

Université Cheikh Anta Diop



Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
FASTEF

Institut des Sciences de l'Éducation/Chaire UNESCO
ISE-CUSE

MÉMOIRE DE MASTER 2 EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

par

Anne Marie Sow

L'implication des directeurs d'école élémentaire dans
l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.
Cas de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation
(IEF) de Dakar-Plateau

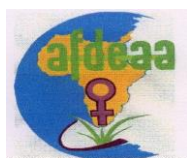
Sous la direction de :

Dr Barrel Sow Gueye, Maître de Conférences assimilé UCAD - FASTEF - CUSE

Dr Idrissa Diop, Maître de Conférences assimilé UCAD - ENSETP

DEDICACE

- **A mon cher époux Dr Alioune Moustapha Diouf qui n'a ménagé aucun effort pour m'encourager et me soutenir. Merci infiniment.**
- **Aux enfants en situation de handicap et à tous ceux qui s'investissent pour que leur inclusion soit une réalité.**
- **Aux membres de l'AFDEAA et particulièrement au personnel de la Maison d'Encadrement et de Réinsertion des Enfants de la Rue (MERERUE). Vous faites du concret pour l'inclusion scolaire des enfants défavorisés (www.mererue.com).**



REMERCIEMENTS

- A mes directeurs de mémoire Dr Barrel Sow Gueye et Dr Idrissa Diop, pour la qualité de la formation, l'encadrement rapproché, le soutien sans faille et les encouragements. Merci beaucoup.
- A tous nos formateurs et toute l'équipe de l'ISE-CUSE en particulier Dr Bamba Déthialaw Dieng, Dr Baye Daraw Ndiaye, Dr Salimata Faye Diop, Pr Hamidou Nacuson Sall, Dr Amadou Fall. Vous n'avez ménagé aucun effort pour nous former et renforcer nos capacités dans le respect et la considération. Merci beaucoup.
- Aux membres du jury, merci d'avoir consacré votre temps si précieux à la lecture critique de ce travail.
- A mes condisciples de l'ISE-CUSE et à tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont encouragée.
- Aux directeurs et directrices de l'IEF Dakar-Plateau, vous avez accepté de participer à la présente recherche et m'avez accueillie à bras ouverts. Merci. Mention spéciale aux directeurs relais des collectifs des directeurs d'école (CODEC) : Mme Linguere Codou Bigue Faye et M. Khala Diop.
- A tous ceux qui m'ont attribué un temps d'échange ou des conseils en particulier ma sœur spéciale Mme Ndeye Dague Gueye Diéye, Présidente section féminine de l'Association Nationale des Handicapés Moteurs du Sénégal (ANHMS), Mme Codou Sao du centre Talibou Dabo, Mme Bineta Sow du centre Verbo tonal, Mme Nancy Diop du centre Papillon Bleu de Pikine, M. Saliou Sene, Inspecteur de l'Education. Merci.
- Aux braves parents d'enfants en situation de handicap qui ont partagé avec moi leur vécu pour le suivi et la scolarisation de leur enfant. Mention spéciale à Seynabou Niang Seck, une maman exemplaire.
- A ma fille Dr Deede Sall Camara, merci pour ton soutien et tes encouragements.

RESUME

L'éducation inclusive intègre les mesures que l'école doit prendre pour les enfants en situation de handicap. Le directeur d'école, à travers son rôle central et ses missions pédagogiques, administratives et sociales, joue un rôle primordial dans la politique éducative au sein de son établissement. Cette recherche vise à déterminer d'une part, comment les directeurs d'école élémentaire comprennent le handicap et d'autre part de décrire leur implication dans l'inclusion scolaire. Elle se fonde sur une étude quantitative et qualitative. La recherche quantitative de 183 variables menée auprès de 40 directeurs d'école en milieu urbain dans la zone de l'Inspection de l'Education et de la Formation de Dakar-Plateau avec un modèle d'analyse de l'implication inspiré de celui d'Allen et de Meyer (1993). La recherche qualitative a concerné 15 directeurs, 3 parents et 2 associations. Les résultats ont montré que les directeurs ont des connaissances limitées sur le handicap. Ils connaissent l'importance mais sont faiblement impliqués dans l'éducation inclusive.

ABSTRACT

Inclusive education includes measures schools need to undertake regarding children with disabilities. For the sake of his education policy, the school headmaster has a paramount role to play through his pedagogical missions. This research aims at determining, on the one hand, to what extent elementary school headmasters understand disability and, on the other hand, describing their involvement in scholarly inclusion. It integrates a quantitative research of 183 variables carried out on a sample of 40 school headmasters in urban areas within the Dakar-Plateau Education and Training Inspectorate zone using an analysis method inspired from Allen and Meyer (1993). The qualitative research was related to 15 headmasters, 3 parents and 2 associations. The results have demonstrated that headmasters have a limited knowledge of disability. They admit its importance, but they are barely involved in inclusive education.

MOTS CLES

Directeur d'école - inclusion scolaire - handicap -implication

KEY WORDS

Headmaster - inclusive education - disability - implication

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Position centrale des directeurs d'école.....	8
Figure 2: Relation entre les concepts.....	10
Figure 3: Schéma de Wood (Organisation mondiale de la Santé, 2001).....	15
Figure 4: Processus de production du handicap (PPH) - Fougeyrollas et coll. (1996).....	17
Figure 5: Les 5 grandes familles de handicap (Mission Handicap, 2018)	19
Figure 6: Cycle handicap et pauvreté (handicap International).....	24
Figure 7: De l'exclusion à l'inclusion des PSH (SENAT, 2017)	30
Figure 8: Pyramide de Maslow (Planque, 2002)	48
Figure 9: Couverture géographique IEF Dakar-Plateau.....	65

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: CIF Partie 1 et Partie 2 (Organisation mondiale de la Santé, 2001).....	16
Tableau 2: Prévalence du handicap en Afrique (OMS, 2011, p. 33).....	20
Tableau 3 : Prévalence des types de handicap au Sénégal (RGPHAE 2013).....	21
Tableau 4: Enfants Hors Ecole vivant avec un handicap (ANSD RGPHAE 2013).....	21
Tableau 5: Prévalence du handicap(%) par région de résidence selon le type (RGPHAE, 2013).....	22
Tableau 6: Prévalence des types de handicaps dans l'élémentaire en 2018 par région (DPRE,2018)	22
Tableau 7 : Pourcentage des ESH filles et garçons à l'élémentaire par région en 2018 (DPRE,2018)	23
Tableau 8: Répartition d'écoles avec latrines par académie et zone en 2018	40
Tableau 9: Typologie de l'implication organisationnelle (Mowday et al...1982, P.23)	50
Tableau 10: Echelle de Allen et Meyer (1993).....	51
Tableau 11: Echelles d'implication des directeurs inspirée de Allen et Meyer (1993).....	70

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Représentation graphique des questions de recherche	9
Graphique 2 : Répartition Ecoles Publiques et Privées IEF Dakar-Plateau	66
Graphique 3: Répartition des directeurs selon le genre	74
Graphique 4: Classe d'âge des directeurs d'école	74

Graphique 5: Ancienneté dans la direction.....	74
Graphique 6: Ancienneté dans l'enseignement.....	74
Graphique 7: Plus haut diplôme académique des directeurs	75
Graphique 8: Répartition des écoles selon le statut.....	75
Graphique 9 : Nombre de classes des écoles.....	75
Graphique 10 : Ration élève/maître des écoles	76
Graphique 11: Enfants accueillis dans les écoles	76
Graphique 12 : Appréciation de la connaissance des concepts d'éducation inclusive.....	77
Graphique 13: Appréciation des concepts non liés à l'éducation inclusive	77
Graphique 14: Connaissance des modèles médical et social du handicap	78
Graphique 15: Connaissance du dernier instrument juridique du handicap.....	78
Graphique 16: Stratégies de lutte contre la discrimination.....	79
Graphique 17: Directeurs formés en éducation inclusive.....	79
Graphique 18: Niveau de formation des directeurs en EI	79
Graphique 19: Module 1: Définition Education inclusive.....	80
Graphique 20 : Module 2 : Approches inclusives	80
Graphique 21: Module 3 : Enseignement/évaluation	80
Graphique 22 : Module 4 : Respect de la différence	80
Graphique 23: Nombre d'enseignants de l'équipe formés en EI.....	81
Graphique 24: Adéquation de la formation de l'équipe enseignante.....	81
Graphique 25: Appréciation de l'importance de l'éducation inclusive	81
Graphique 26: Ecoles pratiquant l'éducation inclusive	85
Graphique 27: Ancienneté dans la pratique de l'inclusion des ESH	85
Graphique 28: Nombre de classes inclusives	85
Graphique 29: Nombre de classes spéciales.....	85
Graphique 30: Mesures spéciales prises pour l'éducation inclusive.....	86
Graphique 31: Importance des mesures prises pour l'éducation inclusive	86
Graphique 32: En partenariat pour l'éducation inclusive	87
Graphique 33 : Partenariat en fonction du statut de l'école	88
Graphique 34: Opinion du directeur sur son implication	89
Graphique 35: Opinion du directeur sur l'implication des autres directeurs dans l'EI.....	90
Graphique 36: Echelle d'implication affective 1	91
Graphique 37: Echelle d'implication affective 2	91
Graphique 38: Echelle d'implication affective 3	91

VI

Graphique 39: Echelle d'implication affective 4	91
Graphique 40: Echelle d'implication affective 5	92
Graphique 41: Echelle d'implication affective 6	92
Graphique 42: Echelle d'implication calculée 7	92
Graphique 43: Echelle d'implication calculée 8	92
Graphique 44: Echelle d'implication calculée 9	93
Graphique 45: Echelle d'implication calculée 10	93
Graphique 46: Echelle d'implication calculée 11	94
Graphique 47: Echelle d'implication calculée 12	94
Graphique 48: Echelle d'implication normative 13	95
Graphique 49: Echelle d'implication normative 14	95
Graphique 50: Echelle d'implication normative 15	96
Graphique 51: Echelle d'implication normative 16	96
Graphique 52: Echelle d'implication normative 17	96
Graphique 53: Echelle d'implication normative 18	96
Graphique 54: Motivation pour s'impliquer dans l'EI des ESH	97
Graphique 55: Motivation pour s'impliquer en fonction du statut de l'école	97
Graphique 56: Raisons pour s'impliquer dans l'inclusion des ESH	98
Graphique 57 : Pratique de l'éducation inclusive en fonction du diplôme académique	98
Graphique 58: Motivation pour s'impliquer par rapport au genre	99
Graphique 59: Motivation pour s'impliquer en fonction de l'âge	99
Graphique 60 : Constat de discrimination des ESH en fonction du statut de l'école	100
Graphique 61: Troubles des fonctions motrices	149
Graphique 62: Troubles des fonctions cognitives	149
Graphique 63: Troubles des fonctions visuelles.....	149
Graphique 64: Troubles des fonctions auditives	149
Graphique 65: Troubles du développement.....	150
Graphique 66 : Troubles multiples	150
Graphique 67:Présence de personnels spécialisés	150
Graphique 68: Présence d'enseignants spéciaux	150
Graphique 69: Présence d'auxiliaire de vie scolaire	150
Graphique 70: Demande EI faite par les parents	151
Graphique 71: Demande EI faite par le comité de gestion.....	151
Graphique 72: ESH accueillis dans le passé.....	151

VII

Graphique 73: Obstacles équipements pour l'Education inclusive.....	152
Graphique 74: Obstacles financiers pour l'éducation inclusive.....	152
Graphique 75: Obstacles infrastructures pour l'éducation Inclusive	152
Graphique 76: Obstacles pédagogiques pour l'éducation inclusive	152
Graphique 77: Obstacles discrimination pour l'éducation inclusive	152
Graphique 78: Obstacles de l'éducation inclusive par ordre d'importance	153
Graphique 79: Notation des méthodes d'implication des équipes par les directeurs	154
Graphique 80: Prises de mesures spéciales selon le statut de l'école.....	154
Graphique 81: Partenariat par ordre d'importance.....	155
Graphique 82: Fréquence d'échange avec les partenaires	156

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AFDEAA Association des Femmes et Jeunes de la Diaspora pour le développement de l'Afrique

AFP Agence France Presse

AES Allocation d'Education spéciale

AGEFIPH Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion professionnelle des Personnes handicapées

