



L'inexistence des écoles spéciales dans les milieux périurbains de la ville de
Kananga et la problématique de la scolarisation des enfants en situation de
handicap (ESH)

Cas de la commune de Lukonga, Quartiers : Dikongayi, Lumumba & Itabayi

Auteur : **Donatien KABEYA Kanyuka**

Kananga, République démocratique du Congo

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.23190984>

RESUME

Cet article analyse la problématique de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les espaces périurbains de Kananga, en prenant la commune de Lukonga comme cas d'étude. Son point de départ est le constat à vérifier empiriquement d'une absence ou d'une très faible disponibilité d'établissements spécialisés et, plus largement, d'aménagements scolaires capables de répondre aux besoins éducatifs particuliers. L'enjeu ne se limite toutefois pas à la création d'écoles spéciales. Les normes contemporaines invitent également à transformer l'école ordinaire afin qu'elle accueille les apprenants dans leur diversité. L'étude propose donc une lecture articulant accessibilité physique, attitudes sociales, capacités pédagogiques, ressources familiales, gouvernance locale et continuité des apprentissages. Faute de statistiques publiques désagrégées suffisamment précises pour Lukonga, aucune prévalence locale n'est inventée : l'article distingue les faits documentés au niveau national des hypothèses qui devront être testées par une enquête de terrain. Il propose enfin un dispositif d'action combinant cartographie des enfants, adaptation des écoles ordinaires, classes-ressources, formation des enseignants, référencement médico-social, participation communautaire et production régulière de données.

Mots-clés : 1. Education inclusive, 2. handicap, 3. école spéciale, 4. périurbain ; 5 scolarisation.

1. INTRODUCTION

L'accès à l'éducation constitue un droit fondamental, mais son effectivité dépend de la capacité du système scolaire à lever les obstacles qui touchent différemment les enfants. Pour les apprenants en situation de handicap, ces obstacles peuvent être physiques, pédagogiques, communicationnels, économiques ou socioculturels. Dans les zones périurbaines, l'éloignement des services spécialisés, la faiblesse des infrastructures et les contraintes de mobilité peuvent se cumuler. La commune de Lukonga offre ainsi un terrain pertinent pour interroger l'équité réelle du service éducatif à Kananga.

En République démocratique du Congo, la loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014 prévoit que l'enseignement spécial peut être assuré dans des établissements spécialisés, dans des classes spéciales intégrées aux écoles, ou par l'intégration des apprenants handicapés dans les classes ordinaires. Le profil pays de l'UNESCO consacré à l'inclusion, rappelle également que la politique éducative congolaise affirme la lutte contre les discriminations et la prise en compte des personnes vivant avec handicap [1].

Le problème scientifique n'est donc pas seulement de savoir s'il existe une école portant l'étiquette « spéciale », mais si un enfant présentant une déficience motrice, sensorielle, intellectuelle ou des difficultés importantes d'apprentissage peut effectivement entrer à l'école, y participer, apprendre, progresser et y être protégé. Cette perspective déplace l'analyse de la seule offre institutionnelle vers l'ensemble des barrières et facilitateurs qui structurent le parcours scolaire.

HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL EN RDC ET AU KASAÏ CENTRAL

1. Origines de l'enseignement spécial en RDC

L'enseignement spécial en République démocratique du Congo s'est développé progressivement à partir d'initiatives principalement confessionnelles, philanthropiques et associatives destinées aux enfants qui, en raison d'un handicap, éprouvaient des difficultés à accéder à l'enseignement ordinaire. Pendant longtemps, leur prise en charge éducative reposait donc davantage sur des établissements spécialisés que sur leur intégration systématique dans les écoles ordinaires. Cette prédominance des organisations confessionnelles et des ONG dans la gestion des établissements spécialisés est également relevée dans le profil national de l'éducation inclusive en RDC.

Cette première approche correspond à ce que l'on pourrait qualifier de modèle ségrégatif ou spécialisé : l'enfant ayant des besoins éducatifs particuliers est accueilli dans une structure distincte qui lui offre une pédagogie adaptée. Les travaux universitaires récents consacrés à la RDC soulignent justement l'évolution souhaitée de ce système, du modèle ségrégatif vers l'intégration puis vers l'éducation inclusive. [2].

2. Reconnaissance de l'enseignement spécial dans la législation scolaire congolaise

Une étape importante intervient avec la **Loi-cadre n° 86-005 du 22 septembre 1986 de l'enseignement national**. Selon le profil consacré à la RDC par le Global Education

2336



Ceci est un article en accès libre sous la licence [CC BY-NC-ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

2336

Monitoring Report de l'UNESCO, l'enseignement spécialisé ou intégré a été introduit dans le cadre de cette loi. Dans la pratique, une partie importante des établissements spécialisés était cependant prise en charge par des ONG, des organisations confessionnelles et philanthropiques. Cette évolution est importante, car elle marque progressivement le passage : Assistance aux personnes handicapées → enseignement spécialisé → intégration scolaire → éducation inclusive.

3. Transition vers l'éducation inclusive

À partir des années 2000, la politique éducative congolaise adopte progressivement une conception plus large de l'inclusion. En 2008, l'éducation inclusive était présentée dans le rapport national de développement de l'éducation comme un processus visant à accroître la participation et réduire l'exclusion dans l'école ordinaire, en répondant aux différents besoins des apprenants. Cette conception englobe notamment les enfants en situation de handicap, mais également d'autres catégories d'enfants marginalisés ou vulnérables. L'enjeu devient alors non seulement de créer des écoles réservées aux enfants en situation de handicap, mais également de rendre l'école ordinaire capable de les accueillir.

4. La Loi-cadre de 2014 : une étape majeure

La **Loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national** constitue une étape particulièrement importante. Son article 33 inscrit notamment les personnes vivant avec handicap parmi les catégories concernées par la lutte contre les discriminations et les inégalités en matière d'éducation. Plus spécifiquement, les articles **107 et 108** prévoient l'organisation de l'enseignement spécial en faveur des groupes vulnérables ayant des besoins particuliers. Celui-ci peut être assuré sous trois principales formes :

Dans des établissements spécialisés.

Dans des classes spéciales intégrées aux établissements scolaires.

Par l'intégration des apprenants en situation de handicap directement dans les classes ordinaires, à différents niveaux du système éducatif. La législation congolaise permet donc juridiquement de dépasser la seule logique de l'école spéciale pour aller vers une véritable éducation inclusive.

