

Anne Marie Sow, Barrel Sow Gueye

LA FORMATION DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE DU SÉNÉGAL POUR L'INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Résumé

L'éducation inclusive est une politique éducative pour l'égalité des chances et une meilleure justice scolaire. Le directeur/la directrice d'école élémentaire, par sa position centrale et ses missions pédagogiques, administratives et sociales à un rôle stratégique dans la réussite de cet objectif.

La présente étude a été menée en 2019 au Sénégal. L'objectif est de déterminer comment les directeurs et directrices d'école élémentaire du Sénégal comprennent ils le handicap ? Qu'en est-il de leur formation en éducation inclusive ? Comment pratiquent-ils l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ?

L'étude est à la fois quantitative et qualitative et menée auprès de 40 directeurs et directrices d'école, de parents d'élèves, de membres d'associations de personnes en situation de handicap et d'autres acteurs dans la chaîne urbaine de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation de Dakar-Plateau.

Les résultats de la recherche révèlent un niveau de formation insuffisant des directeurs et directrices d'école du Sénégal, qui ne comprennent pas toujours le handicap et qui méconnaissent souvent les concepts élémentaires ; ce qui ne permet pas une pratique correcte de l'inclusion scolaire.

Mots clés : Handicap, inclusion scolaire, formation, directeur, directrice

Summary

Inclusive education is a educational policy for equal opportunities, school justice. The elementary school director, through his central position and his educational, administrative, and social missions, plays an important role in the success of this goal.

This study was conducted in 2019 in Senegal. The aim is to find out how elementary school principals in Senegal understand disability. What about their training in inclusive education? How do they practice the school inclusion of students with disabilities?

The methodology is both quantitative and qualitative and is conducted with 40 school principals, parents of pupils, members of associations for the disabled and other actors in the urban chain of Inspectorate of Education and Training of Dakar-Plateau. The research results reveal an insufficient level of training of school principals in Senegal, who do not understand disability and its basic concepts and who do not properly practice inclusive education.

Keywords: Handicap, inclusive education, training, director

Introduction

L'engouement pour l'équité dans l'éducation a été un long processus pour les personnes en situation de handicap, depuis leur exclusion, puis leur ségrégation, ensuite leur intégration jusqu'à l'adoption de l'inclusion à l'issue de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous en 1990 à Jomtien. Selon Gardou « Le vocable commun scolarisation [inclusive] vient remplacer celui d'intégration, qui connote l'incorporation d'un élément exogène, en se focalisant sur la socialisation au détriment des savoirs scolaires » (Gardou, 2008, p. 123). Ainsi, la réussite scolaire doit être garantie indépendamment des différences de genre, de nationalité, d'origine ethnique et sociale, de niveau de performances scolaires, de handicaps ou de difficultés d'apprentissage, etc. (Diop & Thomazet, 2021).

Les moyens humains, techniques et financiers pour répondre aux enjeux généraux de l'école imposent une priorisation au niveau politique, institutionnel et même au niveau de la classe. Il s'agira de faire bénéficier sans réserve à tous les enfants des dispositifs qui leur sont destinés et d'aboutir à un changement progressif de perspectives en vue d'une accessibilité globale avec une place prépondérante de l'accessibilité pédagogique.

Le socle d'une éducation inclusive réussie pourrait être une formation de qualité des enseignants y compris les directeurs et directrices d'école qui appliqueraient des méthodes didactiques et pédagogiques adaptées aux divers besoins et styles d'apprentissage et une attitude positive vis-à-vis de la diversité.

Après la famille, l'école est l'instance d'éducation par excellence et le directeur et la directrice jouent un rôle prépondérant dans la réussite de chaque élève.

En effet, les directeurs et les directrices sont les responsables juridiques et moraux. Ils veillent à l'éducation et à la protection de TOUS les enfants et de tout le personnel. Il leur revient, dans le cadre du projet d'école, dans le cadre du projet d'école, d'assurer la coordination nécessaire entre les maîtres, d'animer l'équipe pédagogique et de veiller au bon déroulement des enseignements. Il est aussi membre de l'équipe éducative. Ces attributions requièrent des compétences en matière d'animation, d'impulsion et de pilotage (Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse, 2014).

Ils mettent en place des partenariats, afin de pluraliser l'offre des activités pédagogiques. Ils collaborent avec toute l'équipe pédagogique et veillent à améliorer, en permanence, la qualité des enseignements-apprentissages au sein de son école.

Il est alors attendu des directions scolaires un leadership pour contribuer efficacement à la réussite de TOUS les apprenants et au développement de la

qualité du système dans sa globalité. C'est au directeur et à la directrice de veiller à créer une culture inclusive dans leur école.

L'objectif de cette étude est de déterminer comment les directeurs et directrices d'école élémentaire du Sénégal comprennent-ils le handicap ? Qu'en est-il de leur formation en éducation inclusive ? Comment pratiquent-ils l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ?

La méthodologie de l'étude est à la fois quantitative et qualitative. L'étude est menée auprès de 40 directeurs et directrices d'école, de parents d'élèves, de membres d'associations de handicapés et d'autres acteurs de l'école dans la chaîne urbaine de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation de Dakar-Plateau.

Dans un premier temps, nous expliquerons la démarche inclusive et aborderons la problématique de la formation des directeurs et directrices d'école au Sénégal en éducation inclusive. Puis nous ferons un aperçu sur la formation des directeurs et directrices d'école en éducation inclusive en France pour nous servir de référence afin de mieux apprécier la situation au Sénégal, les avancées, les contraintes et limites. Ensuite, nous exposerons notre méthodologie de recherche et enfin nous communiquerons nos principaux résultats et recommandations.

