50 %, etc. (DE-2, lignes 88-91).

Pour la participante n° 3, sa base de données lui a permis d'orienter la scolarisation des enfants en situation de handicap selon leurs besoins éducatifs particuliers.

D'accord, ces bases de données nous permettent d'orienter les enfants en fonction de leurs besoins. En effet, il y a des enfants qui nécessitent une attention particulière, et ces bases de données sont organisées en fonction de leur âge. Elles permettent de catégoriser l'enfant selon son âge ou de l'orienter vers une classe adaptée. Par exemple, certains enfants ont quatre ans, mais n'ont jamais été à l'école. Leur handicap ne leur a jamais permis d'y accéder, et les parents n'ont jamais trouvé d'école prête à accepter l'enfant, alors ils l'ont gardé à la maison. Ainsi, lorsqu'un enfant arrive au centre, cela nous permet de déterminer comment l'orienter et lui accorder l'attention spéciale dont il a besoin. Nous réfléchissons aussi à la manière de l'intégrer dans le groupe avec lequel il va travailler... (DE-3, lignes 390-399), nous raconte la participante n° 3.

Performance de l'outil dans la mise en œuvre d'un modèle inclusif

Les résultats montrent que le SIGE est performant, car les acteurs au sein des écoles non seulement l'utilisent (5.4.7), mais connaissent également l'utilité des données provenant du SIGE pour accueillir les enfants en situation de handicap. Les résultats concernant la performance de l'outil font émerger une typologie : l'utilité de la base de données.

- Utilité de la base de données

Selon les résultats de la recherche, le SIGE est performant, car les acteurs connaissent l'importance et l'utilité des bases de données pour accueillir les enfants en situation de handicap. Pour la participante n° 1, sa base de données est vraiment utile, car elle permet de sélectionner les élèves selon les critères de l'établissement : « *Oui. Étant donné que nos places sont limitées, cela nous permet de mieux sélectionner nos élèves en fonction de nos critères* » (DE-1, lignes 115-116). Cette base de données est également utile pour le participant n° 2, car elle lui permet de corriger les erreurs : « *Oui, très utiles, les erreurs sont corrigées grâce à la base de données* » (DE-2, ligne 94). Pour la participante n° 3, cette base de données lui est très

utile pour référencer l'élève auprès des services dont il a besoin afin de permettre son inclusion scolaire.

Ces bases de données sont importantes pour nous, car lorsque les enfants arrivent à l'école, nous devons les guider en fonction du type de handicap qu'ils présentent. Le plus souvent, lorsque nous référons l'enfant, c'est à l'aide de ces données que nous le faisons (DE-3, lignes 402-409).

Collaboration entre l'État haïtien -Ecole-Famille

Les résultats montrent que les trois écoles (3 sur 3) collaborent avec l'État haïtien, les écoles et les familles pour accueillir les élèves en situation de handicap dans un milieu inclusif. En effet, les résultats de la collaboration entre l'État haïtien, les écoles et les familles font émerger deux typologies : le manque de soutien de l'État haïtien et l'implication des familles.

- Manque de support de l'État haïtien

Pour les trois écoles, tous les participants admettent que l'État haïtien ne les soutient pas financièrement, mais qu'ils ont reçu d'autres types de soutien. Pour la première école, la participante n° 1 nous dit qu'il n'y a pas eu d'avancée dans les discussions entre son école et la CASAS. « *On a eu des rencontres de discussion avec la CASAS, mais elles n'ont malheureusement pas abouti à de grandes choses* » (DE-1, lignes 65-66), nous dit-elle. Cependant, certains officiels participent à leurs activités. « *Le secrétaire d'État à l'intégration des personnes handicapées est souvent présent dans nos activités* » (DE-1, lignes 66-67), nous indique la participante n°1.

Pour la deuxième école, le participant n° 2 déclare que l'État ne l'accompagne pas. « *L'État n'est pas à l'œuvre d'une école inclusive, il ne nous [a] pas accompagnés* » (DE-2, ligne 54). Pour lui, l'État parle bien plus qu'il n'agit. « *Sauf qu'il parle sans agir. Les pieds de l'État ne sont pas sur terre [C'est une expression utilisée pour dire que l'État n'a aucun contrôle de ce qui doit être fait, c'est-à-dire qu'il parle sans agir]* » (DE-2, lignes 55-56), nous dit-il. Pour la troisième école, le seul soutien que son établissement a reçu de la part de l'État haïtien est sa reconnaissance en tant qu'établissement scolaire. « *... Le seul soutien que nous pourrions obtenir au niveau du Ministère, qui est l'État, serait peut-être des documents de fonctionnement qui reconnaissent que nous sommes une école accueillant des enfants handicapés et des enfants non handicapés* » (DE-3, lignes 222-224), nous dit la participante n° 3. Son établissement ne

reçoit aucun financement de l'État haïtien pour accueillir les élèves dans le milieu inclusif. « ... *Bon, sur le plan financier, nous dirions que nous ne recevons pas le soutien de l'État pour permettre à tous les enfants handicapés de fréquenter l'école ...* » (DE-3, lignes 224-226), nous dit-elle.

- Implication des familles

Les résultats montrent que toutes les écoles (3 sur 3) collaborent avec les familles d'élèves en situation de handicap afin d'accueillir leurs enfants. Ces résultats révèlent que les parents s'impliquent également dans l'inclusion scolaire de leurs enfants.

Pour la première école, selon la participante n° 1, les parents s'impliquent dans l'évaluation, dans les rencontres et dans les formations. « *Ils [les parents] participent aux évaluations d'entrée, ils [les parents] sont actifs dans les rencontres et formations* » (DE-1, lignes 119-120), nous indique la participante n° 1.

Pour la seconde école, selon le participant n° 2, les parents s'assurent d'emmener leur enfant à l'école et de venir les récupérer. « *Les parents amènent les enfants et viennent les chercher* » (DE-2, ligne 97), indique le participant n° 2.

Pour la troisième école, selon la participante n° 3, les parents s'impliquent dans les formations, le financement de la scolarité et les activités extrascolaires organisées par l'école. « *Sur le plan financier... ce sont les parents qui contribuent à l'éducation de leurs enfants* » (DE-3, lignes 224-227), nous dit-elle. Les parents collaborent également en assistant à des séances de formation organisées par l'école

La façon dont les parents collaborent avec l'école est à travers les séances de formation que nous organisons pour eux. Depuis que nous organisons ces séances de formation, ils sont toujours présents ; ils s'assurent toujours d'être là. Même si les parents ne peuvent pas venir, ils envoient une autre personne vivant dans la maison avec l'enfant, et ils s'assurent de leur implication (DE-3, lignes 446-450), nous dit-elle.

L'école organise plusieurs séances de formation chaque année sauf lors des troubles sociopolitiques et lors de l'épidémie de la Covid-19.

Normalement, nous organisons des séances de formation pour les parents chaque année. Pendant la saison du « *peyi lòk*¹⁶ », nous n'avons pas programmé des séances de formation, même pour cette année [*l'enquête a été réalisée en 2020*]... Nos formations sont toujours basées sur des thèmes différents comme la déficience intellectuelle, le syndrome de Down et l'infirmité motrice cérébrale (DE-3, lignes 468-475) nous dit-elle.

Lors des fêtes, les parents amènent l'enfant et encouragent d'autres membres de leurs familles à y assister aussi.

Ensuite, lorsque nous organisons des fêtes pour les enfants, ils participent avec nous à la fête des enfants, et ils envoient leurs enfants. Par contre, ils m'appellent chaque fois pour me demander si la fête aura vraiment lieu, parce que leur enfant leur a dit qu'on allait organiser une fête. Ils adorent qu'on leur dise qu'une fête est prévue. Donc, si vous avez besoin qu'ils travaillent ou participent à la classe, nous organisons constamment des fêtes pour eux, comme la fête de fin d'année, la fête de Noël, la fête des mères. Les parents sont toujours là, ils collaborent et participent avec nous. Lors des excursions, ils collaborent également et envoient les autres enfants qui vivent avec eux. Les autres enfants qui ne vont pas au carnaval de leur école y participent toujours. Et si je demande une contribution pour la fête, ils paient toujours pour les autres enfants qui vivent dans leur maison. C'est l'une des choses que j'aime le plus : ils s'intègrent vraiment, ils coopèrent pleinement de cette manière (DE-3, lignes 450-463), nous précise-t-elle.

Lors des sorties parascolaires et éducatives, les parents accompagnent leurs enfants.

Si nous organisons des sorties, ils nous font confiance. Les enfants sont toujours impliqués dans ces sorties... Lors des sorties pédagogiques, ils collaborent également. Ils envoient leurs autres enfants, qui ne sont pas scolarisés chez nous, participer aux fêtes. Les enfants ont des frères et sœurs plus jeunes, sans handicap et non scolarisés dans notre établissement,

¹⁶ « *Peyi lòk* » peut se traduire en français par « la fermeture du pays ». En 2019, il y avait des barricades dans tout le pays, personne ne pouvait bouger. Ce mouvement sociopolitique a exigé que le gouvernement haïtien intervienne pour réduire le coût de la vie en Haïti.

qui participent toujours aux festivités organisées par l'école avec nous (DE-3, lignes 450-461), nous indique la participante n° 3.

Selon cette participante, l'école organise des groupes de discussion avec les parents afin d'évaluer les progrès des enfants. « *Nous organisons des réunions parents-enseignants pour examiner comment les enfants sont perçus, ce qu'ils apprennent, ce qu'ils retiennent et pour savoir si les parents sont satisfaits de la manière dont leurs enfants apprennent en classe* » (DE-3, lignes 471-473), nous précise la participante n° 3.

La mise en place d'un modèle inclusif

Les résultats montrent que des écoles haïtiennes ont fait évoluer leurs services scolaires afin d'avoir un modèle inclusif. En effet, les résultats montrent qu'il y a cinq typologies qui émergent pour la mise en place de l'éducation inclusive : l'évolution du service scolaire des écoles ordinaires et spéciales, la formation du staff, le dispositif d'accueil inclusif des enfants avec ou sans handicap au sein des écoles, la pratique pédagogique inclusive, l'aménagement de l'environnement scolaire et les problèmes liés à la mise en place de l'inclusion scolaire.

- Évolution du service scolaire des écoles ordinaires et spéciales

Les résultats montrent que les écoles ont transformé leur modèle éducatif pour adopter un modèle inclusif. Cette évolution ne concerne pas uniquement les écoles ordinaires, mais également les écoles spécialisées.

Selon la participante n° 1, le modèle éducatif d'une première école était initialement axé sur l'accueil d'enfants sans handicap. Cependant, après avoir observé les besoins de leur communauté, cette école a évolué pour devenir une école inclusive. Pour illustrer le bien-fondé de cette transformation, la participante nous explique qu'

... avant, nous accueillions uniquement des enfants sans déficience, mais à la suite de certaines observations et remarques issues de la communauté, nous avons dû réviser notre approche pour envisager des moyens d'offrir l'accès à tous les enfants, car un grand nombre d'entre eux étaient marginalisés et privés d'éducation en raison de leurs limitations physiques et/ou intellectuelles (DE-1, lignes 27-31).

Cette évolution a été influencée par une expérience menée en 2014, lors du premier accompagnement d'un enfant en situation de handicap aux examens officiels. Selon la participante n° 1,

Nous avons lancé cette approche officiellement en 2015, mais en 2014, le lauréat de l'école aux examens officiels était un enfant en situation de handicap, en fauteuil roulant. Grâce à cette approche, nous sommes chaque jour témoins de l'épanouissement de certains enfants qui, en raison de leurs déficiences, n'avaient jamais été scolarisés. Aujourd'hui, non seulement ils se socialisent avec les autres, mais ils apprennent également, bien que ce soit à leur rythme (DE-1, lignes 57-62).

Pour une deuxième école, selon le participant n° 2, l'évolution du service scolaire s'est faite par courtoisie. « ... *L'évolution du service scolaire dans mon institution pour l'accueil des enfants ayant des besoins s'est faite par courtoisie, sans rien recevoir, bien que nous soyons dans un grand besoin ...* » (DE-2, lignes 48-50). Selon ce participant, leur modèle inclusif n'a pas été imposé par une autre institution.

Pour une troisième école, qui est une école spécialisée, le participant n° 4 explique que ce développement a été influencé par le fait que les écoles spécialisées sont trop onéreuses pour certains parents. Comme son école est financée par une organisation internationale, il souhaite qu'elle puisse continuer à fonctionner même si ce financement venait à être interrompu. C'est dans cette perspective que l'école a décidé de s'orienter vers un modèle inclusif. Étant une école spécialisée, elle a choisi d'accueillir également des enfants qui n'ont pas de handicap.

Les écoles spécialisées sont donc extrêmement chères et ne sont certainement pas financées par le gouvernement. Très souvent, ce sont les donateurs internationaux qui leur donnent un peu d'aide et lorsque le don se termine, c'est l'école elle-même qui a des problèmes (DE-3, lignes 197-200).

Comme l'ont expliqué les participants n° 3 et n° 4, cette école est une filiale du Centre d'éducation spécialisée (CES) de Port-au-Prince, c'est-à-dire une école spécialisée. Cependant, face à l'incapacité du CES de Port-au-Prince à maintenir le fonctionnement du CES des Cayes, les membres fondateurs de cet établissement ont décidé de le transformer en une école inclusive.

« Comme vous l'a dit le directeur, le CESI a été créé en 2007 avec le Centre d'éducation spéciale. Mais entre 2007 et 2012, le Centre d'éducation spéciale est devenu incapable de couvrir l'ensemble du pays ... » (DE-3, lignes 30-33), nous a précisé le participant n° 4.

De plus, cette évolution a été influencée par les avantages offerts par le modèle inclusif, tant pour les enfants que pour leurs parents. Le participant n° 4 poursuit :

... nous examinons l'importance de l'éducation inclusive et les avantages qu'elle offre. Nous pensons que l'éducation inclusive, en travaillant sur un tel projet, peut être bénéfique pour les parents et pour la communauté. La réponse est claire : cela permet d'accueillir un public plus large et de faire vivre ensemble les deux catégories d'enfants, handicapés et non handicapés, afin qu'ils partagent des expériences, même si cela peut être difficile pour certains parents (DE-3, lignes 210-215).

- Formation du staff

Les résultats montrent que deux des écoles sur trois organisent des séances de formations pour leur staff afin de mieux accueillir les élèves en situation de handicap (*voir la description ci-dessus : Transfert de savoir-faire « inclusif »*).

- Dispositif d'accueil inclusif des enfants avec ou sans handicap au sein des écoles

Les résultats montrent que les écoles ont mis en place un dispositif d'accueil pour l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Ce dispositif repose sur l'évaluation de ces enfants, le travail en groupe de pairs et l'utilisation de méthodes d'enseignement individualisé. L'évaluation des enfants en situation de handicap mental se fait à la fois sur le plan psychologique et académique. Selon la participante n° 1,

Les enfants subissent deux évaluations. Une évaluation psychologique à travers le Harvey test qui nous donne une idée de l'âge mental de l'élève et une évaluation académique qui nous permet d'orienter l'enfant vers un programme scolaire adapté à son niveau (DE-1, lignes 71-73) nous dit-elle.

Cette évaluation vise à catégoriser chaque élève selon un groupe d'apprenants

On a plusieurs catégories d'apprenants. Certains sont au PS1 (Programme spécial 1), ce sont ceux qui ont des troubles sévères. D'autres au PS3 [PS2],

ils suivent le programme régulier de la classe, mais avec des méthodes répétitives facilitant leur adaptation. Le troisième groupe, le PS3, ce sont surtout ceux ayant des déficiences physiques, des problèmes moteurs, mais qui n'ont pas vraiment de troubles mentaux, ils travaillent au même rythme que les autres (DE-1, lignes 82-87).

Les pratiques inclusives prônées par les établissements scolaires utilisent des méthodes pédagogiques collectives et individuelles. Pour le participant n° 1,

On privilégie les activités de groupe dans les classes pour que les enfants puissent travailler en collaboration, pour les matières de base comme les maths, la grammaire, la lecture, on utilise la méthode individuelle permettant à chacun d'eux d'avancer selon leur rythme d'apprentissage. Toutes nos activités et programmes sont inclusifs, les journées récréatives, les activités parascolaires, les comités des classes, les clubs de lecture, etc. (DE-1, lignes 75-79).

Selon la participante n° 3

Eh bien, je pense que la pratique consiste à [...] dès qu'on les met à travailler ensemble, ils travaillent simultanément, les enfants handicapés et les enfants non handicapés, et nous les faisons pratiquer ensemble. Par exemple, lors des récréations, ils jouent ensemble [pause] et s'entraident [...] même lorsque les plus petits parmi eux ont des difficultés, vous leur faites savoir qu'ils voient que certains enfants ne marchent pas parce qu'ils ont un problème, et eux-mêmes, pour les soutenir. Je les vois s'adapter très bien à eux, car vraiment ces questions reviennent toujours à se demander : est-ce qu'ils arrivent à rester ensemble, à vivre en groupe ? Je dis oui, ils restent ensemble, ils n'ont pas de problème, ils se soutiennent (DE-3, lignes 262-269).

La participante n° 3 poursuit que même durant les activités parascolaires, les acteurs éducatifs utilisent une approche inclusive

La technique que nous utilisons celle des enfants non handicapés en particulier lorsqu'ils jouent au ballon ensemble. Vous trouverez toujours de petits problèmes parfois entre eux, ils peuvent avoir de petits problèmes.

En général, ils s'amuse vraiment [...] ils s'amuse réellement et surtout nous savons comment organiser des déplacements avec eux, faire des visites avec eux pendant des journées récréatives, et ces bonnes pratiques, je pense qu'ils arrivent à s'adapter et à bien s'entendre (DE-3, lignes 270-275).

Les réponses du participant n° 2 ne sont pas claires en ce qui concerne les pratiques inclusives utilisées au sein de son établissement scolaire.

- Pratiques pédagogiques inclusives

Les résultats montrent que, pour accueillir les élèves en situation de handicap, les enseignantes ont modifié leurs pratiques pédagogiques. Elles ont adopté une approche inclusive. La participante n° 5 utilise plusieurs techniques d'apprentissage, comme des activités auditives, kinesthésiques ou en plein air.

J'ai d'abord suivi les intérêts de l'enfant. Parfois, j'ai des enfants en situation de handicap qui écoutent des textes à la radio. Il y a parfois des séances qui nous obligent à nous déplacer dans la cour par exemple et il y a des cas où il faut se regarder et se toucher. Je fais tout ça (ENS-2, lignes 41-43), nous dit-elle.

En effet, elle utilise la méthode active et celle de Maria Montessori. « *La méthode active et Montessori* » (ENS-2, ligne 45), nous dit-elle. Parfois, elle est obligée de s'adapter à la façon dont l'enfant apprend.

Un enfant de ma classe a regardé de nombreuses vidéos en anglais, ce qui lui a donné un riche vocabulaire dans cette langue. J'ai mis du temps à comprendre que continuer à parler français et créole est une perte de temps. Je dois parler anglais avec elle et elle accepte de travailler, elle est fière de ce qu'elle a accompli. Ce sourire ferme. C'est un enfant trisomique (ENS-2, lignes 58-62), nous dit-elle.

La participante n° 6, a adapté sa pratique pédagogique afin de mieux accompagner les enfants en situation de handicap. « *Au début chaque enseignante avait un programme déjà préparé. Puis il a fallu préparer moi-même mon programme vu que je devais utiliser le programme traditionnel avec eux* » (ENS-1, lignes 42-43), nous raconte cette participante. Elle utilise la

méthode pédagogique Son-Rise¹⁷ de son établissement. « *J'utilisais la méthode Son-Rise de l'établissement* » (ENS-1, ligne 45), nous dit-elle. Elle adapte sa méthode pédagogique au rythme d'apprentissage des enfants.

Étant donné que les enfants avançaient à leur rythme, cela demandait beaucoup de patience. Chaque enfant m'a marquée par les petits progrès qu'il faisait, quand il le voulait ou le pouvait. En effet, certains mettaient plus de temps que d'autres à réaliser une tâche (ENS-1, lignes 56-58), nous fait remarquer cette participante.

La participante n° 7 se concentre principalement sur le développement des compétences en lecture et en écriture des enfants. Pour faciliter l'apprentissage des enfants à besoins éducatifs particuliers, elle explique qu'elle prépare un projet éducatif personnalisé pour chaque enfant, car chaque enfant a ses propres difficultés et apprend différemment.

... Lorsque j'ai fini d'identifier les besoins de ces enfants, par exemple, je constate leurs lacunes, puis je fais un plan de travail. Si j'ai cinq enfants, je prépare un plan de travail pour chacun d'eux. Parfois, leurs besoins et lacunes ne sont pas les mêmes. Si je travaille sur la même lettre avec eux, il se peut que l'un comprenne telle ou telle lettre, tandis que l'autre ne sache pas lire tel ou tel mot. Je procède de la même manière pour l'écriture et la lecture. Je travaille avec chaque enfant séparément, puis nous nous séparons (ENS-3, lignes 163-168), nous explique-t-elle.

En lien avec ce projet pédagogique personnalisé, l'enseignant prépare le travail à réaliser avec l'enfant chaque semaine.

Ensuite, pour la lecture, je prépare le cahier d'écriture de chaque enfant. Chaque vendredi, lorsque j'arrive, je fais un plan de cahier d'écriture pour chaque enfant et je le remets à l'enseignant qui travaille à temps plein avec eux. Quand je reviens le vendredi suivant, je prépare ces cahiers pour les cinq jours à venir, en inscrivant la date à chaque fois. À mon retour, je prends ces cahiers pour réviser la lettre, afin de vérifier s'ils l'ont bien

¹⁷ C'est un système utilisé dans l'apprentissage des enfants autistes.

réalisée. Ensuite, pour la lecture, je dessine la lettre et je leur fais lire... (ENS-3, lignes 168-173) poursuit-elle.

Si l'enfant rencontre des difficultés, elle travaille avec lui sur des exercices qu'il ne comprend pas, dans une salle de ressources.

Et quand je vois que ça ne marche pas, je fais un plan de travail séparé pour chacun d'eux et je vais dans la salle de ressources avec eux. Je travaille avec eux jusqu'à ce que je comble leurs lacunes (ENS-3, lignes 173-175), nous dit-elle.

Pour elle, cette méthode fonctionne bien, car les enfants font de grands progrès lorsqu'ils arrivent à l'école.

Eh bien, d'après mon expérience avec ces enfants, je peux voir qu'ils ont fait beaucoup de progrès depuis qu'ils sont arrivés dans cette école. Par exemple, la façon dont ils entrent à l'école, je pense que même les parents peuvent le voir. Un parent m'a dit que son enfant n'était pas dans cette école avant, il était dans une école ordinaire, mais l'enseignant ne comprenait pas les difficultés de cet enfant. Quand ils ont entendu parler de cette école, il a décidé d'y inscrire son enfant. Après une semaine, il a constaté que ce n'était pas la même chose que ce qu'il avait vécu pendant deux ans. Je me souviens aussi de mon propre début dans le système éducatif, quand je travaillais dans les petites classes, première année, premier cycle, deuxième cycle. J'avais une catégorie d'enfants que je classais comme moins doués... Je suis toujours restée à côté d'eux [elle parle des enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage]. Au contraire, les parents disaient que leurs enfants étaient des idiots. Pour tout vous dire, je ne dis jamais "élève idiot", je dis toujours : Eh bien, comme vous le savez, il y a des enfants doués, des enfants moins doués, des enfants doués, le vôtre est dans la catégorie des moins doués... Plus ou moins. Au [nom de l'école], j'en suis venu à comprendre davantage ce qu'on appelle l'école [inclusive] » (ENS-3, lignes 195-218), nous explique-t-elle.

- Aménagement de l'environnement scolaire

Les résultats montrent que l'environnement scolaire a été aménagé pour faciliter l'apprentissage des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Pour la participante n° 5, la salle de classe a été aménagée de manière à ce que tous les élèves puissent circuler facilement et voir le tableau. « *L'école a prévu cela, mais nous avons disposé les sièges de manière à ce qu'il y ait suffisamment d'espace pour que tout le monde puisse voir le tableau. Ensuite, ils peuvent se déplacer facilement* » (ENS-2, lignes 34-36), nous dit cette participante.

La participante n° 6, qui accueille des enfants autistes, dont deux hyperactifs, a choisi de fermer sa salle et d'y mettre le moins d'équipement scolaire possible. « *Dans mon cas, la salle était fermée avec le moins de matériel possible afin de ne pas perturber ou distraire les élèves* » (ENS-1, lignes 36-37), nous dit-elle.

- Problèmes liés à la mise en place de l'inclusion scolaire

Les résultats montrent que les écoles sélectionnées se heurtent à plusieurs obstacles dans la mise en place de l'inclusion scolaire. En effet, ces résultats révèlent un manque de personnel qualifié, de personnel de soutien dans les salles de classe, ainsi qu'une insuffisance de volonté et de disponibilité des enfants en situation de handicap. S'ajoutent à cela des contraintes financières, l'absence de soutien de l'État haïtien, un déficit d'équipements scolaires adaptés et des difficultés financières pour les parents.

Dans la première école, la participante n° 1 souligne qu'il existe une carence en personnel pour l'accueil des enfants en situation de handicap. D'une part, il n'y a pas suffisamment d'enseignants dans les salles de classe : « *Le manque de personnel dans les salles de classe est manifeste. L'inclusion requiert une attention particulière pour chaque apprenant, et pour ce faire, il est impératif de disposer d'au moins trois enseignants par classe* » (DE-1, lignes 97-99). D'autre part, il manque des professionnels spécialisés dans l'accompagnement des élèves en situation de handicap : « *Il est également nécessaire de disposer de professionnels spécialisés dans des domaines tels que la psychologie, l'orthophonie, la psychothérapie, etc., ce qui n'est pas disponible dans notre établissement* » (DE-1, lignes 99-101).

Dans la deuxième école, le participant n° 2 fait état d'un seul obstacle majeur : le manque de moyens financiers, qu'il désigne comme étant l'unique difficulté à surmonter pour mettre en œuvre leur modèle inclusif : « *Le manque d'argent pour y parvenir* » (DE-2, ligne 77).

Enfin, dans la troisième école, la participante n° 3 mentionne plusieurs difficultés, notamment l'absence d'équipements scolaires adaptés, le manque de soutien de l'État haïtien, et des problèmes financiers des parents. Selon cette participante, l'absence de soutien étatique les a poussés à développer eux-mêmes leur propre matériel scolaire.

... Le plus souvent, nous devons faire face au manque de matériel adapté. En effet, comme vous le savez, ce matériel n'est pas disponible à la vente en Haïti. Parfois, nous devons fabriquer nous-mêmes certains équipements, en fonction de notre expérience, afin de permettre aux enfants de travailler dans de bonnes conditions (DE-3, lignes 321-324), estime la participante n° 3.

Ce manque de soutien rend la tâche difficile pour l'école, car il y a des parents qui n'ont pas les moyens de payer la scolarité de leurs enfants

... D'après mon expérience, et celle de [nom du responsable de l'école], nous examinons vraiment si nous pouvons maintenir l'école, mais il est tout de même très difficile pour nous de progresser véritablement. La plupart du temps, nous avons deux enfants dont les parents n'ont vraiment pas les moyens de payer l'école... C'est souvent par pitié que les gens inscrivent les enfants handicapés [à l'école] (DE-3, lignes 326-331).

Pour la participante n° 5, les livres scolaires ne sont pas adaptés et ne correspondent pas à leur réalité. « *Le problème réside dans les livres que nous utilisons. Ils sont obsolètes et inadaptés, car les enfants que nous recevons viennent des couches sociales inférieures. Parfois, les leçons ne correspondent pas à leur réalité* » (ENS-2, lignes 47-49), nous dit-elle.