5. Historique particulier de l'enseignement spécial au Kasai Central

L'histoire du Kasai Central présente une particularité intéressante : Kananga possède une expérience relativement ancienne dans l'enseignement spécial, même si le nombre de structures reste limité. L'un des repères historiques actuellement documentés est le Centre d'enseignement spécial Mpandilu, situé dans trois commune de la ville de Kananga, dont à Kananga, katoka et Nganza, ce centre a été créé vers 1966-1967, l'œuvre des missionnaires catholiques allemands, ce qui situe son apparition avant même la reconnaissance plus formelle de l'enseignement spécialisé dans la loi scolaire de 1986. Le Centre Mpandilu constitue donc un jalon particulièrement important de l'histoire de l'éducation spéciale à Kananga. Il a assuré au fil des années la prise en charge des enfants présentant notamment des handicaps auditifs et mentaux et combiné enseignement scolaire, communication adaptée et formation professionnelle.

6. Le Centre Mpandilu comme expérience historique à Kananga

L'évolution du Centre Mpandilu illustre bien le modèle traditionnel de prise en charge spécialisée. Pour l'année scolaire 2024-2025, L'année où se focalise notre étude, le centre comptait 86 enfants âgés de 6 à 16 ans, dont 35 filles. Il utilise notamment la langue des signes, l'alphabet manuel et la lecture labiale dans l'accompagnement de certains apprenants. Après les premiers niveaux d'apprentissage, des enfants peuvent être orientés vers différentes formations professionnelles telles que la menuiserie, la cordonnerie, la vannerie ou la coupe et couture. Cette approche montre que l'enseignement spécial à Kananga ne s'est pas limité aux apprentissages scolaires. Il a également cherché à faciliter l'autonomie économique et l'insertion socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap.

7. Des structures spécialisées à l'inclusion scolaire

Malgré cette expérience ancienne, le développement de l'enseignement spécial au Kasai Central demeure confronté à plusieurs difficultés. Le Centre Mpandilu, par exemple, a signalé le manque de personnel suffisamment qualifié, notamment dans la spécialisation en langue des signes, ainsi que diverses contraintes de fonctionnement. Plus récemment, le débat provincial tend à se déplacer de la seule existence des établissements spécialisés vers la question de l'intégration des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires. En septembre 2025, le Réseau provincial des personnes vivant avec handicap a notamment mené à Kananga un plaidoyer encourageant les parents à scolariser les enfants en situation de handicap et recommandant que les nouvelles infrastructures scolaires soient construites avec des dispositifs d'accessibilité appropriés. Cette orientation correspond à l'évolution nationale vers une éducation davantage inclusive.

8. Situation contemporaine et défis persistants

L'existence historique de quelques structures spécialisées à Kananga ne signifie donc pas que tous les enfants en situation de handicap du Kasai Central disposent aujourd'hui d'une offre éducative spécialisée ou inclusive adaptée.

Au niveau national, les recherches consacrées à l'organisation de l'enseignement spécial continuent de relever des problèmes liés notamment aux ressources pédagogiques, humaines, matérielles, financières et recommandent une évolution plus prononcée vers l'enseignement inclusif.

À Kananga même, en 2025, les acteurs locaux continuaient à demander l'amélioration de l'accessibilité des écoles et à sensibiliser les familles à la scolarisation des enfants vivant avec handicap. Cette situation paraît particulièrement pertinente pour les communes et quartiers périphériques ou périurbains de Kananga, où l'éloignement géographique d'une structure spécialisée peut constituer une barrière supplémentaire. Au vu de cette situation historique de l'enseignement spécial au Kasai central, montrer un paradoxe intéressant : Kananga possède une tradition d'enseignement spécial remontant aux années 1960, mais cette ancienneté n'a pas nécessairement conduit à une couverture géographique suffisante des besoins éducatifs particuliers dans les zones périphériques et périurbaines contemporaines, à l'instar de la commune de Lukonga, dans les quartiers, Dikongayi, Lumumba et Itabayi.



2. Problématique et formulation du problème

Même lorsqu'un établissement spécialisé existe dans une ville, sa simple présence ne garantit ni l'accès géographique ni l'accessibilité financière. Pour une famille vivant en périphérie, le coût du transport, l'accompagnement quotidien, l'état des routes, la disponibilité d'un moyen de mobilité et le temps de trajet peuvent transformer une distance modérée en barrière décisive. Pour un enfant ayant besoin d'une communication adaptée ou d'un appui individualisé, l'inscription dans une école ordinaire ne suffit pas si les enseignants ne disposent ni de formation ni de matériel approprié.

Il en résulte une tension entre deux approches complémentaires. La première réclame des services spécialisés capables de fournir des compétences rares : braille, langue des signes, aides techniques, évaluation fonctionnelle ou accompagnement individualisé. La seconde cherche à éviter une ségrégation systématique en renforçant l'école de proximité. Une politique locale cohérente doit donc organiser un continuum de soutien, plutôt que d'opposer école spéciale et école inclusive.

3. Questions, objectifs et hypothèses de recherche

3.1. Question principale

Dans quelle mesure l'insuffisance éventuelle de structures et de services éducatifs adaptés dans la commune de Lukonga affecte-t-elle l'accès, la participation, la rétention et les apprentissages des enfants en situation de handicap ? Quant à cette question principale, nous nous sommes posés d'autres questions subsidiaires afin de mieux comprendre notre problématique :

Est-ce qu'existe-t-il des enfants handicapés d'âge scolaire dans les quartiers de lukonga ?

- Quelles sont les causes profondes de l'inexistence des écoles spéciales dans la commune de Lukonga et spécifiquement dans les quartiers Dikongayi, Lumumba et Itabayi ?
- Quelles sont les barrières physiques, économiques, pédagogiques, communicationnelles et attitudeles vis-à-vis des enfants vivant avec handicap qui limitent leur présence à l'école ?
- Dans quelle mesure les écoles ordinaires disposent-elles de capacités pour accueillir des besoins éducatifs particuliers de cette catégorie d'enfants ?
- Quels sont les dispositifs spécialisés ou inclusifs seraient techniquement réalistes et socialement acceptables à Lukonga ?

3.3. Objectifs

L'objectif général est d'analyser les déterminants de la scolarisation des enfants handicapés à Lukonga afin de proposer un modèle local d'éducation inclusive articulé à des services spécialisés de proximité. Les objectifs spécifiques sont de cartographier l'existence de ces enfants, décrire les barrières, apprécier les capacités des écoles, documenter les perceptions des familles, acteurs scolaires et construire des recommandations opérationnelles.

3.4. Hypothèses

Il existerait bon nombre d'enfants en situation d'handicap dans la commune de Lukonga, spécifiquement dans les quartiers Dikongayi, Lumumba et Itabayi.

La rareté des écoles spéciales serait associée à une probabilité plus élevée de de l'inaccessibilité et dégradation avancées des infrastructures routières dans cette municipalité.