ANHMS Association nationale des Handicapés Moteurs du Sénégal

ANSD Agence nationale de la Statistique et de la Démographie

ASEDEM Association pour la Sauvegarde des Enfants Déficients mentaux

AVS Auxiliaires de Vie Scolaire

BEP Besoins Educatifs particuliers

CAP Communauté d'Apprentissage professionnel

CDES Commission départementale d'Education spéciale

CDAPH Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes handicapées

CDPH Convention des Nations Unies sur les Droits des Personnes handicapées

CEFDI Centre d'Education et de Formation des Déficients Intellectuels

CFD Classe à Double Flux

CGE Comité de Gestion de l'Ecole

CIDE Convention internationale des Droits de l'Enfant

CIDIH Classification internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps

CIF Classification internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé

CIH Classification internationale des Handicaps : déficiences, incapacités

CLIS Classes pour l'Inclusion scolaire

CMG Classe Multigrade

CMP Centre Médico-pédagogique

CNED Centre National d'Enseignement à Distance

CODEC Collectif des Directeurs d'Ecole

CRFPE Centre régional de Formation des Personnels de l'Education

CSA/F-A Classe de Système alternatif/Français-Arabe

CUSE Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation

DEE Direction de l'Enseignement élémentaire

DPRE Direction de la Planification et de la Réforme

DSRP Document stratégique de Réduction de la Pauvreté

EI Education Inclusive

EFI École de Formation des Instituteurs

EPT Éducation Pour Tous

ESH Enfant en Situation de Handicap

FASTEF Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

FSAPH Fédération Sénégalaise des Associations de Personnes Handicapées

HCDH Haut Commissariat aux Droits de l'Homme

HI Handicap International ou Humanité Inclusion

IA Inspecteur d'Académie

IEF Inspection de l'Education et de la Formation

IME Institut Médico Educatif

IGEN Inspecteur général de l'Education nationale

IGEF Inspecteur général de l'Education et de la Formation

INEFJA Institut National d'Éducation et de Formation des Jeunes Aveugles

IPAR Initiative Prospective agricole et rurale

MDPH Maisons départementales des Personnes Handicapées

MEN Ministère de l'Education nationale

MENA Ministère de l'Education et de l'Alphabétisation

MERERUE Maison d'Encadrement et de Réinsertion des Enfants de la rue

ONG Organisation Non Gouvernementale

OMD Objectifs du Millénaire pour le Développement

OMS Organisation Mondiale de la Santé

ONU Organisation des Nations Unies

PAP Plan d'Accompagnement Personnalisé

PAI Projet d'Accueil Individualisé

PAQUET-EF Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence du secteur de l'Éducation et de la Formation

PDEF Programme Décennal de l'Education et de la Formation

PEI Projet Educatif Individualisé

PEP Pupilles de l'Enseignement Public

PPRE Programme Personnalisé de Réussite Educative

PPS Projet personnalisé de scolarisation

PSE Plan Sénégal Emergent

PTF Partenaire Technique et Financier
PUDC Programme d'Urgence de Développement Communautaire
RASED Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté
RGPHAE Recensement Général de la Population, de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Elevage
RNSE Rapport National sur la Situation de l'Éducation
SEF Secteur de l'Éducation et de la Formation
SNPE Stratégie nationale de protection de l'enfant
SNPS Stratégie Nationale de Protection Sociale
SNDS Stratégie Nationale de Développement de la Statistique
TESSA Teacher Education in Sub-Saharan Africa
UCAD Université Cheikh Anta Diop
UCGE Union des Comités de Gestion des Ecoles
UNAS Union Nationale des Aveugles du Sénégal
UNESCO Fonds des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USA États-Unis d'Amérique

SOMMAIRE

DEDICACE	II
REMERCIEMENTS	III
RESUME.....	IV
ABSTRACT	IV
MOTS CLES	IV
KEY WORDS	IV
LISTE DES FIGURES	V
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES GRAPHIQUES	V
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	IX
SOMMAIRE.....	XII
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE	5
1 CHAPITRE I : CADRE PROBLEMATIQUE GENERAL	6
1.1 Problématique	6
1.2 Objet de la recherche	8
1.3 Questions Problèmes générale et spécifiques	9
1.4 Objectifs de la recherche.....	9
2 CHAPITRE II- LE HANDICAP	10
2.1 Les concepts clés de la recherche et leurs -relations.....	10
2.2 Clarification du concept « handicap »	11
2.3 Clarification du concept « besoins éducatifs particuliers »	13
2.4 Classification des handicaps	14
2.5 Problématique du handicap.....	18
2.6 Conclusion du chapitre II : le handicap	28
3 CHAPITRE III- L'INCLUSION SCOLAIRE	30

3.1	Clarification du concept « inclusion scolaire ».....	30
3.2	Aperçu de l’Inclusion scolaire en Europe.....	31
3.3	Etude de cas d’un pays développé : la France	32
3.4	Aperçu de l’inclusion scolaire en Afrique	36
3.5	Politique d’inclusion scolaire au Sénégal	38
3.6	Principaux obstacles à l’inclusion scolaire	41
3.7	Conclusion du chapitre III : L’inclusion scolaire	44
4	CHAPITRE IV- L’IMPLICATION AU TRAVAIL	45
4.1	Clarification du concept « implication ».....	45
4.2	Implication et Engagement	46
4.3	Implication et besoins	47
4.4	Typologie de l’Implication	49
4.5	Déterminants de l’implication	51
4.6	Echelles de mesures de l’implication professionnelle	51
4.7	Conclusion du chapitre IV : L’implication au travail	53
5	CHAPITRE V- LE DIRECTEUR D’ECOLE ET LES ACTEURS.....	54
5.1	Clarification du concept « directeur d’école élémentaire »	54
5.2	L’Etat	55
5.3	Les parents, familles et communautés	57
5.4	Les partenaires Techniques et financiers (PTF)	60
5.5	Les collectivités locales ou territoriales (CL)	61
5.6	Conclusion du chapitre V : le directeur d’école et les acteurs.....	61
	DEUXIEME PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE	63
1	CHAPITRE I - CADRE METHODOLOGIQUE.....	64
1.1	Rappel des questions de recherche	64
1.2	Population et zone de recherche	64
1.3	Echantillonnage	66

1.4	Outils de recueil de données	66
1.5	Dispositifs de recueil de données.....	73
2	CHAPITRE II- PRESENTATION DES RESULTATS, ANALYSE ET INTERPRETATION	74
2.1	Présentation des répondants et des établissements	74
2.2	Réponse à la question sur la compréhension du handicap.....	76
2.3	Réponse à la question sur l'implication des directeurs.....	84
2.4	Interprétation et discussions.....	103
	CONCLUSION GENERALE	106
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	110
	ANNEXES	129
	LISTE DES ANNEXES	130
	Annexe 1 : Questionnaire d'enquête	131
	Annexe 2 : Guide d'entretien.....	145
	Annexe 3 : Résultats complémentaires du questionnaire	149
	Annexe 4 : Ecoles élémentaires IEF Dakar- plateau	157
	INDEX.....	159
	TABLE DES MATIERES.....	161

INTRODUCTION GENERALE

Les enfants en situation de handicap ont été, pendant longtemps, hors du système éducatif formel dans le monde entier. L'engouement pour l'équité dans l'éducation a été un long processus passant par la ségrégation, l'intégration jusqu'à l'adoption du terme inclusion à l'issue de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous qui a eu lieu en 1990 à Jomtien. En 1994, 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagées à la Déclaration de Salamanque sur la qualité de l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux. « *L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage* » (Unesco, 2006, p. 15). En 1996, la charte de Luxembourg affirme qu' « une éducation en milieu ordinaire est le principe de base ». Cet engouement à l'inclusion est consolidé par le Cadre d'action de Dakar avec le mouvement de l'Éducation pour tous en 2000 (EPT).

« *L'inclusion scolaire ne se limite pas seulement à la simple présence d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève* » (Tremblay, 2012).

Dans cette démarche inclusive, tous les pays sont concernés par l'Objectif mondial de Développement Durable (ODD4) à atteindre d'ici 2030, qui vise à « 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 ». Plus précisément, la cible 4.5 se donne comme objectif : « éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle » (UNESCO, 2016).

En sus de ces objectifs définis au niveau mondial, il existe des aspirations plus ciblées au niveau africain. Le Plan d'action continental de l'OUA pour la décennie africaine des personnes handicapées a été proclamé par la 35ème session de la Conférence des chefs d'Etat et de gouvernement de juillet 1999 à Alger (OIT.org). L'Union Africaine aspire à une croissance inclusive et un développement durable à travers l'aspiration 3 par exemple : « Une Afrique où règnent la bonne gouvernance, la démocratie, le respect des droits de l'homme, la justice et l'état de droit » (UA, 2015, p. 198). Aucun enfant ne sera oublié.

Au Sénégal, la vision du secteur de l'éducation et de la formation pour la politique éducative consiste en :

Un système d'éducation et de formation (SEF) pacifié et stable, diversifié et intégré pour inclure en toute égalité chacune et chacun, motivant et de qualité pour la réussite de toutes et de tous, pertinent et efficace en tant qu'outil de développement des compétences nécessaires à l'émergence d'un Sénégal prospère et solidaire (MEN, 2018, p. 8).

Le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence du secteur de l'Éducation et de la Formation (PAQUET-EF) en constitue le cadre d'opérationnalisation pour la période 2013-2025. Dans la lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation (SEF), un des principes directeurs porte sur l'inclusion :

Démocratie, respect de la dignité humaine, sensibilité à l'égalité des chances, à l'équité et à l'inclusion... Le SEF est démocratique en ce qu'il assure, sur un pied d'égalité, l'accès à l'Éducation et à la Formation sans discrimination de sexe, d'origine sociale, de race, d'ethnie, de région, de religion ou de nationalité. Il offre, 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).

Pourtant, malgré ces objectifs ambitieux, une étude récente menée en 2016 au Sénégal (Orlecol, 2016) montre que 66% des personnes en situation de handicap de 7 à 16 ans sont exclus du système éducatif contre 47% pour l'ensemble de la même tranche d'âge soit un écart de 19%.

Face à ce constat, notre conscience professionnelle en tant qu'éducatrice fréquemment confrontée à la réalité de terrain sur la question du handicap en milieu scolaire, nous conduit à nous interroger sur l'inclusion des élèves en situation de handicap (ESH). Des chercheurs comme Idrissa Diop (2012), Thiendella Fall (2012) ont mené des études sur les représentations sociales du handicap et leurs conséquences dans l'inclusion des enfants en situation de handicap (ESH), sur les enseignants en contexte inclusif (Kpandressi, 2014), sur les écoles inclusives (Diop, 2018)... Cependant, nous n'avons pas trouvé des études sur l'implication des directeurs d'école dans le domaine de l'éducation inclusive alors que ces derniers ont une mission centrale dans l'éducation et impulsent la politique à suivre dans leur établissement. Cette mission recouvre trois champs de responsabilité : le pilotage pédagogique, le fonctionnement de l'école, les relations avec les familles et les partenaires (education.fr, 2014). « Le directeur d'école veille à l'engagement et à la motivation des

maîtres, des élèves et des communautés, au renforcement de la cohésion et de la solidarité de l'équipe pédagogique, à l'ordre et à la discipline dans l'école ... » (MEN, 2012, p. 8) .

La mission des directeurs d'école nous pousse à nous interroger sur plusieurs questions :

Dans quelle mesure la problématique de la scolarisation des enfants en situation de handicap constitue-t-elle une préoccupation des directeurs d'écoles élémentaires ?

Comment les directeurs d'écoles élémentaires comprennent-ils le handicap ?

Comment les directeurs d'écoles élémentaires sont-ils impliqués dans la scolarisation des ESH ?

Nous nous proposons dans notre mémoire d'analyser l'implication des directeurs d'école élémentaire dans l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap. Nous cherchons à comprendre: comment les directeurs d'école perçoivent-ils le handicap et l'éducation inclusive? comment intègrent-ils la scolarisation des ESH dans leurs préoccupations? comment sont-ils impliqués par rapport aux autres acteurs clés de l'école dans la scolarisation des ESH?

Pour mener à bien cette recherche, nous allons combiner les méthodes quantitative et qualitative pour une meilleure triangulation des données. La recherche quantitative concernera d'importantes variables : sexe, âge, type d'établissement, partenariat sur le handicap, expérience de direction, expérience sur l'inclusion scolaire, relation avec les acteurs, niveau de formation, degré d'implication etc.

La recherche quantitative nous permet de comprendre le pourcentage de directeurs qui comprennent le handicap et qui s'impliquent dans l'éducation inclusive. La recherche qualitative nous permettra de recueillir des informations plus précises sur la perception du handicap par les directeurs d'école élémentaire, leur connaissance de l'éducation inclusive, leur mode d'implication, etc. Pour cela, nous avons élaboré un questionnaire destiné à notre public-cible, les directeurs d'école de l'IEF de Dakar-Plateau.