1. Démarche inclusive, nouvelle politique éducative

Plusieurs organisations internationales comme l'UNESCO, encouragent l'adoption d'une démarche inclusive. A titre d'exemple, l'objectif de développement durable N° 4 (ODD 4) des Nations Unies est d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (Unesco, 2016). Dans cette perspective, de nombreux Etats ont adopté des lois en faveur de l'inclusion scolaire.

Au Sénégal, le 06 juillet 2010, la loi d'orientation sociale a été prise pour le droit à l'éducation, l'enseignement, la formation et l'emploi des personnes en situation de handicap (Republique du Sénégal, 2010). En France, la loi a été votée en février 2005 pour l'égalité des chances, surtout dans l'éducation.

L'inclusion scolaire nécessite l'accès physique à l'école mais surtout elle sollicite l'adaptation de l'élève aux normes de celle-ci au détriment des différentes dimensions intervenant dans l'adaptation de l'école à la diversité des profils éducatifs (Ebersold et al., 2016).

Pour l'UNESCO, « Inclusion c'est le processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants et Éducation inclusive c'est le renforcement de la capacité du système éducatif à toucher tous les apprenants » (Unesco, 2017, p. 8).

Dans la lettre de politique générale pour le Secteur de l'Éducation et de la formation (SEF), figure le principe directeur de l'inclusion scolaire. Ce principe vise à « offrir à chacune et à chacun, les opportunités d'éducation et de formation adaptées à ses besoins pour donner des chances égales de réussite à tous » (MEN, 2018, p. 10).

Ainsi, l'inclusion reconnue par l'UNESCO, et le Sénégal, et qui n'est que l'application d'une justice sociale, devient une obligation dans toutes les écoles publiques et même privées du Sénégal. Pour cela, les directeurs et directrices à l'instar des autres enseignants ont l'injonction d'appliquer des méthodes inclusives et d'établir des valeurs d'éducation inclusive.

Pour Dugas et Rollin, « L'enseignant doit être au fait non seulement des déficiences et de leurs effets, mais surtout être capable de trouver des adaptations pédagogiques et didactiques adéquates... » (Dugas & Rollin, 2014, p. 3)

Les enfants à besoins spécifiques ne sont pas toujours considérés sur un pied d'égalité car ils font face à de multiples obstacles dans leur environnement limitant leur participation à la vie éducative, sociale, culturelle et professionnelle.

Pour l'UNICEF, l'éducation inclusive [y compris l'inclusion scolaire] «...est un enjeu transversal qui devrait être abordé tout au long de l'élaboration des stratégies et des politiques éducatives, des programmes scolaires et du matériel, de l'évaluation, de l'infrastructure scolaire, des données éducatives et de la gestion de l'information etc. » (Unicef, 2014, p. 44). Elle repose donc sur le travail d'équipes pluridisciplinaires, sur la coopération entre pairs, sur la valorisation et la responsabilisation des enfants et sur le développement de la confiance en soi chez l'élève. Dans une démarche inclusive, l'élève, l'enseignant et le directeur doivent tous bénéficier de l'encadrement nécessaire. L'inclusion serait donc une responsabilité de tous les acteurs du système éducatif.

2. Problématique de la formation des directeurs et directrices d'école en éducation inclusive

Le directeur d'école qui est avant tout un enseignant, est généralement décrit comme une personne à la tête d'une école qui coordonne et impulse la politique à suivre pour la bonne marche de son établissement.

Cette définition reste trop générale et ne prend pas de manière spécifique et précise l'inclusion scolaire pour mieux appliquer les nouvelles politiques éducatives. Ceci pourrait expliquer le manque d'application des textes qui prônent l'inclusion scolaire.

Si le concept d'éducation inclusive est largement utilisé en Afrique subsaharienne, son effectivité ne suit pas toujours en raison d'une lenteur et

d'un déficit d'application des instruments juridiques. L'UNESCO affirme que les données sur les Enfants en Situation de Handicap (ESH) sont généralement insuffisantes car beaucoup d'entre eux restent invisibles. Par ailleurs, les informations sur les infrastructures scolaires, les programmes de détection des handicaps, les programmes de formation des enseignants ainsi que les dispositifs et technologies d'assistance sont plutôt rares (iiep.unesco, 2019).

Selon l'UNICEF, « Malgré les efforts déployés par les décideurs politiques, les directeurs et directrices d'écoles et les enseignants, de nombreux enfants n'ont toujours pas d'enseignants suffisamment formés et soutenus pour répondre à leurs besoins » (Unicef, 2014, p. 7).

D'ailleurs, pointant la qualité de la formation des éducateurs au Sénégal, une étude de la FASTEf et de l'IRD (2016) financée par l'UNICEF, relate un écart négatif de 19 % pour la scolarisation en défaveur des enfants en situation de handicap par rapport aux autres enfants.

D'autre part, des difficultés liées à l'altérité sont évoqués par Dugas : « le risque est grand de mettre l'enseignant en difficulté si on ne tient pas compte de ses préoccupations face aux altérités » (Dugas, 2020, p. 131).

L'UNESCO confirme ces obstacles et déclare que les réalités du terrain reflètent des insuffisances. « Dans de nombreux pays, on observe un écart entre la formation initiale des enseignants, souvent didactique et théorique, et les réalités de l'enseignement en classe » (Unesco, 2019).

Ainsi, pour parer à ces problèmes, l'UNESCO prône pour la bonne formation du directeur/de la directrice d'école dans le but d'améliorer ses capacités et d'assurer son leadership tout en lui permettant de réussir ses missions et de développer sa carrière professionnelle.

Pour parer au déficit de formation des enseignants dans l'inclusion scolaire, Charles Gardou propose la « création d'un Ordre des métiers de l'éducation, chargé du respect des exigences professionnelles et déontologiques, traduites par un serment éthique, qui, à l'instar de celui d'Hippocrate, engagerait tout professionnel en matière de besoins éducatifs particuliers » (Gardou, 2008, p. 135).