Les principales barrières seraient, la pauvreté des ménages, les coûts de mobilité (Transport), les attitudes stigmatisantes, la négligence, la discrimination, les violences basées sur le genre...

Les écoles ordinaires pourraient dans la mesure du possible, faire des aménagements raisonnables, une pédagogie différenciée, des mécanismes de référencement et l'appui communautaire pourrait accroître la participation scolaire sans exiger que tous les enfants soient séparés dans des établissements spécialisés.

4. Cadre conceptuel

4.1. Handicap et interaction avec l'environnement

Une lecture strictement médicale réduit le handicap à une déficience individuelle. Une lecture fondée sur les droits observe au contraire l'interaction entre une personne et les barrières de son environnement. Pour l'éducation, cette distinction est essentielle : une marche à l'entrée, un texte non accessible, une consigne uniquement orale, une classe surchargée ou une attitude discriminatoire peuvent créer ou amplifier une situation d'exclusion.

4.2. Éducation spéciale et éducation inclusive

L'éducation spéciale désigne ici les dispositifs développant une expertise dédiée aux besoins particuliers. L'éducation inclusive vise la transformation du système commun pour que tous les apprenants participent ensemble, avec des soutiens différenciés lorsque cela est nécessaire. Le cadre juridique congolais permet plusieurs modalités, notamment établissements spécialisés, classes spéciales et intégration dans les écoles ordinaires [3]. Cette pluralité autorise un réseau de services plutôt qu'un modèle unique.

4.3. Scolarisation comme parcours

La scolarisation doit être étudiée comme une chaîne : identification, inscription, assiduité, participation, apprentissage, progression, transition et achèvement. Un enfant peut être officiellement inscrit tout en restant exclu pédagogiquement. Les indicateurs locaux devraient donc dépasser le seul nombre d'inscrits et inclure l'assiduité, les abandons, les adaptations requises, la progression et l'expérience de sécurité et d'appartenance.

5. Contexte institutionnel de la RDC

Le profil d'inclusion de l'UNESCO indique que l'article 33 de la loi-cadre de 2014 inclut les personnes vivant avec handicap parmi les catégories concernées par la lutte contre les discriminations en matière d'éducation. Les articles 107 et 108 cités ci-haut, organisent l'enseignement spécial au moyen de plusieurs formes de prise en charge [4]. La Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025 a, pour sa part, évoqué le développement de l'éducation inclusive, spéciale et en faveur des enfants vulnérables [5].

Un projet de l'UNESCO consacré à l'élaboration de stratégies d'éducation inclusive et d'éducation en situation d'urgence en RDC a relevé le besoin d'une stratégie systématique de prise en compte des personnes handicapées dans l'éducation formelle, non formelle et professionnelle [6]. Cette évolution de politique publique confirme l'importance de passer de déclarations générales à des mécanismes concrets : normes d'accessibilité, formation, budgets, données, responsabilités et redevabilité.

6. Milieu périurbain et facteurs de vulnérabilité

Les périphéries urbaines sont souvent caractérisées par une urbanisation rapide et une distribution inégale des services. Dans un tel environnement, les enfants handicapés peuvent subir des contraintes cumulatives. Un déplacement qui paraît banal pour un enfant valide peut nécessiter un accompagnateur, un fauteuil adapté, davantage de temps ou un transport payant. Il devient alors essentiel de mesurer le « coût d'accès » réel et non la seule distance kilométrique.

Les ménages peuvent également être confrontés à un arbitrage entre dépenses de santé, nourriture, transport et fournitures scolaires. Même lorsque certains frais de scolarité sont supprimés, les coûts indirects demeurent pertinents. Le handicap peut par ailleurs produire des coûts additionnels : consultations, aides techniques, accompagnement et temps de soins. Une enquête à Lukonga devra donc documenter l'ensemble du coût supporté par le ménage.

7. Obstacles à la scolarisation des enfants handicap

7.1. Obstacles liés à l'offre éducative

La première difficulté potentielle est le manque de services capables d'évaluer les besoins et d'accompagner les écoles. Une école ordinaire peut accepter l'inscription mais ne pas savoir comment adapter les supports ou l'évaluation. Le manque de personnel spécialisé crée alors une exclusion « à l'intérieur » de l'école : présence physique, mais faible engagement et apprentissage limité.

7.2. Accessibilité physique et mobilité

L'accessibilité concerne l'arrivée à l'école, l'entrée dans l'enceinte, la circulation, l'accès aux salles, aux latrines et aux points d'eau. Une rampe isolée ne suffit pas si le chemin d'accès est impraticable ou si les sanitaires restent inaccessibles. L'audit scolaire proposé dans cette étude examine donc toute la chaîne de déplacement. [7].

7.3. Barrières pédagogiques

Une pédagogie uniforme peut désavantager les élèves ayant besoin d'un rythme différent, d'un support visuel, auditif ou tactile, d'un positionnement particulier dans la salle, d'instructions simplifiées ou d'un temps supplémentaire. La formation des enseignants doit aller au-delà de la sensibilisation et inclure des gestes professionnels applicables dans des classes ordinaires.

7.4. Stigmatisation et attentes faibles

La stigmatisation peut se manifester par le rejet, la moquerie, la surprotection ou l'idée qu'un enfant vivant avec handicap serait incapable d'apprendre. Ces attitudes diminuent les attentes, retardent l'inscription et peuvent provoquer l'absentéisme. Les communications communautaires devraient promouvoir la dignité, le potentiel d'apprentissage et la responsabilité collective sans présenter les enfants comme des objets de compassion.

7.5. Données et invisibilité

L'absence de données désagrégées rend les enfants hors école difficiles à planifier et à budgétiser. Le diagnostic local doit relier les listes communautaires, les registres scolaires et un mécanisme de référencement, avec des règles de confidentialité. Il faut distinguer déficience déclarée, limitation fonctionnelle, besoin pédagogique et diagnostic clinique, afin d'éviter l'étiquetage abusif. Dans notre recherche, les écoles ordinaires recevant certains enfants vivant avec handicap mineur, ne disposent plus des données désagrégées des enfants vivant avec handicap dans leurs écoles, et ne rapportent presque pas, les cas de ces enfants dans différents rapports soumis à la hiérarchie éducative. Ce qui témoigne la négligence vis-à-vis des enfants à besoin spécifiques.

2. Une vue d'ensemble sur l'éducation inclusive

Dans ce point, nous allons définir l'éducation inclusive, fournir les justifications à l'inclusion des apprenants exceptionnels dans les écoles ordinaires et faire une distinction entre les Systèmes éducatifs spécialisés, intégrés et inclusifs.