Pour la participante n° 6, il y a un manque de personnel de soutien pour les enseignants et enseignantes au sein de leurs classes. « *Les enfants n'étaient pas toujours disposés à travailler et, avec trois niveaux différents d'autisme et deux enfants hyperactifs, ce n'était pas facile. J'avais demandé un assistant, mais je ne l'ai jamais eu* » (ENS-1, lignes 47-48), nous indique cette participante.

Pour la participante n° 7, il s'agit de la volonté et de la disponibilité des enfants en situation de handicap à apprendre. « *Parfois, les enfants qui ont ces problèmes ne sont pas disponibles et ne*

veulent pas travailler. Donc, lorsque nous les entendons dans ce cas, peu importe ce que nous faisons, nous n'arrivons à rien avec eux... » (ENS-3, lignes 182-184), indique-t-elle.

5.5 L'implication des familles dans la mise en place de l'éducation inclusive

Ce sous-chapitre présente les résultats de l'enquête sur des familles haïtiennes dans leur implication pour la mise en place de l'inclusion scolaire. Ce sous-chapitre présente les résultats des entrevues.

L'inclusion scolaire vu par les acteurs au sein de la famille

Les résultats montrent que 9 des 11 participantes représentant les parents sont d'accord avec l'idée que l'école inclusive permet d'accueillir, dans une même salle de classe, les enfants en situation de handicap ainsi que ceux qui ne le sont pas. En effet, les résultats révèlent l'émergence de deux typologies pour définir l'éducation inclusive : l'école inclusive, une école sans discrimination, et l'école qui accueille les élèves en difficulté d'apprentissage.

- L'école inclusive, une école sans discriminations

Selon la participante n° 7, l'école inclusive est une école où les enfants en situation de handicap ne subissent aucune discrimination.

Une école inclusive est une école où tout le monde peut participer, qu'il soit handicapé ou non. Cela signifie que ni la personne handicapée ni la personne non handicapée ne subit de discrimination ou d'exclusion ; ainsi, elle devient une école pour tous, sans discrimination (Parent-6, lignes 209-211), nous dit-elle.

Le groupe de parents (participantes n° 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) ajoute qu'une école inclusive est une école qui n'exclut pas l'enfant, même s'il ne peut pas payer les frais scolaires. « *Nous voulons ajouter à ce que la dame vient de dire : que la personne ait les moyens ou non, l'enfant peut toujours aller à l'école* » (Parent-[groupe], lignes 213-214), nous disent-elles.

- Une école qui accueille les élèves en difficultés d'apprentissage

Selon la participante n° 11, l'école inclusive est un établissement qui accueille des élèves qui sont en difficulté scolaire et qui ont des enseignants qui peuvent les accompagner.

C'est une école qui permet aux enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage d'intégrer des établissements où les enseignants disposent d'une formation adéquate pour les accompagner. Je pense qu'une école inclusive est celle qui a la capacité d'accueillir des enfants ayant ces problématiques (Parent-11, lignes 32-34).

Le choix des parents

Les résultats montrent que le modèle inclusif haïtien répond aux besoins des personnes en situation de handicap dans leur communauté, mais se heurte à divers types de problèmes. En effet, les résultats révèlent que trois typologies ont émergé pour définir l'éducation inclusive : « Tout le monde a droit à une éducation », « Intégration dans la société » et « J'aimerais aller à l'école », qui reflète la volonté des enfants en situation de handicap d'être scolarisés.

- Tout le monde a droit à une éducation

Les participantes n° 3, 4 et 10 attestent que la raison pour laquelle elles ont scolarisé leur enfant est qu'il/elle a les mêmes droits que tous les enfants à bénéficier d'une éducation. « ... *c'est parce que tous les enfants ont les mêmes droits, tous les enfants sont des enfants...* » (Parent-3, lignes 220-221), nous dit la participante n° 3. La participante n° 4 affirme qu'il n'y a pas de différence entre les enfants en situation de handicap et ceux qui ne le sont pas. « *Ce qu'elle a dit est vrai ... parce que j'ai remarqué que tout le monde a droit, que ce soit ceux qui ont une déficience ou ceux qui n'en ont pas, c'est la même chose* » (Parent-4, lignes 224-226), nous fait savoir la participante n° 4.

Pour la participante n° 10, la raison pour laquelle elle a inscrit sa fille à l'école est qu'elle croit que sa fille, ainsi que tous les enfants, ont droit à l'éducation, à la santé et aux loisirs.

La raison qui me pousse à mettre [le nom de sa fille] à l'école, c'est parce que je sais que, handicapé ou non, l'enfant a tous ses droits : le droit à l'éducation, le droit à la santé, le droit aux loisirs, le droit de tout faire. C'est

pourquoi j'ai choisi de l'envoyer à l'école (Parent-10, lignes 257-260), nous dit-elle.

- Intégration dans la société

La participante n° 8 déclare qu'elle a mis sa fille à l'école parce qu'elle souhaite que sa fille puisse s'intégrer dans la société. L'une des étapes pour y parvenir est d'aller à l'école.

... j'ai mis [le nom de sa fille] à l'école parce qu'on ne peut pas laisser un enfant dans la société sans le mettre à l'école, car la première étape [pour qu'il s'intègre dans la société], c'est l'école. Même quand je suis allé l'inscrire, il y avait une école où je suis allé, mais ils ne m'ont pas accepté. Cependant, dans l'école où je l'ai inscrite, la religieuse l'a acceptée pour moi [mots inintelligibles] (Parent-8, lignes 230-234), nous dit la participante n° 8.

- « J'aimerais aller à l'école » la volonté des enfants en situation de handicap d'être scolarisés

Pour la participante n° 9, malgré le nombre de refus et la déficience de sa fille, elle a décidé de la scolariser parce qu'elle en faisait la demande.

... Mais je vois qu'elle aime l'école. Quand elle voit des enfants y aller, elle en a envie. Elle me dit : « *Oh, maman, j'aimerais aller à l'école.* » Je lui réponds : « *Eh bien, tu ne peux pas juste regarder, tu dois y aller.* » Elle a répondu : « *Oui, je vais à l'école.* » Je l'ai donc inscrite, et c'est agréable de voir qu'elle aime l'école, mais malheureusement, elle n'a pas la force dans les bras pour vraiment travailler. Quand elle voit d'autres enfants écrire, elle aimerait faire de même, mais elle ne sait pas écrire (Parent-9, lignes 246-251).

- Le refus des autres écoles

La participante n° 1 a inscrit sa fille dans une école "inclusive" car les autres écoles l'ont rejetée. Certaines écoles lui ont dit qu'elles n'étaient pas adaptées pour accueillir sa fille, qui présente une déficience. Dans son discours, la participante n° 1 affirme avoir d'abord inscrit sa fille dans une école spécialisée, mais cette école spécialisée a été transformée en école inclusive.

Quand [le nom de sa fille] a atteint l'âge de fréquenter l'école, bien qu'elle grandisse malgré son handicap, je l'ai inscrite dans un établissement. Cependant, à mon arrivée avec elle, ils ne l'ont pas acceptée. Ils ont expliqué qu'ils ne pouvaient pas la gérer : les autres enfants, dits « normaux », pourraient la blesser en jouant. Ils ont également souligné qu'ils n'avaient ni les moyens, ni les équipements nécessaires, comme des sièges adaptés, pour l'aider. Ils m'ont dit que ces écoles étaient conçues pour les enfants sans handicap, et non pour les enfants comme ma fille. Ainsi, [le nom de l'école actuelle] était la seule école que j'ai trouvée à l'époque, et jusqu'à présent, c'est toujours la seule. Les autres écoles, lorsqu'elles voient un enfant handicapé, ne l'acceptent pas. Dans certains cas, je constate qu'il existe des écoles qui accueillent des enfants avec un handicap, mais cela dépend de la nature du handicap. Le handicap de [le nom de sa fille] inclut l'incapacité de marcher et des retards cognitifs dus à des problèmes au niveau de la tête. Cette école a accepté de l'accueillir. C'est la seule qui a accepté de l'aider et de lui offrir un apprentissage adapté. Les autres écoles refusent catégoriquement, souvent en expliquant qu'elles ne peuvent vraiment pas gérer ce type d'enfants. En conséquence, j'ai dû inscrire ma fille dans une école spécialisée. Ces établissements accueillent les enfants sans condition, les acceptent, et leur offrent une chance d'apprendre. Mais pour les autres écoles, un enfant avec un handicap n'est tout simplement pas accepté (Parent-1, lignes 46-65), nous dit-elle.

Pour la participante n° 11, son choix s'est fondé sur le refus des autres écoles de scolariser sa fille en raison de sa déficience. L'école qui l'a acceptée est une école inclusive. Depuis, sa fille progresse au sein de cet établissement. Par exemple, son langage, qui n'était pas développé auparavant, s'est considérablement amélioré grâce à sa fréquentation de cette école.

La raison, c'est que, comme je l'ai mentionné tout à l'heure, je ne savais pas au départ si elle avait un problème. Mais à trois ans, sa jumelle parlait déjà, tandis qu'elle était un peu en retard et ne parlait pas encore. Cependant, je ne comprenais pas vraiment ce qui se passait, et je les ai inscrites toutes les deux à l'école Marguerite Diouville, en kindergarten. Lorsque l'école m'a renvoyé [nom de l'enfant de la répondante], j'ai

remarqué qu'il y avait un problème, que quelque chose n'allait pas. De mon côté, il y avait certains détails que je ne comprenais pas encore. Je l'ai observée, car je sentais que deux choses n'étaient pas normales : elle ne parlait pas, bien qu'elle comprenne tout ce qu'on disait. Elle entendait, mais elle avait du mal à s'exprimer. Lorsque l'école l'a renvoyée, cela m'a beaucoup perturbée, mais j'ai compris qu'elle ne pouvait pas apprendre comme les autres dans cette école. Certains amis de son père m'ont parlé d'une école spécialisée pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Ils m'ont expliqué en quoi elle pourrait l'aider. J'ai pris les dispositions nécessaires, et nous l'avons inscrite dans cette école. Nous avons trouvé que cette école était excellente pour elle. Tous les petits progrès qu'elle a commencés à faire, c'était grâce à cette école. Par exemple, elle a commencé à parler, alors qu'à l'école Marguerite Diouville, elle ne disait pas un mot. Elle n'ouvrait pas la bouche pour parler, même si elle comprenait tout. C'est pour cette raison que nous avons choisi cette école recommandée par des connaissances. Depuis qu'elle y est, nous avons remarqué que tout se passe bien, et les progrès sont visibles depuis le début jusqu'à maintenant (Parent-11, lignes 42-59), témoigne la participante n° 11.

Cependant, en raison du refus d'admission de certaines écoles et du nombre limité d'écoles inclusives, certains parents préfèrent que leur enfant redouble sa classe. Cette décision leur permet de maintenir leur enfant dans son établissement actuel. En effet, certaines écoles inclusives sont confrontées à des limites dans leur offre scolaire, notamment en raison du manque de salles de classe disponibles.

J'ai un enfant chez Madame [...]. L'année dernière, quand elle est revenue de l'école, elle m'a dit : « Maman, la maîtresse m'a demandé de chercher une autre école pour moi. » Je lui ai répondu que si la maîtresse me demandait de trouver une autre école pour toi, cela me poserait un problème, car toutes les autres écoles ne t'acceptent pas. Si elle te renvoie et me demande de trouver une autre école, ce sera vraiment difficile pour moi. Heureusement, elle n'a pas réussi. Elle est actuellement en 4e année et va redoubler cette classe. Il me serait très difficile de trouver une autre école pour l'y placer (Parent-8, lignes 327-333).

- Entre rester à la maison ou aller à l'école

Selon la participante n° 1, elle envoie sa fille à l'école non pas dans l'espoir qu'elle réussisse, mais parce qu'elle ne souhaite pas qu'elle reste à la maison.

Cela signifie que vous ne voulez pas laisser l'enfant à la maison [pause] ... parce qu'il parle et chante tout ce que les enseignantes de l'école lui apprennent. Cependant, il ne parvient pas à écrire correctement. Cela montre que cet enfant aurait besoin de plus de ressources et de soutien [pause], mais notre pays ne nous les offre pas (Parent-1, lignes 76-80).

Représentation de la réussite scolaire des enfants en situation de handicap en milieu inclusif

Les résultats indiquent que les parents estiment que leurs enfants ont davantage de chances de réussir au sein des écoles inclusives. Quatre typologies principales ont émergé pour définir l'éducation inclusive : développer les capacités et compétences de l'enfant, une même éducation pour tous, rapport entre enseignants et élèves, l'impact positif de l'école sur le comportement de l'enfant et le manque de matériel au sein de l'école inclusive empêche la réussite scolaire de l'enfant.

- Développer les capacités et compétences de l'enfant

Pour la participante n° 2, l'école joue un rôle essentiel dans le développement des capacités et des compétences de l'enfant.

Oui, c'est à l'école que l'enfant peut réussir. C'est grâce à l'école qu'il peut établir des relations humaines, ce qui peut l'aider à progresser, car les parents ne disposent pas de suffisamment de ressources ou de connaissances pour les accompagner pleinement. C'est à nous, en tant que parents, de faire le choix de les envoyer à l'école. Les connaissances que nous possédons ne suffisent pas à les mener là où ils doivent aller. Par exemple, s'ils ont des capacités ou des compétences dans un domaine, ils doivent fréquenter l'école pour les développer et acquérir de nouvelles connaissances indispensables (Parent-2, lignes 279-284), précise-t-elle.

Elle poursuit en affirmant qu'elle croit effectivement que l'école inclusive peut permettre la réussite scolaire de son enfant. « *Oui, oui, oui* » (Parent-2, ligne 286), nous répond-elle.

Pour la participante n° 8, l'école leur permet de devenir des citoyens à part entière dans la société. Selon elle, l'école facilite l'inclusion des enfants en situation de handicap dans la société haïtienne.

Les enfants doivent être envoyés à l'école, car c'est là qu'ils peuvent obtenir ce dont ils ont besoin. Sans éducation scolaire, ils ne pourraient pas faire grand-chose. C'est juste que, lorsqu'ils reviennent de l'école, je vérifie toujours leurs devoirs. Elle sait lire. Je demande généralement à [le nom de sa fille] si elle a compris tout ce qu'elle a fait. Elle me répond à chaque fois : « *Oui, maman.* » Elle me dit qu'elle comprend tout (Parent-8, lignes 317-321), nous précise-t-elle.

Pour elle, l'école inclusive permet à son enfant de réussir. « *Oui* » (Parent-8, ligne 324) nous répond-elle.

- Une même éducation pour tous

Pour la participante n° 3, son enfant reçoit la même éducation que les autres enfants.

Les enfants doivent être envoyés à l'école, car c'est là qu'ils peuvent obtenir ce dont ils ont besoin. Sans éducation scolaire, ils ne pourraient pas faire grand-chose. C'est juste que, lorsqu'ils reviennent de l'école, je vérifie toujours leurs devoirs. Elle sait lire. Je demande généralement à [le nom de sa fille] si elle a compris tout ce qu'elle a fait. Elle me répond à chaque fois : « *Oui, maman.* » Elle me dit qu'elle comprend tout (Parent-8, lignes 317-321), nous précise-t-elle.

- Rapport entre enseignants et élèves

Pour la participante n° 4, l'enfant peut réussir dans une école inclusive, mais cela dépend du rapport que l'élève entretient avec son enseignant. Selon elle, si l'enfant respecte l'enseignant, celui-ci fera tout pour faire réussir l'enfant.

Oui, cela dépend de la façon dont l'enseignant traite l'enfant. Quand l'enfant est à la maison, il y a une manière de lui parler, et on lui dit toujours, même s'il est petit, qu'une fois à l'école, il doit respecter l'enseignant, de la même

façon qu'il respecte ses parents. Oui, quand on respecte l'enseignant, si vous avez manqué un demi-point, il vous le donnera [mots inaudibles] (Parent-4, lignes 300-303), nous dit-elle.

Pour cette participante, l'obéissance des enfants leur permet de réussir à l'école. Elle lie la réussite de l'enfant à son obéissance envers les enseignants. Bien que ses propres parents ne l'aient pas scolarisée, elle souhaite faire différemment avec son propre enfant, même s'il a une déficience. Par conséquent, elle veut que les enfants en situation de handicap soient scolarisés afin qu'ils réussissent dans la vie.

... vous voyez, même ma mère ne m'avait pas envoyée à l'école, elle me gardait à la maison pour s'occuper des enfants. Mais moi, pour mon enfant, je suis toujours prête à l'envoyer à l'école. Je leur dis : « Dès que vous arrivez à l'école, respectez le professeur comme vous respectez vos parents. Si vous respectez le professeur, tout sera résolu » (Parent-4, lignes 305-308), nous dit-elle.

- L'impact positif de l'école sur le comportement de l'enfant

Pour la participante n° 10, lorsqu'un enfant fréquente l'école, il y a un impact positif sur son comportement, car l'enfant est différent de ceux qui ne fréquentent pas l'école. Selon cette participante, l'inclusion des personnes en situation de handicap dans la société passe d'abord par l'école.

... normalement, l'école est la base d'une société. Peu importe ce que vous voulez intégrer dans la société, si vous ne passez pas par l'éducation, cela devient difficile. Parce que, normalement, c'est à l'école qu'ils doivent apprendre une série de choses. Lorsqu'ils ne vont pas à l'école, ils restent à la maison et ont toujours une autre idée. Mais quand ils vont à l'école, ils ont des idées différentes. Ils ont un comportement différent ... (Parent-10, lignes 353-357), nous dit-elle.

- Le manque de matériel au sein de l'école inclusive empêche la réussite scolaire de l'enfant

La participante n° 1 ne croit pas que sa fille réussira dans l'école inclusive qu'elle fréquente. Pour elle, l'école n'a pas assez de matériel pour permettre à sa fille de réussir.

Pour être honnête, je ne vois pas le succès de [le nom de sa fille] au [le nom de l'école], car il leur manque beaucoup de choses. Il y a beaucoup de choses qui ne sont pas faites, et beaucoup de moyens qui ne sont pas disponibles en raison des enfants vivant avec un handicap. Dans notre pays, ce ne sont pas les enfants qui sont bien traités, car il manque bien des moyens à l'école pour faire progresser les enfants (Parent-1, lignes 69-73), nous dit-elle.

En effet, elle nous fait remarquer que si l'école ne peut pas faire progresser son enfant, il ne s'agit pas d'un problème de compétences, mais plutôt d'un problème de matériel pédagogique.

L'école pourrait faire progresser les enfants, mais en réalité, il n'y a aucun moyen de les faire progresser. La manière dont les écoles devraient scolariser les enfants est entravée par le manque de moyens pédagogiques, car elles n'en disposent pas réellement (Parent-1, lignes 73-76), poursuit-elle.

L'accueil de l'enfant en situation de handicap au sein d'une école inclusive

Les résultats montrent que les enfants en situation de handicap sont bien accueillis au sein des écoles inclusives. En effet, trois typologies ont émergé pour définir l'éducation inclusive : l'accueil des enfants en situation de handicap dans les écoles inclusives, l'épanouissement des élèves en situation de handicap au sein des écoles inclusives, et la prise en charge de ces élèves par les enseignants.

- L'enfant est bien accueilli au sein des écoles inclusives

La participante n° 4 indique qu'elle ne sait pas comment l'école travaille avec son enfant. Elle reçoit uniquement des retours des enseignants qui lui disent que sa fille est respectueuse. Pour elle, sa fille est bien traitée par l'enseignant, car elle est respectueuse. « *Eh bien, je ne sais pas, quand les professeurs viennent, ils disent que votre enfant a du respect, et puisque l'enfant a du respect, le professeur le traitera toujours bien* » (Parent-4, lignes 310-311), nous dit-elle.

Pour la participante n° 8, l'école semble bien accueillir son enfant, car lorsque celui-ci lui dit qu'on lui demande de chercher une autre école, cela est dû au fait que l'enfant serait promu

dans une classe supérieure, mais l'école n'a pas cette classe. La mère explique qu'elle aura beaucoup de problèmes, car elle ne sait pas où son enfant sera accueilli maintenant.

J'ai un enfant chez madame [...]. L'année dernière, lorsqu'elle est revenue de l'école, elle m'a dit : « Maman, la maîtresse m'a demandé de chercher une autre école pour moi. » Je lui ai répondu que si la maîtresse me demandait de chercher une autre école pour toi, je pense que cela me poserait un problème, car toutes les autres écoles ne t'acceptent pas. Si elle t'envoie et me demande de trouver une autre école, cela serait difficile pour moi. J'ai eu de la chance, car elle n'a pas réussi. Elle est en 4^e année et va redoubler cette classe. Il me sera difficile de trouver une autre école pour la placer (Parent-8, lignes 327-333).

Cette participante pense que sa fille est bien accueillie au sein de l'école inclusive car elle travaille à l'école.

Quand elle revient de l'école, je lui demande : « Ont-ils travaillé avec toi ? » Elle répond oui. Je lui demande ensuite : « Ont-ils étudié avec toi ? » Elle dit oui. Parfois, quand ils lui apprennent à lire, ils peuvent lui faire répéter la leçon lorsqu'elle ne la connaît pas. Ils reprennent la même leçon, mais cela n'arrive pas tout le temps... (Parent-8, lignes 346-349).

La participante n° 1 déclare que l'école utilise une méthodologie qui prend en compte la lenteur de chaque élève afin de les accueillir. Selon cette participante, les enseignants et enseignantes reçoivent des formations pour pouvoir travailler avec les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

L'école est là pour que les enfants apprennent. La même procédure est utilisée pour les enfants normaux, mais ces enfants [en situation de handicap, ndlr] sont plus lents. Ils les accompagnent pas à pas. Cela signifie que l'enfant dit "normal" et l'enfant "anormal" ne sont pas les mêmes. Ils passent plus de temps avec eux, ils travaillent avec eux de manière différente, mais ils ont leur propre processus pour les faire apprendre, car ce sont eux qui travaillent avec les enfants et je pense qu'ils reçoivent une formation spécifique pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. [...] Mais je sais qu'ils avancent plus lentement avec eux, ils

travaillent avec eux plus lentement qu'avec les autres enfants. Et souvent, il arrive aussi que ces enfants apprennent certaines choses, comme la lecture, plus vite que les autres enfants. Ils apprennent à lire plus vite que les autres (Parent-1, lignes 103-120), nous dit-elle.

La participante n° 1 dit ne pas connaître la façon dont les enseignants travaillent avec les enfants. Cependant, elle fait confiance à l'école que fréquente sa fille, car elle affirme que l'école utilise une méthodologie qui leur permet d'enseigner aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. De plus, cette participante nous explique que, lorsqu'elle doit faire des activités avec sa fille, c'est l'enseignante qui lui transmet des savoir-faire pour pouvoir travailler avec l'enfant.

... Ils utilisent tout de même une procédure pour pouvoir leur montrer. Mais je ne sais pas vraiment quelle procédure ils utilisent avec eux. Cependant, lorsque j'ai besoin de faire quelque chose avec elle, l'enseignante peut me dire comment procéder, mais je ne sais pas exactement comment faire. Quoi qu'il en soit, ils ont une méthode qu'ils emploient pour travailler avec ces enfants. Ils ont l'impression que cette méthode est spécialement adaptée pour eux, car ils ne sont pas les mêmes que les autres enfants... (Parent-1, lignes 109-114) nous déclare-t-elle.

Pour cette participante, l'école a bien accueilli sa fille depuis son inscription jusqu'à date.

... [Le nom de la directrice] l'a accueillie et les autres élèves accueillent toujours bien [le nom de la fille de la répondante]. Depuis que [le nom de la fille de la répondante] est arrivée, ils sont toujours contents de la voir. Ils sont toujours contents, même lorsqu'elle n'a pas été la première à arriver à l'école, mais lorsque je viens la chercher, ils sont toujours contents de la voir et l'accueillent bien ... (Parent-1, lignes 127-131) nous dit-elle.

Sa fille est non seulement bien accueillie à l'école par la directrice, mais aussi par ses camarades de classe.

Mais ils sont toujours contents de voir [le nom de sa fille] [pause], et j'ai l'impression que la directrice de l'école l'accueille toujours bien, et c'est aussi son domaine ; elle connaît bien les enfants. Eh bien, même quand c'est l'homme, je sens toujours qu'elle a de l'affection pour [le nom de sa fille]

et pour les autres enfants aussi. Il a de l'affection pour eux. Il a de l'amour pour eux (Parent-1, lignes 132-136) poursuit-elle.

Pour la participante n° 11, c'est grâce à l'école que sa fille a pu se progresser. « ... *en fin de compte, je n'ai rien à dire, ce qu'elle est devenue aujourd'hui c'est grâce à l'école [nom de l'école], lorsqu'elle ne fréquentait pas cette école, les choses semblaient un peu plus difficiles pour moi* » (Parent-11, lignes 106-108), nous dit-elle.

- L'épanouissement des élèves en situation de handicap au sein des écoles inclusives

Les résultats de cette recherche montrent que les enfants sont épanouis au sein des écoles inclusives. Les enfants en situation de handicap ne subissent aucune pression de la part de leurs camarades ni des membres de l'école. La participante n° 12 affirme qu'elle a des amis au sein de l'école.

J'ai des amis à l'école et je m'entends bien avec eux. Je suis ami avec eux. Je ne les insulte pas. Je joue avec eux [...] J'aime beaucoup les enfants. Je joue avec eux à des jeux de camions, de maison, de voiture et de construction (Enfant-1, lignes 23-29), nous dit-elle.

En retour, les autres enfants l'aiment aussi. « *Les enfants m'aiment aussi* » (Enfant-1, ligne 62), nous dit-elle. *Cette amitié est née lorsqu'elle est venue à l'école. « Pendant que je suis à l'école, je les ai rencontrés »* (Enfant-1, ligne 57), nous dit-elle. La participante nous révèle qu'elle aime son école et sa directrice. « *J'aime l'école. J'aime Madame [le nom de la directrice]. Les autres enseignants m'aiment aussi. Les autres camarades m'aiment aussi* » (Enfant-1, lignes 61-62), nous dit-elle.

Pour la participante n° 13, les autres camarades la traitent bien. « *Ils me traitent bien* », nous dit-elle. Lorsque cette participante est à l'école, on l'appelle par son nom. « *Ils disent : 'Ouais, voilà [le nom de la participante]'* » (Enfant-2, ligne 34), nous précise-t-elle. Elle affirme qu'elle a des amis à l'école : « *Oui, j'ai des amis à l'école* » (Enfant-2, ligne 43), nous dit-elle. Elle m'a répondu oui, quand je lui ai demandé si elle s'est faite des amis à l'école. « *Oui* » (Enfant-2, ligne 46), nous précise-t-elle.

La participante n° 11 ajoute également que sa fille est bien traitée à l'école. Ses camarades et le personnel éducatif l'ont bien traitée. De plus, elle participe aux activités scolaires de la classe et se **sent épanouie**.

Elle aime beaucoup les gens, elle a beaucoup d'amis, et tout le monde l'aime aussi. Cela signifie que lorsque [nom de l'enfant de la répondante] est entrée à l'école, les enfants qu'elle a rencontrés l'ont très bien accueillie. Ils ont peut-être rencontré des difficultés auparavant ou certains avaient quitté l'école, mais les enfants qu'elle a trouvés depuis le premier jour se sont bien entendus avec elle, tout comme les professeurs. J'ai toujours posé des questions à la maîtresse : quelle est sa réaction ? Comment se comporte-t-elle ? Est-ce qu'elle est impolie ? Est-ce qu'elle ne répond pas ? La maîtresse dit : « Non, elle est très gentille, elle se met d'accord avec tout ce qu'on lui dit. Au contraire, elle est très compréhensive et sait tout ce qu'elle doit faire à l'école. » Elle sait qu'en rentrant à l'école, elle doit apporter les cahiers aux autres professeurs, comme si elle était le chef de la classe. Elle distribue les cahiers et d'autres matériels aux élèves. Cela signifie que tous les enfants l'aiment, et elle les aime également. Elle n'injurie pas et ne frappe pas ses camarades. Vous pouvez remarquer qu'il y a peut-être des enfants qui ne la comprennent pas, mais elle me dit toujours qu'il n'y a aucun problème avec les enfants. Ils sont tous ses amis. Les professeurs l'aiment, et elle les aime aussi (Parent-11, lignes 96-111).