Le choix de notre public-cible se justifie par la proximité géographique et une grande hétérogénéité des populations dans l'IEF de Dakar-Plateau où il y a une école intégratrice, le centre verbo-tonal situé à Gueule Tapée. Ce centre a pour objectif la prise en charge des enfants sourds-muets et polarise quelques écoles inclusives. La population de recherche comprend 88 écoles élémentaires. La diversité des profils des directeurs qui représente un atout et celle des élèves encadrés nous permettra d'avoir une représentation de ce qui se passe de manière générale au Sénégal.

Nous allons également mener des entretiens ouverts et semi-directifs auprès des directeurs et d'autres acteurs clés comme les associations de personnes en situation de handicap, les parents des ESH, les marraines de quartier, les inspecteurs de l'éducation... Tout en veillant au respect des règles d'éthique, nous veillerons à trianguler nos différentes sources de données.

La recherche sera complétée par nos lectures sur des outils et rapports des Nations Unies (UNESCO, UNICEF, OMS...), du Sénégal (PAQUET, MEN, Loi d'orientation sociale, ANSD...) et sur des ouvrages d'auteurs à idées contrastées comme Curchod-Ruedi (2013), Jean Archambault (2012), Montangerand (2010), Thévenet (2004), Allen & Meyer (1993) ...

Dans un premier temps, nous allons aborder la partie théorique : cadre problématique, cadre théorique et conceptuel avec l'analyse des différentes théories concernant la problématique du handicap, la politique de l'inclusion scolaire, l'implication. Ensuite, nous allons étudier le modèle d'implication au travail d'Allen et Meyer (1993) avant de proposer notre propre modèle pour analyser l'implication des directeurs dans l'éducation des ESH. Dans un deuxième temps, nous traiterons la partie opérationnelle en présentant d'abord notre cadre méthodologique, puis l'analyse de nos résultats, leur interprétation avant de terminer par les préconisations.

PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE

1 CHAPITRE I : CADRE PROBLEMATIQUE GENERAL

1.1 Problématique

L'éducation inclusive est une approche éducative qui tient compte des besoins particuliers des personnes vulnérables. Par le billet des agendas 2030 de l'ONU (ONU, 2019) et 2063 de l'UA (UNDP, 2019), tous les pays sont concernés par l'éducation inclusive. Partout dans le monde, des initiatives ont été progressivement prises en s'appuyant entre autres sur les conventions internationales pour la protection des droits humains dont la déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) 1948, la convention internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE) 1989, la convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) 2006 ...

Ces outils ont tous été ratifiés par le Sénégal en adéquation avec la Constitution (Republique du Sénégal, 2017) qui fait référence au respect de la dignité de la personne humaine et à l'élimination de toute forme de discrimination. Le 06 juillet 2010, la loi d'orientation sociale (Republique du Sénégal, 2010) a été une grande avancée en garantissant le droit à l'éducation, l'enseignement, la formation et l'emploi pour les personnes en situation de handicap. En 2014, le Plan Sénégal Émergent (PSE), une stratégie de développement pour accélérer la marche vers l'émergence, a démarré avec comme vision «Un Sénégal émergent en 2035 avec une société solidaire dans un État de droit » (PSE, 2014).

Le rapport national sur la situation de l'éducation (RNSE, 2018) au Sénégal fait état de 2 142 227 élèves inscrits à l'élémentaire dont 17 448 en situation de handicap soit 0,8 % de handicap recensés à partir de questions spécifiques portant sur l'état physique, la motricité, le type de déficience (intellectuelle, visuelle et/ou auditive).

L'Agence Nationale pour la Statistique et la Démographie (ANSD), 2016 montre un taux de prévalence du handicap de 5,9 %. Cependant, ce taux élevé ne semble pas prendre en compte tous les paramètres. Le taux national d'enregistrement de l'état civil est de 73% en 2013 (ANSD, 2013, p. 19). Par ailleurs, il n'existe pas au Sénégal de structures spécialisées de recensement et de suivi des handicapés comme les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) en France ou les Bureaux des programmes d'éducation spécialisée (OSEP) aux Etats Unis. Il n'existe pas non plus de formation spécialisée comme en France avec le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), ni une plateforme numérique nationale de ressources aux enseignants sur la scolarisation des élèves en situation de handicap comme celle ouverte en France en 2019.

Tout de même, plusieurs programmes sont mis en place soit avec les projets du Ministère de l'Éducation nationale comme le projet de renforcement de l'appui à la protection des enfants (RAPE), le programme d'appui au système éducatif de Base (PASEB) ou avec les ONG comme UNICEF, Humanité et Inclusion, Sightsavers... Selon le Ministère de l'Éducation nationale (2016), des progrès ont été notés dans l'éducation inclusive et les modèles de salles de classes sont, de plus en plus, aménagés pour prendre en compte les enfants à besoins éducatifs spéciaux.

Également en 2018, sur 8 481 structures publiques de l'Elémentaire, 1 295 disposent d'une cantine, soit 15,3% (RNSE, 2018), 73,6% des écoles ont l'eau courante et 28,5% ont installé des lave-mains, 31,2% ont l'électricité. L'accès à l'eau et à l'électricité sont des indicateurs cibles de l'ODD4 (MEN, 2018).

Les travaux existants sur l'inclusion des enfants en situation de handicap (ESH) « Handicap et représentations sociales en Afrique » (Diop, 2012), L'école participe-t-elle à l'intégration des personnes en situation de handicap moteur au Sénégal ? (Fall T. , 2012) sont plus centrés sur leur accès aux structures éducatives. Même si leurs résultats sont intéressants et permettent de faire avancer les connaissances dans ce domaine, la question de l'implication des acteurs notamment les directeurs d'école s'impose. En effet, le directeur d'école est le maillon central du système éducatif. Il doit mettre en œuvre le projet d'école avec toute la communauté éducative, doit assurer l'équité pour chaque élève et doit informer les familles et les partenaires.

Le directeur d'école a des missions d'ordre pédagogique, administratif et social. Il s'occupe de l'organisation de l'école, l'administration, la communication et les relations avec les différents acteurs pour le développement de l'école, la gestion des ressources financières, matérielles et humaines, le contrôle et l'évaluation, l'encadrement et la supervision, la réalisation des objectifs de développement de l'école. (MEN, 2012)

Le schéma ci-dessous illustre la centralité des directeurs d'école et ses rapports avec les acteurs du système éducatif.

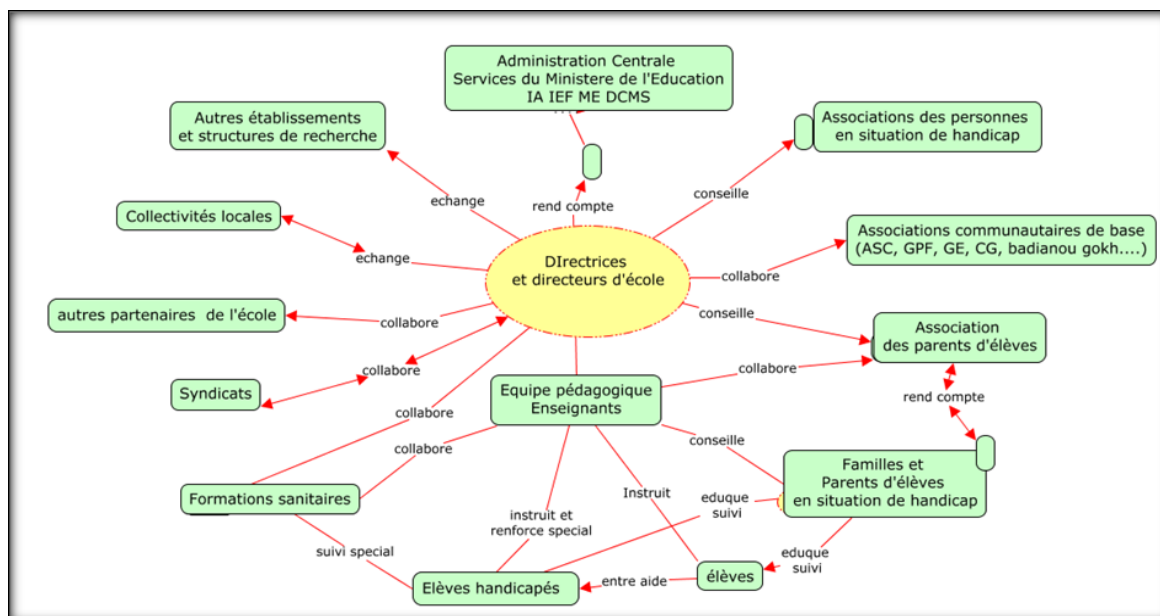


Figure 1: Position centrale des directeurs d'école

La direction d'école joue un rôle clé dans l'amélioration des résultats de l'école en agissant sur la motivation et les capacités des enseignants ainsi que sur l'environnement et le climat à l'école. Une direction d'établissement efficace est essentielle pour améliorer l'efficacité et l'équité de l'enseignement scolaire. (Pont, Nusche, & Moorman, 2008, p. 9).

A titre d'exemple, en France, le directeur d'école avec le concours du médecin scolaire et en accord avec la famille élabore le projet d'accueil individualisé (PAI) même si certains auteurs, comme Fall (2012), déplorent les préjugés et tabous des enseignants.

Beaucoup de directeurs d'école pensent que l'intégration d'un enfant en situation de handicap se limite à l'admettre physiquement dans l'école. Ils n'ont pas souvent des réponses aux problèmes de l'enseignant. Ce qui peut renforcer davantage le maître dans ses représentations composées de préjugés et de tabous hostiles à la différence. (Fall T. , 2012, p. 72).

Ce qui nous amène à nous poser diverses questions :

Dans quelle mesure la problématique de la scolarisation des ESH constitue-t-elle une préoccupation des directeurs d'écoles élémentaires ?

Comment les directeurs d'écoles élémentaires comprennent-ils le handicap ?

Comment les directeurs d'écoles élémentaires sont-ils impliqués dans la scolarisation des ESH ?

1.2 Objet de la recherche

L'objet de cette recherche est **l'implication des directeurs d'école élémentaire dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.**

Le choix du thème se justifie par le rôle central que les directeurs d'école élémentaire jouent dans le système éducatif et la nécessité d'une éducation inclusive des enfants en situation de handicap conformément aux exigences de l'Agenda 2030 des Nations Unies (ONU, 2019) et des aspirations 2063 de l'Union Africaine (UNDP, 2019).

1.3 Questions Problèmes générale et spécifiques

1.3.1 Question Problème générale (QPG)

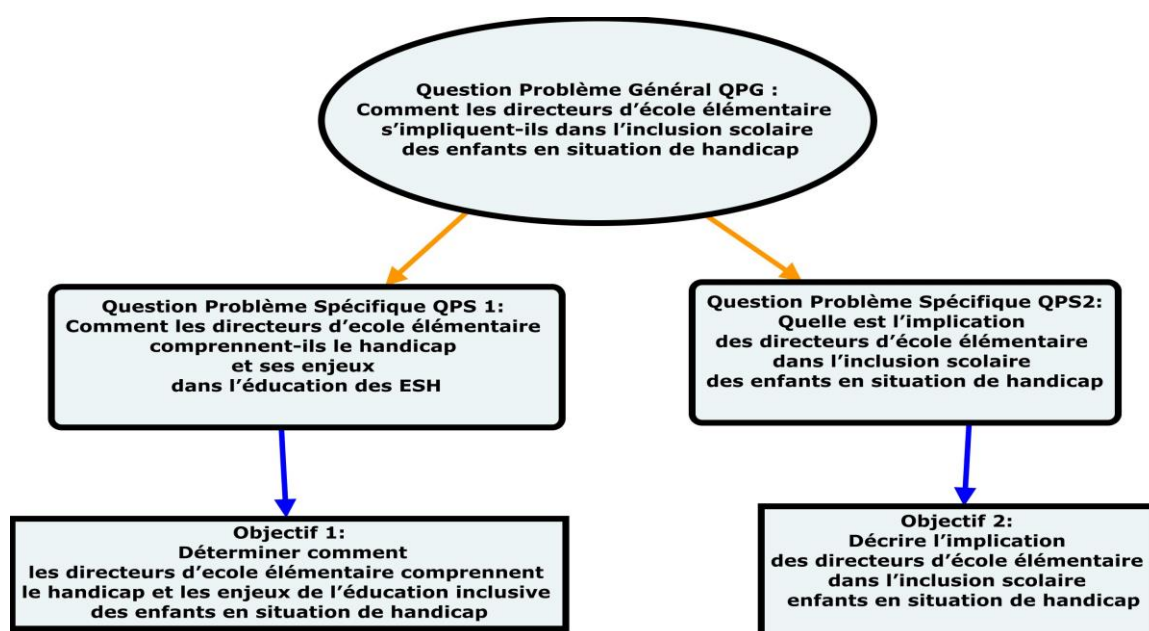
Comment les directeurs d'école élémentaire s'impliquent-ils dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap ?

