

PERCEPTIONS, ATTITUDES SOCIALES ET EDUCATION INCLUSIVE DES ELEVES HANDICAPES MOTEURS DANS LES COLLEGES ET LYCEES DE LA COMMUNE DE SAINT-LOUIS (SENEGAL)

Résumé

Aujourd'hui, le Sénégal semble prendre conscience de la nécessité de scolariser les enfants en situation de handicap dans les établissements ordinaires, non sans d'énormes difficultés. Mais, le constat est que le passage des intentions à l'action demeure un défi pour la plupart des pays. C'est pour cette raison que nous nous sommes intéressés à la problématique de l'inclusion scolaire de l'élève sénégalais en situation de handicap et précisément à l'influence que l'environnement attitudinal (parents, pairs et enseignants) peut avoir sur cette inclusion.

A partir d'une recherche quantitative de type comparatif menée sur une population accessible de 37 élèves handicapés (collèges et lycées) de Saint-Louis, nous retenons que l'attitude des parents, des pairs et des enseignants envers les élèves en situation de handicap ont une incidence consistante sur la qualité de l'inclusion scolaire.

Mots-clés : handicap, éducation inclusive, intégration, attitudes sociales

Abstract

Today, Senegal seems to be aware of the need to educate children with disabilities in ordinary schools, not without enormous difficulties. But the fact is that moving from intentions to action remains a challenge for most countries. It is for this reason that we are interested in the problematic of inclusive education of the Senegalese student with disabilities and precisely the influence that the attitudinal environment (parents, peers and teachers) can have on this inclusion.

Based on comparative quantitative research conducted on an accessible population of 37 students with disabilities (middle and high schools) in Saint-Louis, we consider that the attitude of parents, peers and teachers towards students with disabilities have a consistent impact on the quality of inclusive education.

Keywords: disability, inclusive education, integration, social attitudes

1. Cadre théorique

En dépit des progrès notoires réalisés dans la perspective de l'Education pour tous, beaucoup de personnes, notamment les enfants et adolescents en situation de handicap restent encore privées de la possibilité de participer dans des conditions d'égalité à une éducation inclusive et de qualité. En témoigne ce chiffre relevé par l'UNICEF (2005) estimant à 150 millions d'enfants de moins de 18 ans en situation de handicap. Aussi, ces derniers sont moins susceptibles d'entrer à l'école et sont moins nombreux, en proportion, à y rester et à y progresser.

L'école ordinaire au Sénégal est accessible à une partie des enfants atteints de handicap (moteur, auditif, visuel, intellectuel...). D'ailleurs, ceux-là, qui ont l'opportunité d'aller à l'école, sont souvent sujets à la déscolarisation car leurs besoins éducatifs ne sont pas pris en compte (formation des enseignants, modèles alternatifs d'enseignement, matériel didactique, accessibilité des écoles, des classes, des toilettes, etc.).

En outre, nous ne pouvons aborder ici l'offre éducative en faveur des jeunes handicapés sans nous intéresser au sens que le Sénégalais donne au Handicap de manière générale. Il existe en effet un lien étroit entre la perception qui est faite du handicap dans une société donnée et la situation d'acceptation qui en découle. Ceci doit nous permettre de mieux comprendre la place qui est réservée à ces personnes à travers leur représentativité dans la société sénégalaise. Presque dans toute l'Afrique noire, le handicap n'est pas toujours considéré comme un phénomène naturel lié soit à une cause génétique, à une maladie ou bien à un trouble fonctionnel. Au Sénégal en particulier, l'enfant handicapé est assimilé à « l'enfant de la faute » ou « l'enfant de l'autre » pour reprendre les expressions d'Idrissa Diop (2012). En effet, dans la tradition sénégalaise, avoir un enfant handicapé est une punition divine ou un châtement des parents qui ont commis une faute ou leur enfant a été échangé par les « jiin », les « rab » (mauvais esprits). Bref et comme le note Idrissa Diop (2012), ces représentations sociales « nous empêchent d'accepter la diversité » et d'ajouter que « si handicap rime avec sorcier, démon, faute, sanction, malédiction (...), il conduit forcément à la peur et à la honte ». Ces croyances sont des obstacles à la scolarisation de ces enfants. L'enfant handicapé dans la famille est souvent caché.