Souvent l'ignorance des méthodes pédagogiques appropriées est considérée comme un frein. La différenciation de l'enseignement est à envisager sur différents niveaux comme la méthode, le curriculum, l'évaluation....

« Lorsque la formation fait défaut ou illusion, l'enseignant non expérimenté est démuné face à un élève handicapé. Il reste passif, décontenancé et ses émotions prennent le pas sur ses intentions éducatives parce qu'elles ne sont pas analysées, voire acceptées » (Dugas & Rollin , 2014, p. 4).

Alors, l'UNICEF encourage tous les enseignants à inclure et à enseigner à tous les enfants dans des classes ordinaires sans prendre le prétexte de méconnaissance de méthodes pédagogiques spécifiques (Unicef, 2014, p. 17).

Malgré toutes ces recommandations, il a été noté au Sénégal l'absence d'une formation initiale des enseignants à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) et dans les Centres régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE). Le module d'éducation inclusive n'est pas encore intégré même si la différenciation est abordée.

N'ayant pas trouvé d'études ciblant spécifiquement la formation des directeurs et directrices d'école en éducation inclusive au Sénégal, nous avons jugé nécessaire de nous intéresser à ce corps professionnel du fait de leur rôle stratégique dans l'éducation des enfants.

Nos questions de recherche sont les suivantes : les directeurs et directrices d'école sont-ils formés en éducation inclusive ? Si oui comment le sont-ils ? Comment comprennent-ils le handicap ? Comment appliquent-ils l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap ? Quelle stratégie face aux altérités ? Compréhendent-ils les modèles médical et social du handicap, les instruments juridiques ? Appliquent-ils les stratégies de lutte contre la discrimination ?

3. Aperçu de la formation des directeurs/directrices d'école et enseignants en éducation inclusive (EI) en France et au Sénégal

En France, la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005, surnommée loi handicap ou loi inclusion, affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. Cette loi a vu naître les Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH).

Ainsi, la formation des directeurs et directrices concerne 4 grands secteurs : le secteur de l'Éducation nationale, le secteur médico-éducatif, le secteur socio-éducatif et le secteur sanitaire (European-Agency, 2012).

Au Sénégal, pour enseigner dans une école maternelle ou élémentaire dans le public, seul le baccalauréat est exigé. Alors qu'en France, un diplôme de niveau master (Bac+5), après un concours sélectif et une année de stage est exigé (devenirenseignant.gouv.fr, 2021). La différence de niveau de qualification est visible entre les deux. Il en va de même pour la reconnaissance professionnelle et sociale de la fonction. D'ailleurs, les enseignants en France appartiennent au corps des Professeurs des écoles. Au Sénégal, ces mêmes enseignants sont appelés instituteurs et le mot Professeur est réservé aux enseignants du moyen, secondaire ou de l'Université.

En France, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) étaient des établissements de formation des professionnels de l'enseignement public (professeurs du premier et second degré, conseillers principaux d'éducation). Ils ont été remplacés par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), puis par les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE). La formation permet d'enseigner dans diverses sphères : le réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté (RASED), l'Unité Pédagogique d'Enseignement aux Allophones Arrivants (UPE2A), l'Unité locale d'inclusion scolaire (ULIS), l'Institut médico-éducatif (IME), l'Unité pédagogique d'intégration (UPI), l'Institut médico-éducatif professionnalisant (IMPRO), l'Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP), la Maison d'enfant à caractère social (MECS) et aussi en centre de plein air, en hôpital de jour. L'éducation inclusive est donc intégrée dès la formation initiale mais « comme tous les autres métiers, enseigner s'apprend tout au long de la vie, pour approfondir ses savoirs, faire évoluer ses méthodes, s'approprier les innovations ou acquérir de nouvelles compétences » (devenirenseignant.gouv.fr, 2021). Le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive (CAPPEI) est requis pour devenir enseignant spécialisé.

Au Sénégal, la mise en place de Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Éducation (CRFPE) contribue à l'harmonisation des formations et la professionnalisation orientée vers la pédagogie et la déontologie du métier d'enseignant (Diakhaté, 2013). L'Éducation Inclusive n'est pas totalement intégrée dans la formation initiale des CRFPE mais elle commence à être abordée dans le programme.

L'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers travaille avec 30 pays dont la France, et a élaboré un profil des enseignants inclusifs autour de valeurs fondamentales et de domaines de compétences. Ces valeurs sont la valorisation de la diversité des élèves, l'accompagnement de tous les apprenants, le travail avec les autres et la formation personnelle continue. (European-Agency, 2012). En plus des besoins particuliers, il est essentiel de tenir compte du canal de perception qui peut être différent selon les élèves.

Mills et Fleming (1992) identifient 3 styles d'apprentissage : Visuel, Auditif et Kinesthésique (VAK). Le visuel utilise ce qu'il voit, tandis que l'auditif retient plutôt ce qu'il entend et le kinesthésique s'appuie sur les trois autres sens : le toucher, et par extension le mouvement, ainsi que le goût et l'odorat (la-trousse-correziennne.org).

L'UNESCO reconnaît 7 parcours d'apprentissage différents : verbal ou linguistique, logique ou mathématique, visuel ou spatial, corporel ou kinesthésique, musical ou rythmique, interpersonnel, intro-personnel (Unesco, 2004).