1.3.2 Questions Problèmes spécifiques (QPS)

- ♣ **Question Problème spécifique QPS 1:** Comment les directeurs d'école élémentaire comprennent-ils le handicap et ses enjeux dans l'éducation des ESH ?
- ♣ **Question Problème spécifique QPS 2 :** Quelle est l'implication des directeurs d'école élémentaire dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap?

1.4 Objectifs de la recherche

- 1- Déterminer comment les directeurs d'école élémentaire comprennent le handicap et les enjeux de l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap?
- 2- Décrire l'implication des directeurs d'école élémentaire dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.



Graphique 1 : Représentation graphique des questions de recherche

2 CHAPITRE II- LE HANDICAP

Les personnes handicapées font partie des groupes les plus marginalisés dans le monde. Elles sont en moins bonne santé, atteignent des niveaux d'étude plus bas, participent moins à la vie économique et subissent des taux plus élevés de pauvreté que les personnes dépourvues de handicap (OMS, 2018).

2.1 Les concepts clés de la recherche et leurs -relations

Pour les concepts, nous partons des définitions des auteurs, que nous comparons pour en dégager les limites et similitudes avant de proposer notre définition.

Nous analysons les principaux modèles, données et chiffres clés, théories existantes en lien avec la recherche et les argumentons. Nous nous basons principalement sur des auteurs centraux : Serge Thomazet (2008, 2015, 2016) Philip Tremblay (2012), Curchod Ruedi (2013), François Dubet (2019), Maurice Thévenet (2004), Françoise Adam (2016), Idrissa Diop (2012)... et la théorie d'Allen et Meyer (1993) que nous allons adapter. Nous analysons aussi les outils et rapports des Nations Unies : UNESCO (1994, 2009, 2016), UNICEF (2013, 2016), OMS (2001, 2011, 2018), ceux du Sénégal (PAQUET-EF (gouv.sn, 2013), Loi d'orientation sociale (Journal Officiel N°6553), ANSD (2015, 2016) et d'autres de l'Education en France, Inserm...

Nous présentons le cadre d'analyse en mettant en exergue les similarités, les différences et les limites des articles scientifiques dans la problématique du handicap, la politique de l'inclusion scolaire, les rôles des directeurs d'école élémentaire et leur implication dans l'inclusion scolaire.

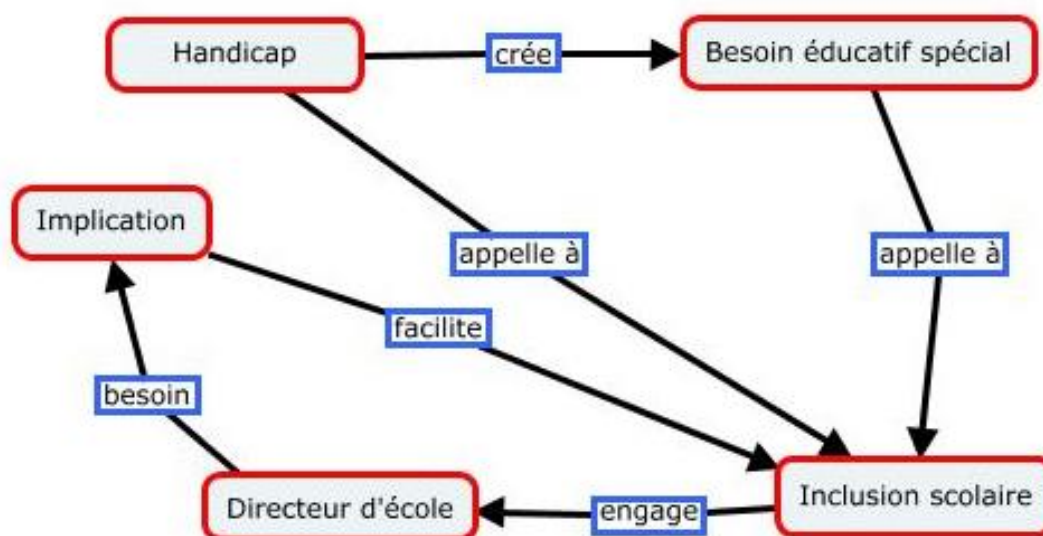


Figure 2: Relation entre les concepts

Les concepts handicap, inclusion scolaire, besoins éducatifs particuliers, directeur d'école et implication sont étroitement liés. Les besoins éducatifs spéciaux liés au handicap appellent à une éducation inclusive impliquant les directeurs d'école élémentaire qui doivent impulser la politique de leur établissement.

2.2 Clarification du concept « handicap »

Terme emprunté à l'anglais (1827), son origine est attribuée à l'expression " hand in cap " (main dans le chapeau), jeu d'échange d'objets personnels pratiqué au XVIIe siècle en Grande-Bretagne. Un arbitre, évaluant les prix des objets, était chargé de surveiller l'équivalence des lots afin d'assurer l'égalité des chances des joueurs. La mise étant déposée dans un chapeau (cap)... (MDPH, 2019)

Puis, le mot Handicap fut utilisé dans les sports hippiques pour exprimer l'application d'un désavantage sur les meilleurs concurrents (par exemple, un supplément de poids sur les meilleurs chevaux) afin d'égaliser leurs chances avec les moins bons (MDPH, 2019). A partir des années 1930, le terme handicap désigne un désavantage et défaut physique d'une personne puis la limitation des capacités d'un individu (INSHEA, 2018). En 1975, Philip Wood propose un modèle du handicap qui prend en compte l'environnement différent du modèle médical traditionnel (maladie, traitement, guérison) (Chapireau, 2001). Les définitions du handicap en tiennent alors compte.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances en France définit le handicap comme :

Toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives, psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant (legifrance, 2019).

Selon Nicole & Gonthier-Maurin (2017), 80 % des personnes handicapées souffrent en réalité de handicaps invisibles et ceci prend en compte les personnes souffrant de handicaps permanents ou ponctuels, liés ou non à une pathologie et intègre à la réflexion la question des personnes vieillissantes, comme celle des personnes fatigables et fragiles (SIC).

Au Sénégal, la loi d'orientation sociale de 2010 définit par personnes handicapées : « Toutes les personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut porter atteinte à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité » (Journal Officiel N°6553). Cette définition du handicap se rapproche de celle de la loi de 2005

(Journal Officiel N°36, 2005) de la France même si elle insiste davantage sur les diverses barrières et sur l'égalité sans citer explicitement l'environnement.

En 2015, l'OMS a présenté le handicap comme un phénomène complexe créé par les obstacles environnementaux et sociaux et pas simplement un problème de santé :

Il s'agit d'un phénomène complexe qui découle de l'interaction entre les caractéristiques corporelles d'une personne et les caractéristiques de la société où elle vit. Pour surmonter les difficultés auxquelles les personnes handicapées sont confrontées, des interventions destinées à lever les obstacles environnementaux et sociaux sont nécessaires (OMS, 2018).

Ces différentes définitions ont comme similitude les divers obstacles et incapacités. Nous optons pour la définition de l'OMS, car quoique proche de celle de la loi d'orientation sociale du Sénégal de 2010, elle cite explicitement les difficultés liées à l'environnement tout en mettant en exergue les barrières. Elle donne une importance capitale à l'inclusion et appelle à lever les obstacles environnementaux et sociaux.

Selon Hervé Benoit, cet emploi du terme de *barrière*, transposé de l'expression anglaise *barrier free environment*, n'est pas anodin. Il peut utilement être préféré à celui d'obstacle, qui renvoie aussi à des *obstacles* internes à la personne, au sens où l'on considère que tel trouble ou dysfonctionnement physiologique fait *obstacle* à sa participation sociale et en l'occurrence à la scolarisation (Benoit, 2019, p. 2)

L'expression « personne handicapée » a changé pour devenir « personne en situation de handicap ».

Cette évolution, dans laquelle les milieux associatifs et des milieux professionnels spécialisés ont joué un rôle déterminant, a pour motif premier la volonté d'éviter les mots aux caractères péjoratifs et dévalorisants... l'expression « personnes en situation de handicap ». Cette formulation situe parfaitement le problème. Elle met en évidence le fait que ce sont le cadre de vie et l'organisation sociale, du fait de contraintes incompatibles avec les capacités restreintes d'une partie croissante de la population, qui créent le handicap (Hamonet, 2006, pp. 3-10).

« Les termes stigmatisants comme infirme, malade, débile, aliéné, fou, anormal, invalide ont été progressivement rejetés et « handicapé » s'est imposé car il contient l'idée d'un désavantage et de l'importance des barrières sociales » (Petit, 2001).

Selon Thomazet (2012), la loi anglaise a proposé en 1978 d'abandonner le terme de handicap, connoté négativement et les catégories basées sur la déficience pour ne parler que de besoin éducatif particulier.

2.3 Clarification du concept « besoins éducatifs particuliers »

D'après la loi anglaise, « un enfant a des besoins éducatifs particuliers s'il a des difficultés d'apprentissage qui nécessitent que des ressources éducatives spécialisées soient prévues pour lui » (Thomazet, 2012). « Les besoins sont de trois types : « besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements, besoins d'aménagement dans les programmes et besoins d'attention particulière à l'organisation sociale et au « climat émotionnel » dans lesquels les apprentissages prennent place » (Thomazet, 2013, p. 3).

Abordant dans le même sens, Hendrix parle des exigences de modification des ressources « On parle d'enfant à besoins spécifiques quand l'intensité des besoins, liés à la condition de l'enfant et à ses déficiences innées ou acquises, est telle qu'elle exige une modification qualitative ou quantitative importante des ressources dévolues à l'enfant » (Hendrix, 2013, p. 24).

Pour Whitworth (1999) cité par (Thomazet, 2008), ce sont les besoins d'élèves qui, lorsque les pratiques d'intégration scolaire ne sont pas mises en place, les conduisent vers des dispositifs ségrégatifs.

Roiné (2011) a abordé ces dispositifs ségrégatifs en faisant allusion à des « parcours spécifiques » en pointant l'institution et préfère l'expression « scolairement fragilisés ».

Parler d'élèves « scolairement fragilisés » plutôt que d'élèves « en grande difficulté » ou encore « en échec », c'est pointer une des caractéristiques de ces publics qui à force d'absence d'expérience de réussite en situation scolaire en arrivent à ne plus avoir aucune confiance en leurs potentiels cognitifs et peuvent douter de la bienveillance de l'institution à leur égard. (Roiné, 2011)

Cruz (2010) comme Whitworth (1999) ont insisté sur l'apprentissage en parlant d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages...

Le Ministère de l'Education en France définit les élèves à besoins éducatifs spéciaux comme une population d'élèves très diversifiée : « handicaps physiques, sensoriels, mentaux, grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, enfants intellectuellement précoces, enfants malades, enfants en situation familiale ou sociale difficile, mineurs en milieu carcéral, élèves nouvellement arrivés au pays, enfants du voyage, enfants allophones... » (IH2EF, 2019)

A la différence des définitions de Hendriz (2013) et Cruz (2010), le Ministère de l'éducation en France a ajouté les enfants intellectuellement précoces. Ces enfants sont souvent oubliés du fait de leur grande capacité intellectuelle alors que certains rencontrent des difficultés pouvant créer leur échec. L'utilisation du concept « obstacles aux apprentissages et à la participation » pour représenter les difficultés que rencontrent les élèves, plutôt que l'utilisation du terme « besoins éducatifs spéciaux », fait partie d'un modèle social des difficultés et handicaps en éducation (Booth & Ainscow , 2002, p. 12). Ces auteurs affirment que l'étiquette « besoins éducatifs spéciaux » peut faire obstacle aux apprentissages et à la participation. Ce qui crée des limitations considérables aux élèves identifiés comme tels, en ayant des attentes moins élevées envers eux. De même, ils trouvent que « cela détourne l'attention des difficultés que vivent les autres élèves sans étiquette, et d'autres sources de difficultés que l'on peut retrouver dans les relations, les cultures, les programmes d'études, les approches d'enseignement et d'apprentissage, l'organisation et les politiques de l'école » (Booth & Ainscow , 2002, p. 10).

Nous optons dans la recherche pour la définition du Ministère de l'Education en France qui nous semble assez complète dans sa cible avec les difficultés d'apprentissage en exergue.