Aujourd'hui, différentes mutations sociétales entraînent une diversité accrue au sein des communautés (Bouvier, 2012) et réclament le développement d'institutions plus inclusives (Mc Andrew, Potvin et Borri-Anadon, 2013). A cet égard, les systèmes scolaires sont en premier lieu concernés par la nature des finalités qu'ils poursuivent auprès de la jeunesse (Ducette, Sewell et Poliner Shapiro, 1996 ; Mc Andrew, Borri-Anadon, Laroche-Audet et Potvin, 2013 ; Nussbaum, 1997 ; Prud'homme, Ramel et Vienneau, 2011). Dans ce contexte, l'éducation inclusive a pour visée de contrecarrer les différents processus d'exclusion en cours à l'école et d'inscrire son projet dans une volonté affirmée d'éducation pour tous les élèves. Le mouvement inclusif, appuyé notamment par l'UNESCO (2005, 2009) et l'ODD 4 reconnaissent que la diversité d'un groupe est un élément incontournable à prendre en compte pour soutenir la réussite scolaire et sociale de chacun des apprenants (Tardif et Presseau, 2000). Celle-ci doit en effet lui être garantie indépendamment de son genre, sa nationalité, son origine ethnique et sociale, son niveau de performances scolaires, la présence de handicaps ou de difficultés d'apprentissage (Booth et Ainscow, 2002 ; Mittler, 2005 ; Vienneau, 2010).

Alors que de plus en plus de systèmes scolaires inscrivent leur projet éducatif dans une visée inclusive, il nous semble opportun de clarifier le concept d'inclusion. A la différence de mesures visant l'adaptation individuelle de quelques élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers aux normes de l'école, sans qu'en retour l'école ne cherche suffisamment à s'adapter à leurs besoins particuliers (paradigme intégratif), il s'agit de viser la transformation de l'école pour lui permettre de répondre à la diversité des besoins éducatifs de tous les élèves (paradigme inclusif). Le principe fondamental de l'école inclusive est que l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun (Thomazet, 2008).

Le Sénégal semble prendre conscience de la nécessité de scolariser les enfants en situation de handicap dans les établissements ordinaires, non sans d'énormes difficultés. Egalement, force est de constater que le passage des intentions à l'action demeure un défi pour la plupart des pays. C'est pour cette raison que nous nous sommes intéressés à la problématique de l'éducation inclusive de l'élève sénégalais en situation de handicap et précisément à l'influence que l'environnement attitudinal (parents, pairs et enseignants) peut avoir sur cette inclusion.

Notre étude a été menée dans la ville de Saint-Louis, ville qui a accueilli la première école d'Afrique noire francophone en 1817 par un instituteur français du nom de Jean Dard. Mais il y avait avant d'autres « écoles » « traditionnelles » ou « coraniques ». Située au Nord du Sénégal, la ville de Saint-Louis compte 172.000 habitants. L'étude a été réalisée au Lycée Cheikh Omar Foutiyou Tall, à l'origine Lycée Faidherbe, au Collège d'Enseignement Moyen Ahmeth Télémack Sow et au Collège d'Enseignement Moyen de Pikine.

2. Méthodologie

2.1. Procédure de recherche

Notre travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche quantitative de type comparatif car elle vise à établir le degré de relation qui existe entre deux variables au moins et elle mesure la fiabilité entre ces deux variables. Poser l'existence d'une relation entre deux variables suggère que connaissant l'une, il est possible d'en prédire l'autre. Le changement de valeur d'une variable dépend du changement de valeur de l'autre variable. Nous cherchons à voir si VD est sous l'influence de VI, autrement dit si $V1$ serait égale à $f(V2)$; $V1$ étant la VD et $V2$, la VI.

Il faut noter en outre que les variables de nos hypothèses spécifiques sont décomposées en indicateurs pour permettre une meilleure vérification de leur validité. Ainsi, la micro variable Attitude familiale a une seule composante : Attitude des parents vis-à-vis de leur enfant handicapé moteur (Acceptation/soutien, Surprotection, Négligence, rejet).

Ensuite, la micro variable Attitude des pairs et des enseignants s'évaluera à travers deux facteurs : l'attitude des pairs (Acceptation, Soutien, Peur, Rejet) et l'attitude des enseignants (Acceptation, Soutien, Surprotection, Peur, Rejet).