Force est de constater que le système français semble structuré avec une coordination qui permettrait à chaque entité de gérer à son niveau le type de particularité. Plusieurs possibilités d'ajustement scolaire seraient disponibles en fonction des besoins de l'élève et en concertation avec toutes les parties idoines. Une allocation d'éducation spéciale, un suivi à domicile, une continuité pédagogique en établissement médico-social seraient des possibilités avec le personnel approprié (pédopsychiatre, psychothérapeute, neuropsychiatre, orthophoniste, conseiller pédagogique, médecin de l'école, chef d'établissement/directeur d'école, enseignant(s), psychologue de l'Éducation nationale, famille, partenaire du soin...).

- Chaque élève aurait son plan en fonction de son besoin spécial.
- Elèves souffrant de pathologies chroniques, intolérances alimentaires, allergies, asthmatiques, drépanocytaires ... c'est le Projet d'accueil individualisé (PAI).
- Elèves en situation de handicap reconnus par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), c'est le projet personnalisé de scolarisation (PPS).
- Elèves avec des troubles des apprentissages (dyslexie, dysphasie, dyspraxie...), c'est le Plan d'accompagnement personnalisé (PAP).
- Elèves qui ont une maîtrise insuffisante de certaines connaissances et compétences, c'est le Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE).
- Elèves à haut potentiel (EHP), c'est le Programme personnalisé de réussite scolaire (PPRE) ou le Plan d'accompagnement personnalisé (PAP), (Ministère de l'Éducation, 2021).

Toutefois, si les autres élèves ne sont pas formés sur la compréhension et la gestion de la différence, le stigma pourrait être renforcé comme l'affirme Dugas et Rollin : « l'utilisation non-partageante [des outils d'apprentissage de l'enfant à besoins particuliers] va renforcer le stigmate et engendrer une distance sociale avec ses pairs qui le jalouse, l'empêchant alors d'entrer dans son rôle d'élève et de camarade » (Dugas & Rollin , 2014, p. 4).

Par ailleurs, d'aucuns soulignent le problème d'évaluation qui n'est pas standardisée. Selon DEPP, une évaluation des acquis des élèves en situation de handicap montre que « ceux présentant des troubles intellectuels ou cognitifs, ou ayant plusieurs troubles associés, sont plus souvent en difficultés » (DEPP, 2019). L'évaluation standardisée ne tient pas toujours compte de leurs spécificités et devient alors problématique alors que chacun peut apprendre avec la différenciation pédagogique et être évalué en fonction de ses possibilités (Thomazet, 2012). Albert Einstein ne disait-il pas que « tout le monde est un génie, mais si vous jugez un poisson à sa capacité de grimper à un arbre, il vivra toute sa vie en croyant qu'il est stupide ».

4. Méthodologie de recherche, population et échantillonnage

La méthodologie adoptée dans cette recherche est mixte, à la fois quantitative et qualitative, avec comme outils de recueil de données, un questionnaire d'enquête et un guide d'entretien. Les entretiens ont permis à notre cible de s'exprimer librement sur des dimensions limitées dans le cadre d'un questionnaire. Le choix de la méthode mixte nous a permis de trianguler les résultats.

L'aspect quantitatif a été utilisé sous forme de questionnaire administré à 40 participants, pour déterminer comment les directeurs et directrices sont formés en éducation inclusive et comment ils comprennent le handicap. Ainsi les variables suivantes ont été considérées : connaissance des concepts d'éducation inclusive, des modèles médical et social du handicap, des instruments juridiques, des stratégies de lutte contre la discrimination, le type de formation reçue et la maîtrise des thématiques, la pratique de l'éducation inclusive et l'appréciation de son importance.

Quant à la partie qualitative, nous avons mené des entretiens semi-structurés avec un guide auprès des directeurs et directrices et d'acteurs clés de l'éducation. L'entretien semi-structuré a permis à la cible de s'exprimer librement sur des dimensions difficiles à aborder dans le cadre d'un questionnaire. L'entretien semi-directif s'est caractérisé par le fait de laisser à l'interviewé un espace assez large pour exposer son point de vue. Il a concerné 15 directeurs et directrices d'école, 2 présidents d'associations de handicapés, 2 parents d'enfants en situation de handicap, 3 enseignants et 2 mairaines de quartier.

L'étude a été faite à l'Inspection de l'Éducation et de la Formation dans la chaîne urbaine de Dakar-Plateau d'une superficie de 5 km² avec 189 485 habitants (ANSD, 2013) soit 17% de la population de Dakar. La population est constituée de 88 directeurs et directrices d'écoles publiques et privées. L'échantillon est de 40 directeurs et directrices d'école, 60 % d'hommes et 40 % de femmes sélectionnés de façon occasionnelle avec une forte hétérogénéité de profils d'individus.

Quant à l'analyse des données, les informations recueillies ont été traitées à l'aide des logiciels SPSS et EXCEL pour les variables quantitatives. Pour les variables qualitatives nominales et ordinales, nous avons procédé au relevé des fréquences et à l'analyse de contenu pour en faire une synthèse.

5. Principaux résultats de l'étude

5.1. Formation reçue en éducation inclusive

Nos travaux indiquent que seuls **15,38 %** des directeurs et directrices ont subi une formation en éducation inclusive et parmi eux **12,50 %** ont reçu une formation approfondie avec toutes les compétences requises tandis que les autres ont subi juste une éducation basique avec quelques notions. Dans le

Privé, aucun directeur homme n'a reçu de formation en éducation inclusive et de rares femmes ont été formées.

Même au niveau des écoles spécialisées comme le centre verbo-tonal, il est noté qu'une bonne partie du personnel n'a pas été formée. **84,82 %** des directeurs et directrices trouvent les ressources de formation de leurs équipes inadéquates pour s'occuper des élèves en situation de handicap.

Aucun directeur n'a été instruit en langage des signes, lecture labiale et dans les différents modèles du handicap : modèle médical et/ou modèle social.