Les troubles des apprentissages ou troubles « dys » tels que la dyslexie (trouble de la lecture), la dysorthographe, la dyspraxie (trouble du développement moteur et de l'écriture), la dyscalculie (trouble des activités numériques), la dysphasie (trouble du langage oral) et les troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité nécessitent une éducation spéciale. La pédagogie différenciée est le processus qui permet d'adapter l'enseignement-apprentissage pour prendre en compte les besoins de tous les apprenants : « Le but de l'éducation pour tous est le même ; les objectifs sont les mêmes. Mais le soutien dont les enfants auront besoin pour progresser vers ces buts sera différent. » (Rapport Warnock, dans Dickinson et Wright, 1993, p. 2). C'est pourquoi, André de Peretti cité par (Pourtier, p. 1) mettant l'accent sur la pédagogie différenciée dit que face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée. Il préconise une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste.

2.4 Classification des handicaps

Le handicap fait l'objet de plusieurs classifications qu'il est important d'expliciter : la classification internationale des handicaps (CIH), la classification internationale du

fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), le processus de production du handicap (PPH) et le système d'identification et de mesure du handicap (SIMH).

2.4.1 Classification internationale des Handicaps (CIH)

La CIH appelée aussi **Classification internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH)** est inspirée du modèle de Wood (1980) qui a résumé la classification du handicap de l'OMS (2001) en 3 points généraux : la déficience, l'incapacité et le désavantage social.

La déficience désigne une perte ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique. Il s'agit de l'aspect lésionnel du handicap.

L'incapacité est une réduction partielle ou totale d'une capacité d'accomplir une activité. Il s'agit de l'aspect fonctionnel du handicap.

Le désavantage social résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal. Il correspond à l'aspect situationnel du handicap.

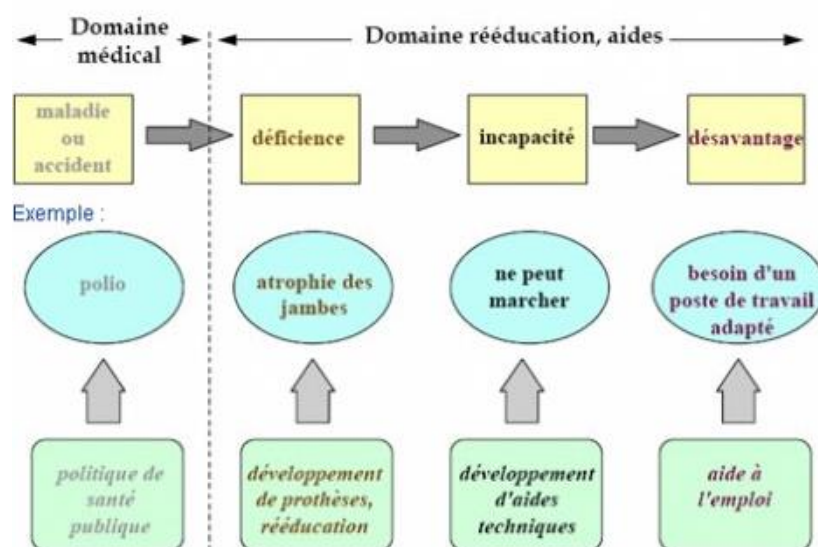


Figure 3: Schéma de Wood (Organisation mondiale de la Santé, 2001)

La CIH est centrée sur la personne et non sur l'environnement social ou physique dans lequel vit la personne en situation de handicap.

Pour Roussel (1999) cité par (Mbele, 2008, p. 68) « deux éléments majeurs confortent cette interprétation : l'insuffisance de la description des désavantages comparée à l'hypertrophie des déficiences d'une part et l'absence de la dimension de l'environnement d'autre part ».

Cependant, pour Hamonet (1996), Les définitions proposées par la CIH ne sont pas suffisamment précises et introduisent des confusions et incohérences. Selon lui, le handicap

se résume en 2 courants : le courant médical où le handicap est la conséquence d'une maladie ou d'un traumatisme et le courant anthropologique où le handicap est environnementaliste, situationniste.

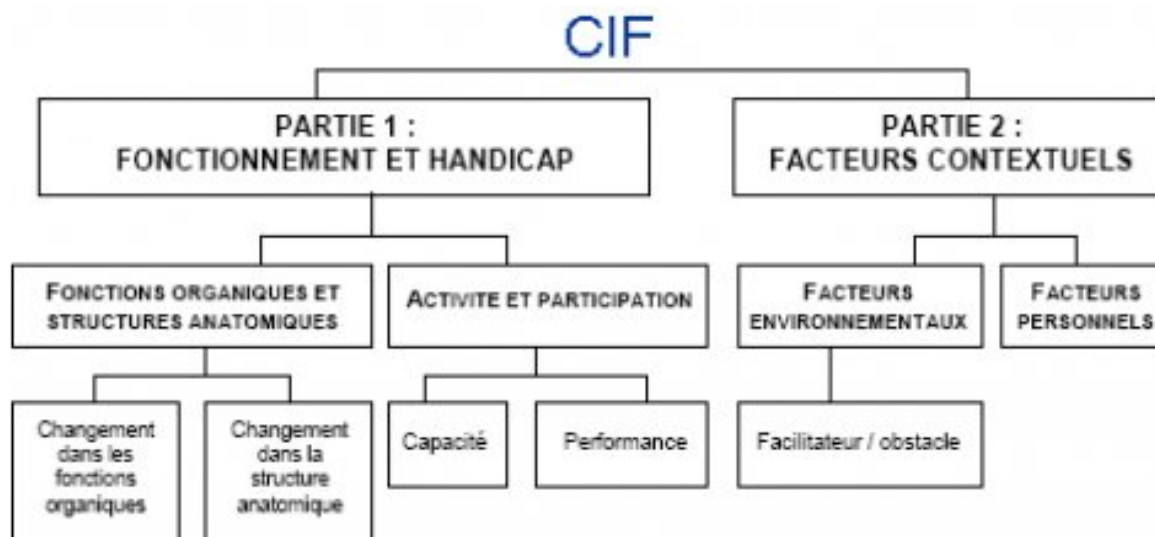
La CIH a abouti en fin 2000, à la proposition d'un dispositif intermédiaire CIH-2, remodelé et adopté, en mai 2001, par l'OMS, sous l'intitulé "Classification du fonctionnement, du handicap et de la santé" (CIF) (Hamonet, 2002).

2.4.2 Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)

La particularité de la CIF est d'aborder le handicap comme une interaction entre les potentialités d'un individu et son **environnement**. La CIF concilie le modèle "médical" avec le modèle "social" du handicap. Guyot (2002) explique la différence :

Dans le modèle médical, le handicap est perçu comme un problème de la personne, et le "traitement" vise la guérison ou la réadaptation de la personne à l'environnement. Dans le modèle social, le handicap est considéré comme étant principalement un problème créé par la société, et non seulement un attribut de la personne. Le handicap est dans cette optique perçu comme "un ensemble complexe de situations" (Guyot, 2002, p. 7).

Tableau 1: CIF Partie 1 et Partie 2 (Organisation mondiale de la Santé, 2001)



2.4.3 Processus de Production du Handicap (PPH)

Dès 1988, Fougeyrollas et ses collaborateurs ont révisé la CIH, et en 1996, ils ont publié une classification appelée Processus de Production du Handicap (PPH) qui distingue, parmi les facteurs environnementaux, **ceux qui sont personnels et ceux qui sont contextuels**. Le PPH n'a pas été adopté par l'OMS (2001) et aujourd'hui, les deux classifications coexistent,

Pour Botokro (2002), l'une portée par l'OMS (2001), la CIF, l'autre par un réseau issu d'Amérique du Nord relayé par des européens, le PPH..

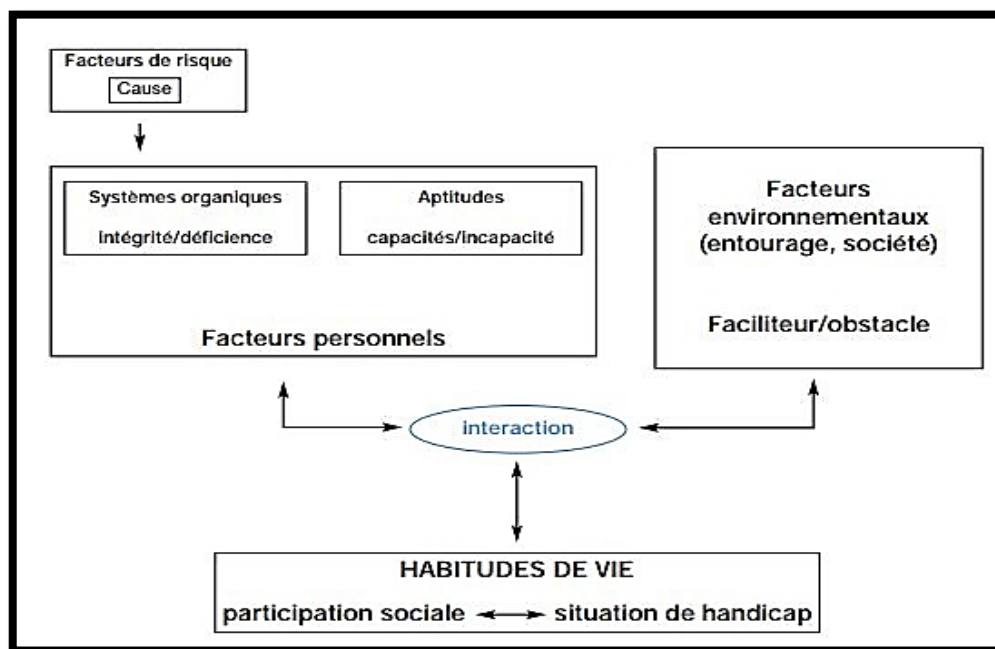


Figure 4: Processus de production du handicap (PPH) - Fougeyrollas et coll. (1996)

La CIF et le PPH prennent en compte des facteurs environnementaux. Fougeyrollas (2005) considère que la CIF est un « label » international sanctionné par l'OMS (2001) tandis que le PPH est lié à une image de militantisme pour les droits des personnes en situation de handicap (Fougeyrollas, 2005).

2.4.4 Système d'Identification et de Mesure du Handicap (SIMH)

Le SIMH est un dispositif centré sur la personne humaine dans une approche d'anthropologie sociale et de la santé. Il est élaboré par Hamonet (2001). Ce système a comme éléments essentiels les situations de la vie conditionnant le handicap et la subjectivité. Pour Mauris-Demourieux (2011), cette approche est positive et ne parle plus de "classification", terme stigmatisant mais "d'identification". ... Elle introduit une démarche en santé qui dépasse le handicap puisqu'elle est utilisable pour aborder la douleur ou les soins palliatifs.

Il nous a été très important d'analyser les autres classifications pour mieux connaître le handicap. **La CIF est la classification validée par l'OMS (2001)**. Elle est uniformisée et normalisée et c'est un cadre de description des états de la santé et des états connexes de la santé (OMS, 2012).

2.5 Problématique du handicap

2.5.1 Catégories de handicap

Selon les structures, le handicap peut être classé en 4 grandes catégories (moteur, visuel, auditif, mental) comme celui du Rapport National sur la Situation de l'Éducation (RNSE) du MEN au Sénégal (RNSE, 2018). D'autres classent le handicap en 5 grandes catégories en y intégrant les maladies invalidantes mais la loi de 2005 en France reconnaît 6 types de handicap en faisant une distinction entre le handicap psychique comme l'autisme et les troubles du développement du handicap mental. Il y a de nouvelles pathologies tel que les « troubles Dys » qui regroupent un ensemble de troubles cognitifs spécifiques et de troubles de l'apprentissage qui souvent sont classés à part. Les tailles handicapantes tel que l'obésité ou le nanisme (petite taille) sont considérés dans les catégories de handicap par certaines structures (Mission Handicap, 2018).

La CIF classe le handicap en 5 grandes catégories : (handicap.fr, 2013)

Le handicap moteur : capacité limitée pour un individu de se déplacer, de réaliser des gestes, ou de bouger certains membres. L'atteinte à la motricité peut être partielle ou totale, temporaire ou incurable. Exemples : paralysies, amputations, infirmité motrice cérébrale, myopathie.

Le handicap sensoriel : fait référence aux difficultés liées aux organes sensoriels.

- Le handicap visuel est une déficience de la fonction visuelle : cécité, malvoyance...
- Le handicap auditif est une perte partielle ou totale de l'audition.

Le handicap psychique c'est l'atteinte d'une pathologie mentale entraînant des troubles mentaux, affectifs et émotionnels sans conséquences sur les fonctions intellectuelles : schizophrénie, maladies bipolaires...

Le handicap mental c'est une déficience des fonctions mentales et intellectuelles qui entraîne des difficultés de réflexion, de compréhension et de conceptualisation, conduisant à des problèmes d'expression et de communication : Autisme, Trisomie 21, Polyhandicap ...