- La prise en charge des élèves en situation de handicap au sein des écoles inclusives

Cette recherche révèle que les enfants en situation de handicap sont bien traités par les enseignants au sein des écoles inclusives. La participante n° 12 déclare que personne ne l'a punie au sein de son école. « *Madame [le nom de la dame] ne me punit pas. Madame [le nom de la dame] m'aime, oui* » (Enfant-1, lignes 31-32), nous dit-elle. Elle explique que l'enseignante lui explique bien les exercices et lui apprend à compter. « *Madame [l'enseignante, ndlr] me l'a bien expliqué aussi. Elle me montre comment compter. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10* » (Enfant-1, lignes 51-52), nous dit-elle. En effet, certains enfants en situation de handicap qui fréquentaient des écoles ordinaires étaient battus par des enseignants lorsqu'ils n'arrivaient pas à comprendre leurs leçons. C'est ce que précise la participante n° 7 pour son enfant : « *Mon enfant m'a dit : maman, quand je venais à l'école, la maîtresse faisait tout ce qu'elle voulait avec moi. Parfois, elle me battait quand je ne comprenais pas quelque chose...* » (Parent-7, lignes 422-423). Tandis qu'au sein de l'école inclusive que fréquente son fils, la

participante poursuit : « *Il m'a ensuite dit que l'enseignante qu'il avait maintenant le traitait bien. La dernière enseignante le battait, mais celle qu'il a maintenant ne le bat pas et parle bien avec lui* » (Parent-7, lignes 426-427).

Pour la participante n° 13, les enseignantes utilisent plusieurs supports pour apprendre aux enfants à compter, comme le tableau et l'ardoise. « *C'est sur le tableau qu'on m'apprend à compter [...] ils m'ont montré comment compter sur un tableau noir (ardoise) avec de la craie blanche* » (Enfant-2, lignes 38-41), nous rapporte la participante n° 13.

Pour la participante n° 11, la formation des enseignants joue un rôle important dans la manière de traiter les enfants en situation de handicap. Pour elle, c'est ce qui fait la différence entre l'école inclusive et les autres écoles. « *... ce que je remarque, c'est que les professeurs de cette école ont reçu une formation adéquate par rapport aux autres écoles pour traiter les enfants de manière différente des autres écoles* » (Parent-11, lignes 65-67). Par exemple, elle nous explique que

Parfois, lorsque je pose des questions à l'enseignante, elle m'explique comment elle perçoit l'évolution de l'élève dans la classe. J'ai observé chez elle qu'elle parle bien, qu'elle peut tout dire et qu'elle comprend tout. Si vous êtes un peu éloigné d'elle et que vous vous concentrez sur son apparence physique, vous pouvez remarquer que tout va bien chez elle. Mais c'est en dialoguant avec elle que vous comprenez qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez elle. Les enseignants m'ont dit qu'ils participent parfois à des séminaires de formation. Je vois vraiment qu'ils reçoivent des formations adéquates pour enseigner aux enfants ayant ce type de problème. Après l'école, en arrivant à la maison, je l'aide dans ses devoirs, en l'encourageant à étudier. Cependant, tout ce que je fais avec elle, elle me dit : « *Non, ce n'est pas ainsi que madame l'a fait.* » C'est pareil pour tout ce que j'ai fait avec elle à la maison, elle dit toujours : « *Non, ce n'est pas ainsi que madame l'a apprise.* » En questionnant la maîtresse, elle me dit : « *C'est ainsi, voilà comment j'ai fait avec les enfants.* » Lorsqu'ils sont fatigués, ils m'ont dit qu'ils n'en peuvent plus, et il en est de même pour moi. Lorsque je l'aide à étudier, si elle se sent fatiguée, elle me donne le livre et s'en va. La maîtresse m'a dit : « *Ne la fouettez pas.* » Mais j'ai compris qu'elle ne pourrait pas apprendre dans une autre école. Ce serait

du temps perdu. Elle ne comprendrait pas parce que les enseignants n'ont pas reçu une formation adéquate pour accompagner ces enfants. Quand je travaille avec elle ou bien je l'aide à étudier et à faire ses devoirs de la maîtresse, elle me dit toujours que tout ce que je dis n'est pas correct. « *Ce n'est pas ainsi que la maîtresse l'a fait, voilà comment.* » J'apprends que ma fille est entre de bonnes mains avec sa maîtresse. En dialoguant avec la maîtresse, elle m'a appris comment je peux aider mon enfant à la maison en la faisant lire. Voilà comment je m'intègre dans la méthode de l'école, et j'ai fini par m'adapter (Parent-11, lignes 67-87).

Chapitre 6. Les pratiques des acteurs éducatifs dans la mise en place des modèles inclusifs en Haïti

Au-delà des résultats obtenus, ce chapitre vise à apporter un éclairage supplémentaire aux deux questions de recherche, à savoir : *Comment les acteurs éducatifs ont-ils mis en place l'inclusion scolaire en Haïti ?* et *Comment le SIGE contribue-t-il à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire ?* Ce chapitre présente une interprétation et une analyse des résultats de la recherche. Il est structuré en trois sous-chapitres, offrant différents regards croisés sur les enjeux révélés par la recension théorique. Chaque bloc est ensuite subdivisé en sous-sections. Premièrement, nous examinons le rôle des acteurs éducatifs dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans le contexte haïtien. Deuxièmement, nous analysons la contribution du Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) à la mise en œuvre du modèle inclusif dans le système éducatif haïtien. Enfin, nous mettons en lumière les divers obstacles rencontrés par les acteurs éducatifs dans la réalisation de l'inclusion scolaire.

6.1 La mise en place de l'inclusion scolaire dans le contexte haïtien

Le partage de diverses perspectives au cours des discussions a permis de mettre en lumière l'importance de la famille, de la communauté, de l'école et de la formation des acteurs éducatifs dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti.

La place des familles d'enfants en situation de handicap dans la mise en place de l'inclusion scolaire

Dans le contexte scolaire haïtien, de nombreuses familles d'enfants en situation de handicap font face à des défis considérables concernant la scolarisation de leurs enfants dans un environnement inclusif. Selon les données issues de notre recherche documentaire, certaines familles hésitent à inscrire leurs enfants dans des écoles inclusives, craignant que ceux-ci ne soient victimes de moqueries de la part de leurs pairs. Cette préoccupation est corroborée par les travaux de Michel (2021), qui mettent également en évidence cette crainte persistante chez les parents. Par ailleurs, certaines écoles inclusives refusent encore d'accueillir des enfants en situation de handicap, invoquant un manque de moyens adaptés pour répondre à leurs besoins éducatifs spécifiques. Une famille, par exemple, a relaté l'histoire de sa fille rejetée par plusieurs établissements en raison de son handicap. Ces écoles justifient leur refus par l'absence des ressources nécessaires pour assurer son éducation.

En outre, des discriminations à l'égard des enfants en situation de handicap subsistent dans les écoles, souvent alimentées par des représentations erronées sur le handicap. Ces enfants sont parfois qualifiés de *kokobe* (terme créole péjoratif signifiant « corps courbé »), une désignation stigmatisante et dévalorisante couramment utilisée en Haïti pour désigner les personnes présentant des déficiences, sous-entendant qu'elles ne valent rien (Damus, 2016). Certains responsables d'établissements sont également réticents à admettre ces enfants, craignant qu'ils soient rejetés par leurs pairs ou que leur présence suscite des comportements agressifs (Damus, 2016).

Malgré ces obstacles, de nombreuses familles manifestent une volonté ferme de scolariser leurs enfants. Ces familles, qui se considèrent comme les premières responsables de l'avenir éducatif de leurs enfants, jouent un rôle crucial dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Toutefois, plusieurs parents ayant participé à notre étude ont signalé que cette implication peut être difficile et épuisante, même lorsqu'un soutien est disponible de la part de l'école ou de la communauté.

Pour certaines familles, contribuer à l'inclusion scolaire commence par une compréhension claire de leurs responsabilités, ainsi que de celles des professionnels impliqués dans l'éducation de leurs enfants, et par une valorisation de l'éducation inclusive. Les recherches de Hoover-

Dempsey et al. (2010) confirment que les familles s'engagent davantage dans la réussite scolaire de leurs enfants lorsqu'elles saisissent pleinement le rôle qu'elles peuvent jouer. Nos résultats montrent que les familles qui comprennent ces rôles apportent une contribution significative à divers niveaux, notamment en soutenant les activités scolaires et parascolaires et en aidant leurs enfants dans les devoirs à domicile.

Certaines familles, par exemple, ont élaboré des programmes d'enseignement à domicile en collaboration avec des associations locales afin de préparer leurs enfants, qui n'avaient jamais fréquenté d'école auparavant, à intégrer une école inclusive. Ces initiatives traduisent une démarche proactive visant à compenser les lacunes du système éducatif. Par ailleurs, plusieurs familles estiment que la sensibilisation des acteurs éducatifs peut transformer les perceptions sociales liées au handicap et favoriser une meilleure intégration communautaire.

Dans certaines communautés, des familles d'enfants en situation de handicap se réunissent dans des *lakou* (espaces communautaires traditionnels) pour former des groupes de soutien par les pairs, offrant conseils et échanges d'expériences. Ces groupes incluent parfois des familles sans enfants en situation de handicap, élargissant ainsi les réseaux de solidarité et de partage d'informations.

En l'absence d'une législation obligeant les écoles à inclure les familles dans l'éducation des enfants en situation de handicap, certaines initiatives locales témoignent néanmoins d'un engagement remarquable. Par exemple, un parent a offert un terrain pour la construction d'une école inclusive à Port-au-Prince. Bien que les difficultés financières aient empêché la construction de l'école, les associations impliquées ont sensibilisé plusieurs établissements scolaires locaux à l'importance de l'inclusion, ce qui a permis d'intégrer des enfants en situation de handicap dans des classes ordinaires.

Dans un autre cas, une famille a donné une partie de son *lakou* pour construire une école inclusive. Bien que cette école n'ait pas été bâtie selon les normes d'accessibilité prévues par l'État haïtien, elle fonctionne grâce à l'engagement communautaire, tant sur le plan financier que matériel. En collaboration avec des associations locales, ces familles ont sensibilisé 70 écoles de leurs communautés, permettant la scolarisation de 11 enfants en situation de handicap et de 33 autres enfants.

Ces diverses initiatives menées par les familles ont significativement réduit le nombre d'enfants déscolarisés au sein des communautés concernées. Elles fournissent un modèle inspirant pour

garantir une égalité des chances en matière d'éducation, tant pour les enfants en situation de handicap que pour leurs pairs. En agissant ainsi, les familles facilitent l'accès aux services communautaires, renforcent les réseaux de soutien mutuel et contribuent à changer les perceptions sociales sur le handicap. Leur engagement témoigne de leur volonté de promouvoir une inclusion scolaire effective et une intégration pleine et entière de leurs enfants dans la société haïtienne.

Cette recherche met en évidence l'implication significative des familles d'enfants en situation de handicap dans leur scolarisation. En effet, ces familles jouent un rôle actif dans divers aspects liés à la vie scolaire de leurs enfants, notamment à travers leur participation à des séances de formation, des activités extrascolaires, des initiatives académiques et des campagnes de sensibilisation. Une participante illustre cet engagement en relatant son expérience avec un programme de football (soccer) pour lequel elle cherchait des entraîneurs : le nombre de familles volontaires était si élevé qu'elle éprouvait des difficultés à choisir parmi elles. Pour cette participante, cette forte mobilisation parentale témoigne de l'importance que les familles accordent à la réussite scolaire et au bien-être de leurs enfants en situation de handicap. La disponibilité et l'engagement des parents reflètent ainsi leur niveau d'implication dans la vie scolaire de leurs enfants.

Comme le souligne Deslandes (2015), l'implication parentale dans les activités scolaires favorise une meilleure réussite académique des enfants. Nos résultats confirment également que certains parents jouent un rôle central dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en tant que personnes-ressources au sein des écoles. La contribution des familles d'enfants en situation de handicap constitue un pilier essentiel de la réussite de cette inclusion. Une participante souligne qu'en l'absence de l'autorisation des parents, les associations ne peuvent ni collecter les informations nécessaires sur les enfants en situation de handicap, ni assurer leur scolarisation. Cette observation met en lumière le rôle crucial des familles dans le processus de collecte de données, qui soutient la planification et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

De surcroît, certaines familles mettent à disposition leurs ressources, notamment leurs espaces, pour faciliter les activités des associations locales. Ces espaces servent à organiser des réunions et à mener des programmes d'éducation informelle. Par exemple, une famille a fait don d'un terrain destiné à accueillir des activités culturelles et éducatives pour les enfants de son quartier ou de sa communauté. Ces initiatives démontrent une volonté de renforcer les capacités des parents par le biais de formations, de promouvoir l'inclusion scolaire à travers des campagnes

de sensibilisation, et de développer des groupes d'entraide au bénéfice des familles d'enfants en situation de handicap.

La place de la communauté dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti

Cette recherche met en lumière l'importance de la collaboration avec la communauté dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans le contexte haïtien. Par communauté, nous entendons les résidents, les institutions, ainsi que les organismes sportifs et culturels qui œuvrent en partenariat avec l'école et les familles pour concevoir ou soutenir des programmes scolaires et parascolaires (Epstein, 2011). Cette collaboration se traduit notamment par l'utilisation des ressources communautaires disponibles pour accompagner les enfants dans des activités sportives, culturelles et de loisirs (Epstein, 2011; Deslandes, 2015).

Dans le cadre de l'inclusion scolaire, plusieurs associations locales ont mené des activités de sensibilisation auprès des familles pour souligner l'importance de l'éducation inclusive. D'autres associations ont également organisé des formations à l'intention des parents. Ces formations visent à les informer sur les particularités des difficultés rencontrées par leurs enfants et sur les moyens de les accompagner efficacement. Cette démarche favorise une meilleure collaboration entre les familles, les écoles, et les professionnels impliqués dans l'éducation des enfants en situation de handicap. Par exemple, l'association JOSE a mis en place des sessions de formation pour les parents d'enfants atteints de trisomie 21. Les résultats montrent que la majorité des parents ayant participé à ces sessions s'impliquent davantage dans la réussite éducative de leur enfant et collaborent plus étroitement avec les établissements scolaires.

Par ailleurs, certaines associations locales ont développé des programmes de préparation pour les enfants n'ayant jamais fréquenté d'école avant leur intégration dans des établissements inclusifs. Ces programmes incluent des initiatives d'enseignement à domicile pour faciliter la transition des enfants en situation de handicap vers un environnement scolaire. Ces interventions prennent diverses formes. Par exemple, en collaboration avec la famille, les intervenants apprennent aux enfants les bases de la lecture et de l'écriture. De plus, certaines associations élaborent des programmes de lecture adaptés, permettant aux familles de poursuivre le soutien éducatif en l'absence des intervenants.

Le travail de sensibilisation entrepris par ces associations a également contribué à renforcer la coopération entre les familles et les écoles. Un parent a exprimé sa gratitude envers les associations locales pour leur engagement et a salué leur collaboration, soulignant l'impact positif de leurs efforts sur la réussite éducative des enfants en situation de handicap.

Outre le travail mené auprès des parents et des écoles, certaines associations organisent régulièrement des séances de sensibilisation sur le handicap au sein des communautés. Ces séances jouent un rôle clé, car elles permettent, avec l'aide de certains parents, d'identifier des enfants en situation de handicap souvent dissimulés par leurs familles. Cependant, ces observations révèlent que la réussite de l'inclusion scolaire repose largement sur l'engagement des associations locales. Leur implication auprès des écoles, des familles et des communautés souligne l'importance cruciale de leur travail pour promouvoir et assurer la réussite de l'inclusion scolaire au sein de ces communautés.

Les résultats de cette recherche montrent que les acteurs éducatifs ont développé de nombreuses initiatives visant à favoriser l'acceptation des écoles inclusives et à encourager les parents à y inscrire leurs enfants. Parmi ces initiatives figurent des activités de sensibilisation communautaire, qui ont non seulement mobilisé les membres de la communauté, mais également facilité des actions collaboratives telles que l'identification des enfants en situation de handicap. Ces enfants, souvent cachés par leurs familles, ont pu être recensés grâce à l'implication active des membres de la communauté et des familles concernées, en collaboration avec les acteurs éducatifs.

Cette recherche met également en lumière le rôle stratégique des activités de plaidoyer, utilisées par les associations locales pour persuader les décideurs de transformer le système éducatif. Après avoir mobilisé les ressources communautaires disponibles, les acteurs éducatifs se sont rapprochés des directeurs d'écoles et des leaders locaux pour les sensibiliser au droit des enfants en situation de handicap à accéder à une éducation inclusive. Ces efforts répétés de plaidoyer ont porté leurs fruits : les directeurs d'écoles, convaincus de l'importance de l'inclusion scolaire, ont rejoint les associations locales et commencé à accueillir des enfants en situation de handicap.

La place des écoles dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire

À partir des données recueillies auprès des participants, il apparaît que de nombreux obstacles persistent lorsque les écoles tentent de mettre en place une éducation inclusive. Plusieurs facteurs expliquent ces difficultés, notamment le manque de compétences des enseignants, l'insuffisance de formation du personnel scolaire, l'absence de soutien de la part des familles et des organisations, ainsi que le déficit de professionnels spécialisés pour intervenir auprès des enfants. Par ailleurs, les salles de classe ne sont pas toujours adaptées aux besoins des élèves en situation de handicap.

Les entrevues réalisées montrent également que plusieurs familles hésitent à inscrire leurs enfants dans des écoles inclusives en raison du faible rendement scolaire perçu. Ces familles estiment souvent que l'école ne déploie pas suffisamment d'efforts pour favoriser l'apprentissage de leurs enfants. Une famille, en particulier, a exprimé son incompréhension face au fait que certaines écoles acceptent des élèves en situation de handicap, mais ne mettent pas en place les dispositifs nécessaires pour soutenir leur réussite dans une classe ordinaire. Cela illustre l'incapacité de certaines écoles à adopter des méthodes pédagogiques adaptées aux besoins éducatifs spécifiques de ces élèves.

Malgré ces obstacles, il existe une volonté manifeste, dans certaines communautés, de promouvoir l'inclusion scolaire. Les résultats de cette recherche montrent que cette initiative repose principalement sur les directions d'école et les enseignants. Ces derniers, qui ont participé à cette étude, affirment jouer un rôle central dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, notamment dans le contexte haïtien. Ils doivent adapter leur pédagogie afin de répondre aux besoins variés de leurs élèves et offrir aux enfants en situation de handicap les mêmes chances de réussite que les autres.

Pour soutenir cette démarche, plusieurs écoles misent sur la différenciation pédagogique, un levier essentiel pour réussir l'inclusion scolaire. En effet, les méthodes d'apprentissage, qui influencent directement la réussite des élèves, sont cruciales dans ce processus. Elles valorisent non seulement les pratiques pédagogiques des enseignants, mais permettent aussi d'anticiper les mesures nécessaires pour accompagner efficacement les élèves en situation de handicap.

Les témoignages recueillis montrent que de nombreux participants considèrent que des méthodes d'enseignement adaptées aux différents styles d'apprentissage des élèves (auditif, visuel, kinesthésique) facilitent grandement leur réussite. Par exemple, un élève à dominante auditive comprendra mieux les notions si l'enseignant les explique oralement, tandis qu'un

élève à dominante visuelle aura besoin de supports écrits ou visuels tels qu'un tableau. De même, un élève kinesthésique nécessitera des expériences concrètes pour assimiler les concepts.

Cette étude met en évidence le besoin crucial de formation pour les enseignants afin de leur permettre de travailler efficacement avec des enfants en situation de handicap dans des classes hétérogènes. Une fois formés adéquatement, les enseignants seront mieux préparés et plus confiants dans leur capacité à enseigner. Par ailleurs, le soutien de la direction de l'école est indispensable. Celle-ci doit, dans la mesure du possible, fournir des ressources matérielles, humaines et technologiques pour faciliter le travail des enseignants.

L'étude souligne également que le comportement des enseignants joue un rôle déterminant dans la promotion des pratiques inclusives (Horn, 2011). En intégrant les élèves en situation de handicap dans des classes ordinaires, l'attitude des enseignants devient un facteur clé. Certains témoignages de familles rapportent que les enseignants font preuve d'empathie envers leurs enfants en situation de handicap. Une famille a mentionné que l'enseignant de son enfant se montre toujours disponible et attentif à ses besoins.

Les travaux d'Adams, Harris et Jones (2016) soulignent également l'importance d'un partage d'informations entre le personnel enseignant et les familles. Cet échange doit porter sur les difficultés rencontrées par les enfants et leurs familles, leurs réussites scolaires, ainsi que sur les stratégies pouvant être mises en œuvre, tant à l'école qu'à la maison, pour soutenir les enfants dans leurs apprentissages scolaires et sociaux. Cette étude conclut que l'écoute active favorise une collaboration efficace entre les familles et les enseignants. Elle leur permet de prendre des décisions éclairées, de planifier et de mettre en œuvre des plans d'intervention, tout en discutant des forces, des faiblesses et des progrès de chaque enfant.

Cette étude révèle également que, telles que perçues par certains participants, les actions et les croyances des directions d'école jouent un rôle déterminant dans la mise en place de l'éducation inclusive. Selon Cohen (2015), les directions d'école agissent comme des agents de changement dans le cadre des écoles inclusives. Ainsi, plusieurs directeurs considèrent que l'inclusion scolaire permet de scolariser ensemble les enfants en situation de handicap et leurs pairs dans un même environnement. Ils estiment que les services éducatifs doivent être accessibles à tous les élèves, sans exception.

De nombreuses directions d'école prévoient des séances de formation pour mieux préparer le personnel scolaire à travailler avec ces enfants et leurs camarades. Par exemple, un directeur a exprimé son désir de voir son établissement devenir un acteur clé de l'inclusion scolaire dans sa communauté. En partenariat avec des associations locales, des ONG et des familles, son école a mobilisé des financements pour réaménager des espaces de jeux et certaines salles de classe afin de garantir l'accessibilité à tous les enfants.

Les résultats de cette recherche montrent que la perception des directeurs d'école à l'égard de l'inclusion scolaire influence directement sa mise en œuvre. En d'autres termes, leur point de vue affecte leur décision d'accepter ou non des enfants en situation de handicap dans leur établissement. De nombreux directeurs d'école et membres du personnel scolaire estiment que l'inclusion scolaire peut offrir une égalité des chances dans le contexte éducatif haïtien. Selon l'UNESCO (2017), tout enfant en situation de handicap, comme les autres, doit avoir la possibilité d'accéder à une éducation de qualité. Cela signifie que l'accès à une éducation équitable ne devrait pas dépendre de l'origine sociale de l'enfant, de son handicap, de son appartenance à un groupe spécifique ou des moyens financiers de sa famille.

Bergeron (2020) souligne que le modèle inclusif repose sur les principes d'équité et d'accès universel à une éducation de qualité. Plusieurs directeurs d'école ont rapporté que, dans leur communauté, de nombreux enfants ne pouvaient pas aller à l'école en raison de la pauvreté de leur famille ou de leur handicap. Cependant, lorsqu'ils ont adopté un projet d'inclusion scolaire initié par des organisations locales, ces enfants ont pu accéder à l'éducation. Ce constat illustre que l'inclusion scolaire ne bénéficie pas uniquement aux élèves en situation de handicap, mais qu'elle constitue un modèle conçu pour répondre aux besoins de tous les élèves.

La majorité des participants à cette étude affirment que l'accès à l'éducation dans un contexte inclusif offre aux enfants la possibilité de suivre un parcours scolaire continu, depuis l'école primaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme secondaire. Bien que les données quantitatives sur le nombre d'enfants en situation de handicap ayant accès à l'éducation soient limitées, les résultats de cette recherche montrent que la mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans certaines communautés favorise non seulement l'accès des enfants à l'école, mais également leur réussite académique.

À titre d'exemple, en collaboration avec plusieurs écoles, l'association locale JOSE a développé un programme visant à scolariser les enfants exclus du système éducatif dans la commune de Fontamara. Ce projet a permis d'identifier 18 enfants en situation de handicap et 46 autres sans handicap, qui ont tous été intégrés dans des écoles inclusives grâce à une prise en charge des frais de scolarité par l'association.

Ces exemples démontrent que les directions d'école jouent un rôle de « leaders » dans la promotion de l'inclusion scolaire dans le contexte haïtien. Elles doivent collaborer étroitement avec le personnel enseignant pour élaborer des pratiques et des stratégies adaptées, afin de créer des environnements inclusifs propices à l'apprentissage de tous les enfants (Hoppey et McLeskey, 2013).

La place de la formation des différents acteurs éducatifs dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti

Les résultats de cette recherche montrent clairement que la formation des acteurs éducatifs (enseignants, parents, associations locales, professionnels, cadres du MENFP, etc.) constitue un élément essentiel pour la réussite de l'inclusion scolaire. Toutefois, certains participants ont mis en évidence des faiblesses dans la transmission des connaissances lors des séances de formation. Selon eux, il est souvent difficile de comprendre certains modules de formation, car ceux-ci ne sont pas toujours adaptés au contexte haïtien. En effet, certaines ONG proposent des modules génériques, sans tenir compte des réalités spécifiques dans lesquelles les acteurs évoluent. Ces formations, trop générales, ne répondent pas aux besoins particuliers de certains groupes et ne sont pas toujours conçues en fonction du public ciblé.

Par exemple, un participant de la CASAS a mentionné que les formations reçues dans le cadre de l'aide au développement ne tiennent pas suffisamment compte des besoins concrets du terrain. Ce participant attendait une formation destinée à équiper les acteurs éducatifs sur la manière de travailler avec les élèves en situation de handicap en salle de classe. Or, il a reçu des enseignements davantage axés sur des concepts généraux, tels que l'éducation inclusive et l'accessibilité. Par ailleurs, il a observé que les formateurs eux-mêmes avaient une connaissance

limitée du contexte haïtien, ce qui rendait difficile la transmission d'un savoir pertinent et adapté.

Cette recherche met également en lumière le mécanisme de transfert de savoir-faire, qui s'opère selon un processus en chaîne entre les différents acteurs en Haïti. Dans un premier temps, les ONG transmettent leur savoir-faire aux associations locales pour les aider à renforcer leur capacité à mettre en œuvre le modèle inclusif dans les écoles et à plaider auprès des autorités étatiques et des directions d'école en faveur de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Ensuite, les associations locales transmettent ce savoir-faire à leur personnel, qui est formé pour collaborer avec les écoles, identifier les enfants en situation de handicap au sein des communautés et cartographier les ressources disponibles. Ce savoir est ensuite transféré aux directeurs d'école et aux enseignants, qui travaillent directement avec les enfants et leurs familles.

Ce processus souligne que le transfert de savoir-faire ne doit pas se limiter à un seul groupe d'acteurs, mais inclure l'ensemble des parties prenantes, y compris les familles des enfants en situation de handicap. Pour mettre en œuvre le modèle inclusif de manière efficace, il est essentiel que tous les acteurs comprennent les principes de ce modèle ainsi que leur rôle respectif dans la réussite de l'inclusion scolaire. Cependant, certains participants ont exprimé une perception plus positive des formations dispensées par des institutions étrangères (universités, collèges, etc.), qui, selon eux, sont souvent mieux préparées et prennent davantage en compte le contexte local. Malgré cela, la plupart de ces formations ne sont pas reconnues par le MENFP ni par les universités haïtiennes, ce qui limite leur impact et leur crédibilité.