5.2. Connaissance du handicap

Les directeurs et directrices interviewés ont globalement défini l'inclusion scolaire comme un simple accès des enfants en situation de handicap dans les écoles. Certains ont suggéré de laisser les structures spécialisées s'occuper des cas complexes. Ils affichent leur compassion envers les élèves handicapés même s'ils ne semblent pas condamner les représentations sociales dont ces derniers sont victimes. Les élèves à besoin éducatif particulier semblent être ignorés comme le cas d'un élève bègue ou d'un enfant souffrant de maladie invalidante. D'ailleurs, un directeur nous a dit :

Dans mes classes, j'ai des élèves drépanocytaires SS qui tombent souvent malades ou s'absentent mais je ne sais pas si je peux les comptabiliser parmi les personnes en situation de handicap d'autant plus que le terme est connoté négativement (Interview avec un directeur d'école, 2019).

Pour les exemples d'inclusion scolaire de pays développés, les directeurs et directrices disent ne pas les connaître mais affirment que ces pays encadrent bien les enfants en situation de handicap et respectent généralement les droits des enfants. Ils trouvent que l'inclusion scolaire est encore débutante au Sénégal du moment que les acteurs ne maîtrisent pas bien le concept et ne sont pas formés et les médias en parlent peu. Cependant, tous les directeurs et directrices disent qu'ils veulent agir pour la cause des enfants et appliquer l'inclusion scolaire dans leur établissement. Peu d'entre eux connaissent les instruments relatifs aux droits des personnes en situation de handicap. Un directeur nous dit :

Même si nous avons la volonté de nous impliquer, il nous faut une bonne formation pour maîtriser les concepts et les instruments juridiques parce qu'il faut le reconnaître, nous avons des informations éparses sur un domaine aussi important (Interview avec un directeur d'école, 2019).

5.3. Connaissance des concepts d'éducation inclusive

Nous avons interrogé les directeurs et directrices sur la connaissance de quelques concepts en rapport avec l'éducation inclusive pour tester leur compréhension mais des confusions ont été notées. Par exemple, la parité, l'exclusion, l'injustice et l'iniquité ont été parfois citées comme synonymes de l'inclusion scolaire par **72 %** des directeurs et directrices et seuls **10 %** connaissent la différence entre le modèle médical et le modèle social du handicap.

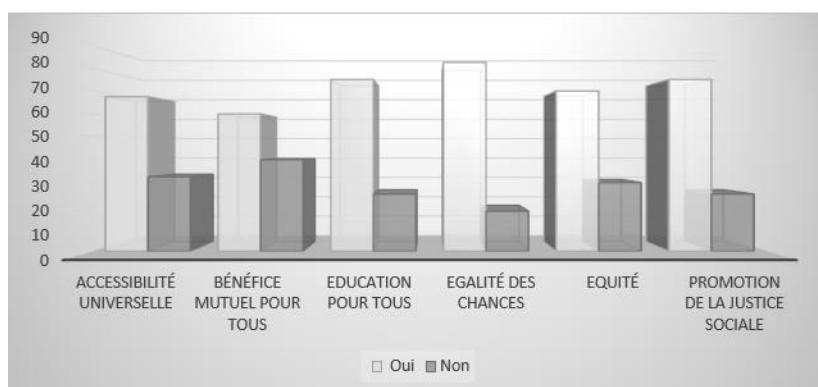


Figure 1 : Connaissance des concepts d'éducation inclusive

Néanmoins, de bonnes réponses comme les concepts d'accessibilité universelle, de bénéfice mutuel pour tous et d'égalité des chances ont été rattachés à l'éducation inclusive.

5.4. Connaissance des instruments juridiques pour l'égalité des chances

Plus de la moitié des directeurs et directrices ignorent la loi d'orientation sociale de 2010.

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) sont aussi connues par moins du quart des directeurs et directrices soit **23,08 %**. Au total, **47,15 %** ne connaissent pas les instruments juridiques nationaux, ni internationaux.

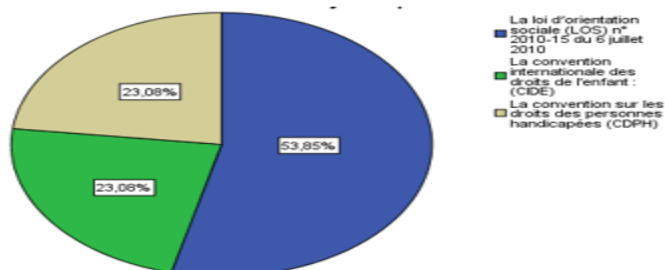


Figure 2: Connaissance du dernier instrument juridique du handicap

5.5. Application des pratiques inclusives

Seuls un tiers des directeurs et directrices ont été formés sur la flexibilité de l'enseignement et très peu soit **16,67 %** les **appliquent** dans l'évaluation.

Pour le respect de la différence et la connaissance des stratégies de lutte contre la discrimination, tous les directeurs et directrices disent appliquer la stratégie Education aux droits humains. Ceux qui ont la licence sont plus enclins à la faire que ceux qui ont juste le brevet comme plus haut diplôme. Cependant, le paramètre du diplôme ne semble pas pertinent dans cette étude du moment que la logique ne s'applique pas à ceux qui ont le diplôme d'études universitaires générales (DEUG) ou la maîtrise.