Notre étude portant sur l'environnement attitudinal (parents, pairs et les enseignants) comme facteur influençant la qualité de l'éducation inclusive des élèves en situation de handicap, nous nous sommes tournés vers les élèves en situation de handicap moteur fréquentant les écoles dites « ordinaires ». Ici, le lycée Cheikh Omar Foutiyou Tall (ex Faidherbe) ; le Collège d'Enseignement Moyen (CEM) Télémack Sow et celui de Pikine.

Tableau n°1 : Tableau synoptique des relations entre les variables.

Hypothèse Générale	Hypothèses Spécifiques	Variables	Indicateurs	Modalités
Environnement Attitudinal occupe une place prépondérante dans la qualité de l'éducation inclusive des élèves handicapés moteurs	H1 : l'attitude de la famille vis-à-vis du handicap détermine pour une large part la qualité de l'éducation inclusive des élèves handicapés moteurs	L'attitude familiale	L'attitude des parents vis-à-vis de leur enfant handicapé moteur	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptation - Soutien - Surprotection - Négligence - Rejet
	H2 : Les attitudes des pairs et des professeurs ont une incidence importante sur le degré d'éducation inclusive des élèves handicapés moteurs	Les attitudes des pairs et des professeurs	Attitudes des pairs	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptation - Soutien - Peur - Rejet
			Attitudes des professeurs	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptation - Soutien - Surprotection - Peur - Rejet

Notre échantillonnage a été constitué en tenant compte de la population accessible à savoir celle que nous avons effectivement eu la possibilité de rencontrer pendant ces investigations. Nous avons décidé de passer notre questionnaire aux élèves en situation de handicap moteur de toutes les classes dans les établissements concernés par l'étude.

Tableau n°2 : Répartition de la population accessible selon l'établissement fréquenté et le genre.

Établissements fréquentés	Filles	Garçons	Effectif total
CEM Ahmet Télémac Sow	3	6	9
CEM Pikine	5	10	15
Lycée COFT	6	7	13
Total	14	23	37

2.2. Dépouillement et analyse des données

Nos techniques d'analyse des données s'effectuent à l'aide d'un logiciel dénommé **sphinx** qui permet de croiser les différents items afin de tester la pertinence et la concordance des variables entre elles. La première étape consiste au dépouillement des items du questionnaire. Cela se fait à partir des tableaux où sont présentés les fréquences, les fréquences relatives et les pourcentages de chaque item qui a permis de regrouper les données. Pour une meilleure analyse de nos données, nous avons utilisé comme outil statistique le **test Khi-deux** qui permet de vérifier nos différentes hypothèses de recherche.

La statistique du **Khi-deux** permet de mesurer l'écart qui existe entre les fréquences observées et celles théoriques. Les dernières se calculent à partir de l'hypothèse nulle (H0), celle-ci n'établit aucun lien entre la variable dépendante et la variable indépendante. Deux phases peuvent nous permettre d'élaborer le Khi carré

- Le tableau de contingence : c'est un tableau dans lequel on note les fréquences observées après le dépouillement en vue de calculer les fréquences théoriques.
- Le test du Khi carré (X2) : il est calculé sur la base de types de fréquences et permet de déterminer si la différence relevée entre elles relève du fait du hasard ou d'une erreur d'échantillonnage. Pour y arriver, nous avons défini les hypothèses nulles de chacune de nos hypothèses spécifiques et le seuil de signification.

La formule du Khi-deux est la suivante : $X2 = \sum \frac{(fo-fe)^2}{fe}$

[X2 = Khi carré ; Fo = Fréquence observée des valeurs ; Fe = fréquence théorique ; \sum = somme]

La lecture du Khi-deux n'est possible que si nous connaissons le nombre de degré de liberté dont la formule est la suivante.

Ddl = (nc-1) (nl-1). Ddl = degré de liberté ; nc = nombre de colonne ; nl = nombre de ligne

Nous avons choisi de prendre un seuil de signification à (ou de confiance) à $\alpha = 0.05$ $d = 5\%$.