De nombreuses études confirment néanmoins que la formation est indispensable pour la mise en œuvre de l'inclusion scolaire (Bergeron et Saint-Vincent, 2011 ; Poutoux, 2011). Elle permet aux acteurs éducatifs d'acquérir les compétences nécessaires à l'application du modèle inclusif. Par exemple, dans son plan opérationnel de 2010, le MENFP prévoyait de recruter 290 enseignants spécialisés en difficultés d'apprentissage pour les nouvelles salles spéciales ajoutées aux écoles publiques à l'échelle communautaire. Il prévoyait également d'intégrer des modules de formation en éducation spéciale dans les programmes de formation initiale des maîtres, de recruter 100 psychopédagogues répartis en moyenne à raison de 10 par département géographique, et de former 50 % des enseignants en poste, y compris l'ensemble des enseignants du secteur public, en éducation spéciale et pédagogie différenciée.

Cependant, notre étude documentaire montre qu'aucun rapport ne détaille les résultats obtenus en lien avec ces objectifs. De plus, il n'existe pas de formations spécifiquement axées sur l'inclusion scolaire pour les futurs enseignants. À l'Université d'État d'Haïti, le cursus académique des étudiants en formation initiale ne propose pas de cours sur l'inclusion scolaire. Certaines universités privées offrent des cours tels que la langue des signes, l'anthropologie du handicap et l'éducation inclusive ou encore l'introduction à l'enseignement spécialisé, mais ces formations abordent rarement en profondeur la question de l'inclusion scolaire.

Plusieurs participants ont rapporté avoir bénéficié de formations portant sur la mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans la communauté, la pédagogie différenciée, la représentation du handicap, et d'autres thématiques connexes. Ces formations, réalisées par des organisations non gouvernementales (ONG) et des institutions supérieures étrangères dans le cadre de l'aide au développement en éducation, visaient à renforcer leurs capacités dans ces domaines.

Afin de mieux comprendre l'impact de ces formations sur l'inclusion scolaire, diverses questions ont été posées aux participants. Leurs réponses révèlent que certains d'entre eux ont non seulement acquis une meilleure compréhension de la notion d'éducation inclusive, mais s'efforcent également d'adapter les savoirs transmis au contexte haïtien. Selon Tardif et Meirieu (1996) ainsi que Raynal et Rieunier (2014), un savoir-faire est véritablement transféré lorsque les connaissances acquises sont appliquées dans un contexte différent de celui dans lequel elles ont été apprises. À cet égard, plusieurs participants ont indiqué qu'ils ont dû traduire certains documents de formation et chercher des moyens d'adapter les connaissances apprises en fonction des besoins spécifiques de chaque enfant.

Malgré les différences entre les matériels pédagogiques utilisés lors des formations et les ressources disponibles dans leurs écoles, les participants ont estimé que ces formations étaient utiles. Elles leur ont permis d'approfondir leurs connaissances et de mieux travailler avec les enfants dans les limites des ressources à leur disposition. Certains participants se sont montrés particulièrement satisfaits des sessions portant sur la représentation du handicap, qui leur ont fourni les outils nécessaires pour améliorer leur travail communautaire. Par exemple, un formateur d'une association locale a signalé qu'après ces formations, il a pu accompagner des écoles, des travailleurs communautaires et d'autres associations sur la thématique de la représentation du handicap.

Les résultats de la recherche montrent que les formations suivies par les acteurs éducatifs sont à la fois de courte durée (1 à 5 jours) et de longue durée (1 à 2 ans). Ces formations, organisées par des ONG et des institutions supérieures étrangères, présentent des bénéfices variés. Les formations de courte durée, bien qu'insuffisantes pour permettre aux participants d'acquérir des compétences approfondies pour la mise en œuvre du modèle inclusif dans le contexte haïtien, sont utiles pour sensibiliser les communautés. Ces sessions permettent d'identifier les enfants en situation de handicap et de les orienter vers des écoles inclusives ou spéciales.

La majorité des participants ayant suivi des formations de courte durée travaillent dans des associations locales. Ils contribuent à organiser des campagnes de sensibilisation, souvent à travers les médias, en mettant l'accent sur les droits des personnes handicapées et de l'enfance. Ils animent également des présentations communautaires dans les écoles et les institutions sociales.

En revanche, les formations de longue durée, telles que celles offertes par l'Institut national supérieur de formation et de recherche - handicap et enseignements adaptés (INSHEA), permettent aux acteurs éducatifs d'acquérir des connaissances plus approfondies sur le handicap et l'inclusion scolaire. Ces formations, d'une durée de 1 à 2 ans, ont permis à plusieurs participants de mener des recherches pertinentes dans le contexte haïtien.

Parmi les travaux de recherche notables, on peut citer :

- Les recherches de Sophia Lysias sur l'accessibilité à la lecture pour les personnes déficientes visuelles en Haïti.
- La comparaison réalisée par Marie Madeleine Pierre Georges (2016) entre les dispositifs inclusifs pour les enfants en situation de handicap visuel en France et ce qui pourrait être adapté en Haïti.
- La thèse d'Eden Lubéris (2020) sur l'expérimentation d'un dispositif pédagogique d'éducation relative à l'environnement, conçu pour être inclusif.
- La thèse de Joël Michel (2021) sur la scolarisation des élèves en situation de handicap en Haïti.

Après leur formation, plusieurs anciens étudiants de l'INSHEA ont créé l'Organisme de Consultation, de Formation, de Recherche sur l'accessibilité universelle et l'inclusion (OCONFOR). Cet organisme vise à intégrer le handicap dans tous les aspects du

développement, à autonomiser les personnes handicapées et à les impliquer activement dans des initiatives communautaires.

D'autres anciens étudiants ont fondé la Fondation Haïti Handicap, en partenariat avec des écoles, des familles et des membres de la communauté. Cette organisation s'efforce de bâtir une société inclusive où les droits humains des personnes handicapées sont pleinement respectés. La fondation s'investit dans l'amélioration de l'accès à l'éducation et aux services de réadaptation pour les personnes handicapées, tout en sensibilisant les communautés sur l'importance de l'inclusion.

Selon plusieurs acteurs éducatifs, l'appropriation des connaissances ne se limite pas uniquement à la mise en place de l'inclusion scolaire, mais s'étend également à son succès dans différentes communautés. Ils ont souligné qu'auparavant, dans leur communauté, les écoles destinées aux enfants en situation de handicap fonctionnaient selon un modèle unique : ces enfants étaient inscrits exclusivement dans des écoles spéciales.

Dans le cadre des formations offertes par des ONG et des institutions supérieures étrangères, de nombreux participants ont été formés à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire et à la manière de travailler avec des enfants en situation de handicap aux côtés de leurs pairs dans une même classe. Ces formations visaient à instaurer un modèle inclusif différent. Après avoir suivi ces formations, certains participants ont conçu des matériels pédagogiques adaptés, prenant en compte le vécu des enfants et de leurs familles dans le contexte local.

Par exemple, des personnes ayant bénéficié de formations dans des universités à l'étranger ont organisé des séances de formation continue à destination des enseignants en Haïti. Ces formations portaient principalement sur l'adaptation des matériels didactiques et sur l'approche pédagogique à adopter avec des enfants malvoyants ou aveugles dans un cadre inclusif.

Par ailleurs, plusieurs participants ont souligné que les formations de longue durée leur ont permis de mieux appréhender la problématique du handicap et d'apporter des contributions significatives, tant au sein des écoles qu'au niveau des organisations (associations et réseaux associatifs) avec lesquelles ils collaborent. Ces contributions incluent notamment la production et l'adaptation de supports pédagogiques destinés aux élèves en situation de handicap dans un contexte inclusif.

De plus, ces participants ont œuvré à sensibiliser les communautés sur l'importance de l'inclusion scolaire en Haïti. Ils ont mené des actions visant à intégrer les élèves en situation de handicap dans les écoles et à promouvoir une meilleure compréhension de leurs besoins.

Ainsi, il apparaît clairement que l'appropriation des connaissances est un processus dynamique. Ce processus implique des activités qui permettent non seulement d'expérimenter et d'appliquer les connaissances acquises par les acteurs éducatifs, mais également de développer leur savoir-faire en réponse aux défis spécifiques du contexte haïtien.

L'importance du partenariat entre acteurs dans la mise en place de l'inclusion scolaire

Le partenariat désigne un ensemble de responsabilités partagées entre les différents intervenants, contribuant à la réussite scolaire de tous les enfants (Epstein, 2011 ; Bryan et Henry, 2012). Cependant, la mise en œuvre d'un partenariat entre les acteurs éducatifs revêt une importance particulière pour les écoles et pour la réussite scolaire des enfants en situation de handicap (Bryan et Henry, 2012).

Dans le contexte de l'inclusion scolaire, comme dans d'autres contextes, le partenariat peut permettre à l'école de mobiliser des financements auprès d'entreprises privées, afin d'organiser des programmes communautaires, d'aider les familles d'enfants en situation de handicap à couvrir leurs dépenses médicales, ou encore de concevoir des initiatives ayant un impact positif sur la réussite scolaire de tous les élèves.

Dans le cadre de cette recherche, il apparaît que la majorité des participants sont conscients que les acteurs éducatifs ne peuvent pas œuvrer seuls à la mise en œuvre de l'éducation inclusive. Les résultats de cette étude révèlent que le partenariat entre acteurs éducatifs est perçu comme un atout majeur pour la réussite de l'inclusion scolaire en Haïti.

Certaines ONG, par exemple, financent les activités des associations locales et renforcent leurs capacités. Une participante a ainsi rapporté que son association avait reçu une aide financière d'une ONG pour l'achat de matériels pédagogiques destinés aux enfants. Un autre participant a mentionné que son organisation bénéficiait du soutien financier de la CBM depuis plus de cinq ans, ce qui lui permet d'organiser des sessions de sensibilisation autour de l'inclusion scolaire.

Un autre acteur a expliqué que son association menait actuellement des campagnes de sensibilisation auprès des enfants, visant à promouvoir le droit à la différence. Il a également évoqué des activités de sensibilisation destinées aux enfants en situation de handicap, les encourageant à s'accepter avant leur intégration en milieu scolaire.

Les résultats de cette recherche montrent que ce partenariat contribue à sensibiliser les responsables d'écoles et les élèves, les amenant à adopter un regard plus inclusif sur les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. De plus, des collaborations entre ONG et certaines écoles permettent de concrétiser l'inclusion scolaire, en incluant notamment la formation des directeurs d'école et des enseignants, la distribution de manuels et de matériels didactiques, ainsi que l'aménagement d'espaces pour les activités scolaires.

Il ressort également de cette recherche que le partenariat est un élément central de l'inclusion scolaire. Cela suppose que les acteurs éducatifs doivent non seulement maintenir, mais aussi renforcer et diversifier leurs collaborations. Le partenariat entre différents acteurs éducatifs favorise l'émergence de nouvelles approches et valeurs, permettant à ces derniers de répondre aux défis liés à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Les rencontres entre acteurs éducatifs, qu'il s'agisse de discussions autour du financement de projets ou de formations spécifiques, contribuent à transformer leur manière de travailler sur le terrain. Ainsi, plusieurs associations locales et ONG financent des activités scolaires en fonction de leurs propres principes. Un acteur obtient des financements à condition de respecter ces principes.

En parallèle, cette recherche a constaté que de nombreuses écoles ont modifié leurs approches pédagogiques après avoir participé à des séances de formation. D'autres établissements ont développé de nouveaux modes de communication avec les familles d'enfants en situation de handicap, dans le but de mieux les intégrer à la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Enfin, plusieurs associations locales, initialement peu engagées dans le domaine de l'inclusion scolaire, ont lancé des activités de sensibilisation après des rencontres avec d'autres organisations ou ONG.

Le rôle de l'État dans la mise en place de l'inclusion scolaire en Haïti

Dans le cadre de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, l'État joue un rôle central. Il doit adopter des politiques et mettre en place des programmes visant à promouvoir cette pratique dans les écoles, tout en finançant les infrastructures et les services nécessaires à l'application de ce modèle. Selon le plan opérationnel de 2010, le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) s'est engagé à réaliser plusieurs initiatives en faveur de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Ce plan prévoit notamment l'installation de rampes d'accès dans les écoles existantes et la construction de nouveaux établissements publics accessibles à tous.

Cependant, jusqu'à présent, la mise en œuvre complète de ces activités semble compromise par un manque de financement. Un participant a ainsi souligné que l'État éprouve des difficultés à mobiliser les ressources financières nécessaires pour construire des écoles publiques inclusives ou aménager celles qui existent déjà. Pourtant, selon un rapport de la Banque Interaméricaine de Développement (BID, 2021), entre 2010 et 2020, l'État haïtien a reconstruit 90 écoles publiques, offrant un environnement d'apprentissage à environ 60 000 enfants. Ces infrastructures respecteraient les normes d'accessibilité, intégrant des salles de classe, des toilettes et des espaces d'assainissement adaptés aux enfants en situation de handicap.

En outre, la Fondation Digicel, en partenariat avec l'État, a lancé un programme de construction d'écoles visant à offrir des environnements d'apprentissage inclusifs. À ce jour, la Fondation a construit 188 écoles équipées de rampes, adaptées pour certains types de handicap, notamment les handicaps physiques. Bien que ces efforts soient significatifs pour améliorer l'accès des enfants en situation de handicap à l'éducation, il convient de rappeler que la simple accessibilité des bâtiments ne garantit pas une véritable inclusion scolaire.

L'inclusion scolaire suppose de répondre aux besoins éducatifs spécifiques des enfants en situation de handicap, ce qui nécessite une approche globale. Cela inclut la formation du personnel enseignant, des équipes de direction, et de tous les acteurs travaillant en collaboration avec les écoles. De plus, une collaboration étroite avec les associations locales et les familles est indispensable pour assurer la réussite scolaire et éducative de ces enfants.

Dans cette optique, le MENFP a mis en place la Cellule d'Appui à la Scolarisation des Enfants à Besoins Spéciaux (CASAS), qui vise à soutenir les familles et les enfants en situation de handicap. Bien que la mission officielle de la CASAS ne mette pas explicitement l'accent sur la promotion de l'inclusion scolaire, ses actions contribuent indirectement à sa mise en œuvre. Par exemple, plusieurs membres de la CASAS ont suivi des formations de longue durée à l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et des enseignements adaptés (INSHEA) ainsi que des formations de courte durée proposées par des associations locales.

Une participante a exprimé que ces formations lui ont permis de développer une plus grande motivation pour améliorer les conditions des enfants en situation de handicap et favoriser leur intégration dans les activités scolaires. Les actions entreprises par certains membres de la CASAS s'appuient sur leurs convictions et leurs valeurs personnelles. Ces acteurs croient fermement que l'inclusion scolaire favorise la participation globale des enfants en situation de handicap à la vie scolaire et parascolaire.

Ces initiatives sont souvent orientées par l'intérêt supérieur de l'enfant. Par exemple, des membres de la CASAS ont mis en place des programmes spécifiques d'aide aux enfants, tels que la fourniture d'équipements adaptés pour passer les examens officiels ou encore des plaidoyers pour une meilleure prise en charge des enfants, que ce soit dans les écoles ou au sein d'autres ministères.

6.2 La performance du SIGE dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, dans le contexte de l'aide au développement : deux systèmes d'organisation avec deux résultats différents

Il est crucial de préciser certains termes afin d'éviter toute ambiguïté dans la compréhension de ce sous-chapitre, en particulier lorsque nous employons les notions de *mise en place* et

d'*appropriation* du Système d'Information pour la Gestion de l'Éducation (SIGE). La *mise en place* se réfère au processus d'installation du SIGE au sein d'une organisation, tandis que l'*appropriation* désigne l'adaptation de cet outil à un objectif spécifique ou à un contexte donné pour en optimiser l'utilisation, notamment en vue de favoriser l'inclusion scolaire.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence deux dimensions distinctes dans l'appropriation du SIGE dans le cadre de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, en tenant compte des spécificités de l'aide au développement.

1. **Dans le cadre de l'aide publique au développement**, les données montrent que le SIGE n'a pas été approprié pour l'élaboration d'une politique publique spécifique visant l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires.
2. **Dans le cadre de l'aide privée au développement**, en revanche, les résultats révèlent que le SIGE a été adapté pour générer des données pertinentes et fiables nécessaires à la planification et à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire dans les écoles ordinaires.

Cette disparité s'explique par les différences dans les modes d'organisation des acteurs impliqués dans l'aide publique et privée au développement.

Ces résultats soulignent le rôle crucial que joue la nature des relations inter-organisationnelles et extra-organisationnelles dans le processus d'appropriation d'un outil de gestion tel que le SIGE. Ces relations peuvent à la fois faciliter ou entraver cette appropriation, notamment dans le contexte de l'inclusion scolaire. Les analyses qui suivent permettent d'explorer ces relations à deux niveaux :

- **Au sein de l'administration publique**, à travers des relations marquées par des dynamiques de domination et de pouvoir, souvent influencées par des jeux d'acteurs.
- **Au sein de la société civile**, où un réseau d'acteurs – composé d'ONG, d'associations locales, d'écoles et de familles – contribue à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Dans ce sous-chapitre, nous examinerons successivement l'appropriation du SIGE dans le contexte de l'aide publique au développement, puis dans celui de l'aide privée au développement.

L'appropriation du SIGE dans le contexte de l'aide publique au développement

L'introduction du Système d'Information pour la Gestion de l'Éducation (SIGE) au sein du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) n'a pas entraîné de transformation organisationnelle significative. Au contraire, de nombreux acteurs ont opposé une résistance marquée, recourant à diverses stratégies pour *boycotter* son développement. Ces stratégies illustrent l'impact des caractéristiques humaines et des motivations des acteurs dans le processus d'appropriation d'un outil de gestion. Alter (1985) décrit ces types d'acteurs comme des « gestionnaires » qui sont « globalement opposés au changement, ne s'engagent pas dans un apprentissage intensif des outils bureaucratiques et les enferment dans un cadre d'utilisation restreint » (Kéfi et Kalika, 2004, p. 38).

L'analyse de l'appropriation du SIGE au sein du MENFP met en lumière que les résistances au changement organisationnel constituent un obstacle majeur à son adoption. Crozier et Friedberg (1977) et Mucchielli (1998) identifient plusieurs stratégies utilisées par les acteurs pour freiner la mise en place d'un nouveau mode d'organisation. Ces stratégies incluent notamment les jeux de marquage des incompétences, qui visent à discréditer la capacité du système à répondre aux besoins organisationnels ; les jeux du refus du changement technologique, dans lesquels l'opposition au changement découle de la crainte que la nouvelle technologie vienne menacer les pratiques établies ; et les jeux d'accusation réciproque, qui cherchent à attribuer la responsabilité des échecs ou des retards à d'autres acteurs dans le but de bloquer le processus de transformation. Ces *jeux d'acteurs* relèvent de règles implicites régissant les interactions entre les individus au sein de l'organisation (Barabel, M., Meier, O. et Teboul, T., 2013).

Cette recherche révèle l'existence de dynamiques complexes entre la structure sociale du MENFP, les acteurs impliqués et le SIGE. L'application des approches socio-structurelles de l'interaction entre systèmes d'information (SI) et organisations permet d'analyser trois dimensions essentielles. Premièrement, il y a l'impact de l'aide publique au développement dans l'implémentation du SIGE au sein du MENFP. Deuxièmement, il y a les jeux des acteurs entravant l'appropriation du SIGE au sein de l'administration publique éducative et en dernier, il y a les conséquences de la non-appropriation du SIGE sur la planification de l'inclusion scolaire.

Le SIGE-MENFP, un outil imposé par des agences gouvernementales dans le cadre de l'aide publique au développement

Les résultats de cette recherche indiquent que le SIGE-MENFP semble avoir été un outil imposé dans le cadre de l'aide publique au développement. En effet, la mise en place du SIGE au sein du MENFP a semble-t-il été dictée par les bailleurs de fonds tels que la Banque mondiale, la Banque interaméricaine de développement (BID), l'UNESCO et l'UNICEF, qui ont financé son implantation, incluant l'achat de matériel, les services Internet et le transfert de savoir-faire. Selon Kéfi et Kalika (2004), la décision stratégique de mettre en place un système d'information (SI) dans une organisation devrait être prise par les acteurs décisionnaires. Toutefois, à en juger par les comportements d'évitement et le refus d'utiliser le SIGE observés chez les acteurs décisionnaires du MENFP, il semble que cette décision n'ait pas été pleinement prise par eux ou en concertation avec eux.

Les résultats de cette étude suggèrent que l'USI joue un rôle central, étant responsable de la centralisation des données du MENFP (MENFP, 2019). À ce propos, selon l'une des cinq perspectives proposées par Sampler (1996, cité par Kéfi et Kalika, 2004) sur la relation entre les systèmes d'information et l'organisation, ces derniers entraînent la centralisation du pouvoir et du contrôle organisationnel au niveau des hiérarchies supérieures. Cela tend à réduire, voire éliminer, l'influence des niveaux hiérarchiques moyens (Kéfi et Kalika, 2004, p. 27). L'introduction et l'utilisation d'un SI au sein de l'organisation permettent de garantir un transfert de l'information plus rapide et plus efficace vers les cadres dirigeants (Kéfi et Kalika, 2004), c'est-à-dire vers la Direction générale. Ainsi, selon cette perspective, l'introduction du SIGE-MENFP pourrait réduire le pouvoir de la DPCE et de la CASAS, en centralisant le contrôle des données à l'USI.

Cela implique que l'introduction du SIGE au MENFP a favorisé l'émergence d'une nouvelle norme de fonctionnement, caractérisée par la centralisation des données, l'émergence de nouveaux rapports de pouvoir et le partage des données entre les différentes directions techniques et l'USI (MENFP, 2019). Cependant, selon un document officiel de 2019 sur l'implémentation du SIGE, ce rôle central de l'USI reste mal compris par les directions techniques. De plus, le partage des données n'a pas donné lieu à des dialogues entre l'USI et ces directions techniques (MENFP, 2019).

Selon certains participants, les acteurs décisionnaires rejettent le fonctionnement du SIGE au sein du MENFP. Par exemple, les données collectées dans le SIGE ne sont publiées que sur l'initiative de l'USI, ce qui, a priori, ne relève pas de sa compétence, mais plutôt de celle de la DPCE, conformément à l'article 17 (J ; k) de la loi organique du MENFP (Le Moniteur, 5 juin 1989).

Les jeux d'acteurs au sein du MENFP empêchant l'appropriation du SIGE

Dans l'analyse de l'appropriation du SIGE au sein du MENFP, les participants ont identifié deux dimensions fondamentales de cet outil : d'une part, l'aspect technologique lié à son architecture matérielle, et d'autre part, l'aspect non technologique, qui concerne la structure sociale ou le contexte organisationnel. En effet, le SIGE englobe des éléments non technologiques tels que « les actions et interactions entre les acteurs organisationnels qui utilisent ces systèmes d'information dans l'accomplissement de leurs tâches, la configuration et la coordination de ces tâches, ainsi que les objectifs stratégiques poursuivis lors de la mise en place de ces systèmes » (Kéfi et Kalika, 2004). Ces données ont permis d'établir plusieurs constats mettant en lumière l'absence de données éducatives nécessaires à la planification de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, notamment à travers des conflits relationnels entre les acteurs et un manque d'appréciation du SIGE par certains d'entre eux.

Le SIGE-MENFP est conçu comme un système d'information flexible, permettant aux acteurs de l'approprier en fonction de leurs besoins spécifiques. Par exemple, durant la pandémie de la Covid-19, lorsque les acteurs éducatifs ne pouvaient pas se rendre au MENFP, plusieurs ont eu besoin d'utiliser le SIGE dans le cadre de leur travail. En réponse, le MENFP a modifié le système pour permettre aux acteurs éducatifs de recourir au télétravail, facilitant ainsi l'accès au SIGE-MENFP, qu'ils pouvaient utiliser jusqu'à huit heures par jour à distance. Ces ajustements technologiques montrent que le SIGE-MENFP peut être adapté aux besoins des acteurs éducatifs, et ainsi faciliter l'accès à des données pertinentes et fiables pour la planification de l'inclusion scolaire.

Cependant, l'appropriation du SIGE ne dépend pas uniquement des propriétés matérielles de l'outil ; elle est également influencée par les dynamiques relationnelles entre les acteurs ainsi que par la structure sociale, ces éléments interagissant constamment (Kéfi et Kalika, 2004 ;

Mbang, 2016). Par exemple, le SIGE a été conçu pour être modifié uniquement par les acteurs concepteurs, selon les directives des décideurs. L'un des cadres de l'USI a indiqué que les professionnels du MENFP ne sont pas formés pour modifier l'utilisation du SIGE, ce qui empêche les utilisateurs de manipuler les données à des fins inappropriées, notamment dans les statistiques et les rapports produits par la DPCE. En conséquence, un système de protection des données éducatives a été mis en place. L'accès au SIGE est restreint et hiérarchisé afin de garantir la sécurité des données. Une fois insérées dans le système, celles-ci sont protégées, et seuls les utilisateurs qualifiés peuvent y accéder et les manipuler. Cet exemple illustre la nécessité pour les acteurs de développer une relation de collaboration efficace pour gérer correctement les données.

Néanmoins, tous les acteurs s'accordent à reconnaître l'importance du SIGE dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Cependant, des obstacles demeurent dans les relations entre les acteurs de l'USI (concepteurs), de la DPCE (utilisateurs) et de la CASAS (décideurs). Les résultats de cette recherche montrent qu'il n'existe pas de véritable collaboration entre ces différentes directions du MENFP concernant l'inclusion scolaire. Par exemple, bien que la DPCE et la CASAS reconnaissent l'importance du SIGE pour la production de données éducatives et la planification du modèle inclusif, aucune référence n'a été faite lors des entretiens à des problèmes de collaboration entre la DPCE et la CASAS. En revanche, les participants de la CASAS ont souligné les difficultés liées à la coopération avec l'USI, tandis que la DPCE n'a pas mentionné l'USI dans le cadre des activités de recensement scolaire.

En effet, nous avons observé qu'il n'existe pas de véritable collaboration entre les acteurs éducatifs du MENFP. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce manque de coopération dans le processus d'appropriation du SIGE-MENFP. Tout d'abord, il convient de souligner que les besoins en informations sont principalement définis par les acteurs concepteurs, et non par les acteurs décideurs. Or, l'appropriation du SIGE repose sur les besoins spécifiques des acteurs décideurs, car les données éducatives jouent un rôle essentiel dans la planification de l'inclusion scolaire. Lorsque les acteurs décideurs ne se servent pas des données fournies par le SIGE et « boycottent » son fonctionnement, il devient évident que le système ne pourra pas être correctement approprié. Comme mentionné précédemment, les acteurs concepteurs ne pourront pas identifier les besoins réels des acteurs décideurs à moins que ces derniers ne les communiquent explicitement. Cela souligne l'importance d'une « collaboration efficace » entre les concepteurs et les décideurs sur les objectifs de la collecte de données.