2.1. Concept d'éducation inclusive

Afin de prendre en compte la problématique de l'accès à l'éducation des enfants vivant avec handicap et de les intégrer dans toutes les autres formes d'exclusion scolaire, un mouvement international d'éducation inclusive s'est progressivement développé depuis 1990. A ce jour, l'éducation inclusive constitue un point central des réformes éducatives de beaucoup de pays

(Armstrong, Armstrong et Barton, 2000; Miles et Ahuja, 2007; Miles et Singal, 2010).

Historiquement, les enfants vivant avec handicap n'étaient scolarisés que par l'intermédiaire d'établissements d'enseignement spécialisé qui ciblaient un handicap spécifique. Cette méthode a été progressivement remise en question pour plusieurs raisons : (i) le coût important de cette forme d'éducation ; (ii) les zones rurales et périurbains étaient largement oubliées et (iii) l'isolement des enfants handicapés par rapport à leurs familles et leurs communautés.

L'inclusion des enfants vivants avec handicaps dans des écoles ordinaires est de plus largement considérée comme souhaitable du point de vue de l'égalité et des droits de l'homme (OMS, 2011 ; Rieser 2012).

La notion d'éducation inclusive a considérablement varié au cours du temps et faisait originellement référence à la scolarisation des enfants à « besoins spéciaux » dans les écoles ordinaires. A ce jour, il n'existe toujours pas véritablement de définition universellement

acceptée pour le concept d'éducation inclusive. A la suite du forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar (2000), il a été réaffirmé que l'Education Pour Tous devait prendre en

Compte les besoins de tous les enfants. La notion d'éducation inclusive a ainsi été étendue pour favoriser l'accès et la rétention dans le système éducatif formel ou classique de tous les enfants à besoins spécifiques que ce soit pour des raisons de santé, mais aussi socioéconomiques, géographiques, culturels ou pour des difficultés d'apprentissage (UNESCO, 2009). L'idée est que tous les enfants, y compris ceux vivant avec handicap, relèvent du Ministère de l'Education nationale et nouvelle citoyenneté et doivent avoir des règles et procédures communes. L'inclusion est alors envisagée comme un processus de prise en compte de la diversité des besoins éducatifs de tous les enfants au sein des écoles de proximité. L'objectif est que le système éducatif ordinaire n'exclut aucun enfant. Ce principe implique d'identifier et d'éliminer les obstacles en apportant des aménagements raisonnables afin de permettre à tous les enfants d'être intégrés dans le contexte scolaire ordinaire et d'avoir la même chance que les autres et d'y réussir.

La notion de qualité de l'offre éducative est ainsi fortement mise en avant puisque le principe est de valoriser les forces et les potentialités intellectuelles, sociales, émotionnelles et physiques de chaque enfant. L'éducation inclusive se veut finalement une réponse positive à la diversité des besoins des élèves et considère la différence comme une opportunité d'enrichir l'apprentissage. Dans les pays développés, la tendance générale est à une forte progression des principes de l'éducation inclusive. Le nombre d'enfants vivant avec handicap

qui bénéficient d'un enseignement inclusif ou non, varie d'un pays à l'autre. Toutefois il n'existe pas de système entièrement inclusif. Le Rapport Mondial sur le Handicap montre qu'en Europe, 2,3 % des élèves en âge scolaire sont dans des établissements spécialisés ou dans une classe distincte à l'intérieur d'une école ordinaire (World Vision, 2007 ; Giffard-

Lindsay, 2007). C'est une forme de l'inclusion partielle : une école inclusive avec des classes exclusives ou non inclusives. Il est ainsi important d'avoir une approche flexible. Dans les pays en développement, les initiatives pour une éducation inclusive ne sont qu'à leur début.

Celles-ci concernent la plupart du temps l'accès scolaire de catégories d'enfants défavorisés comme les filles, les enfants issus de ménages pauvres, de minorités ethniques ou de zones enclavées ainsi que les enfants vivant avec handicap. Cette dernière catégorie a cependant souvent été moins mise en avant que les autres dans les politiques d'éducation inclusive mises en place.

Dans les faits, le passage de ce droit à une éducation inclusive en une mise en place effective des politiques d'éducation inclusive est très complexe dans des contextes comme celui de la RD Congo et en particulier celui du Kasai central, dans la commune de Lukonga. Il est en effet souvent difficile de garantir une intégration de tous les enfants vivants avec handicap ou apprenants exceptionnels au sein des écoles de leurs communautés. De la flexibilité et du pragmatisme face aux diverses situations semblent donc importantes à conserver par rapport à une approche dogmatique. Un travail important reste finalement à faire pour élaborer des politiques et pratiques adaptées au contexte des pays en développement (Miles et Singal, 2008).

2.2. Justifications de l'inclusion des apprenants exceptionnels dans les écoles ordinaires

L'accès des enfants vivants avec handicap à l'éducation est un véritable enjeu de développement et un certain nombre de justifications sous-tendent cette démarche de l'éducation inclusive:

1. En termes de droit, l'accès des apprenants exceptionnels à l'éducation est tout d'abord une question de droits de l'Homme. Ce droit est garanti par des conventions internationales signées par la plupart des nations dont la RDC. Il paraît alors normal d'intervenir auprès des enfants vivant avec handicap pour que ceux-ci puissent bénéficier des mêmes droits à l'éducation que les autres enfants. En effet dans le contexte scolaire, si ceux-ci sont fortement touchés par des inégalités, leur dignité n'est pas toujours respectée et leur autonomie est souvent refusée (UNICEF, 2015).

2. Au niveau économique, l'accès à l'éducation des apprenants exceptionnels est fortement lié aux multiples dimensions de la pauvreté. En effet sans éducation, la situation de handicap d'un individu peut accroître le risque de pauvreté alors qu'à l'inverse la pauvreté peut accroître le risque de handicap. Les enfants vivants avec handicap bénéficiant d'une éducation de qualité sont susceptibles de devenir des adultes en bonne santé, productifs et donc de participer activement au développement de leur communauté (Booth, 2003 ; OMS, 2011 ; Rieser 2012). L'accès à l'éducation de base de ces enfants peut également considérablement réduire les coûts ultérieurs d'éducation, de soins médicaux et d'autres dépenses sociales. L'éducation inclusive apparaît également rationnelle au niveau du coût éducatif pour l'État et les ménages, car il est moins coûteux de créer et gérer des écoles qui éduquent tous les enfants ensemble que de développer un système complexe de différents types d'écoles spécialisées pour différents groupes d'enfants. Une étude réalisée au Canada montre que la perte de production (en cas d'exclusion des personnes handicapées du marché du travail) s'élève à 7,7% du PIB (55,8 milliards de dollars). En plus, UNESCO (2009) démontre comment l'Exclusion des personnes vivant avec handicapes à un impact sur le PIB. Et estime que « *la proportion régionale moyenne estimée par rapport à la valeur totale de la perte de PIB due au handicap, soit 35,8 % de la perte globale de PIB due au handicap en Europe et en Asie centrale, suivie de 29,1% en Amérique du Nord, puis de 15,6 % en Asie de l'Est et Pacifique. Les quatre autres régions représentent respectivement moins de 10 % du total mondial* » (UNESCO, 2009, p.13).