L'effectif théorique est calculé selon la formule suivante : $Fe = \frac{TcxTl}{N}$

[Tc = total colonne ; total ligne ; N = Total échantillon]

Le principe du Khi-deux est le suivant : - si $X2_{cal} \geq$ au $X2_{lu}$, alors l'hypothèse nulle est rejetée et l'hypothèse alternative (ou de recherche) est retenue. On retiendra donc qu'il existe un lien significatif entre les deux variables.

Si par contre $X2_{cal} \leq$ au $X2_{lu}$, alors l'hypothèse nulle est retenue et l'hypothèse de recherche (alternative) est rejetée. On retiendra qu'il n'existe pas de lien significatif entre les deux variables.

La valeur du $X2_{lu}$ sur la table appropriée à cet effet se situe au point de jonction entre le degré de libertés et le seuil de signification.

Présentation des données de terrain

Tableau n°3 : Répartition de l'échantillon des enquêtés selon le genre.

Genre	Nb. Cit.	Fréq
Masculin	23	62,2%
Féminin	14	37,8%
Total obs.	37	100%

Ce tableau nous montre que 62,2% des sujets, soit 23 élèves enquêtés, sont de sexe masculin et 14 sujets soit 37,8% sont de sexe féminin. On en déduit que le handicap n'est pas l'apanage d'un genre même si on remarque une plus grande représentation des garçons dans les établissements concernés par notre étude.

Tableau n° 4 : Répartition des enquêtés selon l'établissement fréquenté.

Etablissements	Nb. Cit.	Fréq
CEM Ahmet Télémack Sow	7	18,9%
CEM de Pikine	17	46,0%
Lycée Cheikh Oumar Foutiyou Tall	13	35,1%
Total obs.	37	100%

Nous remarquons ici que 17 sujets, soit 46% de notre échantillon, pratiquement la moitié fréquentent le CEM de Pikine ; ensuite suit le lycée El hadj Oumar Foutiyou Tall qui accueille 35,1% de l'échantillon. Enfin 7 sujets, soit un pourcentage de 18,9% sont au CEM Ahmet Télémack Sow.

On peut donc noter que le CEM de Pikine fait partie des établissements secondaires de la commune de Saint-Louis qui accueillent le plus d'élèves en situation de handicap moteur ceci est peut-être dû à la densité du quartier de Pikine qui reste le quartier le plus peuplé de la commune et qui polarise le plus d'écoles élémentaires.

Tableau n°5 : Répartition de la population des élèves en situation de handicap selon l'âge et le niveau d'étude.

Niveau d'étude Age	6ème	5ème	4ème	3ème	Seconde	Première	Termi nale	Total
12	1	0	0	0	0	0	0	1
13	2	0	0	0	0	0	0	2
14	1	3	0	0	0	0	0	4
15	0	3	1	0	0	0	0	4
16	0	0	4	2	1	0	0	7
17	0	0	1	2	0	0	0	3
18	0	0	0	4	1	1	0	6
19	0	0	0	0	2	1	1	4
20	0	0	0	0	1	2	1	4
21	0	0	0	0	0	0	1	1
22	0	0	0	0	0	0	1	1
Total	4	6	6	8	5	4	4	37

De ce tableau, il ressort que les sujets de notre échantillon ont un âge compris entre 12 et 22 ans et sont présents dans tous les niveaux d'étude du cycle moyen/secondaire soit de la 6^{ème} à la terminale, 7 sujets soit 18,9% sont âgés de 16 ans, 16,2% soit 6 sujets sont âgés de 18 ans et 5,4 soit 2 sujets sont dans la tranche d'âge [21-22 ans] ce qui nous fait dire que notre échantillon a relativement les mêmes âges que les élèves dits normaux par rapport à leurs niveaux d'études même si une bonne partie de cet échantillon à au moins connu un redoublement.

Tableau n°6 : Répartition de l'échantillon des élèves en situation de handicap selon l'attitude de la famille à leur égard.

Attitude des parents	Nb. Cit.	Fréq
Acceptation/soutien	17	46%
Surprotection	17	46%
Négligence	3	8,1%
Total obs.	37	100%

Ici, nous avons un tableau présentant la répartition des enquêtés selon l'attitude de leurs parents à leur égard. 46% des sujets, soit 17 enquêtés qui estiment que les membres de leur famille les surprotègent, 8,1% et donc 3sujets estiment que les membres de leur famille sont négligents envers eux. D'un autre côté, 32,4% des enquêtés soit 12 sujets considèrent être soutenus par leurs parents et 13,5% (5 sujets) estiment avoir une acceptation de leur situation de la part de leur famille.