Les maladies invalidantes sont des maladies qui peuvent générer un handicap :
Exemple : Epilepsie, sida...






Pictogramme	Nature du handicap
	Maladies invalidantes
	Handicap psychique
	Déficience intellectuelle ou Handicap mental
	Handicap moteur
	Handicap sensoriel

Figure 5: Les 5 grandes familles de handicap (Mission Handicap, 2018)

Pour le Sénégal, le rapport du Recensement Général de la Population, de l'habitat, de l'Agriculture et de l'Élevage (RGPHAE) 2013 ne tient pas compte du classement classique des types de handicap et donne 6 catégories. Le handicap sensoriel regroupe le handicap visuel et le handicap auditif. Les catégories sont : faculté visuelle, faculté auditive, mobilité, mémoire, prise en charge de soi et communication. Sachant que les maladies invalidantes peuvent se retrouver dans les difficultés de prise en charge de soi, la classification en 6 catégories du RGPHAE nous convient.

2.5.2 Prévalence du handicap

Nous exposons dans un premier temps la prévalence du handicap dans le monde, puis en Afrique avant d'aborder celle du Sénégal et notamment dans les cas déclarés du milieu scolaire. Nous analysons des cas augmentant la vulnérabilité tels que la pauvreté, le genre, le handicap chez l'enfant et nous terminons par le processus historique aboutissant à la politique de l'inclusion. Nous abordons enfin les défis à relever avec la persistance de la stigmatisation.

2.5.2.1 Prévalence du handicap dans le monde

Selon l'OMS (2018), 15% de la population mondiale soit plus d'un milliard de personnes vivent avec un handicap et entre 110 et 190 millions d'adultes vivent avec de très

grandes difficultés fonctionnelles et 1/3 des 58 millions d'enfants non scolarisés sont porteurs de handicap, 80% des personnes handicapées vivent dans des pays en développement. Pour le rapport mondial de l'OMS (2011) sur le handicap, les chiffres sont alarmants : 785 millions (15,6 %) de personnes âgées de 15 ans et plus vivent avec un handicap ... 110 millions de personnes (2,2 %) ont de très grandes difficultés fonctionnelles. Pour la charge mondiale de morbidité, on estime qu'il concerne 95 millions d'enfants de 0 à 14 ans soit (5,1 %), dont 13 millions (0,7 %) ayant un « handicap sévère » (OMS, 2011).

2.5.2.2 Prévalence du handicap en Afrique

Tableau 2: Prévalence du handicap en Afrique (OMS, 2011, p. 33)

Handicap	Tranche d'âge	Hommes	Femmes
Modéré	0-14 ans	6,4	6,5
	15-59 ans	16,4	21,6
	60 ans et plus	52,1	54,3
	Tous âges	15,3	
Sévère	0-14 ans	1,2	1,2
	15-59 ans	3,3	3,3
	60 ans et plus	15,7	17,9
	Tous âges	3,1	

Selon l'OMS (2011), 15,3% de personnes souffrent de handicap modéré en Afrique et 3,1% de handicap sévère. Les femmes sont plus nombreuses dans toutes les catégories.

2.5.2.3 Prévalence du handicap au Sénégal

En 2013, la prévalence du handicap au niveau de la population sénégalaise âgée d'un an et plus est de 5,9%. Dans l'ensemble, la prévalence du handicap est plus élevée en milieu rural (6,0%) qu'en milieu urbain (5,8%), bien que la différence entre les deux entités soit assez faible (ANSD, RGPHAE, 2013).

Pour le Sénégal, le rapport du RGPHAE 2013 montre que le handicap visuel et la mobilité sont au sommet de la représentation des handicaps avec chacun 25%.

Tableau 3 : Prévalence des types de handicap au Sénégal (RGPHAE 2013)

Types de Handicap	Degré de difficulté	Prévalence
Faculté visuelle	1,5	25%
Faculté auditive	0,6	10%
Mobilité	1,5	25%
Mémoire	0,8	14%
Prise en charge de soi	0,5	8%
Communication	1	17%
Total	5,9	100%

Ces chiffres ne représentent qu'une partie car selon l'ANSD (2013), les personnes ayant recours à des outils spécifiques comme des prothèses permettant de pallier leur handicap ne sont pas considérées dans le recensement. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'étude Orlecol de IRD, UCAD/FASTEF et UNICEF (2016) s'est basée sur les données de l'ANSD (2013) et a rapporté les résultats suivants : 66% des enfants en situation de handicap sont « hors l'école », alors que cette proportion est de 47% pour les autres.

Tableau 4: Enfants Hors Ecole vivant avec un handicap (ANSD RGPHAE 2013)

Statut scolaire	Handicap Léger				Total handicap léger	Handicap Lourd				Total handicap lourd	Total handicap
	7-12		13-16			7-12		13-16			
	M	F	M	F		M	F	M	F		
Jamais scolarisé	4220	3451	2095	1861	11627	3487	2890	1349	1128	8854	20481
Déscolarisé	462	478	477	547	1962	316	310	161	194	982	2944
Scolarisé	2605	2400	1033	945	6982	1928	1966	544	523	4962	11944
«hors l'école»	4682	3928	2572	2408	13590	3804	3200	1509	1322	9836	23425
Total	7287	6328	3604	3353	20572	5732	5166	2054	1846	14797	35369
% enfants «hors l'école»	64%	62%	71%	72%	66%	66%	62%	74%	72%	66%	66%

Source : ANSD, sur la base des données du RGPHAE 2013, ménages ordinaires

Tableau 5: Prévalence du handicap(%) par région de résidence selon le type (RGPHAE, 2013)

Région	Types d'handicap						Ensemble
	Difficultés à voir	Difficultés à entendre	Difficultés à marcher	Difficultés à se souvenir	Difficultés à prendre soin de soi-même	Difficultés à communiquer	
DAKAR	2,1	0,5	1,5	0,7	0,5	0,7	5,9
ZIGUINCHOR	2,6	0,8	1,9	1,3	0,7	0,9	8,1
DIOURBEL	1,1	0,6	1,4	0,6	0,5	0,8	5,0
SAINT-LOUIS	1,6	0,6	2,0	0,7	0,6	0,9	6,3
TAMBACOUNDA	1,0	0,8	1,1	0,8	0,5	1,5	5,7
KAOLACK	1,2	0,6	1,4	0,6	0,5	0,7	5,0
THIES	1,4	0,6	1,4	0,8	0,6	1,0	5,8
LOUGA	1,2	0,7	1,5	0,7	0,5	1,1	5,7
FATICK	1,5	0,7	1,8	1,0	0,5	0,8	6,4
KOLDA	1,2	0,7	1,0	0,7	0,7	1,4	5,7
MATAM	1,6	0,9	2,2	1,1	0,7	1,6	8,1
KAFFRINE	1,2	0,8	1,5	1,0	0,4	0,8	5,7
KEDOUGOU	1,0	0,8	1,1	0,6	0,6	1,9	5,9
SEDHIOU	1,1	0,7	1,0	0,7	0,6	1,0	5,2
Ensemble	1,5	0,6	1,5	0,8	0,5	1,0	5,9

Source : ANSD. RGPHAE 2013

Les régions de Ziguinchor et Matam enregistrent les taux de prévalence les plus élevés avec 8,1% de personnes handicapées chacune, alors que celles de Diourbel et Kaolack enregistrent les taux de prévalence les plus faibles avec 5%. Soulignons que la rébellion a créé une forte présence de mines et de restes explosifs de guerre dans la région de Ziguinchor malgré la ratification en 2011, par le Sénégal, du traité d'Ottawa contre les mines en 1998 et du traité d'Oslo contre les bombes à sous-munitions.

Cependant, ces rapports présentent tous des limites car les chiffres sont contestables et le handicap invisible n'est pas répertorié. Un **handicap invisible** est un handicap qui n'est pas apparent. « La personne peut avoir des difficultés d'interaction avec son entourage sans que ce dernier puisse comprendre qu'il s'agit d'un handicap » (www.handinorme.com, 2018). En effet, il faut déjà que la personne sache qu'elle est handicapée pour le déclarer.

2.5.2.4 Prévalence du handicap dans l'élémentaire en 2018

Tableau 6: Prévalence des types de handicaps dans l'élémentaire en 2018 par région (DPRE,2018)

Région	Déficient intellectuel	Moteur	Sourd-Muet	Visuel	Total garçons	Total Filles	Total Handicapés	
DAKAR	581	2 384	163	1 272	2 243	2 157	4 400	0,9%
DIOURBEL	208	196	18	302	274	450	724	0,4%
FATICK	185	447	40	256	488	440	928	0,7%
KAFFRINE	63	130	48	99	170	170	340	0,6%
KAOLACK	344	578	213	218	617	736	1 353	0,9%
KEDOUGOU	118	128	54	109	226	183	409	1,2%
KOLDA	205	714	231	220	677	693	1 370	1,0%

Région	Déficient intellectuel	Moteur	Sourd-Muet	Visuel	Total garçons	Total Filles	Total Handicapés	
LOUGA	102	287	71	282	349	393	742	0,7%
MATAM	140	155	92	150	264	273	537	0,6%
SAINT-LOUIS	57	426	54	146	349	334	683	0,4%
SEDHIOU	186	475	74	287	516	506	1 022	1,0%
TAMBACOUNDA	264	503	91	248	552	554	1 106	1,0%
THIES	167	1 192	108	233	856	844	1 700	0,5%
ZIGUINCHOR	458	474	104	1 098	1 064	1 070	2 134	2,0%
Total général	3 078	8 089	1 361	4 920	8 645	8 803	17 448	0,8%

17 448 élèves sont déclarés handicapés sur un total de 2 142 227 élèves inscrits en 2018 soit 0,8 %. Le handicap moteur est en tête avec 8 089 élèves, suivi du handicap visuel 4 920 puis des troubles intellectuels 3 078 et enfin des personnes ayant des troubles de l'audition et de la parole 1 361.

Tableau 7 : Pourcentage des ESH filles et garçons à l'élémentaire par région en 2018 (DPRE,2018)

Académies	Effectif total des élèves			Pourcentage d'élèves en situation de handicap		
	Filles	Garçons	Total GF	% G porteurs de handicap	% F porteurs de handicap	% total GF porteurs de handicap
Dakar	76324	72432	148756	1,2%	1,0%	1,1%
Diourbel	94769	74093	168862	0,4%	0,5%	0,4%
Fatick	67402	64503	131905	0,8%	0,7%	0,7%
Kaffrine	33086	24794	57880	0,7%	0,5%	0,6%
Kaolack	78329	72606	150935	0,8%	0,9%	0,9%
Kédougou	16269	17499	33768	1,3%	1,1%	1,2%
Kolda	65499	65127	130626	1,0%	1,1%	1,0%
Louga	61217	51783	113000	0,7%	0,6%	0,7%
Matam	51162	32510	83672	0,8%	0,5%	0,6%
Pikine-Guédiawaye	114891	105612	220503	0,9%	0,9%	0,9%
Rufisque	48703	46820	95523	0,8%	0,8%	0,8%
Saint-Louis	86772	68770	155542	0,5%	0,4%	0,4%
Sédhiou	48021	50878	98899	1,0%	1,1%	1,0%
Tambacounda	57497	53448	110945	1,0%	1,0%	1,0%
Thiès	172519	160610	333129	0,5%	0,5%	0,5%
Ziguinchor	52740	55542	108282	1,9%	2,0%	2,0%
National	1125200	1017027	2142227	0,9%	0,8%	0,8%

Source : Recensement scolaire 2018-DPRE/MEN

Les élèves en situation de handicap sont plus nombreux chez les garçons (0,9%) que chez les filles (0,8%), plus nombreux dans les académies de Ziguinchor (2%), de Kédougou (1,2%) et de Dakar (1,1%), tandis qu'à Diourbel, Saint-Louis (0,4%) et Thiès (0,5%) de faibles proportions sont enregistrées (MEN, 2018).

2.5.3 Handicap et pauvreté

« Il existe un lien fort entre handicap et pauvreté, *le handicap étant à la fois cause et conséquence de pauvreté* : les personnes pauvres ont plus de risque de devenir handicapées, et les personnes handicapées sont parmi les plus pauvres » [ajout personnel des italiques]. (Handicap International, 2012)

Dans les pays à faible revenu comme le Sénégal, « *les personnes handicapées ont un risque supérieur de 50 %, par rapport à la population sans handicap, de devoir faire face à des dépenses de santé catastrophiques ... Les personnes handicapées font face à des coûts liés au handicap tels que l'aide à la personne, les soins médicaux ou les aides techniques* » [ajout personnel des italiques] (OMS, 2011, p. 2).