3. Au niveau social, les violences, abus et préjugés dont sont victimes les enfants vivants avec handicap sont susceptibles d'être réduits par une meilleure prise en compte du handicap dans le milieu scolaire. En termes de bien-être des enfants handicapés et de leur famille, l'accès à l'éducation des enfants vivant avec handicap est tout à fait déterminant.

L'éducation inclusive dans son principe fondateur d'éduquer tous les enfants ensemble peut également être à même de modifier les attitudes et de favoriser une société plus juste et réduire la discrimination scolaire et sociale.

4. Du point de vue éducatif, ce principe d'éduquer tous les enfants ensemble implique de construire un enseignement adapté aux différences de chaque enfant. Un système éducatif inclusif ne peut ainsi exister que si les écoles ordinaires adoptent une démarche plus inclusive

c'est-à-dire si elles réussissent à éduquer ensemble tous les enfants de leurs communautés. Pour se faire, les systèmes éducatifs doivent alors se réformer en profondeur afin de faire face aux différences individuelles. Ces réformes sont alors au bénéfice de tous les enfants. L'objectif global de l'éducation inclusive est finalement de renforcer la capacité des systèmes éducatifs à atteindre tous les apprenants et constitue en ce sens, une stratégie centrale pour réaliser l'EPT.

2.3. Distinction entre les systèmes éducatifs spécialisés, intégrés et inclusifs.

Zay (2012, p.45) estime qu'une école inclusive est un ensemble des « *politiques éducatives qui favorisent l'inclusion, sont celles qui essaient de maintenir à bord (on board) à l'école tous les élèves, quelles que soient leurs particularités. C'est l'offre scolaire qui s'adapte pour répondre aux différences à la fois de nature et construites socio culturellement de son public* ».

Une différence mérite d'être faite entre l'école spécialisée, intégrée et inclusive.

1. Un système éducatif spécialisé. Les apprenants exceptionnels reçoivent une éducation dans un environnement d'apprentissage séparé, tel que dans une école ou un centre spécialisé, souvent isolé de la communauté, des autres enfants, ou des écoles ordinaires (Corps et al, 2012). Dans de nombreux pays, ce type de système éducatif spécialisé n'a pas de lien avec le Ministère de l'Éducation et dépend, par exemple, du Ministère de l'Action Sociale dans certains pays, mais pour qui est de notre pays la RDC, l'école spéciale relevé du Ministère de l'éducation nationale et nouvelle citoyenneté.

2. Un système éducatif intégré. Les enfants en situation d'handicaps sont scolarisés dans des écoles ordinaires, mais dans une classe à part comprenant d'autres apprenants handicapés et un enseignant spécial. Cette pratique n'est pas toujours inclusive. Elle constitue une forme d'intégration. Ces enfants ont souvent très peu de contacts, voire aucun, avec leurs pairs non handicapés. Il peut également s'agir qu'un enfant handicapé scolarisé dans une école ordinaire et intégré à une classe ordinaire, par les efforts minimes de l'école à répondre aux besoins scolaires ou sociaux spécifiques de cet enfant, celui-ci s'est adapté. Les apprenants exceptionnels sont instruits dans les classes régulières pendant presque toute la journée, ou du moins pendant plus de la moitié de la journée. Chaque fois que cela est possible, les apprenants reçoivent une aide supplémentaire ou une instruction spéciale dans la salle de classe ordinaire et ils reçoivent les mêmes traitements que les autres apprenants de la classe. Cependant, la plupart des services spécialisés sont offerts en dehors d'une salle de classe régulière, surtout si ces services nécessitent un équipement spécial ou peuvent perturber le reste de la classe (comme l'orthophonie), et les élèves sont retirés de la classe régulière pour ces services. Dans certains cas, l'apprenant exceptionnel quitte occasionnellement et temporairement la salle de classe régulière pour assister à des séances d'enseignement spécialisé ou plus adapté à ses conditions physiques ou mentales dans une salle de ressources. Il s'agit des séances des services connexes, tels que la parole et la thérapie de langue, la thérapie professionnelle et/ou physique, services psychologiques et travail social.

Un système éducatif inclusif. Le système éducatif dans sa globalité dispense une éducation adéquate à tous les enfants collectivement (Rieser, 2008 ; Boisseau, 2011). Des liens sont créés avec les services de soutien spécialisés et ordinaires. Le système éducatif inclusif suit une

approche systémique du changement plutôt qu'une approche école par école. Eu égard à cette description, nous pensons que le système éducatif de la RD Congo se situe entre le système éducatif intégré, spécialisé et inclusif. En RD Congo, trois formes d'inclusion peuvent être mis en exergue. Le premier se justifie par l'organisation et fonctionnement des quelques institutions scolaires intégrées où les apprenants exceptionnels ou enfants vivants avec handicaps moteurs ou mentaux fréquentent les écoles ordinaires mais ils sont placés dans les classes spéciales et exclusives à travers le pays (dans les Provinces de Kivu et du Kasaï).



Le second s'appuie aux dispositions constitutionnelles sur la discrimination aucune en matière de l'éducation et les actions menées par le Handicap International pour l'éducation inclusive. Frank (2005) appelle ce système « totale inclusion ». C'est l'inclusion complète qui est l'intégration de tous les apprenants y compris ceux qui ont les besoins particuliers d'apprentissages ou ont importants besoins des soutiens éducatifs et comportementaux. Il s'agit un système de l'élimination de l'éducation spéciale spécialisée et séparée dans les différents types des écoles et Classes. Dans ces cas, les apprenants ayant des besoins spéciaux sont toujours instruits ensemble avec des apprenants sans besoins spéciaux tout en en maintenant les soutiens et les services appropriés. Toutefois, cette approche de l'inclusion totale est quelque peu controversée, et elle n'est pas largement comprise ou appliquée à ce jour (Hastings & Oakford, 2003 ; Frank, 2005 ; Robert, 2008). En RDC, et au Kasaï central en particulier, elle est appliquée à faible pourcentage dans les écoles soutenues par les partenaires internationaux tels que World Vision. Dans quelques écoles publiques, les apprenants exceptionnels sont aussi enrôlés mais seulement ceux qui ont des problèmes comportementaux et physiques légers. Généralement, les apprenants avec des problèmes mentaux ou handicaps physiques sévères ne sont pas envoyés dans les écoles.