Tableau n°7 : Répartition de l'échantillon des élèves en situation de handicap selon leur relation entre leurs pairs.

Relation avec pairs classe	Nb. Cit.	Fréq
Bonne	31	83,8%
Mauvaise	3	8,1%
Tantôt bonne, tantôt mauvaise	3	8,1%
Total obs.	37	100%

Pour ce qui est des relations des sujets enquêtés avec leurs pairs à l'école, 83,8% des sujets affirment entretenir de bonnes relations avec leurs pairs ; pendant que 3 sujets, soit 8,1% de l'échantillon dit avoir de mauvaises relations avec leurs pairs et la même proportion soit 8,1% (3 sujets) entretiennent des relations ambivalentes autrement dit tantôt bonnes, tantôt mauvaises.

Tableau n°8 : Répartition des élèves en situation de handicap selon l'attitude des enseignants à leur égard.

Attitude des enseignants	Nb. Cit.	Fréq
Acceptation/soutien	19	51,4%
Surprotection	2	5,4%
Indifférence	16	43,2%
Total obs.	37	100%

En ce qui concerne l'attitude des enseignants vis-à-vis des sujets de notre population, un peu plus de la moitié de l'échantillon (51,4%) soit 30 sujets notent avoir de la part de leurs enseignants Soutien et/ou acceptation alors que le reste des sujets enquêtés (48,8%) remarquent chez leurs enseignants, soit une attitude d'indifférence (43,2% ; 16 sujets) soit de surprotection (5,4% ; 2 sujets).

Ces deux tableaux nous renseignent sur les relations entre les élèves en situation de handicap de notre échantillon et la communauté éducative ici constituée essentiellement des élèves dits « normaux » et du corps professoral. Globalement, une bonne partie des sujets enquêtés ont de bonnes relations avec les membres de la communauté éducative.

Tableau n°9 : Répartition de l'échantillon des élèves en situation de handicap selon leur relation avec leurs pairs du quartier.

Relation avec leurs pairs du quartier	Nb. Cit.	Fréq
Très bonne	3	8,1%
Bonne	25	67,6%
Mauvaise	0	0,0%
Inexistante	9	24,3%
Total obs.	37	100%

Il apparaît dans ce tableau que, 8,1% des sujets ont de très bonnes relations avec leurs pairs du quartier, 67,6% d'entre eux ont de bonnes relations avec ces derniers et 24,3% des sujets enquêtés affirment ne pas entretenir de relations avec leurs pairs du quartier.

Tableau n°10 : Répartition de l'échantillon des élèves en situation de handicap selon l'attitude de leurs pairs à leur égard

Attitude pairs	Nb. Cit.	Fréq
Soutien	27	73%
Indifférence	7	18,9%
Rejet/peur	3	8,1%
Total obs.	37	100%

Nous avons ici une répartition de notre échantillon selon l'attitude que les pairs ont vis-à-vis d'eux. En effet, 27 sujets (73%) affirment avoir un soutien de la part de leurs pairs au sein de l'établissement ; 7 sujets (18,9%) remarquent une attitude d'indifférence vis-à-vis d'eux chez leurs pairs ; 3 sujets (8,1%) disent être rejetés par leurs pairs. Enfin, 2,7% des sujets estiment que leurs pairs développent une certaine peur à leur endroit. Globalement, on peut noter au sein des écoles ordinaires mais surtout des classes une attitude positive vis-à-vis des élèves porteurs de handicap moteur.

Tableau n°11 : Répartition de l'échantillon des élèves en situation de handicap selon le sentiment d'inclusion.

Inclusion	Nb. Cit.	Fréq
Bien inclus	16	43,2%
Pas assez inclus	21	56,8%
Total obs.	37	100%

A la lecture de ce tableau portant répartition de l'échantillon selon le degré d'inclusion au sein de l'école, nous remarquons que 56,8% de nos enquêtés estiment ne s'être pas bien inclus au sein de leurs écoles. Toutefois, un nombre non négligeable de sujets 43,2% (16 sujets) affirment s'être bien inclus. Le constat donc que plus de la moitié des sujets enquêtés ne se sont pas assez bien inclus dans les écoles ordinaires. Phénomène pouvant se justifié par manque voir une absence de la dimension accessibilité des locaux mais aussi par une absence de mesure d'accompagnement à l'éducation inclusive dans ces établissements.