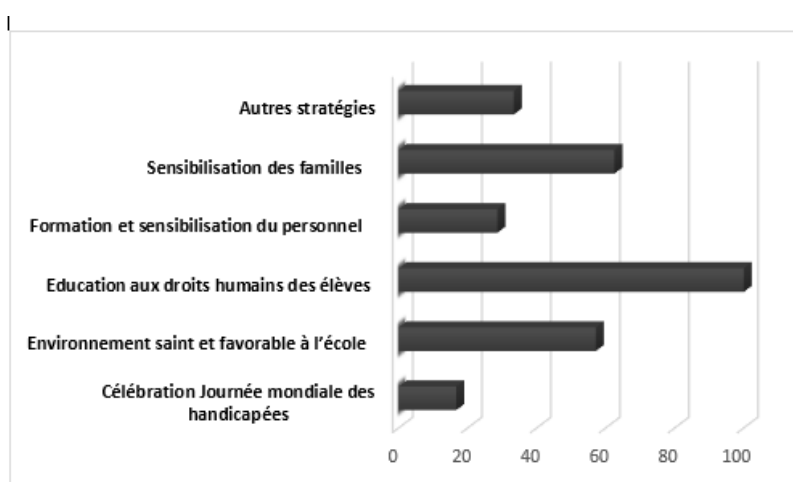


Figure 3: Stratégies de lutte contre la discrimination

Les femmes du privé affirment pratiquer plus l'éducation inclusive que celles du public alors que c'est le contraire chez les hommes du public qui le pratiquent davantage par rapport à ceux du privé. Pour la prise de mesures spéciales pour l'inclusion scolaire, dans le privé les femmes sont plus engagées que les hommes alors que pour le public, le sexe n'a pas d'incidence sur les mesures spéciales.

5.6. Partenariat avec les acteurs du système

La tendance montre que les directeurs et directrices hommes du Public travaillent plus avec les partenaires que les directeurs et directrices hommes du privé tandis que le partenariat chez les femmes est sensiblement identique, les écarts entre public et privé sont peu marqués.

Aussi, les directeurs et directrices âgés de plus de 50 ans sans distinction du sexe ont davantage tendance à travailler avec les partenaires que les plus jeunes.

5.7. Disposition de ressources de formation adéquates

Nous avons aussi trouvé que les ressources de formation seraient inadéquates. Ces ressources auraient juste permis d'accepter les élèves et de les maintenir dans la classe mais ne seraient pas suffisantes pour la réalisation de l'inclusion scolaire. Pour les directeurs et directrices, les personnes en situation de handicap sont peu représentées dans les livres et manuels scolaires et ne sont donc pas prises en compte. L'un d'eux nous a confié que :

Dans les livres au programme, les manuels, vous ne voyez pas les personnes en situation de handicap représentés. Ils sont alors exclus d'office par le système. Si toutefois des efforts étaient faits, le respect de la différence allait s'imposer (Interview avec une directrice d'école, 2019).

Dans le privé comme dans le public, seuls **1/4** des directeurs et directrices ont pris des mesures spéciales. Certains ont organisé des olympiades de mathématiques et de jeux entre élèves handicapés et non handicapés pour lutter contre la discrimination.

Même si le taux est faible, le statut de l'école n'influe pas sur la prise de mesures spéciales.

Tous les directeurs et directrices sont unanimes sur les problèmes liés à l'accessibilité des toilettes, des aires de jeux, des salles de classe, des écoles.

Un enseignant nous a révélé que :

L'accès en salle de classe pose un sérieux problème. Les handicapés moteurs ne peuvent même pas y rentrer avec leurs chaises roulantes. Il y a du sable ici et là mais pour pallier ces problèmes d'accessibilité, des dalles sont en train d'être faites dans les cours des écoles par des partenaires. Bientôt, elles seront installées dans notre cour (Interview avec un enseignant, 2019).

Les associations des personnes en situation de handicap affirment que l'application de la loi d'orientation sociale au Sénégal pose un sérieux obstacle, en plus d'une situation de précarité et de dépendance chronique détériorant les conditions de vie des élèves en situation de handicap.

D'autres obstacles, mentionnés par les participants concernent l'absence de plaidoyer des directeurs et directrices auprès des institutions appropriées pour l'octroi de bourses scolaires aux ESH à l'image des allocations spéciales en France, l'absence d'un curriculum approprié pour lutter contre les préjugés et tabous autour du handicap, le manque de leadership des autorités éducatives, le manque de formation, le manque de moyens...

5.8. Opinions d'acteurs clés sur la formation des directeurs et directrices

Les enseignants considèrent que si l'acceptation des enfants en situation de handicap dans l'école est un pas, leur gestion n'est pas évidente surtout pour les handicapés psychiques qui les retardent dans leurs activités et à la limite qui distraient les autres élèves.

Comment faire dans une classe sans auxiliaire de vie scolaire avec des effectifs pléthoriques pour gérer les ESH psychiques alors que le programme doit être achevé et les évaluations sont standardisées (Interview avec une enseignante, 2019).

Les responsables d'associations de personnes handicapées quant à eux, jugent que c'est bien possible que les directeurs et directrices reçoivent une formation même sous forme de formation en ligne.

Avec l'internet, aucun directeur ne doit plus avoir de prétexte et il ne faudra plus attendre les autorités pour se former. Il y a bien des opportunités comme les réunions des collectifs des directeurs et directrices d'école (CODEC) de même que les animations pédagogiques organisées. Il serait essentiel de s'ouvrir au partenariat entre acteurs pour mutualiser les expériences et améliorer l'inclusion scolaire dans un contexte de pays en voie d'émergence (Interview avec un responsable d'association de personnes handicapées, 2019).

Ils trouvent que les directeurs et directrices ne connaissent pas bien le handicap car ils n'ont pas été formés. Pourtant, l'un d'eux a manifesté son optimisme sur certains directeurs et directrices compréhensifs qui facilitent l'accès à l'éducation à certains cas de handicap léger.

Les parents trouvent qu'il est urgent que tous les acteurs soient formés sur le handicap avant de gérer un établissement. Selon eux, il faut d'abord avoir les compétences pour le respect de l'égalité des chances et gérer l'environnement et le climat scolaire.