8. Méthodologie proposée pour l'étude de Lukonga

L'étude adoptera une approche mixte, descriptive et analytique. La composante quantitative mesurera la situation scolaire et les barrières à partir des ménages et des écoles. La composante qualitative approfondira les expériences des enfants, parents, enseignants, directions, autorités éducatives, leaders communautaires et acteurs de santé ou de protection.

8.1. Population et échantillonnage

La population cible comprend les enfants d'âge scolaire présentant des limitations fonctionnelles, leurs parents ou tuteurs, les établissements primaires et secondaires des quartiers retenus, ainsi que les acteurs institutionnels. L'échantillon devra être calculé après obtention d'un cadre d'échantillonnage fiable. Il serait méthodologiquement incorrect d'imposer ici un effectif sans connaître le nombre d'écoles, de ménages et d'enfants concernés.

8.2. Techniques de collecte.

Nous avons fait la Cartographie géo référencée des écoles, services et itinéraires d'accès. Les ménages ont été interrogés sur la situation scolaire des enfants en situation de handicap, dépenses, mobilité et barrières. Revue sur l'accessibilité et de pratiques inclusives dans les écoles. Entretiens semi-directifs avec autorités, enseignants, prestataires et responsables communautaires. Groupes de discussion séparés avec parents et, le cas échéant avec enfants/adolescents. Revue des registres d'inscription, d'assiduité, de progression et d'abandon pour les enfants en situation de handicap grave, nécessitant une attention particulière.

8.3. Considérations éthiques

Nous avons obtenu le consentement éclairé des parents ou tuteurs, l'assentiment adapté à l'âge de l'enfant selon le cas, la confidentialité, la minimisation des données identifiantes et un mécanisme de référencement lorsque l'entretien révèle un besoin de protection, de santé ou d'assistance ont été envisagées. Les outils ont été rendus accessibles et dans le langage nous avons évité toute terminologie dévalorisante à l'égard des enfants ou personne en situation de handicap.

9. Matrices d'analyse et indicateurs

Dimension	Indicateur	Source	Interpretation
Accès	Part des enfants ciblés inscrits	Ménages/écoles	Mesure l'entrée dans le système
Assiduité	Jours d'absence sur période	Registres	Repère exclusion intermittente
Accessibilité	Écoles répondant aux critères prioritaires	Audit	Évalue les obstacles physiques
Pédagogie	Élèves recevant des adaptations	Observation/enseignants	Mesure le soutien effectif
Retention	Abandon ou déscolarisation	Registres/ménages	Suit la continuité
Équité	Écarts selon sexe, handicap, quartier	Base d'enquête	Identifie les groupes cumulant les risques

10. Analyse attendue : de l'absence d'école spéciale au déficit de système de soutien

Si l'enquête confirme l'absence de structure spécialisée à Lukonga, ce résultat devra être interprété en fonction de la demande réelle, des types de besoins et de la capacité des écoles ordinaires. Construire un établissement spécialisé unique peut répondre à certains besoins intensifs, mais risque de rester inaccessible à des enfants dispersés dans plusieurs quartiers. À l'inverse, décréter l'inclusion sans fournir d'appuis peut transférer toute la charge à l'enseignant et à la famille.

La réponse la plus robuste est donc territoriale. Elle associe des écoles ordinaires accessibles, quelques pôles ou classes-ressources, des enseignants référents, des spécialistes itinérants lorsque disponibles, des mécanismes de référencement vers la santé et la protection et des partenariats avec les organisations de personnes handicapées. Le pôle ressource peut prêter du matériel, conseiller les enseignants et soutenir l'élaboration d'adaptations individualisées sans retirer systématiquement l'enfant de son école de proximité.

Cette approche permet aussi de différencier les besoins. Tous les handicaps ne nécessitent pas les mêmes réponses. Une déficience motrice peut surtout exiger accessibilité et aides techniques ; certaines déficiences sensorielles appellent des modes de communication accessibles ; des difficultés intellectuelles ou développementales peuvent nécessiter davantage de différenciation, de répétition et de soutien individualisé. Les décisions éducatives doivent partir du fonctionnement de l'enfant et des obstacles observés, et non d'une catégorie abstraite.

Quartier	Nombre d'ESH	Effectif total des enfants 2024-2025	Proportion des ESH par rapport à l'effectif total
Dikongayi	39	489	8,00%
Lumumba	25	346	7,20%
Itabayi	27	317	8,50%
Total	91	1 152	7,90%

Source : Archives, RDC-Division Provinciale des affaires sociales Kasai central, 2025

INTERPRETATION SCIENTIFIQUE PROPOSEE

Les données montrent que **91** enfants en situation de handicap (**ESH**) ont été recensés sur une population totale de **1 152** enfants, soit une proportion globale de **7,9 %**. Cette proportion varie selon les quartiers étudiés. Le quartier Itabayi présente la proportion la plus élevée avec 8,5 %, suivi de **Dikongayi avec 8,0 %**, tandis que **Lumumba** enregistre la proportion la plus faible avec **7,2 %**. Ces résultats indiquent que, même si les écarts entre quartiers restent relativement modérés, la présence des enfants en situation de handicap constitue une réalité non négligeable dans les trois quartiers. Dans le cadre d'une étude sur la problématique de la scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu périurbain de Kananga, ces chiffres peuvent notamment servir à analyser leur accès à l'école et la capacité des établissements scolaires ordinaires à répondre à leurs besoins éducatifs particuliers.

2. Analyse descriptive

2.1. Situation du quartier Dikongayi

Le quartier **Dikongayi** compte **489 enfants**, dont **39 ESH**, ce qui représente :

$$489 \times 100 = 7,98\% \approx 8,0\%$$

Dikongayi concentre par ailleurs **42,9 %** de l'ensemble des ESH recensés dans les trois quartiers. Il s'agit donc du quartier présentant le plus grand nombre absolu d'ESH, même si son taux n'est pas le plus élevé. Cette situation peut avoir une importance particulière pour la planification scolaire : en termes d'effectifs absolus, les besoins potentiels d'accompagnement éducatif des ESH sont les plus importants à Dikongayi.

2.2. Situation du quartier Lumumba

Dans le quartier **Lumumba**, **25 ESH** ont été recensés parmi **346 enfants**, soit :

$$\frac{25}{346} \times 100 = 7,23\% \approx 7,2\%$$

Lumumba présente ainsi la **proportion d'ESH la plus faible des trois quartiers**. Toutefois, un taux de 7,2 % signifie toujours qu'environ **7 enfants sur 100** sont concernés par une situation de handicap dans la population considérée.