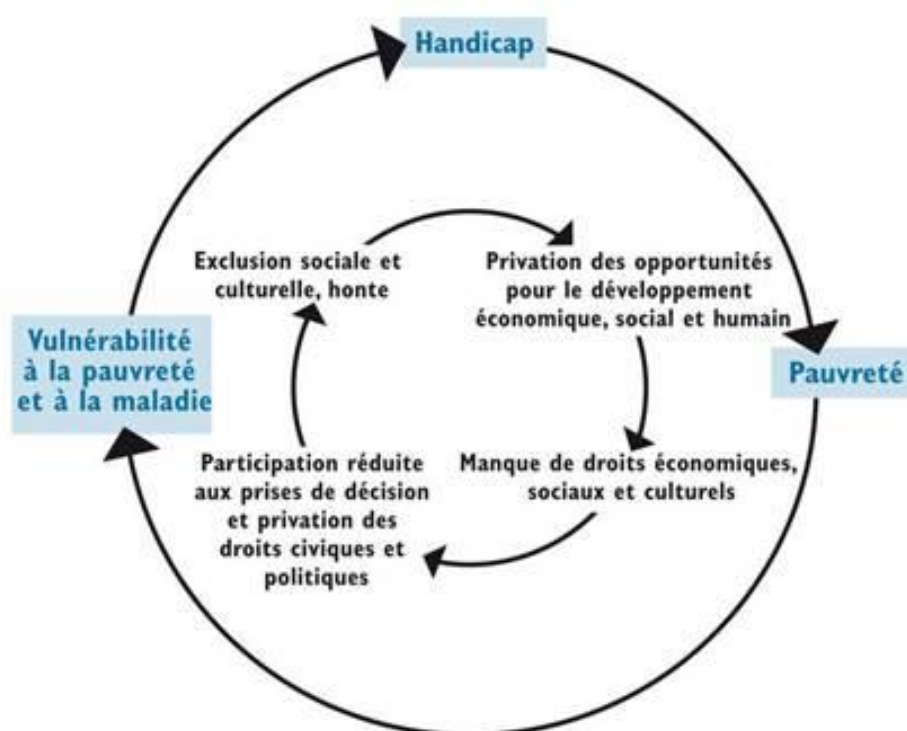


Figure 6: Cycle handicap et pauvreté (handicap International)

2.5.4 Genre et handicap

Des discriminations sur les filles basées sur le genre sont fréquentes. Par exemple, « certains parents encouragent leur fille à se marier plutôt que de continuer les études par ce que selon eux, l'école demande beaucoup de temps et d'argent et les études académiques ne sont pas toujours prometteuses » [traduction libre] (Gueye, 2006, p. 133). Avec le handicap, il y a une double vulnérabilité chez les femmes liées aux préjugés et inégalités. En plus de ces discriminations dans la scolarisation, la santé des filles les rend vulnérables. Chaque année, environ 20 millions de femmes dans le monde deviennent handicapées par suite de complications durant la grossesse ou à l'accouchement (OMS, 2011). « Les filles

handicapées ont moins de chances de recevoir une éducation ou une formation professionnelle ou de trouver un emploi que les garçons handicapés ou les filles sans handicap ». (UNICEF, 2013).

La société traditionnelle était avant tout axée sur le rôle et le genre, les garçons et les filles étant formés différemment en raison de leurs rôles futurs. Essentiellement, les filles étaient éduquées pour devenir des mères et des domestiques, mais aussi dans la couture, l'agriculture, la pêche, le tissage et le tressage, en fonction des groupes ethniques. [Traduction libre] (Gueye, 2006, p. 133).

Au Sénégal, la prévalence du handicap est plus élevée chez les femmes que chez les hommes, avec respectivement 6,2% et 5,6% de personnes ayant des limitations. (ANSD, 2013). Le genre est alors une variable importante. Les filles handicapées ont moins de chances que les garçons de recevoir un encadrement approprié.

2.5.5 Enfants et Handicap

« 1/3 des 58 millions d'enfants non scolarisés sont porteurs de handicap » (OMS, 2016). Les enfants handicapés sont moins nombreux à rester ou à progresser à l'école. (OMS, 2011). Pour l'UNICEF (2016), les familles élevant des enfants en situation de handicap se heurtent à l'ostracisme, des parents et proches peuvent rechigner à signaler le handicap de leur enfant, essayant ainsi de ne pas être rejetés et/ou de surprotéger l'enfant. L'UNICEF (2013) montre que la discrimination basée sur le handicap se traduit par l'absence de ressources pour ces enfants, leur exclusion des processus décisionnels.

Si l'enfant naît avec une incapacité, il arrive que la naissance ne soit pas enregistrée. Ces enfants ainsi exclus sont inconnus des autorités et sont, par conséquent, privés des services éducatifs, sociaux et médicaux auxquels ils ont droit... Les enfants en situation de handicap sont souvent considérés comme inférieurs, ce qui les rend d'autant plus vulnérables. (UNICEF, 2013).

Pourtant si, en 2006, Aurore Chanrion lançait un appel pour que les enfants en situation de handicap soient considérés comme des enfants en développement, avec des besoins ordinaires et des besoins spécifiques, la situation demeure alarmante dans les pays en voie de développement. La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) dans son article stipule que « les Etats parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité ».

L'article 7 de la convention sur les droits des personnes handicapées ratifiée par la loi n° 2009-30 du 2 décembre 2009 au Sénégal (J.O. N° 6514), tout comme l'article 23 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), rappellent l'applicabilité aux enfants en situation de handicap des quatre principes directeurs de la CIDE, à savoir la non-discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit à la vie, à la survie et au développement et le droit à la participation.

Tous ces principes sont compris dans la loi d'orientation sociale du Sénégal n° 2010-15 du 6 juillet 2010 (Journal Officiel N°6553) qui énonce que tous les enfants, garçons et filles, en tous lieux du territoire national, ont le droit d'accéder à l'école.

2.5.6 De l'exclusion à l'inclusion des personnes en situation de handicap

Les sociétés antiques prônaient l'élimination, le Moyen Âge la ségrégation, l'âge moderne a la volonté de la réintégration. On faisait sans, on a fait malgré, on va faire pour les infirmes. *La Grande Guerre a confirmé l'espoir des infirmes et invalides d'être reconnus comme des êtres humains [ajout personnel des italiques]* (Bayard, 2014, p. 10).

Dans l'antiquité, les personnes en situation de handicap (PEH) étaient totalement exclues de la société. L'Egypte faisait exception à la règle et le handicap y inspirait le respect et l'infirmité considérée comme quelque chose de magique (Montangerand, 2010). Le centre régional de ressources pour Handicap (2016) déclare que l'Egypte est une société particulièrement accueillante à l'égard des personnes handicapées, qui y sont acceptées, voir même y occupent des fonctions prestigieuses.

Paradoxalement, au moyen âge, considérées comme porteur d'une malédiction divine, les personnes handicapées étaient souvent tuées ou abandonnées (Montangerand, 2010). Selon ce dernier, les infirmes étaient reconnus mais enfermés et ce n'est que vers le 18^e siècle, siècle des lumières, qu'émerge le principe ou l'idée d'éduquer les personnes handicapées.

Pour la période contemporaine, la reconnaissance et la prise en charge du handicap dans la société a beaucoup évolué avec plusieurs mesures érigées en faveur des enfants en situation de handicap. Cependant, des auteurs comme Musset et Thibert (2010) estiment que « la situation est contrastée dans le monde. Certains pays comme l'Italie ou l'Europe du Nord mènent une politique inclusive depuis les années 1960 ou 1970 ; dans d'autres comme la France, l'inclusion remplace progressivement l'éducation spécialisée ».

Il nous est important de rappeler quelques mesures :

2.5.6.1 Mesures au niveau mondial

- ♣ **1948** : déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) (ONU, 1948) résolution 217 (III) A 3
- ♣ **1975** : déclaration des droits des personnes handicapées adoptée (ONU, 1975), [résolution 3447 (XXX)]
- ♣ **1989** : convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) (Unicef, 1990)
- ♣ **1990** : convention internationale sur la protection des droits des travailleurs migrants et de leur famille (OHCHR, 2019).
- ♣ **1997** : convention sur l'interdiction des mines anti personnelles (UN, 2019)
- ♣ **2006** : convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) (UN, 2019)
- ♣ **2007** : déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (UN, 2019)

2.5.6.2 Mesures au niveau de la France

- ♣ **1905** : loi d'assistance aux vieillards, infirmes et incurables dans les hospices et les asiles (numdam, 1911).
- ♣ **1975** : loi d'orientation en faveur des personnes handicapées leur reconnaissant la prévention et dépistage des handicaps, l'éducation et l'accès aux institutions... (legifrance, 2019)
- ♣ **1987** : loi qui impose aux entreprises d'embaucher des personnes handicapées, un taux légal d'emploi de 6% est imposé (service-public, 2019).
- ♣ **2005** : loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, favorisant l'intégration scolaire des enfants handicapés (legifrance, 2019)

2.5.6.3 Mesures au niveau du Sénégal

Les personnes en situation de handicap (PEH) ont la pleine jouissance de la capacité juridique en matière électorale comme en matière bancaire. Comme nous l'avons déjà évoqué, la loi d'orientation sociale du 6 juillet 2010 a été une grande avancée pour les PEH. Malheureusement, son application demeure partielle : à titre d'exemple, les associations de PEH décrient que tous les PEH ne bénéficient pas de la carte d'égalité des chances. Un Président d'Association de PEH confie « *La carte à elle seule ne suffit pas, il y'a un ensemble de démarches qui doivent accompagner le document et c'est ce qui n'est toujours pas fait. Les PEH qui en détiennent ne ressentent pas son intérêt. Allez dans les hôpitaux et présentez*

la carte qui devait dans les normes aider les infirmes à accéder aux soins sociaux, ils ne le reconnaissent pas » (Ndiaye S. , 2019).

Concernant l'éducation inclusive, le choix du ministère s'est porté sur la formation des maîtres en éducation intégratrice et l'action s'inscrit dans le cadre d'un projet Pilote d'Education Intégratrice et Spéciale (PEIS) (Handicap-International, 2010, p. 14).

2.5.7 Persistance de l'exclusion et de la stigmatisation

Le handicap a entraîné un phénomène d'exclusion. La PEH est restée longtemps avec une image négative. Souplet fait remarquer que « les valides ont encore des comportements de fuite ou d'évitement, par peur de celui qui est différent ou de ce qui pourrait arriver ou crainte de mal faire » (Souplet, 2011, p. 29).

L'UNICEF (2013) donne l'exemple de l'albinisme : en Afrique, les gens ont la peau noire, lorsqu'une femme donne naissance à un albinos, les gens disent que c'est une malédiction. Le handicap des albinos est physique par l'hypersensibilité de leur peau et de leurs yeux aux rayons ultra-violet qui les fragilise. « Les albinos ont un défaut génétique de production de la mélanine (pigment protecteur, notamment face aux UV) qui a une autre conséquence moins connue : une importante et irréversible altération de la vision » (sciencesetavenir, 2018).

Human Rights Watch a rapporté des cas d'enchaînement dans des pays tels que le Ghana, la Somalie et le Sud Soudan (Human Rights Watch, 2019).

RFI (2019) rapporte que l'Association Albinos sans frontière dénonce que dans certains pays africains, des albinos sont pourchassés, tués et amputés de membres et d'organes, ensuite utilisés pour des rituels magiques censés apporter richesse et chance.

Le Sénégal n'est pas épargné par ces crimes sur les personnes handicapées. Un journal, le quotidien (2014) a relaté qu'en 2014 à Tambacounda, 10 handicapés mentaux ont été froidement tués et les populations ont évoqué des raisons mystiques ayant abouti au crime.

Les viols sur les filles handicapées sont fréquents et les associations de PEH condamnent fermement ces comportements liés à des croyances malsaines de malfaiteurs qui pensent devenir riches en violant des personnes handicapées (Guêye, 2018).

2.6 Conclusion du chapitre II : le handicap

Le handicap est très complexe. Selon le contexte, le concept de besoins éducatifs spéciaux peut être assimilé à celui de handicap. La classification internationale du

fonctionnement du handicap et de la santé de l'OMS 2001 concilie le modèle "médical" avec le modèle "social" du handicap et prend en compte l'environnement.

Dans la problématique du handicap, l'enfant est en double vulnérabilité et l'Unicef a montré que ceux qui sont nés handicapés sont rarement déclarés. Cette situation impacte sur le taux de handicap. Selon L'ANSD, ce taux est de 0,8% à l'école élémentaire.