Il faut que l'Etat mette tous les moyens nécessaires pour réussir l'inclusion scolaire. Gérer les enfants en situation de handicap demande certes une formation des personnels mais également les équipements adéquats et la sécurité. N'oubliez pas que les cantines scolaires sont à envisager et un appui pour le transport. La gestion de l'environnement scolaire et la lutte contre les préjugés sont à intégrer (Interview avec une parente, 2019).

6. Interprétation et discussions des résultats obtenus

L'analyse de nos données révèle une insuffisance dans la maîtrise des concepts par les directeurs et directrices qui font des confusions. Les représentations sociales qui entourent le handicap sont ignorées (Diop, 2012). Les concepts et le vocabulaire les plus élémentaires en rapport avec le handicap ne sont compris. Le modèle social du handicap est ignoré par presque tous les directeurs et directrices. La loi d'orientation sociale (LOS) est méconnue. Même de façon basique, aucun directeur n'a été formé sur le langage des signes, la lecture labiale ou le braille. Les directeurs et directrices ont des possibilités d'échanger sur la thématique dans le cadre des réunions des collectifs des directeurs et directrices d'école (CODEC) ou des animations pédagogiques, au lieu d'attendre les ateliers de renforcement des capacités du Ministère. Il faut noter que la différenciation est maintenant introduite dans le programme des CRFPE (centre régional de formation des personnels de l'éducation). Nous espérons que cela pourra contribuer tant soit peu à améliorer la situation et mieux préparer les enseignants et les futurs directeurs et directrices d'école à comprendre et à appliquer l'inclusion dans leurs classes et structures scolaires.

Par ailleurs, certains directeurs et directrices ont mentionné que le handicap peut être invisible au recrutement en CI (classe d'initiation), mais c'est au fur et à mesure qu'ils se rendent compte des cas d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Le problème est qu'au recrutement, les parents ne les déclarent souvent pas et il n'y a pas de projet d'accueil individualisé.

Ils ont préconisé aussi que des personnels d'accompagnement comme les AVS (Auxiliaires de Vie Scolaire) puissent être orientés par la commune pour appuyer les élèves en situation de handicap tout comme la systématisation de l'allocation d'éducation spéciale.

Conclusion et recommandations

La question de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap est un enjeu majeur de développement durable.

Le directeur et la directrice d'école, en tant qu'acteurs principaux du système éducatif, jouent un rôle prépondérant pour l'effectivité de l'inclusion scolaire qui nécessite une formation appropriée.

Les résultats de notre étude révèlent un niveau de sensibilisation et de formation insuffisant des directeurs et directrices d'école du Sénégal. Par conséquent, ils rencontrent des difficultés face aux ESH. Ainsi ils ne pratiquent pas le minimum requis de l'éducation inclusive. Toutefois, il convient de souligner que certains directeurs et directrices arrivent à innover en s'auto formant en attendant une éventuelle organisation de formations par les autorités éducatives.

En effet, approfondir ou acquérir de nouvelles compétences pourrait renforcer les capacités du directeur et de la directrice qui se sentiraient plus utiles dans leur profession au grand bonheur de TOUS les élèves et de toute la communauté éducative. L'éducation inclusive devrait être la priorité de tout Etat sensible pour l'égalité des droits et des chances. Avec les lenteurs dans d'éventuelles formations planifiées par le Ministère de l'Education nationale, les éducateurs pourraient avoir la latitude de s'auto-former s'ils sont suffisamment sensibilisés sur l'importance de l'inclusion scolaire. L'auto-formation permettrait d'apprendre à son rythme d'autant plus que plusieurs possibilités existent : formation à distance, e-learning (Moodle ou autre), cours en ligne ouvert et massif (MOOC), etc. Une formation de qualité est incontournable pour l'effectivité de l'éducation inclusive.

Il serait aussi opportun d'organiser des ateliers et stages pratiques et un système de mentorat pour promouvoir l'inclusion scolaire. Le directeur et la directrice d'école devraient bénéficier d'une bonne formation initiale et/ou continuée qui lui permettrait d'impulser l'équipe pédagogique et de répondre aux besoins particuliers de tous les élèves.

D'autre part, les directeurs et directrices d'école ne devraient plus être considérés comme de simples administrateurs, mais devraient être encouragés à devenir des agents de changement, des leaders. Ils devraient prendre des initiatives en concertation avec leur équipe et arriver à les influencer positivement pour atteindre les objectifs fixés.

Il serait ainsi de la responsabilité du directeur et de la directrice d'école de développer et de mobiliser des ressources pour soutenir les apprentissages et la participation, mais aussi de développer la culture, les politiques et les pratiques à l'intérieur de l'école afin d'assurer le progrès de tous les élèves. Il serait alors essentiel d'adapter et de différencier les approches pédagogiques et de créer un climat serein dans la classe et dans l'école pour le bénéfice de tous.

Références bibliographiques

ANSD. (2018, mars). *Population du Sénégal en 2017*. Récupéré sur http://www.ansd.sn/ressources/publications/Rapport_population_2017_0504_2018.pdf

BACHELARD, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique, chapitre 1er*. Paris: Librairie philosophique Vrin.

DEPP. (2019). *Première évaluation des acquis des élèves en situation de handicap*. Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr/sites/>

default/files/imported_files/document/depp-ni-2019-19-01-Premiere-evaluation-acquis-eleves-en-situation-de-handicap_1078835.pdf
devenirenseignant.gouv.fr. (2021). Récupéré sur
<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33983/enseigner-maternelle-elementaire-crpe.html>

DIAKHATE, A. (2013). La formation des enseignants au Sénégal : des écoles normales aux Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE), état des lieux et perspectives de rénovation. *Academia*, 3(1).