En effet, l'information est stratégique, c'est-à-dire que celui qui détient l'information exerce un pouvoir sur ceux qui en ont besoin (Barabel, Meier et Teboul, 2013). Selon French et Raven (1959, cités par Barabel, Meier et Teboul, 2013), la capacité à détenir de l'information est identifiée comme l'une des six sources principales de pouvoir au sein d'une organisation. De manière formelle, l'USI occupe une position centrale dans le MENFP en raison de son rôle dans la centralisation des données administratives et éducatives (MENFP, 2021). La centralisation des données confère une position stratégique aux acteurs responsables de leur gestion (Barabel, Meier et Teboul, 2013). Burt (1991, cité par Barabel, Meier et Teboul, 2013) décrit cette position centrale comme un « pont » occupé par un acteur au sein d'un réseau, facilitant la circulation de l'information entre différents groupes d'individus. Toutefois, il convient de rappeler que les relations de pouvoir ne sont ni automatiques ni statiques ; elles se construisent à travers les interactions entre acteurs et ne constituent pas un simple attribut (Crozier et Friedberg, 1977). En d'autres termes, chaque acteur, défini par Giddens (1987, cité par Kéfi et Kalika, 2004) comme un acteur compétent, peut chercher à s'approprier cette position de pouvoir pour son intérêt personnel (Barabel, Meier et Teboul, 2013). Ainsi, l'enjeu pour occuper une position de pouvoir au sein du MENFP repose sur la capacité de l'USI à regrouper et à stocker toutes les informations nécessaires aux autres acteurs du MENFP. Cela signifie que, chaque fois que d'autres directions auront besoin d'informations, elles devront passer par le SIGE, géré par l'USI. Par conséquent, ces directions doivent établir une relation avec l'USI. Crozier et Friedberg (1977) expliquent que c'est dans cette relation que se développe le pouvoir d'un acteur sur un autre. En ce sens, les acteurs de l'USI peuvent exercer un pouvoir sur ceux de la DPCE et de la CASAS. Cependant, les données de cette recherche montrent que ces acteurs ne communiquent pas leurs besoins aux responsables de l'USI, qui sont chargés de configurer l'usage du SIGE, et plus spécifiquement son appropriation. Cette situation suggère que les acteurs concernés utilisent cette stratégie pour empêcher l'USI de s'imposer comme acteur clé dans l'organisation avec l'introduction du SIGE-MENFP.

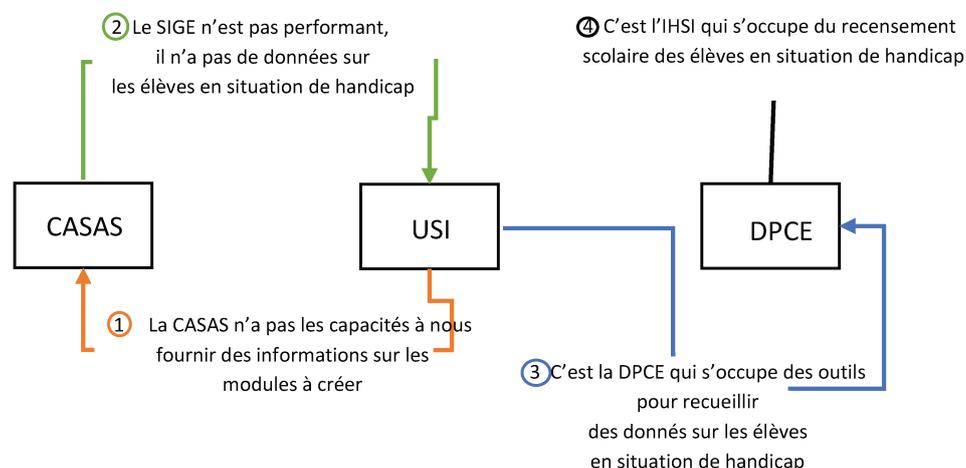
En ce qui concerne cette collaboration, nous avons observé un manque de volonté de la part des acteurs décideurs à définir clairement leurs besoins en informations. Ce comportement peut être interprété comme une forme de « boycott » du SIGE. En effet, les responsables de l'USI ont sollicité la CASAS afin de déterminer les informations nécessaires à la création de modules dans le SIGE. Par exemple, dans le module-école, l'infrastructure scolaire est un objet de collecte. Cependant, la CASAS semble indifférente à la nécessité d'obtenir des informations sur les écoles accessibles aux élèves en situation de handicap. Selon un participant, la CASAS

semble être dans une situation d'incertitude quant à ses responsabilités et missions. En conséquence, il devient difficile pour elle de collecter des informations fiables et pertinentes, puisque les questions nécessaires ne peuvent pas être intégrées dans les formulaires. Toutefois, les données recueillies au cours de cette recherche révèlent que, contrairement à ce qu'indique un participant de l'USI concernant l'incapacité de la CASAS, cette dernière connaît bien son rôle et l'importance des données éducatives pour la planification scolaire des enfants en situation de handicap. En effet, la CASAS a mené sa propre enquête scolaire, et les données concernant les écoles spécialisées et intégrées utilisées dans cette recherche ont été fournies par cette même direction.

Le manque de dynamisme des acteurs de la CASAS pour collaborer avec ceux de l'USI et de la DPCE en vue d'obtenir des informations pertinentes pour la mise en œuvre de l'inclusion scolaire affecte négativement les relations au sein de l'organisation. Ce phénomène constitue ainsi un jeu d'acteurs où l'objectif est de ne pas coopérer afin de s'approprier le SIGE (voir schéma 4 ci-dessous). Autrement dit, les données révèlent qu'il n'existe aucune collaboration effective entre les acteurs concepteurs (USI et DPCE) et les acteurs décideurs (CASAS) du MENFP. En conséquence, cette situation empêche une coopération qui serait essentielle à l'obtention d'informations fiables et pertinentes pour la prise de décisions. Par exemple, les données concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap ont été recueillies par la CASAS, et non par la DPCE ou l'USI. D'un côté, l'USI se retrouve sans soutien de la part des autres directions du MENFP, tandis que la DPCE considère ces données comme non formelles. D'un autre côté, la CASAS, qui ne collabore ni avec la DPCE ni avec l'USI, organise de son côté une enquête scolaire sur ce sujet.

En effet, les acteurs de l'USI reprochent à la CASAS de ne pas transmettre ses besoins en information pour la création de modules permettant de recueillir des données éducatives sur les élèves en situation de handicap. De son côté, la CASAS critique le SIGE pour son incapacité à répondre à ses besoins, arguant qu'il ne contient pas de données sur ces élèves. Cette situation peut être interprétée à travers le concept de "jeu de masquage des incompétences" tel que décrit par Mucchielli (1998). Ce phénomène consiste à imposer une image d'incompétence à un acteur au sein d'une organisation pour masquer sa propre défaillance. Il se manifeste dans la manière dont la CASAS perçoit l'USI, et inversement, ainsi que dans la manière dont ces deux acteurs s'opposent. Le comportement de la DPCE, quant à lui, correspond à ce que Mucchielli (1998) décrit comme un "système d'évitement des responsabilités", où les acteurs se déresponsabilisent en rejetant la faute sur les autres (Mucchielli, 1998).

Schéma (4) du jeu d'évitement des responsabilités managériales au sein du MENFP inspiré du schéma de Mucchielli (1998)



Source : Colin Léonard (23 avril 2023)

Suivant ce schéma (4), ces comportements illustrent les différentes stratégies déployées par les acteurs du MENFP pour contrer l'appropriation du SIGE-MENFP. À la lumière de ce qui précède, il apparaît que la CASAS refuse de collaborer avec l'USI pour l'obtention de données éducatives. Cette situation montre non seulement l'absence de collaboration entre ces acteurs, mais aussi leur conflit manifeste. En résumé, il apparaît que les jeux d'acteurs freinent l'efficacité du SIGE-MENFP dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire au sein du système éducatif.

Au-delà des problèmes liés aux jeux relationnels entre les acteurs, nous avons également observé un manque d'appréciation du SIGE par certains d'entre eux. En effet, comme le souligne Kalika, Rowe et Fallery (2012), l'introduction de nouvelles technologies dans une institution peut influencer la gestion de l'organisation. Par exemple, nous avons constaté qu'avec l'arrivée du SIGE au MENFP, certains cadres ont exprimé une résistance au changement, refusant de modifier leurs méthodes de travail. Ainsi, ces cadres ont recours à des stratégies de "boycott" pour empêcher le développement du SIGE, l'accusant de ne pas être efficace pour répondre à leurs besoins, en choisissant de ne pas l'utiliser et de ne pas se former à son usage.

Les modèles structurels de l'appropriation d'outils développés par Giddens (1987), Orlikowski (1992) et DeSanctis et Poole (1994) abordent cette dynamique en mettant en évidence les impacts réciproques des technologies sur les structures sociales. Ces théories suggèrent que la

technologie influence l'organisation existante, et vice versa, que l'organisation influence l'utilisation de la technologie (Reix et al., 2016 ; Eldrissi et Eldrissi, 2010 ; Orlikowski, 1991). Ainsi, lorsqu'un acteur n'est pas favorable au changement organisationnel, il adopte des comportements qui freinent le développement technologique, manifestant une "attitude d'abstention" ; c'est-à-dire un évitement de l'utilisation de la technologie pour préserver ses méthodes de travail (Reix, 2007, 2016 ; Kalika, Rowe et Fallery, 2012). Ce type de comportement est décrit par Crozier et Friedberg (1977) comme un jeu de protection où les acteurs, par leur autonomie, cherchent à conserver leur pouvoir ou leur position au sein de l'organisation (Herreros, 2008). En d'autres termes, ces acteurs choisissent de ne pas utiliser le SIGE afin de ne pas changer leurs pratiques.

En ce qui concerne la mise en œuvre de l'éducation inclusive, les acteurs éducatifs du MENFP semblent délibérément s'abstenir d'utiliser le SIGE dans cette optique, "boycottant" ainsi sa mise en place. Le SIGE-MENFP est principalement utilisé pour la gestion des ressources humaines, ou à la demande des bailleurs de fonds. Cependant, les acteurs impliqués dans les ressources humaines n'utilisent le système que pour consulter les données relatives aux salaires et aux contrats, notamment via le système d'information de gestion des ressources humaines (SIGRH) pendant 8 heures par jour. Cela démontre que les acteurs privilégient l'utilisation du SIGE pour des fins liées aux ressources humaines plutôt que pour les modules dédiés aux écoles, aux élèves ou aux enseignants. Cette situation implique que les acteurs décideurs se sont abstenus d'exploiter les données du SIGE pour planifier la mise en place de l'inclusion scolaire. Cette stratégie d'évitement semble avoir un impact direct sur la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, d'autant plus qu'aucune politique éducative n'a encore été élaborée à ce jour.

Dans cette même logique de "boycott", certains acteurs déploient diverses stratégies pour empêcher le SIGE d'obtenir des résultats positifs. En effet, une certaine réticence et un désintérêt sont manifestés, ce qui se traduit par le fait que ces cadres ne soutiennent ni la formation du personnel ni l'utilisation de cette technologie. Ce manque de soutien à la formation des utilisateurs pourrait expliquer en partie pourquoi certains acteurs négligent d'encourager la formation sur l'utilisation du SIGE. Le déficit de formation du personnel représente un obstacle majeur dans le jeu des acteurs lors de la mise en œuvre du SIGE. En effet, la formation des utilisateurs joue un rôle crucial dans l'appropriation et l'utilisation efficace du SIGE. Comme l'explique Mbang (2012), l'utilisateur doit être formé pour maîtriser le SIGE. Selon un participant de l'USI, un utilisateur non formé ne peut ni consulter ni mettre à jour les données. Or, le bon fonctionnement du SIGE repose sur les compétences des utilisateurs (Eldrissi et

Eldrissi, 2010 ; Sprunt, 2014 ; Mbang, 2012). En d'autres termes, sans formation adéquate, il est difficile pour les acteurs décisionnels d'exploiter pleinement le système pour répondre à leurs besoins en informations (Eldrissi et Eldrissi, 2010 ; Sprunt, 2014 ; Mbang, 2012).

Dans le cadre de cette étude, plusieurs participants ont souligné que le MENFP ne met pas en place de programmes de formation systématique sur l'utilisation du SIGE, afin de maintenir un certain contrôle sur celui-ci. L'analyse documentaire n'a révélé aucun programme de formation continue pour le personnel du MENFP, ce qui aurait permis aux acteurs d'utiliser le SIGE dans le cadre de leurs activités professionnelles. De plus, il semble y avoir un manque d'intérêt de la part des cadres, alors même qu'ils sont censés encourager la formation des utilisateurs.

Selon les données recueillies dans cette recherche, le SIGE apparaît davantage comme une menace pour la pérennité du statut de certains acteurs décisionnels du MENFP. En conséquence, ces acteurs emploient des stratégies pour entraver le changement. Mucchielli (1998) qualifie ces stratégies de « jeu du refus technologique », dans lequel les cadres du MENFP trouvent leur intérêt dans le maintien de l'ancien système, car celui-ci leur confère plus de liberté et leur permet de conserver une place plus importante. Par exemple, par crainte d'être remplacés, les acteurs décisionnels refusent d'envoyer des personnes en formation pour l'utilisation du SIGE. Un participant a précisé que la majorité de ces cadres, âgés de plus de 60 ans, ne sont pas familiers avec les nouvelles technologies. Dès lors, ces acteurs redoutent une diminution de leur pouvoir et de leur influence dans le nouveau système organisationnel. Cette attitude d'abstention à l'utilisation du SIGE témoigne du manque d'intérêt à réformer l'organisation existante. En d'autres termes, la stratégie déployée par ces acteurs consiste à discréditer le SIGE afin de préserver leur place et leur pouvoir au sein du MENFP.

Par conséquent, certains cadres du MENFP se sentent fatigués et frustrés par le manque de formation et les attitudes obstructives de certains décideurs. Ces participants ont indiqué qu'ils n'ont pas bénéficié de formations pertinentes sur le SIGE. Quelques cadres du MENFP ont acquis des compétences de manière informelle, soit par leurs propres moyens, soit sur recommandation de leurs superviseurs, lorsqu'ils entretiennent une « bonne relation » avec ces derniers. Ce phénomène s'apparente au principe du « clan » ou « moun pa », tel qu'énoncé par Alexis (2016), qui désigne des alliances stratégiques entre acteurs. Selon certains participants, ces alliances entre acteurs permettent de tirer parti d'avantages personnels, ce qui conduit ces acteurs à choisir leurs collaborateurs en fonction de leurs intérêts, comme cela se manifeste

dans les relations entre la CASAS et l'USI. Ainsi, ces dynamiques d'alliance semblent contraindre le bon fonctionnement des directions du MENFP et nourrir des conflits internes.

De plus, plusieurs participants ont souligné que certains cadres font preuve d'une « mauvaise gestion des personnels qualifiés ». Selon eux, l'État haïtien rencontre des difficultés pour recruter et gérer des personnels qualifiés, une situation qui pourrait également être perçue comme une stratégie des acteurs décisionnels pour freiner le développement du SIGE ou tout changement organisationnel. Un participant a expliqué que l'État haïtien peine à trouver des professionnels qualifiés capables d'assurer l'utilisation du SIGE. Il ajouta que non seulement la recherche de ces profils est difficile, mais la gestion de ces personnels par l'État ne garantit pas leur stabilité. Un rapport de Bisso (1983) sur la mise en place du système d'information statistique éducative en Haïti (S.I.S.E.H) indique que ce problème persiste depuis 1983 avec le système d'information de la DPCE. Le MENFP ne ferait pas un usage optimal des ressources humaines qualifiées, celles-ci étant cantonnées à des tâches répétitives de préparation manuelle de tableaux, alors qu'elles pourraient réaliser des tâches à plus forte valeur ajoutée. Cette recherche montre qu'aucune évolution n'a eu lieu depuis lors, malgré la modernisation du système d'information et la création de l'USI, censée superviser la gestion des données éducatives. En écartant des personnels qualifiés, les acteurs décisionnels parviennent à maintenir leur statut au sein du MENFP. Autrement dit, la mauvaise gestion des ressources humaines constitue une stratégie des acteurs pour empêcher l'appropriation du SIGE et la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Toutes ces stratégies déployées par certains acteurs ont pour objectif de bloquer le changement organisationnel que pourrait entraîner l'introduction du SIGE. Cette situation a des conséquences directes sur le fonctionnement et l'usage du SIGE-MENFP. Toutefois, cette recherche met également en lumière de nouveaux usages du SIGE-MENFP, qui se développent à travers les jeux d'acteurs. Pour assurer leurs positions, les acteurs de l'USI emploient également des stratégies de contournement, générant ainsi de nouveaux usages du système. Paradoxalement, bien que les acteurs décisionnels « boycottent » le fonctionnement du SIGE, les concepteurs continuent de travailler pour démontrer son efficacité. Ils mettent en place des stratégies pour contourner les actions des acteurs décisionnels. Par exemple, certaines données du SIGE ont été collectées grâce aux acteurs concepteurs, souvent à la demande des acteurs décisionnels. En outre, pour développer certains modules, les concepteurs prennent en compte les besoins des décideurs. Par exemple, selon un participant de l'USI, le partage des données éducatives, qui incombe normalement à la DPCE, se fait uniquement à l'initiative de l'USI ou

à la demande des bailleurs de fonds. Pour ce faire, l'USI utilise des courriels et le site internet du MENFP.

L'impact de la non-appropriation du SIGE dans la planification de l'inclusion scolaire

Dans le cadre de cette étude, la non-appropriation fait référence au fait que l'outil n'est pas utilisé de manière appropriée pour la prise de décision visant à mettre en œuvre l'inclusion scolaire. La non-appropriation du SIGE-MENFP a un impact direct sur la pertinence et la qualité des données éducatives utilisées dans la prise de décision des acteurs impliqués dans l'implémentation de l'inclusion scolaire. En d'autres termes, le SIGE-MENFP ne dispose pas de données éducatives pertinentes pour, d'une part, élaborer une politique publique spécifique à l'inclusion scolaire et, d'autre part, concevoir un modèle inclusif adapté au contexte haïtien. Cette recherche met en évidence que la pertinence des données dépend des besoins des acteurs décisionnels, car ce sont ces derniers qui orientent les acteurs concepteurs dans l'appropriation du SIGE. Cela signifie que l'absence d'appropriation des données sur les élèves en situation de handicap n'est pas due à l'infrastructure du SIGE en soi, mais aux décisions des acteurs décisionnels du MENFP.

Les résultats de cette étude montrent que le MENFP ne possède aucune donnée pertinente pour planifier la mise en œuvre de l'inclusion scolaire pour les élèves en situation de handicap. Or, un rapport mondial de suivi de l'éducation indique que sans des données de qualité suffisante, il est impossible de mesurer l'impact des problématiques d'un système éducatif et de prendre des mesures appropriées pour améliorer ce système (UNESCO, 2020). Par exemple, pour disposer de données pertinentes afin de planifier un modèle inclusif, le SIGE doit avant tout collecter des informations sur l'identification des élèves en situation de handicap. Cette identification permet de déterminer le type et le degré des difficultés rencontrées par les enfants à l'école (UNICEF, 2019). Un enfant ayant des difficultés visuelles et portant des lunettes, par exemple, nécessitera un aménagement qui lui permette de se rapprocher du tableau et d'accéder à des documents écrits avec des lettres agrandies.

Ensuite, il est crucial de recueillir des données sur les obstacles physiques et matériels à l'apprentissage (UNICEF, 2019). Les informations relatives à l'accessibilité des infrastructures scolaires permettent aux acteurs éducatifs de prendre des décisions éclairées pour améliorer l'accessibilité et réaliser des aménagements raisonnables visant à faciliter l'accueil des élèves

en situation de handicap. De plus, il est nécessaire de collecter des données sur les ressources humaines et les services scolaires. Cela inclut des informations sur la disponibilité du personnel qualifié, tel que les enseignants et les professionnels en charge de l'encadrement et de l'orientation des élèves (UNICEF, 2019). Cependant, dans le cadre de cette recherche, ni la DPCE, ni l'USI, ni la CASAS n'ont été en mesure de fournir des données concernant les établissements scolaires inclusifs, les élèves qui les fréquentent, ou encore les formations des enseignants dans ces établissements.

En conséquence, le MENFP ne dispose d'aucune politique publique spécifique en matière d'inclusion scolaire, et aucun modèle inclusif n'a été proposé aux acteurs éducatifs impliqués dans sa mise en œuvre. Dès lors, il apparaît clairement que le SIGE n'a pas été approprié par les acteurs concepteurs.

L'appropriation du SIGE dans le contexte de l'aide privée au développement

Dans ce sous-chapitre, nous examinons comment les acteurs éducatifs, dans le contexte de l'aide privée au développement, s'approprient leur SIGE en vue de mettre en œuvre l'inclusion scolaire. Les données issues de cette recherche montrent que le SIGE des acteurs éducatifs a été adapté pour planifier la mise en œuvre d'un modèle inclusif. Par exemple, le SIGE des ONG et des écoles privées a été modifié afin de recueillir des informations sur les déficiences des élèves et d'identifier leurs besoins éducatifs. Certains SIGE ont même été ajustés pour répondre aux spécificités du contexte de la COVID-19. Les associations locales ont progressivement adapté leur SIGE pour mieux refléter les besoins des enfants en situation de handicap.

Ainsi, les acteurs ont ajouté des modules concernant la communauté dans laquelle vit l'enfant, son parcours social, ses progrès scolaires, ainsi que ses besoins en matière de santé, afin de collecter des informations plus détaillées et pertinentes pour la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Par exemple, les rapports de groupes de soutien ou de discussion avec les parents, la cartographie et l'histoire sociale des enfants ont été utilisés comme outils de collecte de données ou comme bases de données secondaires, complétant ainsi les informations recueillies sur les conditions de vie des personnes en situation de handicap au sein de leur communauté.

De manière significative, sur une période de trois ans (2013-2016), l'association JOSE a progressivement approprié son SIGE. Elle a pu compléter les données manquantes pour mieux

planifier l'accueil et l'accompagnement des enfants, ainsi que celui de leurs familles, au sein des écoles ordinaires dans le cadre de l'inclusion scolaire. Initialement, l'association JOSE disposait uniquement d'une base de données Excel contenant des informations sur les enfants en situation de handicap. Par la suite, elle a mené une enquête supplémentaire sur l'accessibilité des écoles dans la zone du projet. Enfin, la cartographie, les rapports de visites régulières auprès des enfants et les comptes rendus des activités de groupes de discussion ont été intégrés pour compléter l'ensemble du système d'information de l'association.

Il ressort de cette analyse que, dans le cadre de l'aide privée au développement, le SIGE a bien été approprié par les acteurs éducatifs. Les sections suivantes traiteront, d'une part, du processus d'appropriation du SIGE au sein du réseau d'acteurs dans ce contexte spécifique et, d'autre part, des retombées positives de cette appropriation dans la mise en place du modèle inclusif.

Le processus d'appropriation du SIGE dans le réseau d'acteurs

Dans le cadre de l'aide privée au développement, les acteurs des ONG, des associations locales et des écoles, qui œuvrent en coopération pour former un réseau d'acteurs ou un "acteurs-réseau", selon l'approche de Bruno Latour, Michel Callon et Madeleine Akrich (2006), interviennent activement dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Selon Akrich, Callon et Latour (2006), un acteur-réseau désigne « à la fois un réseau hétérogène d'intérêts alignés entre eux et le processus qui mène éventuellement à la production d'un artefact sociotechnique » (Mahil et Tremblay, 2015, p. 235). En d'autres termes, ces auteurs (Mahil et Tremblay, 2015 ; Akrich et al., 2006) considèrent l'acteur-réseau comme un groupe d'acteurs qui, malgré leurs intérêts particuliers, choisissent de s'aligner pour co-construire un artefact technologique. Dans ce contexte, les ONG, les associations locales, les écoles et les familles, bien que porteurs d'intérêts spécifiques, se rassemblent au sein d'un réseau d'acteurs dédiés à l'inclusion scolaire, dans le but de produire des données éducatives et d'approprier leur SIGE pour mettre en œuvre un modèle inclusif.

Le réseau impliqué dans l'appropriation du SIGE pour l'inclusion scolaire inclut, d'une part, le financement et le transfert du modèle inclusif par les ONG ; d'autre part, l'appropriation du modèle et du SIGE, ainsi que sa mise en œuvre dans les écoles par les associations locales ; l'adoption du SIGE et l'accueil des élèves en situation de handicap par les écoles ; et enfin, la collaboration entre la famille, l'école et la communauté (ONG, associations locales) pour la décision de scolariser l'enfant dans des écoles inclusives. Ce réseau a pour objectif unique de

mettre en œuvre l'inclusion scolaire, en intégrant des éléments à la fois humains (interactions entre les acteurs) et non humains (SIGE) (Akrich, Callon et Latour, 2006).

Cela implique que ces acteurs-réseaux se sont appropriés leur SIGE afin de disposer de données pertinentes pour faciliter l'accueil des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires. Plusieurs facteurs ont influencé cette appropriation : d'abord, la manière dont ces acteurs ont structuré ce réseau, autrement dit, la structure sociale ; ensuite, la perception de l'utilité du SIGE dans la planification et la mise en œuvre du modèle inclusif ; puis, la propriété matérielle du SIGE ; et enfin, l'utilisation des données fournies par le SIGE pour organiser l'accueil des élèves en situation de handicap dans un cadre inclusif.

La structuration du réseau d'acteurs impliqués dans
l'aide privée au développement a permis
l'appropriation du SIGE

Les données révèlent que le réseau d'acteurs de l'aide privée au développement s'est structuré de manière à permettre aux différents acteurs d'approprier leur SIGE. En effet, au sein de ce réseau, certains partenaires possèdent une base de données spécifique sur les élèves en situation de handicap, facilitant ainsi la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. La structuration de ce réseau d'acteurs influe directement sur le processus d'appropriation du SIGE. Selon Kéfi et Kalika (2004, p. 13), la structuration d'un réseau d'acteurs correspond à une organisation définie comme « une forme repérable où ont lieu des actions collectives » impliquant des individus ou des groupes d'individus. Pour ces auteurs, l'organisation est une construction sociale qui rassemble des personnes aux intérêts parfois divergents, formant une coalition dans le but de résoudre des problèmes matériels. Autrement dit, au sein du réseau d'acteurs impliqués dans l'aide privée au développement, les ONG, les associations locales, les écoles et les familles ont conçu ce système organisationnel pour s'approprier le SIGE en vue de mettre en œuvre l'inclusion scolaire.

Ce système organisationnel se structure en fonction de la considération réciproque des acteurs et des relations qu'ils entretiennent au sein du réseau. Selon Perrenoud (1996), un réseau dans lequel les relations entre acteurs sont coopératives et non hiérarchiques est un réseau qui permet aux acteurs de compter les uns sur les autres lorsqu'ils en ont besoin. Cela signifie que même si une ONG ne dispose pas d'une base de données spécifique, il existe au sein du réseau des

partenaires (associations locales ou écoles) qui en possèdent une. Cette logique s'applique également aux autres acteurs du réseau. Par exemple, parmi les deux ONG étudiées, l'une possède une base de données spécifique sur les enfants en situation de handicap, tandis que l'autre finance une association locale qui en détient une. Les ONG utilisent non seulement les données de leur SIGE pour la prise de décisions, mais elles les partagent également avec d'autres écoles dans un cadre décisionnel commun. De même, deux des trois associations locales possèdent une base de données, tandis que la troisième s'appuie sur une autre base de données pour orienter ses décisions. Cette dynamique implique que, au sein du réseau, certaines associations utilisent des données éducatives provenant d'autres institutions.

Le fait que les acteurs du réseau puissent compter les uns sur les autres lorsqu'ils ont besoin d'informations montre que la relation coopérative favorise l'utilisation de données pertinentes dans la planification du modèle inclusif. En effet, les données révèlent que chaque partenaire s'appuie sur les autres membres du réseau pour s'approprier le SIGE et pour exploiter les données qu'il génère dans la planification du modèle inclusif. Ces acteurs utilisent ainsi la coopération non seulement pour collecter des informations, mais aussi pour partager ces informations lorsqu'ils en ont besoin dans le cadre de leurs activités. Le partage d'informations entre les acteurs constitue, en effet, une des actions clés mises en œuvre dans cette collaboration, permettant une prise de décision éclairée et fondée sur des données pertinentes. Nous avons notamment observé qu'une association utilise les données du MENFP ainsi que celles d'une association de parents d'enfants en situation de handicap pour planifier la mise en œuvre du modèle inclusif.