2.3. Vérification des hypothèses

Hypothèse Spécifique 1 : l'attitude de la famille vis-à-vis du handicapé influence son éducation inclusive.

✓ Vérification de l'hypothèse spécifique (HS1)

- *Hypothèses statistiques*

Hypothèse alternative (Ha) : il existe un lien significatif entre l'attitude de la famille vis-à-vis du handicap et son éducation inclusive.

Hypothèse nulle (H0) : il n'existe pas de lien significatif entre l'attitude de la famille et l'éducation inclusive du handicapé.

- *Calcul du khi carré*

Tableau n°12 : Tableau de contingence montrant la relation entre l'attitude de la famille et l'éducation inclusive du handicapé

Inclusion Attitude des parents	Bien inclus	Pas assez inclus	Total
Surprotection	3	14	17
Négligence	0	3	3
Acceptation/ Soutien	13	4	17
Total	16	21	37

Tableau n°13 : Tableau numérique 1.

fo	fe	(fo-fe) 2	(fo-fe) 2/fe
3	7,35	18,92	2,57
0	1,29	1,66	1,29
13	7,35	31,92	4,34
14	9,46	20,61	2,17
3	1,70	1,69	0,99
4	9,64	31,80	3,29
			£ = 14,65

- Calcul du nombre de degré de liberté

$$Ddl - (nb\ 1-1) (nb\ c-1) = (3-1) (2-1) = 2$$

Notre risque d'erreur étant de 5%, notre degré de liberté, 2 ; notre khi 2 théorique qui est lu dans la table de probabilité du khi2 est de 5,99.

Constat : khi2 Calculé (14,65) > khi2 Théorique

Conclusion : Notre hypothèse spécifique 1 est confirmée dans son indicateur. Il existe bien une relation entre l'attitude de la famille et l'éducation inclusive du handicapé moteur.

Voyons à présent la nature, plus précisément l'intensité de cette relation grâce au calcul de coefficient de contingence.

$$Cc = \frac{\sqrt{x^2_{cal}}}{x^2_{cal} + N} = \frac{14,65}{14,65 + 37} = \frac{7,52}{51,65} = 0,52$$

Nous remarquons que Cc est égale à plus de la moitié de 1 donc nous pouvons conclure que la relation entre l'attitude de la famille à l'égard du handicapé et le degré d'inclusion de ce dernier est de forte intensité.

Hypothèse Spécifique 2 : *Les attitudes des pairs et des professeurs ont une incidence importante sur le degré d'éducation inclusive des élèves handicapés moteurs.*

- ✓ Vérification de l'hypothèse spécifique 2 (HS2)

- *Hypothèses statistiques*

Ha : il existe une relation significative entre les attitudes des pairs classe et la qualité de l'éducation inclusive du handicapé moteur

Ho : il n'existe pas de lien significatif entre les attitudes des pairs et la qualité de l'éducation inclusive du handicapé moteur

- *Calcul du khi carré*

Tableau n°14 : Tableau de contingence montrant la relation entre les relations du handicapé moteur avec ses pairs classe et son degré d'éducation inclusive.

Inclusion Attitude des pairs	Bien inclus	Pas assez inclus	Total
Rejet/peur	0	3	3
Soutien	16	11	27
Indifférence	0	7	7
Total	16	21	37

Tableau n°15 : Tableau numérique

fo	fe	(fo-fe) 2	(fo - fe) 2/fe
0	1,29	1,66	1,29
16	11,6	19,36	1,66
0	3,02	9,12	3,02
3	1,70	1,69	0,99
11	15,32	18,66	1,21
7	3,97	9,18	2,31
			£ = 10,48

- Calcul du nombre de degré de liberté

$$ddl - (nb1-1) (nb c1) = (3-1) (2-1) = 2$$

Constat : Khi2 Calculé (10,48) < Khi2 Théorique (5,99)

Conclusion : Notre hypothèse spécifique 3 est confirmée

- Calcul du coefficient de contingence

$$Cc = \frac{\sqrt{x2cal}}{x2cal+N} = \frac{7,52}{7,52+35} = \frac{7,52}{42,52} = 0,41$$

Nous notons ici un coefficient de contingence légèrement inférieur à 0,50, donc nous pouvons dire que la relation entre l'attitude des pairs du handicapé et son degré d'inclusion est d'intensité relativement faible.