2.3. Situation du quartier Itabayi

Le quartier **Itabayi** compte **27 ESH sur 317 enfants**, soit :

$$\frac{27}{317} \times 100 = 8,52\% \approx 8,5\%$$

Itabayi présente ainsi la **proportion relative la plus élevée d'ESH** parmi les trois quartiers.

Autrement dit, même si Itabayi compte moins d'ESH en valeur absolue que Dikongayi, le poids des ESH par rapport à la population totale des enfants y est légèrement supérieur.

3. Comparaison statistique entre les quartiers

Le classement selon la proportion d'ESH est le suivant :

Itabayi : 8,5 %

Dikongayi : 8,0 %

Lumumba : 7,2 %

L'écart entre le quartier présentant la proportion la plus élevée, Itabayi, et celui présentant la proportion la plus faible, Lumumba, est seulement d'environ :

$$8,52 - 7,23 = 1,29 \text{ point de pourcentage}$$

La distribution est donc relativement homogène.

Pour approfondir cette observation, un **test du Khi-deux d'indépendance** appliqué à la répartition ESH/non-ESH dans les trois quartiers donne :

$$\chi^2 = 0,386$$

$$ddl = 2$$

$$p = 0,824$$

Comme $p > 0,05$, la différence observée entre les trois quartiers **n'est pas statistiquement significative** au seuil de 5 %.

Interprétation

Cela signifie qu'avec ces données, nous ne disposons pas d'éléments statistiques suffisants pour affirmer que la proportion d'enfants en situation de handicap est réellement différente entre Dikongayi, Lumumba et Itabayi.

Les écarts de 7,2 % à 8,5 % peuvent raisonnablement être attribués aux fluctuations liées aux effectifs étudiés. Ce résultat est particulièrement intéressant pour notre recherche, car la présence des ESH n'apparaît pas comme un phénomène concentré dans un seul quartier, mais comme une problématique qui touche les trois quartiers étudiés de la commune de Lukonga.

5. Mise en relation avec la problématique de scolarisation des enfants vivant avec handicap

Les résultats deviennent particulièrement importants lorsqu'ils sont mis en relation avec l'absence d'écoles spécialisées dans les quartiers de notre étude, car cette absence a été effectivement établie par notre enquête et les données administratives consultées de cette commune de Lukonga. Notre enquête a révélé qu'il n'existe aucune école dans la commune de Lukonga et même dans ses périphéries, accentuant la non scolarisation des enfants vivant avec handicap de cette entité administrative de Kananga.

Sur les 1 152 enfants recensés, 91 sont en situation de handicap, soit **7,9 %**. Si les trois quartiers ne disposent effectivement d'aucune structure scolaire spécialisée ou adaptée, cette situation met en évidence un décalage potentiel entre l'existence d'une population ayant des besoins éducatifs particuliers et la disponibilité locale de services éducatifs susceptibles de répondre à ces besoins. Il faut toutefois faire une distinction statistique importante :

Les données fournies démontrent la présence et la proportion des ESH, mais elles ne suffisent pas, à elles seules, à démontrer que l'absence d'écoles spécialisées provoque leur non-scolarisation.

PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

L'analyse statistique des données recueillies dans les quartiers Dikongayi, Lumumba et Itabayi de la commune de Lukonga révèle que, sur un effectif total de 1152 enfants issus de notre échantillon, 91 sont en situation de handicap, soit une proportion globale de 7,9%. La répartition par quartier montre que le quartier Itabayi présente la proportion la plus élevée d'enfants en situation de handicap avec 8,5%, Suivi de Dikongayi avec 8,0% et de Lumumba avec 7,2%. En

valeur absolue, Dikongayi compte cependant le nombre le plus élevé d'ESH, avec 39 cas sur les 91 recensés, soit 42, 9% de l'ensemble des ESH de la population étudiée.

Les différences observées entre les trois quartiers demeurent relativement faible. Le test du Khi-deux d'indépendance ne met pas en évidence de différence statistiquement significative entre les quartiers ($\chi^2 = 0,386$; ddl = 2 ; p = 0,824). Ces résultats suggèrent que la présence des enfants en situation de handicap constitue une réalité transversale dans les trois quartiers étudiés et non un phénomène propre à un quartier particulier.

Dans le contexte de notre étude sur l'inexistence des écoles spécialisées en milieu périurbain de Kananga, ces résultats montrent l'existence d'une population non négligeable d'enfants ayant potentiellement besoin de dispositifs éducatifs inclusifs ou spécialisés.

11. Discussion

Le cas de Lukonga met en lumière un enjeu classique de justice éducative : l'égalité formelle d'inscription ne produit pas automatiquement l'égalité des possibilités d'apprendre. Le droit devient effectif lorsque les ressources sont distribuées selon les besoins. Il faut donc compléter les politiques générales par un financement ciblé des adaptations, une planification territoriale et des mécanismes de suivi des enfants les plus exposés à l'exclusion.

L'idée d'école spéciale » doit également être reformulée. Dans un système inclusif, l'expertise spécialisée reste nécessaire, mais elle peut être organisée de manière mobile, mutualisée ou intégrée au réseau scolaire. L'enjeu est d'éviter deux écueils : d'un côté, l'abandon des familles au motif que seule une institution spécialisée pourrait répondre au besoin ; de l'autre, l'intégration nominale dans une classe ordinaire sans soutien.

Enfin, l'école ne peut agir seule. La scolarisation dépend des liens entre éducation, santé, protection sociale, transport, administration locale et communauté. La littérature institutionnelle récente en RDC insiste sur la nécessité d'une coordination accrue et d'un renforcement des capacités pour rendre l'inclusion opérationnelle [8]. Une stratégie communale devrait donc disposer d'un comité de suivi multisectoriel et d'indicateurs communs.

12. Recommandations opérationnelles

12.1. Actions immédiates : 0 à 6 mois

- Réaliser une cartographie des enfants en situation de handicap, y compris ceux qui ne fréquentent aucune école.
- Auditer l'accessibilité des écoles de Lukonga et identifier 3 à 5 établissements prioritaires à transformer progressivement en écoles inclusives de référence.
- Former les directions et enseignants à l'identification des barrières, à la différenciation pédagogique et à la protection contre la stigmatisation.
- Mettre en place un point focal inclusion au niveau local et un circuit simple de référencement vers santé, protection et services spécialisés.
- Organiser des dialogues communautaires avec parents, enfants, leaders et organisations de personnes handicapées.

12.2. Actions à moyen terme : 6 à 24 mois

- Créer un mécanisme de classes ou espaces-ressources mutualisés, doté de matériel pédagogique accessible.
- Mettre en œuvre un plan d'aménagement progressif : accès, circulation, latrines, éclairage, signalétique et sécurité.
- Prévoir des aides ciblées au transport ou à l'accompagnement pour les ménages dont le coût constitue une barrière déterminante.
- Développer une petite équipe d'appui itinérante ou des enseignants référents pouvant accompagner plusieurs écoles.
- Intégrer les indicateurs handicap et inclusion dans le suivi scolaire local et publier un tableau de bord semestriel non nominatif.