Le réseau d'acteurs de l'aide privée au développement repose sur une collaboration équilibrée, où chaque acteur respecte son rôle et ses engagements au sein de ce réseau. Cette organisation a permis à de nombreuses écoles de mettre en œuvre le modèle inclusif, puisqu'il n'existe aucun conflit entre les activités des différents partenaires. L'équilibre des relations coopératives au sein du réseau permet à chaque acteur de s'appuyer sur les actions des autres pour obtenir les informations nécessaires à la mise en œuvre du modèle inclusif. Bien que le réseau comprenne plusieurs acteurs éducatifs, ceux-ci structurent l'organisation dans le but d'unir leurs compétences pour déployer ce modèle éducatif. Par conséquent, ces acteurs parviennent à se fixer des objectifs communs et à définir des attentes partagées quant aux résultats attendus du modèle inclusif. Par exemple, des ateliers de travail et des réunions sont régulièrement organisés entre les acteurs éducatifs impliqués dans l'aide privée au développement. En effet, les données révèlent qu'il existe des réunions entre les ONG et les associations locales, entre

les ONG et les écoles, entre les associations locales et les écoles, ainsi qu'entre les associations locales et les familles, et entre les familles et les écoles, dans le but de planifier la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Les données montrent également qu'il existe des réunions entre le MENFP, via la CASAS, et les divers acteurs impliqués dans l'aide privée au développement. Toutefois, au sein de ce réseau d'acteurs, la collaboration entre l'État et les autres acteurs semble limitée, notamment en raison de l'absence de partage d'informations pertinentes. L'État ne finance pas la collecte d'informations et n'a pas accès au SIGE des acteurs privés, bien qu'un des acteurs ait mentionné consulter généralement le ministère de l'Éducation lorsqu'il a besoin d'informations sur les écoles. Cependant, lorsqu'une association a besoin de données concernant les enfants en situation de handicap dans le cadre de l'inclusion scolaire, elle se tourne davantage vers une association de parents d'enfants handicapés plutôt que vers l'État haïtien. Or, le MENFP ne détient aucune donnée permettant de faciliter l'accueil des élèves en situation de handicap dans une perspective inclusive. Cela implique que les informations obtenues par l'association pourraient ne pas concerner les écoles inclusives. Il convient de rappeler que cette association est principalement engagée dans la sensibilisation à l'éducation inclusive, et non dans la mise en œuvre du modèle inclusif.

Les données de cette recherche suggèrent que, dans l'organisation de ce réseau, aucun acteur ne domine les autres ou n'impose des actions visant à imposer la mise en œuvre du modèle inclusif. Au contraire, chaque acteur poursuit un objectif commun : l'implémentation de ce modèle. Nous avons constaté qu'au sein du réseau, les acteurs collaborent sans ressentir que le SIGE leur a été imposé. Pour certaines associations, cet outil a été co-construit en partenariat avec les ONG.

Les données montrent qu'au sein de ce réseau, les acteurs entretiennent une relation coopérative en vue de mettre en œuvre l'inclusion scolaire, mais révèlent également que chaque acteur détient un atout particulier au sein du réseau, ou ce que Crozier et Friedberg (1977) qualifient de « contrôle d'une zone d'incertitude ». Selon Perrenoud (1996), lorsque les relations au sein d'un réseau ne sont pas dominées par un acteur, cela permet à chacun d'atteindre ses objectifs. Cela signifie que le fait de détenir des informations ne confère pas nécessairement un pouvoir, contrairement à ce qui se produit dans l'administration publique. En effet, dans le réseau d'acteurs impliqués dans l'aide privée au développement, les informations ne sont pas centralisées entre les mains d'un seul acteur. Une telle centralisation risquerait de créer une

situation de pouvoir dominant sur les autres, générant ainsi des relations conflictuelles (Crozier et Friedberg, 1977). Par exemple, les ONG, disposant de ressources, peuvent financer la collecte de données et l'acquisition de matériels de stockage d'informations ; les associations bénéficient d'une notoriété sur le terrain, ce qui facilite leur intervention auprès des écoles et des familles pour les enquêtes de terrain, notamment dans les zones « sensibles » ou vulnérables ; les écoles possèdent les infrastructures nécessaires pour recueillir des données éducatives sur les élèves ; les familles détiennent des informations cruciales sur les enfants, mais peuvent être réticentes à les partager. Ainsi, la pertinence et la qualité des données dépendent en grande partie de leur volonté de coopération.

Au sein de ce réseau, chaque acteur contrôle une « zone d'incertitude », formant ainsi une chaîne interdépendante d'acteurs qui assure le bon fonctionnement du réseau. Cela signifie qu'aucun acteur ne peut remplacer un autre, car chacun dépend des autres pour atteindre l'objectif commun. En conséquence, la mise en œuvre de l'inclusion scolaire ne pourrait se réaliser en l'absence de l'un des acteurs de ce réseau.

L'influence de la représentation du SIGE dans son appropriation

Les données de cette recherche montrent que le SIGE constitue pour les acteurs éducatifs un outil essentiel d'aide à la décision. Selon Orlikowski (1992), Kéfi et Kalika (2004), et Mbang (2012), la manière dont un outil est perçu joue un rôle déterminant dans son appropriation, et, par conséquent, dans son utilisation. En effet, les acteurs éducatifs des ONG, des associations locales et des écoles exploitent les données issues du SIGE pour planifier l'accueil des enfants en situation de handicap dans les écoles appliquant le modèle inclusif. Cette étude révèle que la perception de l'utilité de cet outil est un facteur clé dans son appropriation. Comme l'indique Mbang (2012), plus l'individu perçoit positivement l'utilité d'un outil, plus il est enclin à l'adopter et à l'adapter à ses besoins spécifiques. Selon les résultats de la recherche, le SIGE a été approprié par les acteurs des ONG en raison de leur reconnaissance de l'importance des bases de données pour la planification de l'accueil des enfants en situation de handicap dans les écoles partenaires.

Un des participants précise par exemple que les raisons qui le poussent à développer son SIGE sont, d'une part, le besoin de disposer de ces informations et, d'autre part, la volonté de rendre

ces données disponibles pour les nouveaux décideurs, même en son absence. Cet exemple met en évidence la pérennité des données au sein des institutions, ainsi que leur rôle crucial dans le processus de prise de décision des acteurs responsables. De manière générale, toutes les écoles interrogées disposent de leur propre base de données. Ainsi, en cas de besoin, les acteurs du réseau peuvent se tourner vers ces écoles pour obtenir des informations pertinentes. Cela démontre qu'au-delà de l'existence ou non d'une base de données centralisée, les acteurs éducatifs impliqués dans l'aide privée au développement sont conscients de l'importance des données dans la planification de l'inclusion scolaire et déploient des stratégies pour garantir l'accès à des données pertinentes en vue de la prise de décisions éclairées. Le fait que ces écoles gèrent leur propre base de données souligne clairement la reconnaissance de l'utilité du SIGE dans la planification de l'inclusion scolaire. Cela implique également que les écoles utilisent activement le SIGE pour organiser l'accueil des élèves en situation de handicap au sein de leur établissement.

En conséquence, le SIGE se révèle efficace au sein de l'administration éducative, car non seulement les acteurs l'utilisent, mais ils en comprennent également l'utilité dans la planification de l'accueil des enfants en situation de handicap dans les écoles partenaires. Nous observons, par ailleurs, qu'une association, ne disposant pas d'une base de données propre, se sert d'autres bases de données pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire. Pour ces acteurs, les bases de données sont un levier important facilitant la planification de l'accueil des élèves en situation de handicap.

La propriété matérielle du SIGE influence son
appropriation pour planifier la mise en œuvre du
modèle inclusif

La propriété matérielle du SIGE se réfère à la manière dont l'infrastructure de ce système est construite. Les résultats de cette recherche montrent que le système d'information de gestion en éducation, au sein des écoles, des ONG et des associations locales, prend la forme d'une base de données permettant de recueillir des informations sur les enfants en situation de handicap, en vue de planifier leur accueil dans les établissements scolaires.

L'infrastructure des SIGE utilisée par les acteurs éducatifs est conçue de manière flexible et est adaptée pour collecter des informations relatives à l'environnement scolaire de l'enfant en situation de handicap. Par exemple, au sein de l'infrastructure des SIGE, des modules sont

dédiés aux élèves et contiennent des informations variées, telles que des données biomédicales, des informations sur leur santé, leur niveau scolaire et leur situation familiale. Ces modules incluent des informations sur la déficience de l'enfant, ses besoins éducatifs particuliers, la situation financière de sa famille, le type de formation qu'il reçoit, son statut social, son niveau de vulnérabilité, sa zone de provenance, son adaptation scolaire, ses visites médicales, ainsi qu'un numéro de référence permettant de l'identifier sur une cartographie. Des informations personnelles telles que le nom, l'âge, la date de naissance, la photo, les coordonnées des parents, le traitement familial et la situation financière de la famille sont également recueillies. Ces données permettent de mieux comprendre le degré de vulnérabilité et les besoins éducatifs de l'élève. Comme l'indique l'UNICEF (2019), il est crucial d'identifier le type et le degré des difficultés scolaires de l'enfant afin de planifier adéquatement son accueil en milieu scolaire. Ces modules permettent non seulement d'identifier le type de difficultés rencontrées par l'élève, mais également d'évaluer leur niveau. Cette collecte de données a ainsi facilité la planification de l'accueil des élèves en situation de handicap.

Certains modules contiennent également des informations sur la santé de l'élève. Selon le modèle Fidji, les données relatives à la santé sont prises en compte pour planifier l'accueil des enfants en situation de handicap au sein des écoles inclusives (Sprunt, 2014). Par exemple, dans l'infrastructure du SIGE utilisée par les acteurs éducatifs, on trouve des données concernant la fréquentation de l'enfant dans une clinique et les thérapies qu'il suit. Ces informations sont intégrées dans son dossier et permettent aux acteurs de proposer des visites médicales adaptées, y compris des consultations spécialisées.

Les résultats de cette recherche montrent que certains SIGE contiennent également des informations relatives à l'environnement physique de l'école. Rappelons que, selon l'UNICEF (2019), pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire, il est indispensable de recueillir des données sur les obstacles physiques et matériels à l'apprentissage. Par exemple, certaines associations ont mené des enquêtes sur le niveau d'accessibilité des établissements scolaires afin de déterminer les écoles les mieux équipées pour accueillir des élèves en situation de handicap. Ces enquêtes ont permis de repérer les établissements présentant des difficultés d'accès aux bâtiments, de circulation dans la cour de récréation ou de qualité des installations sanitaires. Ces informations ont facilité la planification de l'inscription des enfants dans des écoles accessibles, en fonction de leurs besoins spécifiques.

Les données de cette recherche révèlent également que le SIGE des acteurs éducatifs contient des informations sur le personnel chargé d'accompagner l'enfant, ainsi que sur les prises en charge scolaires. L'UNICEF (2019) souligne l'importance de collecter des données sur les ressources humaines qui encadrent les enfants, ainsi que sur les services scolaires offerts. Par exemple, les modules incluent des données sur la formation des enseignants, leur expérience, ainsi que sur les services d'adaptation scolaire qu'ils ont mis en place pour faciliter l'accueil des enfants dans la classe.

Les bases de données sont hébergées sous deux formats : papier et électronique. Le stockage des informations sur ces deux supports garantit la protection des données. Cette recherche montre que ces établissements, bien qu'ils ne soient pas à la pointe de la technologie, utilisent des logiciels comme Microsoft Word et Excel pour construire l'infrastructure de leur SIGE. Cela suggère que la technologie peut répondre aux besoins des acteurs ou être réellement performante seulement si la structure sociale est bien organisée. En effet, l'organisation de la structure sociale joue un rôle déterminant dans la performance du SIGE.

Utilisation des données du SIGE dans la prise de décision

La relation coopérative au sein du réseau d'acteurs influence de manière significative l'utilisation des données pertinentes dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. L'utilisation des données provenant du SIGE contribue également à son appropriation, en fonction des besoins d'information des acteurs. Mbang (2016) identifie l'utilisation du système d'information (SI) comme un processus clé de son appropriation, car elle permet à l'acteur de maîtriser l'outil afin de contourner, détourner et réinventer son usage (Gauche, 2013 ; Bédé et al., 2012). Par exemple, les acteurs utilisent fréquemment le SIGE, soit pour consulter les données, soit pour les mettre à jour. Selon Kalika, Rowe et Fallery (2012), l'utilisation intensive du SI constitue l'un des comportements variés observés lors de l'introduction de nouvelles technologies au sein d'une organisation. Ce comportement est adopté par les utilisateurs afin de maîtriser l'outil, développer des modes opératoires plus performants, et même inventer des solutions non anticipées au départ, autrement dit, s'appropriier l'outil (Kalika, Rowe et Fallery, 2012). À titre d'exemple, certains acteurs utilisent le SIGE de manière mensuelle, d'autres sur une base hebdomadaire ou même quotidienne, après chaque visite chez l'enfant ou à l'école, ou encore après chaque rencontre avec les parents. Certains acteurs ont même réinventé l'utilisation de leur SIGE, notamment pour générer des données permettant des activités de référencement vers

d'autres institutions, afin de répondre aux besoins sanitaires des élèves en situation de handicap. D'autres ont développé des projets de microcrédit au bénéfice des familles d'enfants en situation de handicap, afin de soutenir financièrement la scolarité de leurs enfants.

Au sein des écoles, les données provenant du SIGE ont été utilisées pour évaluer les besoins spécifiques des établissements afin d'accueillir les élèves en situation de handicap, en prenant en compte leur degré de difficulté scolaire, comme le souligne l'UNICEF (2019). Par exemple, les données éducatives ont permis à certaines écoles, premièrement, de recenser le nombre d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. En effet, la base de données a servi à accompagner les enfants en situation de handicap, à prendre contact avec eux, à effectuer des suivis, et à organiser des activités parascolaires et extrascolaires. Cette base de données permet également de suivre la progression de l'enfant, d'identifier l'école qu'il fréquente, de connaître les matériels didactiques mis à sa disposition et d'adapter sa scolarisation en conséquence. Deuxièmement, elle a permis de réaliser un diagnostic d'accessibilité afin de déterminer si les établissements avaient la capacité d'accueillir ces enfants. Troisièmement, les acteurs des écoles ont utilisé ces données pour orienter la scolarisation des enfants en situation de handicap en fonction de leurs besoins éducatifs particuliers. En particulier, ces données ont été utilisées pour identifier les enfants en âge scolaire qui ne fréquentaient pas encore l'école. Elles ont facilité leur classification par âge ou leur orientation vers une classe appropriée. Ces informations ont aussi permis de distribuer des livres adaptés à leur niveau scolaire et des kits scolaires tels que des sacs à dos. Dans certains cas, elles ont permis de corriger des erreurs, de référencer les élèves auprès des services nécessaires et de faciliter leur inclusion scolaire.

Au sein des associations, les acteurs éducatifs ont utilisé les données issues de leur SIGE pour planifier des activités de sensibilisation dans les écoles, préparer la scolarisation des enfants en situation de handicap, et mettre en place des projets de référencement permettant aux enfants de bénéficier de soins médicaux et thérapeutiques dans d'autres structures associatives. Par ailleurs, ces données ont servi à organiser la distribution de kits scolaires, de kits alimentaires, et de matériels de soutien, tels que des fauteuils roulants et des béquilles, pour les enfants en situation de handicap. D'autres écoles ont bénéficié de kits éducatifs dans le cadre de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, tandis que des kits alimentaires ont été distribués pour soutenir certaines familles en situation de précarité. De plus, des activités de microcrédit ont été planifiées pour aider les familles à devenir autonomes financièrement, dans le but de soutenir la scolarité de leurs enfants.

Les rapports des groupes d'entraide ou de discussion constituent également une base de données essentielle sur les enfants et leurs parents. Lors des groupes de discussion, certaines informations relatives aux difficultés des parents et à l'évolution de l'enfant sont partagées. Ces données sont collectées et utilisées dans le processus décisionnel. En effet, elles permettent de réaliser des formations pour les parents et de procéder à une évaluation continue de la mise en œuvre du modèle d'inclusion scolaire. Ces données ont également permis aux acteurs éducatifs d'effectuer des suivis hebdomadaires des enfants.

Les retombées positives de l'appropriation du SIGE dans la production de données éducatives fiables, de qualité et pertinentes pour les acteurs décideurs

L'analyse des conséquences de l'appropriation du SIGE révèle que les participants constatent que les données issues du SIGE sont non seulement plus précises, mais aussi plus pertinentes pour la planification de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Cela suggère que l'appropriation du SIGE privilégie des données fiables, de qualité et pertinentes. Selon l'UNICEF (2019), Sprunt (2014) et Ayebi-Arthur (2013), les décideurs ont besoin d'informations de haute qualité, fiables et pertinentes pour prendre des décisions qui répondent aux besoins des élèves. Or, pour obtenir de telles données, la méthode de collecte utilisée joue un rôle crucial dans la qualité des données (Van Campenhout et al., 2017) éducatives (Sprunt, 2014). En effet, les données révèlent que le choix de la méthode de collecte favorise directement la qualité des informations recueillies, lesquelles sont essentielles pour la prise de décision.

La méthode de collecte choisie par les acteurs éducatifs influence ainsi la pertinence et la qualité des données, ce qui, à son tour, permet une meilleure planification de l'accueil des élèves en situation de handicap au sein des classes. Selon l'UNICEF (2019), pour planifier adéquatement l'accueil des enfants en situation de handicap dans un modèle inclusif, il est impératif que les données soient pertinentes et de qualité. Les résultats de la recherche montrent en particulier que la collecte longitudinale des données exerce une influence significative sur la pertinence et la qualité de ces informations. Par exemple, grâce à cette méthode, des informations cruciales ont pu être actualisées, comme le statut de certains enfants déplacés ou décédés. Les données

de cette étude soulignent plusieurs facteurs influençant la qualité des données et leur utilité pour la mise en œuvre du modèle inclusif : premièrement, les sentiments de méfiance et de confiance entre certains acteurs du réseau ; deuxièmement, la collecte longitudinale ; et troisièmement, l'utilisation de méthodes de collecte multiples.

Cette recherche met également en lumière une défiance notable des familles envers les ONG. Certaines familles perçoivent ces organisations comme cherchant à générer des profits, ce qui alimente leur méfiance. Le retrait progressif des ONG sur le terrain, au profit des associations locales qui prennent en charge les prises de contact avec les familles, semble favoriser la collecte de données de qualité et pertinentes. En d'autres termes, les associations locales jouent un rôle d'intermédiaire crucial entre les ONG et les bénéficiaires au sein des communautés. Ainsi, la confiance des familles envers les associations locales s'explique par la proximité géographique et sociale de ces dernières, qui favorise des relations plus solides et une meilleure communication. Pour obtenir des données de qualité auprès des parents, les acteurs ont employé diverses stratégies, dont l'une consistait à renforcer la confiance des familles envers les associations locales. En effet, plus les familles ont confiance en ces associations, plus elles sont disposées à fournir des informations de qualité et pertinentes.

Certaines informations ont été collectées au fil du temps, grâce à des visites régulières, en raison de la méfiance initiale des parents envers certaines associations locales et ONG. Il existe, en effet, une suspicion à l'égard des acteurs de terrain, certains parents craignant que ces derniers recueillent des informations dans le seul but de réaliser des profits. Cela suggère que la qualité de l'information est intrinsèquement liée au niveau de confiance des parents envers l'organisation chargée de la collecte des données. En effet, plus la relation entre l'enquêteur et l'enquêté est empreinte de confiance, plus les individus sont enclins à partager des informations sensibles. Ainsi, plus l'information est perçue comme « sensible », plus elle tend à être jugée fiable. Ce phénomène met en évidence l'importance de l'implication des familles et des associations locales dans la réussite du modèle inclusif, ainsi que dans l'amélioration de l'efficacité du SIGE.

Pour recueillir ces informations, certains acteurs utilisent une combinaison d'outils et de méthodes de collecte. L'utilisation de multiples sources d'information garantit la fiabilité des données. En recourant à diverses méthodes de collecte, les acteurs peuvent ainsi procéder à une triangulation des données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Gagnon, 2008 ; Van Campenhout et al., 2017). Par exemple, cette triangulation permet aux acteurs éducatifs de vérifier certaines

informations fournies par les familles à différents moments de l'enquête longitudinale. Une association utilise, par exemple, les rapports des groupes d'entraide, la cartographie et l'histoire sociale de l'enfant. Ces données sont collectées soit lors de focus groups dans le cadre des groupes d'entraide, soit de manière individuelle lors des visites à domicile ou à l'école. Autrement dit, ces informations sont recueillies régulièrement, sur une base quotidienne, hebdomadaire et mensuelle. Les résultats de la recherche montrent que ces données ont été systématiquement mises à jour, notamment après chaque visite à domicile. Cette actualisation continue garantit que les données demeurent pertinentes, non seulement pour planifier l'accueil des élèves en situation de handicap, mais aussi pour effectuer un suivi efficace de leur situation. En effet, lors de la pandémie, les écoles ont dû adapter et mettre à jour leurs données pour identifier quels élèves étaient affectés et lesquels étaient placés en quarantaine.

Afin d'assurer la pertinence et la fiabilité des données dans le contexte actuel, certains acteurs recourent à des outils de cartographie, ou mapping, comme base de données. Cette approche regroupe des informations géographiques concernant la localisation des enfants en situation de handicap ainsi que des données sur les écoles susceptibles de les accueillir. Cette cartographie remplit deux fonctions principales. D'une part, elle permet aux acteurs de localiser facilement le domicile des enfants en situation de handicap, facilitant ainsi la planification de leur accueil dans des établissements scolaires proches de leur résidence, ce qui réduit les problèmes d'accessibilité. D'autre part, elle assure la continuité des interventions en facilitant l'intégration de nouveaux agents de terrain, qui peuvent rapidement localiser les enfants bénéficiant du programme. Les données documentaires révèlent que certaines associations recrutent constamment de nouveaux bénévoles, car nombre d'entre eux ne restent pas longtemps impliqués dans le projet. Ces informations illustrent que les acteurs éducatifs adaptent continuellement leurs bases de données en fonction de leurs besoins spécifiques. Ces besoins ne sont pas seulement pédagogiques, mais concernent également la gestion du personnel d'accompagnement des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires.

6.3 Les problèmes liés à la mise en place de l'inclusion scolaire

Dans le cadre de cette étude, plusieurs difficultés ont été observées quant à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire par l'État. Parmi celles-ci, figurent les obstacles liés au cadre législatif, les

problèmes associés aux partenariats et au financement, ainsi que le manque de ressources humaines qualifiées et à une mauvaise gouvernance du système.

Les obstacles liés au cadre légal dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire

Nous avons constaté que l'État haïtien ne publie aucun manuel de politique ni de déclaration officielle relative à l'inclusion scolaire. Cependant, malgré ce vide institutionnel, les participants reconnaissent que le modèle inclusif mis en place en Haïti tire sa légitimité des lois haïtiennes et des conventions internationales ratifiées. En effet, les résultats montrent que ce modèle s'inspire, d'une part, de la Constitution haïtienne et de la loi sur l'intégration des personnes handicapées, et d'autre part, des diverses conventions signées par Haïti. Les acteurs trouvent ainsi un soutien juridique ou légitime dans ces textes pour mettre en œuvre le modèle inclusif, en se référant à la législation nationale et aux conventions internationales auxquelles l'État haïtien a adhéré. Ce cadre juridique vise à garantir l'accès de tous les enfants à l'école, dans un cadre éducatif commun. Toutefois, il convient de souligner qu'aucune politique éducative publique n'existe pour permettre aux acteurs éducatifs d'opérationnaliser ces lois.

Les données recueillies suggèrent que l'État accorde peu d'attention aux écoles mettant en œuvre l'inclusion scolaire. Un manque de formation pour le personnel des écoles spéciales et inclusives est manifeste. En effet, les acteurs éducatifs se basent principalement sur leur propre compréhension du modèle inclusif, faute de formation adéquate. De plus, il existe une pénurie de ressources humaines et de matériels pédagogiques adaptés aux enfants en situation de handicap. Certaines écoles ne disposent même pas de rampes d'accès permettant aux élèves de circuler librement, malgré l'existence d'une loi sur l'accessibilité des bâtiments publics, qui stipule que ceux-ci doivent être accessibles aux personnes handicapées. Cependant, force est de constater que peu d'écoles respectent cette législation.

Les écoles inclusives et spéciales ne possèdent pas de permis de fonctionnement en tant qu'établissements accueillant des élèves en situation de handicap, mais opèrent avec un permis attribué aux écoles ordinaires. Ces établissements envoient leurs élèves passer des examens organisés par l'État. Par exemple, l'Institut d'Éducation Spécialisée, créé en 1986, envoie ses élèves passer des examens officiels et reçoit des visites régulières des membres du MENFP. Selon certains participants, l'État a créé la Commission d'Assistance aux Écoles Spéciales et aux Élèves en Situation de Handicap (CASAS) pour aider les écoles spéciales et les élèves

handicapés. Cette commission a pour mission d'assister le MENFP dans le traitement de la question de l'éducation inclusive.

Chaque année, l'État facilite la participation des élèves en situation de handicap aux examens en leur fournissant des matériels adaptés, en aménageant le temps imparti et en modifiant les textes des épreuves. Cependant, la CASAS, en tant qu'organe de l'État haïtien, collabore régulièrement avec des écoles qui fonctionnent de manière illégale dans le contexte éducatif haïtien. Cela suggère que cette situation d'illégalité ne semble pas constituer une préoccupation majeure pour les autorités haïtiennes.

Les problèmes liés au partenariat et au financement de l'inclusion scolaire

Cette recherche met en lumière le fait que les partenariats entre les acteurs de l'inclusion scolaire ne sont pas toujours équilibrés, ce qui constitue un obstacle majeur à la mise en œuvre effective de l'inclusion scolaire. Cependant, elle montre également que les relations de partenariat, bien que parfois asymétriques, permettent néanmoins aux acteurs de progresser dans la mise en place du modèle inclusif. En effet, l'État haïtien collabore insuffisamment avec les écoles, les familles d'enfants en situation de handicap et les communautés locales pour atteindre cet objectif.

La Commission d'Assistance aux Écoles Spéciales et aux Élèves en Situation de Handicap (CASAS), organe du MENFP, participe à des séances de formation organisées par des associations locales et prend part à des rencontres de discussion avec celles-ci. Bien qu'il existe une forme de collaboration entre le MENFP et les associations locales, celle-ci reste profondément asymétrique. Par exemple, certaines associations locales partagent avec la CASAS les données collectées dans leurs communautés concernant les enfants en situation de handicap, tandis que le MENFP ne s'engage pas de manière significative auprès des associations locales. De plus, il ne soutient ni le renforcement des capacités des associations qui mettent en œuvre le modèle inclusif, ni le financement de leurs activités. Dans certains cas, des membres du MENFP adoptent des comportements agressifs envers les associations qui cherchent à améliorer la situation scolaire des enfants en situation de handicap. Cette attitude suggère que l'État haïtien ne manifeste pas un réel intérêt pour l'inclusion scolaire de ces enfants.

Les données de cette recherche révèlent également que le MENFP collabore de manière très limitée avec les familles d'enfants en situation de handicap. Certaines familles reçoivent un

soutien lorsqu'elles s'adressent directement à la CASAS, mais ces soutiens semblent être principalement accessibles aux familles résidant à Port-au-Prince. Selon certains participants, ce ne sont pas les représentants de l'État qui vont à la rencontre des familles, mais bien l'inverse : ce sont les familles qui se rendent auprès de l'État pour solliciter de l'aide. Ce phénomène met en évidence l'absence d'inclusion des familles dans le processus de mise en œuvre du modèle inclusif. De plus, les propositions de l'État aux familles témoignent d'un manque de préoccupation pour le bien-être des enfants en situation de handicap, notamment en raison de l'inefficacité des mesures prises pour répondre aux problématiques fondamentales. L'État se limite à fournir des matériels pédagogiques adaptés, sans inclure les familles dans un véritable processus de collaboration pour atteindre l'objectif de l'inclusion scolaire.