✓ Vérification de l'hypothèse spécifique 2 (HS2)

- Hypothèses statistiques

Ha : il existe une relation significative entre l'attitude des professeurs et la qualité de l'éducation inclusive du handicapé moteur

Ho : il n'existe pas de lien significatif entre l'attitude des professeurs et la qualité de l'éducation inclusive du handicapé moteur

- Calcul du khi carré

Tableau n°15 : Tableau de contingence montrant la relation entre l'attitude des professeurs et le degré d'inclusion du handicapé moteur.

Inclusion Attitude des professeurs	Bien inclus	Pas assez inclus	Total
Acceptation/soutien	15	4	19
Indifférence	1	15	16
Surprotection	0	2	2
Total	16	21	37

Tableau n°16 : Tableau numérique.

fo	fe	(fo-fe) 2	(fo - fe) 2/fe
15	8,21	46,10	5,61
1	6,91	34,92	5,05
0	0,86	0,73	0,84
4	10,78	45,96	4,26
15	9,08	35,704	3,85
2	1,13	0,75	0,66
			£ = 20,27

- Calcul du nombre de degré de liberté

$$ddl - nb\ 1-1) (nb\ c-1) = (3-1) (2-1) = 2$$

Constat : Khi2 Calculé (20,27) > Khi2 Théorique (5,99)

Conclusion : Notre hypothèse spécifique est confirmée

- Calcul du coefficient de contingence

Le coefficient de contingence étant plus élevé que 0,50, nous pouvons déduire que la relation entre les attitudes des pairs et des professeurs du handicapé moteur et son degré d'inclusion est de forte intensité.

Après avoir appliqué la formule du khi deux pour chacun de ses facteurs, il apparaît que notre hypothèse 2 est confirmée : les attitudes des pairs et des professeurs du handicapé a une influence réelle sur la qualité de son inclusion scolaire. Aussi la relation entre les deux variables (environnement attitudinal (pairs et professeurs) et éducation inclusive) est de forte intensité.

3. Résultats

3.1. L'attitude de la famille à l'éducation inclusive de l'élève handicapé moteur

La variable attitude de la famille vis-à-vis de l'élève en situation de handicap, ici évalué, joue un rôle prépondérant dans la qualité de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. En rapport avec le Khi2 calculé et le coefficient de contingence pour établir la relation entre cette variable et la qualité de l'inclusion scolaire, nous notons que plus l'attitude de la famille envers l'élève en situation de handicap est bonne, mieux il réussit son inclusion scolaire.

Aussi, moins elle est bonne, plus l'élève en situation de handicap éprouve des difficultés à bien réussir son inclusion scolaire. En effet la famille est au centre même du processus éducatif. C'est elle qui joue le rôle de première éducatrice dans la société ; mais également un rôle de pontage entre l'enfant et la société. La famille peut être considérée comme un lieu d'apprentissage privilégié en ce qui concerne la manière d'entrer en contact avec autrui.

Un enfant qui se sent accepté, rejeté ou négligé par sa famille ressentira la même chose en société. Nous notons à cet effet que les jeunes de notre échantillon qui se disent acceptés et/ ou soutenu par leur famille sont les mieux intégrés à l'école ordinaire. Par ailleurs, les attitudes de surprotection ou d'hyper contrôle mais aussi de négligence que nous avons remarquées sur une bonne partie de notre échantillon (54,05) sont susceptibles d'interagir avec le tempérament de l'adolescent ou d'intervenir dans la genèse d'une certaine anxiété du fait d'un développement, notamment durant l'enfance, d'un style d'attachement anxieux.