DIOP, I. (2012). Handicap et représentations sociales en Afrique occidentale. 19 à 27. doi:10.3917/lfa.177.0019.

DIOP, I., & THOMAZET, S. (2021). Handicap et culture au Sénégal. *ACA_THELEME*, N° 29, pp. 248-261.

DUGAS, E. (2020, Septembre). Former les enseignants à l'empathie pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap ? *Education Permanente*, pp. 131-138.

DUGAS, E., & ROLLIN, Z. (2014). Handicap et école : la formation des enseignants en question. *Elsevier Masson*.

DUMEZ, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, vol. 112, no. 2, 29-42.

education.fr. (2014, 12 11). *le-metier-de-directeur-d-ecole*. Récupéré sur
education.fr: <http://eduscol.education.fr/cid82065/le-metier-de-directeur-d-ecole.html>

eduscol. (2021, Mai). *Devenir enseignant spécialisé*. Récupéré sur
eduscol.education.fr: <https://eduscol.education.fr/1225/devenir-enseignant-specialise>

Equipes pédagogiques du GAD de Thann et Equipe RVP. (2015). *Guide pratique de l'évaluation des acquis de l'élève*. Récupéré sur https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/voiepro/Guide_evaluation_GAD_ThannWittMaseCern.pdf

- European-Agency. (2012). *Formation des enseignants pour l'inclusion. Profil des enseignants inclusifs* . Récupéré sur https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_fr.pdf
- FALL, T. (2012). *L'école participe-t-elle à l'intégration des personnes en situation de handicap moteur au Sénégal?* Dakar.
- funmooc. (2021, mars 15). *Pour une école inclusive de la maternelle au supérieur*. Récupéré sur funmooc: <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:parisdescartes+70006+session01/about>
- GARDOU, C. (2008). Comment penser les situations de handicap dans le processus de scolarisation ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, pp. 123-135.
- IIEP.UNESCO. (2019). *L'éducation-inclusive-etat-des-lieux*. Récupéré sur <http://www.iiep.UNESCO.org/fr/>.
- KANE, C. (1961). *L'aventure ambiguë*. Récupéré sur <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/997/IDL-997.pdf?sequence=1>
- KPANDRESSI, A. (2014). mémoire de master . *Difficultés rencontrées par les enseignants en contexte inclusif*. Senegal.
- LEWIS, & BAGREE. (2013). *Teachers for All : Inclusive Teaching for Children with Disabilities*.
- MEN. (2012, Novembre). Guide pour le management de l'école. Senegal.
- MEN. (2018). *Lettre de Politique générale pour le secteur de l'Éducation et de la Formation 2018-2030* .
- Ministere de l'Education. (2021). *Scolariser un un élève à haut potentiel*. Récupéré sur <https://eduscol.education.fr/document/1083/download>
- Ministere de l'Education Nationale et de la jeunesse. (2014, 12 11). Récupéré sur https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=84362
- OIT.org. (s.d.). Récupéré sur OIT.org: <http://www.oit.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/100151/119984/F2071784997/ORG-100151.pdf>

- ONU. (2019). *17 objectifs pour sauver le monde*. Consulté le 2019, sur [www.un.org: https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/](https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/)
- PONT, B., NUSCHE, D., & MOORMAN, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires Vol 1 : Politiques et Pratiques*. OCDE.
- PSE. (2014, février). *Plan Sénégal émergent*. Consulté le Juillet 10, 2017, sur [presidence.sn: http://www.presidence.sn/pse](http://www.presidence.sn/pse)
- Republique du Sénégal. (2010, Octobre). *Loi d'orientation sociale n° 2010-15 du 6 juillet 2010*. Récupéré sur <http://www.jo.gouv.sn: http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article8267>
- Republique du Sénégal. (2017). *Constitution du Sénégal*. Récupéré sur [tps://www.sec.gouv.sn/lois-et-reglements/constitution-du-senegal](https://www.sec.gouv.sn/lois-et-reglements/constitution-du-senegal)
- SOW, A. (2020, Janvier 27). L'implication des directeurs d'école dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Dakar.
- TESSA. (2016). *Boîte à outils TESSA pour l'éducation inclusive Guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive*.
- THOMAZET, S. (2012). *De l'intégration à l'école inclusive*. Récupéré sur [Enfant différent: https://www.enfant-different.org/scolarité/integration-a-ecole-inclusive](https://www.enfant-different.org/scolarité/integration-a-ecole-inclusive)
- UA. (2015). *Document -cadre de l'Agenda 2063*.
- UNDP. (2019). *À propos de l'Agenda 2063*. Consulté le 2019, sur [www.undp.org: https://www.undp.org/content/dam/senegal/docs/agenda2063/undp-sn-Agenda%202063_FAQ_FR.pdf](https://www.undp.org/content/dam/senegal/docs/agenda2063/undp-sn-Agenda%202063_FAQ_FR.pdf)
- UNESCO. (2004). *Adopter la diversité : boîte à outils pour créer des environnements inclusifs et propices à l'apprentissage. Livret 4 : Créer des salles de classes inclusives et propices à l'apprentissage* ». Bangkok.
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion, Assurer l'accès à l'éducation pour tous*. 15.
- UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*.

UNESCO. (2019, Janvier 21). *Formation des enseignants et éducation inclusive.* Récupéré sur UNESCO: <http://www.iiep.UNESCO.org/fr/formation-des-enseignants-et-education-inclusive-4828>

UNICEF. (2014). *Enseignants, inclusion, enseignement centré sur l'apprenant et pédagogie.* Récupéré sur https://www.UNICEF.org/eca/sites/UNICEF.org.eca/files/LIVRET12FINA_L_0.pdf

UNICEF, FASSTEF, IRD. (2016). *Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal.*