En ce qui concerne le financement, il est évident que l'État haïtien ne respecte pas les prescriptions constitutionnelles concernant le financement de l'éducation, notamment en ce qui concerne la gratuité de l'école fondamentale pour tous. De nombreuses écoles mettant en œuvre l'inclusion scolaire se retrouvent confrontées à des difficultés financières. L'État haïtien n'exerce aucun contrôle sur les frais scolaires dans les établissements privés, ce qui pénalise particulièrement les parents d'enfants en situation de handicap. Cette situation a des conséquences directes sur le nombre d'enfants pouvant bénéficier d'une inclusion scolaire de qualité, car le système éducatif haïtien est largement élitiste, comme l'affirme Joint (2008). Selon cet auteur, le système éducatif haïtien est à la fois élitiste et inégalitaire. Les travaux de Joint (2008) et de Pierre (2009) soulignent la forte inégalité sociale et scolaire qui caractérise ce système, ainsi que l'inégalité des chances auxquelles sont confrontées les populations les plus vulnérables. Les résultats de cette recherche confirment également que l'absence de ressources financières chez les familles empêche de nombreux enfants en situation de handicap de bénéficier d'une inclusion scolaire et peut même entraîner leur exclusion du système scolaire. Cette situation est corroborée par l'étude de Michel (2021), qui montre que le manque de moyens financiers des parents est un facteur déterminant dans l'abandon scolaire des enfants en situation de handicap.

Plusieurs participants ont souligné que les écoles inclusives ne reçoivent aucun soutien financier de l'État, ce qui suggère que l'inclusion scolaire ne constitue pas une priorité pour le gouvernement haïtien. Bien que certains acteurs éducatifs organisent des réunions de discussion avec les responsables du MENFP, celles-ci n'aboutissent à aucune mesure concrète. Selon certains acteurs, l'État haïtien se contente de paroles sans action. Néanmoins, malgré ce manque de financement, certaines écoles poursuivent leurs efforts pour promouvoir l'inclusion scolaire

en Haïti. Ainsi, le MENFP soutient les écoles spécialisées en distribuant du matériel pédagogique et des outils compensatoires. Par exemple, un participant a mentionné que l'État distribue des dictaphones aux élèves déficients visuels de l'école Saint-Vincent, une école spécialisée.

Par ailleurs, le MENFP ne finance pas les activités des associations locales impliquées dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, bien qu'il leur apporte d'autres formes de soutien. Cette recherche montre qu'il existe une certaine forme de collaboration entre le MENFP, les associations locales et les ONG engagées dans le modèle inclusif. Par exemple, certaines écoles partenaires des ONG bénéficient de services tels que la cantine scolaire.

La collaboration des familles avec les ONG exerce également une influence sur le financement des écoles. En effet, certaines familles estiment que, puisque l'ONG prend en charge l'école, elles n'ont plus besoin de payer de frais de scolarité. Selon une participante d'une ONG, la majorité des familles considèrent que l'ONG dispose de ressources financières suffisantes, et qu'il n'est plus nécessaire de contribuer financièrement. Par conséquent, cette perception, selon cette même participante, constitue un obstacle à la durabilité des activités visant à mettre en œuvre l'inclusion scolaire dans les écoles. Selon les parents, cette logique découle de l'expérience des ONG arrivées en Haïti après le tremblement de terre du 12 janvier 2010, qui fournissaient des services gratuits. Cette conviction, confirmée par les résultats de cette recherche, impacte directement la mise en œuvre effective de l'inclusion scolaire.

Le manque de professionnels qualifiés pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire

Cette recherche met en évidence que le système éducatif haïtien fait face à une grave pénurie de personnel qualifié pour travailler à l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Selon certains participants, il existe une absence notable de professionnels de l'éducation capables d'intervenir auprès de ces enfants dans un cadre inclusif. Par exemple, il n'y a pas de psychologues, d'orthophonistes ni de psychothérapeutes disponibles pour soutenir l'inclusion scolaire des enfants handicapés. De plus, il y a une carence de professionnels dans les salles de classe, en particulier d'enseignants qualifiés pour promouvoir l'inclusion scolaire. Certains participants suggèrent qu'il devrait y avoir, de manière impérative, au moins trois enseignants par salle de classe, en raison des besoins spécifiques des élèves en situation de handicap. En effet, une classe accueillant de tels élèves nécessiterait un plus grand nombre de professionnels

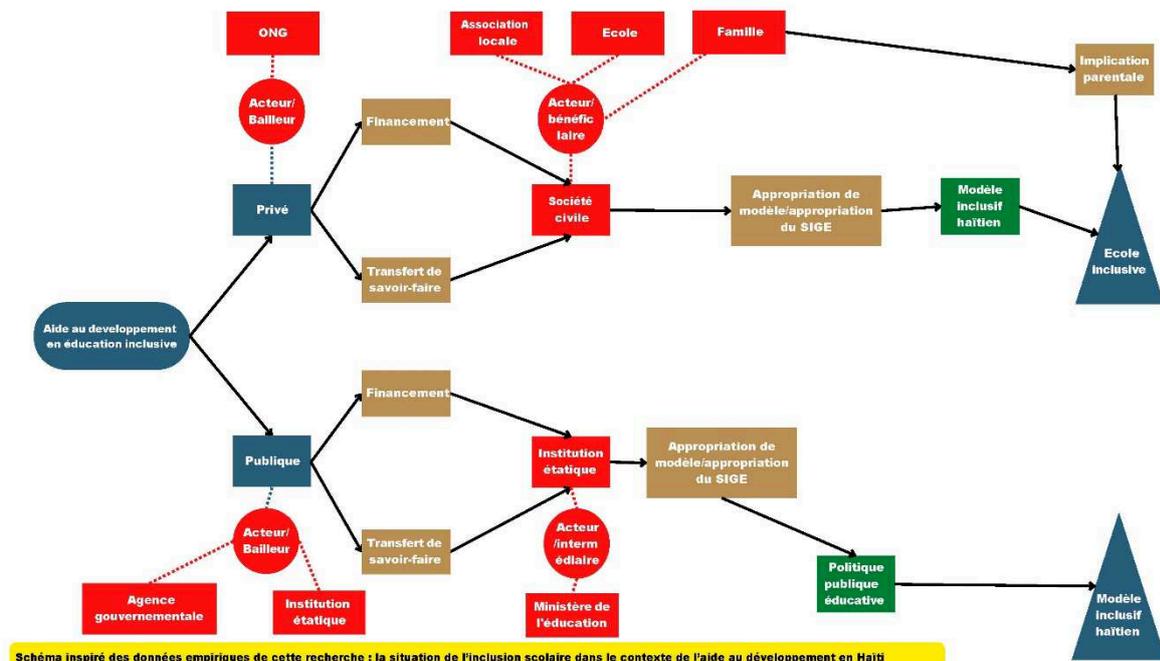
pour garantir une gestion pédagogique adéquate, notamment en Haïti, où de nombreuses écoles sont souvent surchargées.

Par ailleurs, le curriculum de formation des enseignants ne prévoit aucun contenu spécifique relatif à l'inclusion scolaire des élèves handicapés. L'État haïtien n'a pas non plus désigné d'enseignants qualifiés pour l'inscription scolaire dans le Système d'Information de Gestion de l'Éducation (SIGE).

La gouvernance du système éducatif haïtien à deux têtes

Cette recherche met également en lumière que la gouvernance du système éducatif haïtien souffre d'une codirection dans le cadre de l'aide au développement. Afin de faciliter la compréhension des pratiques des acteurs de l'éducation inclusive en Haïti, nous avons illustré cette dynamique dans le schéma ci-dessous.

Schéma inspiré des données empirique de cette recherche : la situation de l'inclusion scolaire dans le contexte de l'aide au développement en Haïti



Source : Colin Léonard (23 février 2023)

Cette recherche met en évidence que la gouvernance du système éducatif haïtien souffre d'une codirection dans le cadre de l'aide au développement. Pour faciliter la compréhension des pratiques des acteurs éducatifs en matière d'éducation inclusive en Haïti, nous avons illustré cette dynamique dans le schéma ci-dessous.

Ce schéma souligne l'impact de l'aide au développement sur la gouvernance du système éducatif. D'une part, nous retrouvons le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), qui est censé gouverner et orienter le système éducatif, avec le soutien des organisations et agences gouvernementales. D'autre part, il y a la société civile, qui défend ses propres intérêts et reçoit l'appui des ONG, lesquelles poursuivent des actions similaires à celles des agences gouvernementales en proposant et en finançant des modèles éducatifs en tant qu'outils de développement.

L'analyse des données de cette recherche révèle que la manière dont l'aide a été organisée en Haïti n'a pas conduit à un changement substantiel permettant de transformer les écoles en des lieux de mise en œuvre d'un modèle inclusif. Ce schéma montre qu'il existe deux pouvoirs parallèles dans le cadre de l'aide au développement, ce qui empêche une coordination efficace entre l'aide publique et l'aide privée. En effet, Thomas (2013) souligne que les ONG critiquent l'absence de l'État et créent des structures parallèles pour pallier cette défaillance. Cette dynamique se vérifie dans le contexte haïtien, où les acteurs forment un réseau qui semble se substituer à l'État. Par exemple, ces acteurs mènent des enquêtes dans leurs communautés concernant les enfants en situation de handicap, bien qu'il n'existe pas de statistiques officielles sur cette population en Haïti. Pourtant, le recensement de la population, ou même de certains groupes, relève de l'État, via l'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI) (IHSI, 2023).

Ainsi, la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le système éducatif haïtien est dirigée par les acteurs de l'aide privée au développement et non par l'État. Ces acteurs, impliqués dans l'aide privée, créent leurs propres modèles inclusifs sans le contrôle ni les directives de l'État haïtien. Ils subventionnent également des fournitures scolaires et du matériel pédagogique, des actions qui légitiment l'action humanitaire et les programmes de développement des ONG en Haïti (Thomas, 2013).

Les résultats de cette recherche révèlent également la faiblesse de l'État en matière de proposition d'un modèle unique d'inclusion scolaire à destination des acteurs éducatifs. Bien que les associations locales, les écoles et les familles reçoivent des transferts de savoir-faire et

des financements similaires à ceux fournis par l'État dans le cadre de l'aide au développement, ce dernier ne finance pas directement les activités de mise en œuvre du modèle inclusif au sein de l'aide privée. L'État semble incapable d'exercer un contrôle sur ces acteurs éducatifs, ni de leur proposer un modèle à mettre en œuvre, si ce modèle ne correspond pas aux priorités des bailleurs de fonds, à savoir les ONG. En effet, les intérêts des ONG ne sont pas nécessairement alignés sur ceux de l'État haïtien. Comme mentionné dans le cadre théorique, les ONG ont pour objectif de se pérenniser, de maintenir leurs activités et de garantir leur survie (Perroulaz, 2004). Ces dernières légitiment leurs actions en invoquant l'absence de l'État. Les participants des associations locales, des écoles et des familles interrogées dans cette étude déplorent cette absence de l'État et critiquent son manque d'implication. Cependant, ils reconnaissent que, grâce à l'intervention des ONG, il est aujourd'hui possible de parler d'inclusion scolaire en Haïti.

L'État haïtien ne contrôle ni les ONG, ni les associations locales, ni les écoles, ni les familles impliquées dans l'aide privée au développement pour l'inclusion scolaire. Cela signifie que ces acteurs ne dépendent pas de l'État et sont libres d'agir à leur guise, sans contrôle ni contrainte étatique. Cependant, les données révèlent que les associations locales, les écoles et les familles dépendent financièrement des ONG, lesquelles financent leurs activités et soutiennent les familles pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire. De plus, elles transfèrent leur savoir-faire inclusif. Les résultats de cette recherche montrent que les modèles inclusifs qui ont été adoptés et mis en œuvre sont ceux issus de l'aide privée au développement, c'est-à-dire des modèles proposés et soutenus par les ONG. D'autant plus que l'aide au développement peut représenter, en Haïti, une véritable opportunité d'emploi pour certaines associations locales et écoles (Armagnague-Roucher, 2017 ; Ryfman, 2004).

Il convient de rappeler que le contexte économique d'Haïti est précaire, avec un taux de chômage avoisinant les 15 % de la population en 2021 (Banque mondiale, 2023). Dans ce cadre, il est possible que certaines associations locales n'aient d'autre choix que de dépendre des ONG pour leur survie. De cette manière, l'aide représente également une opportunité d'emploi pour les membres de ces associations.

Il convient de noter que l'aide humanitaire n'améliore pas véritablement la situation des pays dits sous-développés, mais engendre plutôt une dépendance accrue (Davies, 2012 ; Graziani, 2015). Nous observons en particulier qu'il n'existe pas de continuité dans le développement des écoles inclusives dans certaines communautés, car les acteurs éducatifs issus de l'aide privée

au développement en dépendent fortement. Cette situation découle du fait qu'il n'y a pas de financement pérenne pour poursuivre la mise en œuvre du modèle inclusif. Par exemple, l'association JOSE a cessé de mettre en place l'inclusion scolaire, car l'ONG qui la soutenait a arrêté de financer ce projet.

De plus, les travaux de Freyss (2004) et Le Naëlou (2004) soulignent que les ONG internationales dépendent financièrement de leurs bailleurs de fonds. En d'autres termes, ces ONG, qui servent d'intermédiaires entre les bailleurs de fonds et les associations locales, écoles et familles impliquées dans l'aide au développement, dépendent elles-mêmes des financements de leurs propres bailleurs. Freyss (2004) précise que ces ONG deviennent des opérateurs privés pour la mise en œuvre des stratégies des acteurs publics, tels que les gouvernements des pays du « Nord » ou les agences de développement. Or, cette situation de dépendance n'est pas sans conséquences, car elle influe non seulement sur le choix des actions menées par les ONG, mais aussi sur « l'imposition de contraintes fortes sur la conduite de l'action » (Freyss, 2004, p. 739). De même, les acteurs de l'aide privée au développement, dans l'optique de garantir leur survie, doivent respecter les choix des bailleurs afin de bénéficier de leurs financements. Par conséquent, il existe un risque que ces acteurs éducatifs mènent leurs propres agendas, parfois au détriment des orientations que l'État aurait dû proposer.

Dans le schéma ci-dessus, nous pouvons observer que l'aide privée au développement permet la mise en œuvre de l'inclusion scolaire sans aucun encadrement de l'État. Ce schéma démontre également que, même si l'État haïtien proposait un modèle inclusif aux acteurs éducatifs, l'existence de structures parallèles empêcherait sa mise en œuvre effective. En effet, l'État, chargé de gouverner le système éducatif, a cédé sa place aux ONG qui se substituent à lui. Ainsi, l'inclusion scolaire se trouve sous le leadership des ONG internationales, qui prennent le relais de l'État haïtien. Ce sont elles qui déterminent la manière dont le modèle doit être structuré, bien qu'elles permettent aux acteurs locaux de l'adapter en fonction de leurs besoins spécifiques. Dès lors, les acteurs éducatifs, qui dépendent de financements pour fonctionner, se trouvent contraints de suivre les modèles définis par les ONG.

Les données recueillies révèlent également que l'absence de gouvernance du système éducatif n'empêche pas, dans les faits, le développement des écoles inclusives. Cependant, dans la pratique, l'État ne crée aucune structure propre pour encadrer cette dynamique, bien qu'il ne s'oppose pas à l'existence de structures d'inclusion scolaire. Par exemple, les enfants qui fréquentent ces écoles peuvent passer les examens officiels et recevoir leurs diplômes d'État.

De plus, les données montrent que la CASAS participe parfois à des rencontres avec les ONG et les associations locales. Elle prend également part aux formations proposées en lien avec l'inclusion scolaire, aux côtés des acteurs éducatifs issus de l'aide privée au développement. Si l'État coopère avec ces acteurs éducatifs de la communauté, cela soulève la question de la manière dont il perçoit la scolarisation des enfants handicapés dans un cadre inclusif.

L'analyse des données suggère que l'État haïtien adopte une position ambiguë. D'un côté, il refuse de reconnaître légalement les établissements scolaires qui mettent en place l'inclusion scolaire. De l'autre, après le tremblement de terre de 2010, la question de la scolarisation des enfants handicapés a été intégrée dans les politiques éducatives. En effet, les politiques éducatives 2010-2015 et le plan décennal 2020-2030 démontrent que l'État reconnaît l'importance de l'éducation inclusive, mais, dans la réalité, il ne reconnaît pas officiellement les structures qui appliquent ce modèle. Par ailleurs, il semble que l'État ne dispose pas d'écoles publiques inclusives et qu'aucune politique éducative publique ne régit le fonctionnement des écoles qui mettent en œuvre l'inclusion scolaire. Il est à noter que l'État haïtien n'a jamais structuré de modèle éducatif spécialisé, bien qu'il reconnaisse l'existence de ce type d'écoles et collabore avec elles. À titre d'exemple, la CASAS fournit des matériels scolaires adaptés à l'école Saint-Vincent, qui accueille des enfants handicapés. Ce comportement de l'État envers le modèle inclusif s'apparente à une gestion de type évitement.

Enfin, il apparaît que l'État attribue toute la responsabilité de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire aux parents et à la communauté. Cette stratégie, selon Mucchielli (1998), correspond à un « système d'évitement des responsabilités ». Il est évident que cette approche est utilisée non seulement au sein du MENFP, notamment à travers la DPCE, mais également au niveau global de la gouvernance du système éducatif. L'État haïtien semble se déresponsabiliser en transférant à la communauté la charge de mettre en œuvre l'inclusion scolaire. Dès lors, cette stratégie s'inscrit dans une volonté de l'État de ne pas s'investir pleinement dans l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Cette position est également en lien avec les représentations du handicap partagées par les acteurs du MENFP.

CONCLUSION GÉNÉRALE DE LA THÈSE

Rappelons que cette thèse analyse, d'une part, la manière dont les acteurs de l'aide au développement mettent en œuvre l'inclusion scolaire en Haïti, et d'autre part, comment le système d'information de gestion de l'éducation contribue à sa mise en place. La situation de l'inclusion scolaire pose des problèmes aux parents, aux enfants en situation de handicap et à l'État haïtien. Pour y faire face, les acteurs éducatifs privilégient l'aide au développement en matière d'éducation inclusive. Ces aides peuvent être publiques ou privées. En effet, plusieurs acteurs interviennent dans le cadre de ces aides. Citons, d'une part, pour les aides publiques, l'État haïtien via le ministère de l'Éducation nationale et les agences de développement telles que l'UNICEF, la Banque mondiale, et d'autre part, pour les aides privées, les associations locales, les écoles, les familles et les ONG internationales. Cependant, malgré l'intervention de ces acteurs, la situation de l'inclusion scolaire en Haïti ne s'est pas améliorée de manière significative.

Les différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre de ce modèle ne parviennent pas à créer de synergie ni à définir un mode de collaboration efficace pour sa mise en œuvre. Chaque acteur à sa manière d'intervenir et sa propre conception de l'inclusion scolaire.

Si la communauté scientifique reconnaît que le modèle inclusif doit tenir compte du contexte local et que sa mise en œuvre doit s'appuyer sur des données fiables, l'appropriation du modèle éducatif inclusif dans des pays à faible revenu, ainsi que l'appropriation des outils de gestion des données éducatives, ont encore fait l'objet de peu de travaux dans le cadre de l'aide au développement. Nous avons présenté, dans notre cadre théorique, les différents travaux réalisés sur le transfert de savoir-faire dans le cadre de l'aide au développement. Ces travaux ont montré que l'appropriation de ces modèles pour répondre aux besoins locaux est nécessaire afin que le transfert se fasse de manière satisfaisante. Notre cadre théorique a également montré que l'appropriation des données éducatives est essentielle dans l'élaboration d'un modèle éducatif, y compris pour les modèles éducatifs prenant en compte les élèves en situation de handicap.

À cet effet, nous avons construit un cadre d'analyse théorique en nous basant sur ces recherches ainsi que sur des théories structurationnistes et la théorie des acteurs, afin de répondre aux

questions de la recherche. Ces hypothèses sont testées sur le terrain à l'aide de données empiriques recueillies au cours des six années de cette recherche (2017-2023). Ces données empiriques se regroupent autour de cinq groupes : l'État haïtien, les ONG, les associations locales, les écoles et les familles.

Cette recherche contribue à la compréhension de la situation de l'inclusion scolaire en Haïti. En effet, elle offre un aperçu de la manière dont les acteurs éducatifs de l'aide au développement ont mis en œuvre ce modèle éducatif. Elle permet également d'appréhender et d'analyser l'appropriation du modèle inclusif par certains acteurs, modèle transféré dans le cadre de l'aide au développement.

La mise en œuvre de l'inclusion scolaire par des acteurs éducatifs dans le cadre de l'aide au développement en Haïti

Pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les acteurs éducatifs travaillent en collaboration. Certains acteurs financent des activités, tandis que d'autres mettent en place le modèle. Cependant, certaines collaborations ne sont pas symétriques et n'influencent pas l'appropriation du modèle inclusif. Par exemple, même si l'État haïtien ne collabore pas de manière symétrique avec les associations locales et les écoles, cela n'empêche pas ces acteurs de mettre en œuvre l'inclusion scolaire. Ainsi, l'hypothèse (H7.3), selon laquelle la mise en place de l'inclusion scolaire par des acteurs nécessite une collaboration entre tous les acteurs faisant partie de la sphère scolaire (école-famille et communauté), a été partiellement validée. Cependant, même s'il existe une relation asymétrique entre certains acteurs, notamment les rapports entre l'État haïtien et les associations locales, cette recherche montre que les acteurs de l'aide jouissent d'une certaine liberté. En effet, cette liberté permet non seulement l'appropriation du modèle, mais aussi la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Nous pouvons lier cette liberté à l'intérêt des acteurs au sein du réseau. Le réseau d'acteurs impliqué dans l'aide privée au développement favorise cette mise en œuvre. La faiblesse de l'État ne peut ni influencer ni contraindre l'intérêt

des acteurs pour la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Cette recherche révèle que ces acteurs se substituent à l'État haïtien en matière d'inclusion scolaire. Par exemple, ce sont les ONG qui financent la mise en œuvre du modèle inclusif et proposent des modèles. Les associations locales, quant à elles, s'approprient ces modèles et les mettent en œuvre avec le soutien des écoles et des parents. Cela nous permet de conclure que l'hypothèse (H8), selon laquelle le (dys)fonctionnement du modèle inclusif transféré dans le cadre de l'aide au développement est entretenu par des jeux d'acteurs, est validée. Ces acteurs ont en effet besoin du soutien de l'État haïtien pour valider leur intervention, mais ne restent pas sous son autorité. Ainsi, ces acteurs développent leurs propres réseaux en offrant des services parallèles au service public. Cette recherche montre ainsi comment les intérêts des acteurs éducatifs influencent la manière dont ces derniers décident de s'approprier ou non le modèle inclusif.

Parallèlement, les résultats mettant en évidence le rôle de l'État dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire ont réfuté l'hypothèse (H7.4), selon laquelle l'État doit s'engager à travers une politique publique spécifique sur l'éducation inclusive et soutenir les acteurs éducatifs en termes de données éducatives, de financement et de transfert de savoir-faire inclusif. En effet, les résultats de cette recherche ont montré que, malgré l'absence de soutien de l'État pour les acteurs éducatifs dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, cela n'a pas empêché les acteurs de l'aide privée au développement de mettre en œuvre leur propre modèle transféré par des ONG.

L'hypothèse (H7), selon laquelle l'appropriation du modèle permet aux acteurs de mettre en œuvre l'inclusion scolaire, a été confirmée. Le contraire a également été confirmé. Cela signifie que si le modèle n'a pas été approprié, les acteurs ne peuvent pas mettre en œuvre l'inclusion. C'est ce que les résultats sur l'appropriation des acteurs du MENFP ont montré. En effet, dans le contexte de l'aide publique au développement, l'État haïtien ne définit pas de modèle inclusif et ne prend pas d'engagements concrets pour la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. L'État n'a élaboré aucune politique publique, malgré le fait que certains cadres aient bénéficié du transfert de savoir-faire inclusif dans le cadre de l'aide au développement. Par ailleurs, les acteurs de l'aide privée ont approprié le modèle inclusif qui a été transféré par des ONG. Ces acteurs ont mis en œuvre un modèle qui tient compte du contexte local.

Les acteurs internationaux financent l'éducation inclusive en Haïti. Ils soutiennent financièrement l'État haïtien ainsi que les activités des associations locales et des écoles pour permettre l'inclusion scolaire. Ces acteurs internationaux forment également des acteurs locaux

(haïtiens) afin qu'ils acquièrent un savoir-faire pour la mise en œuvre du modèle inclusif. Toutefois, dans le cadre de l'aide privée au développement, bien que ces acteurs financent le modèle inclusif, ils n'imposent pas de modèle standard aux associations locales et aux écoles. Cette stratégie a facilité l'appropriation du modèle inclusif par les acteurs éducatifs de l'aide privée au développement, tandis qu'au sein de l'aide publique au développement, le modèle inclusif transféré a été imposé, d'où l'annulation du partenariat entre le MENFP et l'établissement supérieur impliqué dans le transfert de savoir-faire inclusif dans le contexte de l'aide. Ces deux cas de figure ont validé l'hypothèse (H10), selon laquelle, dans le cadre de l'aide au développement, lorsqu'un modèle de développement est imposé, même s'il y a des transferts de savoir-faire et des financements, cela ne garantit pas sa mise en œuvre. En effet, les données ont montré que la relation qu'entretiennent les acteurs éducatifs au sein du réseau et du partenariat influence la manière dont les acteurs ont décidé de s'approprier ou non le modèle inclusif.

Les associations locales reçoivent des financements et des formations. Ce savoir-faire « inclusif » a été transféré dans le cadre de l'aide au développement de l'éducation en Haïti. Ces modèles inclusifs sont adaptés au contexte local, car les acteurs se sont appropriés des modèles inclusifs de pays étrangers. Leurs modèles sont inspirés de ceux mis en place en Afrique et en Europe. Ces associations locales transfèrent également un savoir-faire « inclusif » aux directeurs d'école et aux enseignants. Les parents, impliqués dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, sont sensibilisés et formés sur l'importance de ce modèle, ainsi que sur la manière d'accompagner leur enfant à la maison. Dans les écoles, non seulement les directeurs sont conscients de l'importance de l'inclusion scolaire, mais les enseignants sont formés pour accueillir des enfants avec ou sans handicap dans leurs salles de classe. Le transfert de savoir-faire inclusif entre les différents acteurs formant le réseau a permis la mise en place d'un modèle adapté aux contextes socio-économiques et culturels de certaines communautés. Ainsi, nous avons constaté la validation de l'hypothèse (H9), selon laquelle le transfert de savoir-faire inclusif entre acteurs doit faire l'objet d'une appropriation au contexte local afin de faciliter l'implication de tous les acteurs éducatifs dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Cette recherche montre que les écoles ordinaires et les écoles spécialisées peuvent se transformer en écoles inclusives. Pour qu'elles puissent accueillir les enfants en situation de handicap, ces écoles ont adapté leur style d'enseignement et ont effectué certaines adaptations dans les bâtiments pour les rendre accessibles. Cela a confirmé l'hypothèse (H7.1), selon laquelle une école inclusive est un établissement scolaire qui privilégie les pratiques

enseignantes adaptées, tenant compte des besoins éducatifs de chaque élève grâce à une pédagogie différenciée, et met en place un système d'évaluation inclusive qui facilite la réussite scolaire de tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap.

Les familles sont la pièce maîtresse de l'inclusion scolaire, car ce sont elles qui financent, en partie, sa mise en œuvre. Elles s'impliquent dans la scolarité de leur enfant et décident également si elles veulent ou non inscrire leur enfant dans une école inclusive. Elles participent à des formations ainsi qu'à des activités scolaires, extrascolaires et parascolaires de leur enfant. En effet, les données de cette recherche ont validé l'hypothèse (H7.2), selon laquelle plus les familles s'impliquent dans la scolarité de leur enfant et apportent leur soutien à l'école, plus le niveau de réussite du modèle inclusif augmente.