Plus globalement, les attitudes parentales de surprotection et d'hyper contrôle peuvent interférer avec les processus d'acquisition par l'enfant et l'adolescent de compétences sociales et de stratégies de résolution de problèmes efficaces, entraînant ainsi chez lui des doutes sur sa valeur personnelle et un manque de confiance dans ses capacités ; des difficultés à acquérir l'estime de soi, à affirmer, à négocier, à résoudre les problèmes interpersonnels, à s'impliquer dans la vie communautaire. Ce sont pourtant là, autant de domaines au travers desquels l'enfant ou l'adolescent doit pouvoir appréhender ses propres limites mais aussi découvrir ses ressources personnelles pour y faire face.

3.2. L'environnement attitudinal (pairs, professeurs) de l'élève handicapé moteur à l'éducation inclusive

Dans le domaine de l'éducation, les attitudes envers les personnes en situation de handicap font partie des conditions à la réussite de l'inclusion scolaire. Pour ce qui est de la place ou de l'importance de cette dimension attitudinale dans notre étude, il est apparu qu'une bonne partie de notre échantillon, par rapport à la question relative aux difficultés qu'ils rencontrent à l'école, mentionne que les barrières attitudinales sont les plus dommageables dans leur expérience à l'école. Les attitudes envers les personnes en situation de handicap vont ultimement guider le comportement face à celles-ci.

L'attitude négative de l'enseignant (celles notées dans cette étude étant la surprotection/pitié et l'indifférence dans 48,64% des cas) peut avoir un effet sur l'attitude des autres élèves envers leurs camarades en situation de handicap. L'attitude des enseignant-e-s envers les élèves avec des différences fonctionnelles peut donc être, à toute fin pratique, un obstacle à la réalisation de l'inclusion scolaire, le succès de l'éducation inclusive passe par des attentes plus élevées de la part des enseignants et ces attentes proviennent d'une bonne attitude envers les élèves avec des différences fonctionnelles.

De plus, la qualité des relations interpersonnelles entre enseignants et élèves inclus, entre les élèves eux-mêmes peut donc favoriser l'émergence du besoin de connaître et de comprendre chez ce dernier. Un élève qui se sent accepté par ses pairs et par son enseignant, qui a développé des relations amicales avec ceux-ci, qui a réussi à développer un sentiment d'appartenance à la classe, etc., a vraisemblablement de meilleures chances de se sentir disponible (sur le plan affectif) pour ses apprentissages scolaires. L'attitude de l'enseignant envers les élèves avec des différences fonctionnelles peut donc aider à leur donner confiance en leurs compétences. Cela est un atout de

plus contre l'oppression systémique qui dévalorise implicitement les personnes en situation de handicap.

En définitive, nous retenons qu'aussi bien l'attitude de la famille et l'environnement attitudinal, examiné au travers des attitudes des pairs et des enseignants envers les élèves en situation de handicap ont une incidence consistante sur la qualité de l'éducation inclusive.

Références bibliographiques

Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion : Developing learning and participation in schools*. Bristol, Royaume-Uni : Centre for Studies on Inclusive Education.

Bouvier, A. (2012). Préparons l'école de 2030. *Futuribles*, 388, 51-72.

Diop, I. (2012). Handicap et représentations sociales en Afrique Occidentale. *Dans Le français aujourd'hui* 2012/2 (n°177), 19 - 27.

Ducette, J.-P., Sewell, T.E. et Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education : problems and possibilities. Dans F.B. Murray (dir.), *The teacher educator's handbook* (pp. 323-381). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Mc Andrew, M. Potvin et Borri-Anadon, C. (dir.) (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat* (pp. 81-98). Québec : Presse de l'université du Québec.

Mc Andrew, M., Potin, M. et Borri-Anadon, C. Larochelle-Audet, J. et Potvin, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : un premier bilan. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat* (pp. 81-98). Québec : Presse de l'Université du Québec.

Mittler, P. (2005). The global context of inclusive education : the role of United Nations. Dans D. Mitchell (dir.), *Contextualising inclusive education : Evaluation old and new international perspectives* (pp. 22-36). Oxfordshire, Royaume-Uni : Routledge.

Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating humanity : A classical defense of re-form in liberal education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Prud'homme, L., Ramel, S. et Vienneau, R. (dir.) (2011). Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Education et francophonie*, 39(2), 1-5.

Tardif, J et Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord : un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 89-105.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27.

Vienneau, R. (2010). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, pistes pour apprendre tous ensemble* (pp. 237-263). Québec : Presses de l'Université du Québec.