12.3. Actions structurelles

À plus long terme, la province et les services éducatifs devraient inscrire l'inclusion dans les normes de construction et de réhabilitation des infrastructures scolaires, la formation initiale et continue des enseignants, la dotation pédagogique des matériels d'apprentissage, les mécanismes de financement et le système d'information. Toute création éventuelle d'un établissement spécialisé devrait reposer sur une étude de besoins et être conçue comme un élément d'un réseau inclusif, avec une fonction de centre de ressources pour les écoles ordinaires.

13. Proposition de plan d'action local

Action	Responsable principal	Horizon	Résultat attendu
Cartographie enfants/écoles	Services éducatifs commune de Lukonga	0-3 mois	Base des données des écoles et ESH disponible
Audits et adaptations prioritaires	Écoles + partenaires	3-12 mois	Accès amélioré dans écoles pilotes de Lukonga
Formation et coaching des enseignants	Inspection pool primaire Kananga2	3-18 mois	Pratiques inclusives renforcées dans les écoles
Pôle/équipe ressource	Province + partenaires	6-24 mois	Soutien spécialisé de proximité
Suivi des indicateurs	Inspection pool primaire Kananga2	Semestriel	Décisions fondées sur les données disponibles

14. Limites de l'étude

La principale limite de la présente étude est l'absence de données primaires collectées spécifiquement auprès des services à titrés à Lukonga

Absence de la cartographie officielle des écoles spéciales et intégrant l'approche inclusive auprès de l'inspection urbaine kananga2. Une autre limite probable est le sous-repérage des handicaps peu visibles et des enfants qui restent au domicile. Une enquête exclusivement scolaire manquerait précisément une partie centrale de la population d'intérêt. Ces limites sont aussi une orientation méthodologique : Dans nos recherches prochaines, nous allons trianguler les ménages, écoles, communauté et services publics afin de comprendre à fond, ce fait réel de la commune agropastorale de Lukonga. Elles devront documenter les différences entre filles et

garçons, catégories d'âge, quartiers et types de limitations fonctionnelles. Les résultats quantitatifs seront accompagnés de récits d'expérience anonymisés afin de comprendre pourquoi des enfants apparemment comparables connaissent des trajectoires différentes.

15. Conclusion

La question de la scolarisation des enfants en situation de handicap (ESH) à Lukonga ne peut être réduite à une opposition entre présence et absence d'écoles spéciales. Le véritable enjeu est l'existence d'un système local capable d'identifier chaque enfant, de réduire les barrières, d'adapter l'enseignement et d'offrir les appuis spécialisés nécessaires. Si la cartographie confirme une offre spécialisée inexistante ou très insuffisante, cette lacune constituera un signal fort pour l'action publique, mais la solution devra renforcer simultanément l'école ordinaire inclusive.

Une transformation réaliste peut commencer à petite échelle : sélectionner des écoles pilotes, réaliser des adaptations prioritaires, former et accompagner les enseignants, créer un réseau de référencement et produire régulièrement des données. L'objectif final est que le lieu de résidence, la pauvreté ou la nature du handicap ne déterminent plus l'accès de l'enfant à l'apprentissage et à la participation sociale.

Références bibliographiques

- [1] UNESCO, Global Education Monitoring Report – Education Profiles. « République démocratique du Congo : Inclusion ». Profil pays. https://gem-report-education-profiles.unesco.org/fr/afrique-sub-saharienne/republique-democratique-du-congo/_inclusion.html
- [2] UNESCO Core Data Portal. « Élaboration des stratégies éducation inclusive et en situation d'urgence en RDC », projet 3210112131, 2024-2025. <https://core.unesco.org/fr/project/3210112131>
- [3] République démocratique du Congo. Loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national.
- [4] République démocratique du Congo. Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (SSEF) 2016-2025.
- [5] Nations Unies. Convention relative aux droits des personnes handicapées, article 24 : Éducation.
- [6] UNESCO. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation – Tous, sans exception. Paris: UNESCO.
- [7] UNICEF. Seen, Counted, Included using data to shed light on the well-being of children with disabilities. New York : UNICEF, 2021.
- [8] Organisation mondiale de la Santé & Banque mondiale. Rapport mondial sur le handicap. Genève: OMS, 2011.



- [9] World Vision (2007). Education's Missing Millions: Including Disabled Children in Education through EFA FTI Processes and National Sector Plans, World Vision, UK, Milton Keynes.
- [10] DR Congo (2006). La Constitution de la République Démocratique du Congo, Kinshasa, Journal Officielle de la République.
- [11] DR Congo (2014). La Loi-Cadre n° 14/004 du 11 Février 2014 de l'Enseignement National,
- [12] DR Congo (2014). La Loi-Cadre n° 14/004 du 11 Février 2014 de l'Enseignement National, Kinshasa, Journal Officielle de la République.
- [13] DR Congo-CNP.ONESCO (2008). Le rapport national de developpement de l'éducation,
- [14] DR Congo-CNP.ONESCO (2008). Le rapport national de developpement de l'éducation, Kinshasa, éd. ELISCO.
- [15] DR Congo-Handicap International (2013) Rapport annuel sur les interventions du Handicap International à Kinshasa. <http://www.handicapinternational.be/fr/actualites/ameliorerles-Chances-des-enfants-handicapes-de-kinshasa>, p.c. 13 Juillet 2014.
- [16] Rieser, R, (2008). Implementing Inclusive Education: A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities. London : Commonwealth Secretariat
- [17] Zay D, (2012). L'éducation inclusive, Une réponse à l'échec scolaire ? Paris: L'Harmattan
- [18] Miles S and Ahuja A, (2007) Learning from difference: Sharing international experiences of developments in inclusive education, in Florian L, (ed.). The Sage handbook of special education, London: Sage.
- [19] Miles S et Singal N, (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?, International Journal of Inclusive Education, 14, p.1-15.

Annexe:

Guide synthétique d'observation d'une école

Accès physique: chemin d'accès, entrée, marches/rampes, largeur des passages, latrines, eau, sécurité.

Salle de classe: éclairage, place disponible, visibilité, acoustique, placement de l'élève.

Pédagogie: consignes multiples, différenciation, supports accessibles, évaluation adaptée, participation.

Protection: prévention des moqueries, mécanisme de plainte, discipline positive, confidentialité.

Gestion: registre, suivi de l'absentéisme, contact famille, référencement, plan d'amélioration.