Nous devons ajouter que la représentation du modèle éducatif inclusif que les familles en ont influence également la manière dont elles soutiennent l'inclusion scolaire. En effet, cette recherche montre que les familles croient en la réussite de leurs enfants et estiment que l'inclusion de leur enfant dans la société haïtienne passe par l'éducation, ce qui les pousse à soutenir la scolarisation de leur enfant. Pour ces familles, le modèle inclusif peut mettre fin à la discrimination dans d'autres écoles ordinaires, car certaines d'entre elles sont confrontées à de nombreuses discriminations dues au refus de certaines écoles d'accepter leurs enfants. Certaines familles pensent que leurs enfants sont bien accueillis dans les écoles inclusives et croient que ces derniers ne peuvent réussir qu'au sein de ces écoles. À cela s'ajoute le vécu des enfants dans ces écoles. Ceux-ci se réjouissent de l'accueil qui leur est réservé. Ils ont des amis et font pleinement partie de l'école. Ces enfants ne subissent pas de stigmatisation dans les écoles inclusives, car les enseignants et leurs camarades les appellent par leur nom. En effet, ces enfants sont heureux d'aller à l'école, car ils sont traités sans aucune discrimination, non seulement par les professionnels, mais aussi par leurs camarades.

La contribution du système d'information de gestion de l'éducation à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire en Haïti

Pour planifier l'accueil des enfants en situation de handicap dans les écoles inclusives, cette recherche permet de comprendre comment certains acteurs se sont approprié leur SIGE afin de disposer d'informations fiables. En ce qui concerne les acteurs de l'aide publique au développement, le SIGE n'a pas été approprié pour planifier la mise en œuvre de l'inclusion

scolaire des élèves en situation de handicap au sein du système éducatif, tandis que, pour l'aide privée au développement, tous les acteurs impliqués dans l'inclusion scolaire disposent et/ou utilisent une base de données pour planifier l'accueil des élèves en situation de handicap. Cette base de données leur permet de mieux orienter ces élèves dans les écoles et de connaître leurs besoins éducatifs particuliers. Le SIGE leur fournit des informations fiables et pertinentes pour planifier la mise en place d'un modèle inclusif efficace et adapté au contexte local. Ces informations leur permettent de prendre des décisions pour répondre aux besoins éducatifs spécifiques des enfants handicapés. En effet, nous constatons que ces données ont validé la première hypothèse (H1), selon laquelle l'appropriation du système d'information de gestion en éducation (SIGE) influence positivement la mise en place de l'éducation inclusive. Il est intéressant de préciser que, dans la validation de cette hypothèse, nous considérons l'appropriation en termes de performance de l'outil pour un but précis, plus spécifiquement dans le contexte de cette recherche, c'est-à-dire la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

Cette recherche montre qu'il existe un lien direct entre l'appropriation et la mise en place de l'inclusion scolaire. Pour les acteurs qui ont mis en place l'inclusion scolaire, le SIGE a été approprié. En revanche, ceux qui ne l'ont pas approprié ne peuvent pas mettre en place l'inclusion scolaire. Cette étude révèle plusieurs facteurs qui facilitent ou entravent l'appropriation, afin d'obtenir des données fiables pour la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Prenons d'abord l'exemple des acteurs impliqués dans l'aide publique au développement. Malgré l'existence du SIGE-MENFP, les acteurs du MENFP ne l'utilisent pas pour mettre en place un modèle inclusif. En effet, cette utilisation se fait uniquement pour les ressources humaines, alors que les données montrent que les acteurs utilisateurs du SIGE-MENFP l'utilisent de manière régulière et intensive. Cela signifie que les décideurs ne l'utilisent pas pour prendre des décisions basées sur des données fiables. Le MENFP ne connaît d'ailleurs pas le nombre de personnes en situation de handicap dans le système éducatif ni leurs besoins éducatifs particuliers. Cela montre que le SIGE-MENFP n'a pas été approprié par les acteurs du MENFP dans le but de mettre en œuvre l'inclusion scolaire. En revanche, les acteurs des associations locales et des écoles utilisent les données pour planifier l'inclusion scolaire. Ils comprennent l'importance du SIGE et ont utilisé les données provenant de leur SIGE pour planifier l'accueil des élèves en situation de handicap. Ces acteurs l'utilisent régulièrement dans le cadre de leurs activités, que ce soit pour les visites domiciliaires ou pour les visites scolaires. Ceci nous permet de dire que l'hypothèse (H6) selon laquelle le processus de maîtrise de l'outil permet son appropriation a été validée. En effet, cette utilisation routinière a permis aux acteurs

éducatifs de l'aide privée au développement de manipuler et de maîtriser le SIGE. Ainsi, grâce à cette manipulation, ils ont adapté leur SIGE en fonction de leurs besoins. Ces acteurs ont mené des enquêtes de terrain, recueilli des données lors des visites et dans les groupes d'entraide pour alimenter le SIGE. Ils ont même créé une cartographie pour identifier le lieu de résidence des enfants et les écoles situées à proximité, afin de mieux planifier leur accueil. En effet, nous pouvons dire que les hypothèses (H6.1), (H6.2), (H6.3) et (H6.4) ont été validées uniquement pour les acteurs de l'aide privée au développement. En revanche, ces hypothèses n'ont pas été validées pour les acteurs de l'aide publique au développement.

Pour ces derniers, plusieurs raisons expliquent pourquoi le SIGE-MENFP n'a pas été approprié. Citons, par exemple, le désintérêt des acteurs pour l'utilisation et l'appropriation du SIGE, le manque de collaboration entre les acteurs éducatifs du MENFP, la gestion du personnel, ainsi que la culture organisationnelle au sein du MENFP, qui se réfère à des dimensions stratégiques, organisationnelles, socioprofessionnelles, personnelles, collectives, cognitives et techniques. Ces différentes raisons ont permis la validation des hypothèses (H2), (H3), (H4) et (H5) évoquées dans le chapitre 3 de cette recherche. Ces hypothèses postulent que la culture institutionnelle, la liberté des acteurs, les intérêts des acteurs et la perception positive de la valeur et de l'utilité du SIGE permettent aux acteurs de se l'approprier pour mettre en place l'inclusion scolaire.

En effet, nous constatons que certains acteurs boycottent le fonctionnement du SIGE-MENFP, non seulement en ne l'utilisant pas, mais aussi en empêchant le personnel de se former à son utilisation. Les acteurs du MENFP ne se sont pas appropriés le SIGE parce qu'ils ne veulent pas que les jeunes prennent leur place, considérant qu'ils maîtrisent mieux la technologie. Cela caractérise une crise générationnelle et technologique. Ainsi, nous avons observé que, sans une maîtrise de l'outil, les acteurs éducatifs ne peuvent pas s'en approprier l'usage pour obtenir des informations fiables en vue de planifier l'inclusion. Par conséquent, nous constatons que l'hypothèse (H4), selon laquelle plus l'acteur trouve son intérêt dans le SIGE, plus le niveau d'appropriation est élevé, a été validée. Il convient de préciser que cela ne concerne que les acteurs décideurs et non les acteurs concepteurs, car ces deux types d'acteurs n'ont pas les mêmes intérêts dans le SIGE. Dans le cadre de cette recherche, étant donné qu'il s'agit de s'approprier le SIGE pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire, nous pouvons dire que les acteurs décideurs n'ont aucun intérêt particulier dans le SIGE. Ils considèrent l'introduction du SIGE au sein de l'administration publique comme une menace plutôt que comme un outil d'aide à la décision.

Les données nous ont permis de valider l'hypothèse (H5), selon laquelle plus l'acteur utilisateur perçoit positivement la valeur et l'utilité du SIGE dans la mise en place de l'éducation inclusive, plus l'acteur l'utilise. L'hypothèse inverse a également été validée, car les acteurs impliqués dans l'aide privée au développement perçoivent et valorisent le SIGE comme un outil d'aide à la décision. Par conséquent, cette représentation positive de la valeur et de l'utilité du SIGE a facilité son appropriation et l'utilisation des données dans la planification de l'accueil des élèves en situation de handicap.

Pour conclure, cette recherche contribue à la littérature scientifique sur l'inclusion scolaire, l'appropriation d'un modèle et d'un outil de gestion des données éducatives. À travers cette étude, nous avons constaté que, pour mettre en place l'inclusion scolaire dans le contexte de l'aide au développement, d'une part, le modèle transféré doit être approprié, et que, d'autre part, l'appropriation du SIGE contribue grandement à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Ainsi, nous avons validé notre hypothèse principale, selon laquelle la mise en place de l'inclusion scolaire par les acteurs éducatifs de l'aide au développement nécessite une appropriation non seulement du SIGE pour disposer de données pertinentes, mais également des modèles inclusifs transférés dans le cadre de l'aide au développement.

Limites de la thèse

Cependant, cette recherche n'a pas pu montrer comment la représentation du handicap a joué un rôle majeur dans la mise en œuvre du modèle éducatif inclusif. Bien que nous ayons brièvement évoqué, dans la discussion, la manière dont la représentation du handicap influence sa prise en compte dans les recensements scolaires du MENFP, nous considérons qu'une recherche plus approfondie sur l'influence de cette représentation sur la conception des modèles éducatifs pour les personnes en situation de handicap serait nécessaire.

Dans cette optique, une recherche sur la représentation des acteurs éducatifs concernant le handicap serait importante pour comprendre l'influence qu'elle peut avoir sur la façon dont l'inclusion scolaire peut être mise en œuvre. Cette nouvelle recherche permettrait de comprendre comment le transfert de savoir-faire inclusif peut influencer une représentation favorable du handicap et, par conséquent, influencer également l'appropriation du modèle inclusif.

Il est vrai que cette recherche s'inscrit dans l'analyse des pratiques des acteurs de l'aide au développement pour instituer l'inclusion scolaire en Haïti, mais nous n'avons pas pu approfondir les relations entre les agences de développement et l'État haïtien dans le cadre du partenariat pour mettre en place l'inclusion scolaire. Une recherche sur l'influence des relations partenariales au niveau de l'aide publique au développement dans l'appropriation du modèle éducatif et du SIGE viendrait compléter cette étude. Les ONG ne sont pas les seuls acteurs extérieurs représentant des bailleurs impliqués dans le transfert du savoir-faire inclusif. En effet, nous ne pouvons pas aborder la pratique des acteurs pour établir l'inclusion en Haïti sans prendre en compte les acteurs représentant les bailleurs impliqués dans l'aide publique au développement.

Références bibliographiques

Agence Française de Développement [AFD], (2023). *Aide au développement*. [L'aide au développement | AFD - Agence Française de Développement](#)

Association pour le développement de l'Afrique [ADEA], Partenariat mondial pour l'éducation [PME], ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales [MENAPLN] (2019). *Revue par les pairs du système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) du Burkina Faso*. [burkina_faso_report_web.pdf \(adeanet.org\)](#)

Banque Mondiale (2023). *Fidji*. [Fidji | Data \(banquemondiale.org\)](#)

Banque mondiale (2023). *PIB par habitant*. [PIB par habitant, \(\\$ PPA internationaux courants\) - France, Haiti | Data \(banquemondiale.org\)](#)

Bhahacherjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. [Social Science Research: Principles, Methods, and Practices \(usf.edu\)](#)

Booth, T. (2012). *En reponse aux impératifs 21^e siècle : Une nouvelle 'index pour inclusion'*. http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/eer1/page20.php, mise à jour : Aout 2017

Booth, T. (2012). *L'indice pour inclusion dans l'utilisation : l'apprentissage de l'expérience internationale*. http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news9/page5.php, mise à jour : Aout 2017

Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Guide l'éducation inclusive : développer des apprentissages et la participation dans l'école*. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20French%20Quebec.pdf>, mise à jour : Aout 2017

BSEIPH (2013). *Foyer d'amour, près de 20 ans dans la formation spéciale en Haïti*. Retrieved from of the website : <http://www.seiph.gouv.ht/foyer-d'amour-pres-de-20-ans-dans-la-formation-speciale-en-haiti/>

BSEIPH (2013). *Intégration scolaire des enfants et jeunes handicapés pour une société inclusive un travail de titan*. Retrieved from the web site of BSEIPH : www.seiph.gouv.ht/integration-scolaire-des-enfants-et-jeunes-handicapes-pour-une-societe-inclusive-un-travail-de-titan/

Caraglio, M. (2017). *Les élèves en situation de handicap*. Que sais-je ? France : Presses Universitaires de France

CASAS (2015). *Rapport des visites dans les écoles/institutions spécialisées*. Document non publié

CASAS (2015). *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs en milieu ordinaire*. Document non publié

Chalayer Rouchon, S., Perez, M. & Teyssier, C. (2006). L'influence des facteurs organisationnels et stratégiques sur l'appropriation des outils comptables et financiers. *Management & Avenir*, 9(3), 127-140. Doi :10.3917/mav.009.0127.

Champoux, M. et Agundez-Rodriguez, A. (2022). « Des épistémologies des Suds pour penser une éducation relative aux changements climatiques à portée transformatrice. », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 17-1 | 2022, mis en ligne le 27 janvier 2022, consulté le 27 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ere/8520> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.8520>

Charema, J. et Botswana, F. (2016). Community-based rehabilitation: one of the most practical ways to promote inclusive education in sub-Saharan Africa. *African Journal of Special and Inclusive Education*, 1(1), 1-7.

Chartier, A. (2016). *Transferts et appropriations de modèles de développement dans les pays du Sud : pour une analyse du (dys)fonctionnement de l'aide : l'exemple de la décentralisation en Haïti et à Madagascar*. (Mémoire de Thèse). Bordeaux : Université Michel de Montaigne - Bordeaux III

Colin, [à paraître]. Le vaudou, le handicap et la scolarisation des élèves en situation de handicap. In *Le handicap en Haïti* (dir. Reicchart et Lomo)

Colin, L. (Réalisateur). (2014). *Documentaire sur l'éducation inclusive dans la localité de Fontamara, 8^e section communale de Martissant, Port-au-Prince, Haïti* [Film documentaire]. Haïti : JOSE. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=bipJfHTObHo>, Mise en ligne : 2 avril 2014

Colin, L. (Réalisateur). (2015). *Jose, Dec 2015*. Haïti : JOSE. [Jose, Dec 2015 \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=bipJfHTObHo)

Damus, O. (2016). En Haïti, le handicap à travers le prisme de l'irrationnel et du magique. Dans Charles Gardou (dir.), *Le handicap et ses empreintes culturelles*, (p. 117-130) France : ERES « Connaissances de la diversité ». <https://www.cairn.info/le-handicap-et-ses-empreintes-culturelles--9782749253688-page-117.htm>. DOI 10.3917/eres.gardo.2016.01.0117

Damus, O. (2020). *Les futurs de l'éducation au carrefour des épistémologies du Nord et du Sud*. Paris : UNESCO

Davies, T. R. (2012). « La transformation des ONG internationales et leurs effets sur l'aide au développement », *International Development Policy | Revue internationale de politique de développement*, 3 | 2012. URL: <http://journals.openedition.org/poldev/949> ; DOI : 10.4000/poldev.949

Deng, L., Jin, P., Nan Zhou, N., Nie, R., Fang, X., (2014). Parent-Teacher Partnership and High School Students' development in Mainland China: The Mediating Role of Teacher-Student

Relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, p.1-35.
doi.org/10.1080/02188791.2017.1361904

Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Département de psychopédagogie. [Google Scholar 10.2307/1130618](https://scholar.google.com/citations?user=10.2307/1130618)

Deslandes, R. (2006). *Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires*.
http://www.cours.fse.ulaval.ca/distance/fichier/ADS-1902_e11/Collaboration_ecole_famille_1831.pdf

Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, (p.203-232). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no 2, p. 411-433.

Diabouga, Y. P. et Bazongo, B. D. (2014). « Le financement de l'éducation au Burkina Faso : le défi de la scolarisation primaire universelle », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* . URL : <http://journals.openedition.org/ries/3698> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3698>

Dufour, F. (2007). Dire « le Sud » : quand l'autre catégorise le monde. *Autrepart*, 41, 27-39. <https://doi.org/10.3917/autr.041.0027> Jacquot, S. (2007). Pour une définition relationnelle des termes Nord et Sud : Gènes et Valparaiso. *Autrepart*, 41, 181-194. <https://doi.org/10.3917/autr.041.0181>

Dufour, S., Fortin, D., et Hamel, J. (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives*. [Stéphane Dufour, Dominic Fortin et Jacques HAMEL | ahmed ali - Academia.edu](https://www.academia.edu/ahmed-ali)

Dunst, C.J., Trivette, C.M. et Snyder, D.M. (2000) Family-professional Partnerships: A Behavioral Science Perspective, in M.J. Fine et R.L. Simpson, *Collaboration with Parents and Families of Children and Youth Exceptionalities*, Autin, T.: Pro-ed., 27-48.

Ebersold, S., Plaisance, E., et Zander, C. (2018). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. [Rapport scientifique handicap Cnesco-Ebersold.pdf \(hal.science\)](https://hal.science/hal-01887912)

- Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche & formation*, 61, 71-83. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>
- Elidrissi, D. & Elidrissi, A. (2010). Contribution des systèmes d'information à la performance des organisations : le cas des banques. *La Revue des Sciences de Gestion*, 241(1), 55-61. Doi :10.3917/rsg.241.0055.
- Ennafaa, R. et Paivandi, S. (2008). *Le non-retour des étudiants étrangers : au-delà de la « fuite des cerveaux »*. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2356>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Étienne, S. P. (2007). Chapitre 5. L'occupation américaine comme conséquence de l'effondrement de l'État haïtien (1915-1934). In *L'énigme haïtienne : Échec de l'État moderne en Haïti*. Presses de l'Université de Montréal. Doi :10.4000/books.pum.15184
- Jabouin, E. (2020). *La crise contemporaine haïtienne : entre manœuvres politiques et corruptions*. [La crise contemporaine haïtienne : entre manœuvres politiques et corruptions \(openedition.org\)](https://www.openedition.org)
- Fan, X., et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. Doi :10.1023/A:1009048817385
- François, A. (2023). *Haïti : les représentations du handicap et de la scolarisation des élèves handicapés*. [Thèse de doctorat]. <https://theses.hal.science/tel-04166752>
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presse de l'Université du Québec
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les éditions de minuit
- Graziani, S. (2015). « L'aide au développement : entre contraintes et résistances au changement », *Quaderni*, 87 | Printemps 2015. URL : <http://quaderni.revues.org/882>
- Handicap International (2010). *Comprendre la convention relative aux droits des personnes handicapées*. [comprendrelacdph.pdf \(internationaldisabilityalliance.org\)](https://www.handicap-international.org/fr/comprendre-relacdph.pdf)
- Handicap International, London School of Hygiene and Tropical Medicine, International Centre for Evidence in Disability Research Fellow (2012). *La représentation et l'évaluation du handicap en Haïti*. [haiti rapport fr.pdf \(firah.org\)](https://www.firah.org/fr/haiti-rapport-fr.pdf)
- Harma, K., Gombert, A., Marrone, T. & Vernay, F. (2016). Évolution de la représentation sociale du handicap des collégiens scolarisés dans un cadre inclusif selon des facteurs contextuels. *Bulletin de psychologie*, 544, 279-294. <https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0279>

Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.

Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. In S. L. Christenson et A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 30–60). London, UK: Routledge.

Hoover-Dempsey, K.V. and Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1): 3–42.

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. and Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2): 105–31.

IPE-UNESCO et UNICEF (2019). *Vers une éducation inclusive. Vers une éducation inclusive: l'essentiel des tables rondes techniques de l'UNICEF et de l'IPE sur la planification de l'éducation inclusive tenant compte du handicap - UNESCO Bibliothèque Numérique*

INSEI (2023). *Expertise de l'INSHEA en Haïti- projet INSHEA. Expertise de l'INSHEA en Haïti - projet INSHEA | INSHEA*

IOM (2015). *Migration en Haïti : profil migratoire national 2015. Migration en Haïti : Profil Migratoire National 2015 | IOM Publications Platform*

Janvier, P.-L. (2020). La CASAS, l'éducation inclusive et le projet du GIECLAT dans le Grand-sud. Dans L. Rochambeau (dir.), *Le handicap à l'école haïtienne*.

Jean, J. (2018). *Étude de l'aide internationale pour la réalisation de l'éducation pour tous en Haïti* [Thèse de doctorat]. Paris : Université Paris-Est Créteil Val de Marne. [Étude de l'aide internationale pour la réalisation de l'éducation pour tous en Haïti \(archives-ouvertes.fr\)](http://archives-ouvertes.fr)

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Éducation*, 40(3), 237-269. Doi : 10.1177/0042085905274540

Jodelet, D. (2014). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France

Joint, A. (2008). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*. http://web.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2015/10/3_Joint-2008.pdf

JOSE (2015). *Rapport focus group du 13 septembre 2015*. Document inédit

JOSE (2015). *Rapport focus group du 19 juillet 2015*. Document inédit

JOSE et OJPE (2014). *Rapport semestriel janvier-juin*. Document inédit

JOSE et OJPE (2014). *Rapport semestriel juillet-Décembre*. Document inédit

JOSE et OJPE (2015). *Rapport semestriel janvier-juin*. Document inédit

JOSE et OJPE (2015). *Rapport semestriel juillet-Décembre*. Document inédit

Lacroix, M. È. et Potvin, P. (2009). *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage*. Document en ligne : <http://rire.ctreq.qc.ca/de-1%E2%80%99integration-a-1%E2%80%99inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d%E2%80%99adaptation-et-d%E2%80%99apprentissage-version-integrale/> (consulté le 10/10/ 2019).

Langlois, A. (2005). Le transfert de compétences dans le champ de l'enseignement spécialisé : à propos de l'accompagnement de classes intégrées au Maroc. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 61-86. <https://doi.org/10.3917/lse.384.0061>

Larivée, S. J., (2008). Collaborer avec les parents. Portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. *Université de Montréal*.

Larivée, S., J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Dans l'article *Éducation et Formation – Québec : les Presses de l'université du Québec*.

Larivée, S.J., Kalubi, J. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525–543. doi :10.7202/016275ar

Le Nouvelliste (2018). *Scolariser les enfants handicapés, un défi à relever par l'État haïtien*. Scolariser les enfants handicapés, un défi à relever par l'État haïtien . Le Nouvelliste

Le Nouvelliste (2023). *Indice de perception de la corruption 2022*. Indice de perception de la corruption 2022: Haïti 171e sur 180 pays . Le Nouvelliste

MENFP (2011). *Recensement scolaire 2010-2011*. Haïti : MENFP

MENFP (2012). *Plan opérationnel 2010-2015 (2010) Vers la refondation du système éducatif haïtien*. Retrieved from the website of MENFP : https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/haiti_plan_operationnel_2010-2015.pdf

Ministère de l'économie et des finances (2023). *Budget national 2022-2023*. DGB - Adoption du Budget initial de l'Exercice Fiscal 2022-2023

Mmotlane, R., Winnaar, L., Wa Kivilu, M., (2009). *Les caractéristiques personnelles qui prédisent la participation des Sud-Africains aux activités scolaires de leurs enfants*. *South African Journal of Education*, Vol 29:527-540

OCDE (2006). Chapitre 3 Efficacité de l'aide : trois bonnes raisons de penser que la Déclaration de Paris aura des effets positifs. *Revue de l'OCDE sur le développement*, 7, 57-80. <https://www.cairn.info/revue--2006-1-page-57.htm>.

OCDE (2017). *Développement*. Développement - OCDE (oecd.org)

OCDE (2018). *Aide publique au développement*. Retrieved from the website of OCDE https://www.oecd-ilibrary.org/development/official-development-assistance-oda/indicator-group/french_6912ed94-fr

- OMS et Banque mondiale (2011). *Rapport mondiale sur le handicap 2011*. [rapport mondial handicap oms 2012.pdf \(unicef.fr\)](#)
- ONU (2013). *Règles pour l'égalisation des chances des handicapées*. Retrieved from the website of ONU. <https://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/ReglesEgalisationChances.pdf>
- Organisation Mondiale de la Santé (2012). *Rapport mondiale sur le handicap en 2011*. Retrieved from the website of OMS. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/fr/
- Organisation Mondiale de la santé [OMS], (2012). *Rapport mondial sur le handicap*. [rapport_mondial_handicap_oms_2012.pdf \(unicef.fr\)](#)
- Perroulaz, G. (2004). « Le rôle des ONG dans la politique de développement : forces et limites, légitimité et contrôle », *Annuaire suisse de politique de développement*, Vol. 23, n°2 | 2004. URL: <http://aspd.revues.org/446>
- Pierre, E. (2009). *Système éducatif et abandon social en Haïti. Cas des enfants et des jeunes de la rue*. Thèse doctorat. France : Paris 10
- Pirttimaa, R. et Puustinen, M. (2017). *L'évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap : l'exemple de la Finlande*. *Éducation comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, Association francophone d'éducation comparée, pp.39-58.
- Poizat, D. (2005a). *Nos sociétés font appel à des réponses magiques*. Entretien avec Albert Memmi. *Reliance*, 2(16), 9-12.
- Poizat, D. (2007). « Le monde, l'apolitisme et l'inclusion sociale », *Reliance* (n° 23), p. 11-17. DOI 10.3917/reli.023.0011
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S. et Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 61-96. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0061>
- Régulus, S. (2020). Enfants en situation de handicap et justice cognitive en Haïti. In R. Lainy (Dir.), *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew* (pp. 59-69). Québec, Canada : Éditions Science et bien commun.
- Reichhart, F. et Lomo, A. (2019). *Quelle école pour demain ? Enjeux, priorités et défis, Déconstruire le handicap pour mieux le comprendre*. P. 411-416
- Ryfman, P. (2004). *Les ONG*. Paris : La Découverte
- Thomazet, S. (2006). « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le français aujourd'hui* (n° 152), p. 19-27. DOI 10.3917/lfa.152.0019
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de l'Éducation*, 34 (1), 123-139.

- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 51-65. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0051>
- UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Retrieved from the website of UNESCO. <https://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/ReglesEgalisationChances.pdf>
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. http://dcalin.fr/internat/declaration_salamanque.html#:~:text=La%20Conf%C3%A9rence%20a%20adopt%C3%A9%20la,'un%20Cadre%20d'action.ettext=Ils%20doivent%20faire%20partie%20d,nouvelles%20politiques%20%C3%A9conomiques%20et%20sociales.
- UNESCO (2000). Cadre d'action de Dakar Forum mondial sur l'éducation. https://bice.org/app/uploads/2014/06/unesco_cadre_daction_de_dakar_forum_mondial_sur_le_education.pdf
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. [Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation - UNESCO Bibliothèque Numérique](#)
- UNESCO (2011). *Capacity development for Education for all. The CapEFA Programme: progress report, synthesis;2011* - UNESCO Bibliothèque Numérique
- UNESCO (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. [Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation - UNESCO Bibliothèque Numérique](#)
- UNESCO (2020). *Burkina Faso inclusion*. [Burkina Faso | INCLUSION | Education Profiles \(education-profiles.org\)](#)
- UNESCO (2021). *Burkina Faso les acteurs non étatiques dans l'éducation inclusive*. [Burkina Faso | Acteurs non étatiques dans l'éducation | Education Profiles \(education-profiles.org\)](#)
- UNICEF (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*. [UNICEF-Right-to-Education-Children-Disabilities-ENG.pdf](#)
- UNICEF (2014). *Financement de l'éducation inclusive*. [Microsoft Word - Livret 8 FINAL.docx \(unicef.org\)](#)
- UNICEF (2014). *Le système d'information de gestion en éducation et enfant en situation de handicap*. [LIVRET 6 - FINAL.pdf \(unicef.org\)](#)
- Van Campenhout, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. France : DUNOD
- Velmuradova, M. (2004). *Epistémologies et méthodologies en recherche en sciences de gestions. Notes de synthèses*. DOI : [10.13140/2.1.2429.2648](https://doi.org/10.13140/2.1.2429.2648)
- Wamba, N. (2020), « Élèves, troubles d'apprentissage et éducation inclusive en Haïti. Un examen de la littérature ». In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une*

recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 1, pp. 11-29, Québec : Éditions science et bien commun.