Cependant, les associations estiment que le taux national est sous-estimé, et ce, sans compter le handicap invisible qui est non répertorié (Nosenquêtes, 2019).

Nous allons détailler l'inclusion scolaire dans le prochain chapitre.

3 CHAPITRE III- L'INCLUSION SCOLAIRE

L'éducation des enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs spéciaux demande une politique d'inclusion scolaire dans un système non élitiste promouvant l'égalité des chances.

3.1 Clarification du concept « inclusion scolaire »

Le terme *inclusion*, provient des États-Unis, où des chercheurs tels O'Brien, Forest, Snow, Pearpoint et Hasbury (1989) et Stainback (1990, 1992) ont été parmi les premiers à l'employer dans le contexte de l'école (Thomazet, 2008). Le schéma ci-dessous illustre le processus de l'exclusion, la ségrégation, l'intégration et enfin l'inclusion.

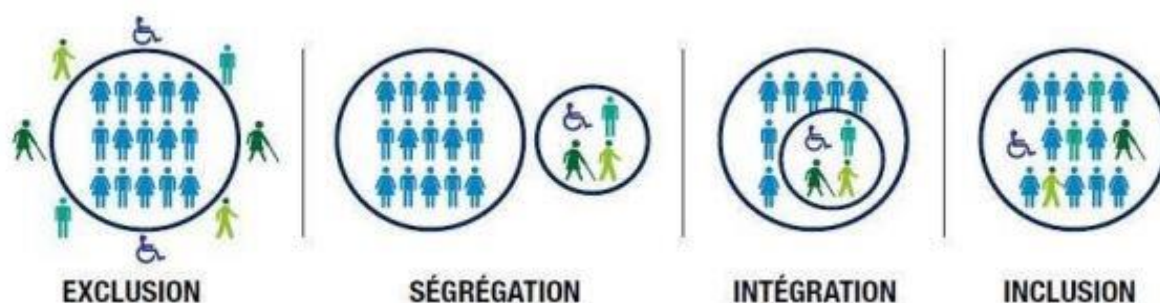


Figure 7: De l'exclusion à l'inclusion des PSH (SENAT, 2017)

A la déclaration de Salamanque, il a été affirmé que l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières :

La scolarisation des enfants handicapés dans les classes ordinaires devrait faire partie intégrante des plans d'éducation pour tous. Dans les cas exceptionnels où les enfants sont placés dans des écoles spéciales, il n'est pas nécessaire que leur éducation soit entièrement séparée... Il convient d'adapter les programmes aux besoins des enfants, et non pas l'inverse. (UNESCO, 1994, p. 18)

Cette définition, quoi qu'innovante en matière de programme, ne met pas en exergue les mesures de l'école. Ce que Tremblay (2012) a précisé « l'inclusion ne se limite pas seulement à la simple présence d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève » *selon* (Tremblay, 2012). Cette définition de Tremblay rejoint celle du Ministère de l'éducation et de l'Alphabétisation (MENA) 2012 du Burkina Faso qui annonce les services de soutien en fonction de leurs besoins : « L'éducation inclusive considère que l'école et le système éducatif ont à changer afin de répondre aux besoins individuels de tous les apprenants, avec ou sans handicap. C'est

le système scolaire qui doit s'adapter et faire preuve de flexibilité face à l'enfant, et non l'inverse. Ce modèle reconnaît le droit de tous les enfants d'être scolarisés dans leur communauté, proche de leur domicile » (MENA, 2012, p. 14). Ces définitions ont comme similarité leur concentration sur l'élève en difficulté mais ont tous la limite de ne pas faire allusion aux enseignants responsables des mesures d'accueil et de soutien des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental. Gaudreau (2011) montre que ces comportements représentent un réel défi de gestion de classe et leur occasionnent beaucoup de stress.

Une majorité d'enseignants de classes ordinaires estiment que les élèves en difficulté sont difficiles à gérer. Poulou, (2005) a affirmé que malgré les pratiques variées, les enseignants en exercice montreraient de la difficulté à les utiliser de façon efficace et à vivre mal l'inclusion des élèves. C'est pourquoi, des auteurs comme Curchod-Ruedi (2013) préconisent de se soucier aussi des enseignants. Dans une démarche inclusive, on ne se centre plus exclusivement sur l'élève présentant des besoins particuliers, mais on se soucie que tout acteur de l'école, élève comme enseignant, dispose du soutien nécessaire pour y trouver sa place (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013).

Dans la présente recherche, nous optons pour la définition de Tremblay qui insiste sur les mesures que l'école ordinaire met en place afin d'assurer l'inclusion. Ces mesures concernent également la direction d'école en tant qu'acteur clé.

3.2 Aperçu de l'Inclusion scolaire en Europe

Plaisance et Benoit (2009) distinguent trois groupes de pays, selon le degré d'inclusion manifesté par leur société ou décidé par leur législation : – ceux qui mènent une politique d'inclusion, parfois depuis longtemps (les années 1960 pour la Suède, 1977 pour l'Italie) parmi lesquels on peut compter les pays d'Europe du Nord ; ceux qui connaissent une phase d'évolution importante et rapide depuis les années 1990 ou 2000 tels le Royaume-Uni (Disability Discrimination Act), la France (pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) et le Portugal (début des années 1990) ; (Musset & Thibert , 2010, p. 5)

L'Italie est très avancé dans l'inclusion des ESH. Selon Garaglio et Gavini, l'Italie préfère la notion de « type de problèmes » (typologia di problema) plutôt que celle de types de troubles et à la différence de la France, les notions de déficience intellectuelle et de Quotient Intellectuel sont largement utilisées et mises en avant par la communauté éducative » (Caraglio & Gavini, 2018, p. 19).

Speranza (2018) rapporte que tous les élèves sont dans les classes ordinaires.

En Italie, c'est toute la philosophie pédagogique qui est différente. Les Ulis et les IME n'existent pas. Tous les élèves sont dans les classes ordinaires, y compris autistes dits « sévères ». En revanche, l'accompagnement de ces élèves est plus fort: dès lors qu'il y a un élève atypique dans la classe, on y affecte un enseignant de soutien. Si l'élève est porteur d'un handicap « lourd », un éducateur vient soutenir l'enseignant. (Speranza, 2018)

3.3 Etude de cas d'un pays développé : la France

Pour illustrer l'inclusion scolaire d'un pays développé, nous traitons ici celui de la France. L'exemple est juste choisi pour montrer un pays avancé qui intervient dans l'inclusion scolaire. La France et le Sénégal ont des liens très forts avant l'indépendance et sont restés après l'indépendance des nations très proches avec une coopération dans plusieurs domaines. Nous nous baserons sur le site officiel du Ministère de l'Education : <https://www.education.gouv.fr>.

L'article L. 111-1 du Code de l'éducation renseigne que le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction... quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité.

Les enseignants non spécialisés, accueillant dans leur classe des ESH, sont renforcés à travers la formation continue. Il y a un plan pour chaque enfant à Besoins éducatifs particuliers (BEP).

- Le Projet personnalisé de scolarisation (PPS) mis en place dès que la famille a saisi la Maison départementale des Personnes handicapées (MDPH),
- Le Projet d'accueil individualisé (PAI), le Plan d'accompagnement personnalisé (PAP),
- Le Programme personnalisé de Réussite éducative (PPRE).

Les ESH et leur famille peuvent bénéficier d'un ensemble d'aides dans le cadre de leur scolarisation : allocation d'éducation, prestation de compensation du handicap, carte d'invalidité ou transports spécialisés (education.gouv.fr, 2016)..

Le directeur d'école ou le chef d'établissement est responsable de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation.

3.3.1 Les parcours de scolarisation

3.3.1.1 Scolarisation en milieu ordinaire

♣ Scolarisation individuelle

La scolarisation peut se dérouler sans aucune aide particulière (humaine ou matérielle) ou avec des aménagements.

♣ Scolarisation collective

La scolarisation d'un ESH peut être réalisée dans un cadre collectif, au sein de **CLIS** (Classes pour l'Inclusion scolaire) en écoles élémentaires, ou d'**ULIS** (Unités spécialisées pour l'Inclusion scolaire) dans le secondaire et dans le primaire. La CLIS est une classe de l'école et son projet est inscrit dans le projet d'école.

3.3.1.2 Scolarisation en établissement médico-social

Lorsque les circonstances l'exigent, l'élève en situation de handicap peut être orienté vers un établissement ou service médico-social qui lui offre une prise en charge scolaire, éducative et thérapeutique adaptée.

Les établissements médico-sociaux assurent un accompagnement éducatif, pédagogique et thérapeutique adapté à l'ensemble des besoins de chaque jeune. Ils proposent des modalités d'accompagnement variées et agissant toujours dans le sens d'une démarche la plus inclusive possible pour le jeune : service, externat, semi-internat ou internat, accueil familial. Le jeune bénéficie également d'une scolarisation, le temps de scolarisation étant notifié par la CDAPH (Education.fr, 2019)

Les établissements médico-sociaux dépendent du ministère chargé des affaires sociales et de la santé. Le ministère de l'éducation nationale, garantit la continuité pédagogique en affectant des enseignants au sein de ces unités d'enseignement (UE) (education.gouv.fr).

3.3.1.3 Enseignement à distance

Le **Centre national d'Enseignement à Distance (CNED)** propose un dispositif spécifique. Pour les élèves en situation de handicap de 6 à 16 ans, le CNED propose dans le cadre d'un **Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)** un dispositif qui comporte l'intervention possible, au domicile de l'élève, d'un enseignant répétiteur rémunéré par le CNED (mdph.fr, s.d.).

3.3.2 Les personnels chargés de l'Accompagnement des Elèves en Situation de Handicap (AESH)

Les AESH sont des agents contractuels de l'État, sous le contrôle des enseignants avec comme missions aide humaine individuelle, mutualisée et accompagnement collectif dans les ULIS. Un même élève ne peut se voir attribuer simultanément une aide mutualisée et une aide individuelle... (Education.gouv.fr, 2019)

Le livret d'accueil des AESH nous donne les détails (Education.fr, 2019, pp. 5-6)

- ♣ Accompagnement des élèves en situation de handicap, individualisé (AESH i) : aide à un ESH individuellement dans le respect des notifications (nombre d'heures déterminé) ...
- ♣ Accompagnement des ESH, mutualisé (AESH mut) : aide à plusieurs élèves en situation de handicap simultanément dans le respect des notifications ...
- ♣ Accompagnement des élèves en situation de handicap collectif (AESH co) : les Unités Localisées d'Inclusion Scolaire (ULIS) bénéficient d'un accompagnement collectif.

3.3.3 L'aide individuelle assurée par un personnel chargé de l'aide humaine

La Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes handicapées (CDAPH) peut décider, après évaluation, d'attribuer une aide humaine individuelle pour la scolarisation, selon une quotité horaire déterminée (Education.gouv.fr, 2019).

3.3.4 L'aide mutualisée

La CDAPH peut décider, après évaluation des besoins de l'ESH, d'attribuer une aide humaine mutualisée pour la scolarisation **sans quotité horaire** (Education.gouv.fr, 2019).

3.3.5 Aménagements spécifiques et apports du numérique

Les ESH bénéficient des aménagements comme l'accès au braille, à la langue des signes et à un programme scolaire adapté. Du matériel à usage individuel est mis à la disposition de l'élève dans le cadre d'une convention de prêt : clavier braille, périphériques adaptés, logiciels spécifiques, etc (MDPH, 2019). Des dispositions particulières sont prises lors des examens et concours : installation matérielle dans la salle d'examen, utilisation de machine ou de matériel technique ou informatique, secrétariat ou assistance (aide humaine), adaptation dans la présentation des sujets, temps de composition majorés. Des ressources pédagogiques accessibles aux ESH sont développées.

3.3.6 Formation d'adaptation à l'emploi des personnels chargés de l'aide humaine

Tous les personnels chargés de l'aide humaine reçoivent une formation.

« L'aide humaine c'est l'intervention d'une personne aux côtés d'une personne en situation de handicap ou dépendante en perte d'autonomie pour l'aider à réaliser certains actes de la vie courante. La Prestation de Compensation du Handicap (PCH) est une aide financière versée par le Département qui comporte plusieurs volets d'aides, dont celui de l'aide humaine » (place-handicap.fr, 2019).

3.3.7 Le Réseau d'Aides spécialisées aux Elèves en Difficulté : RASED

Le RASED cible des enfants de 3 à 12 ans, scolarisés au préscolaire et à l'élémentaire, qui présentent des difficultés scolaires, des troubles psychomoteurs, orthophoniques ou des troubles du comportement pour renforcer les équipes pédagogiques. Le RASED renforce les équipes enseignantes pour prévenir mais surtout palier l'échec scolaire.

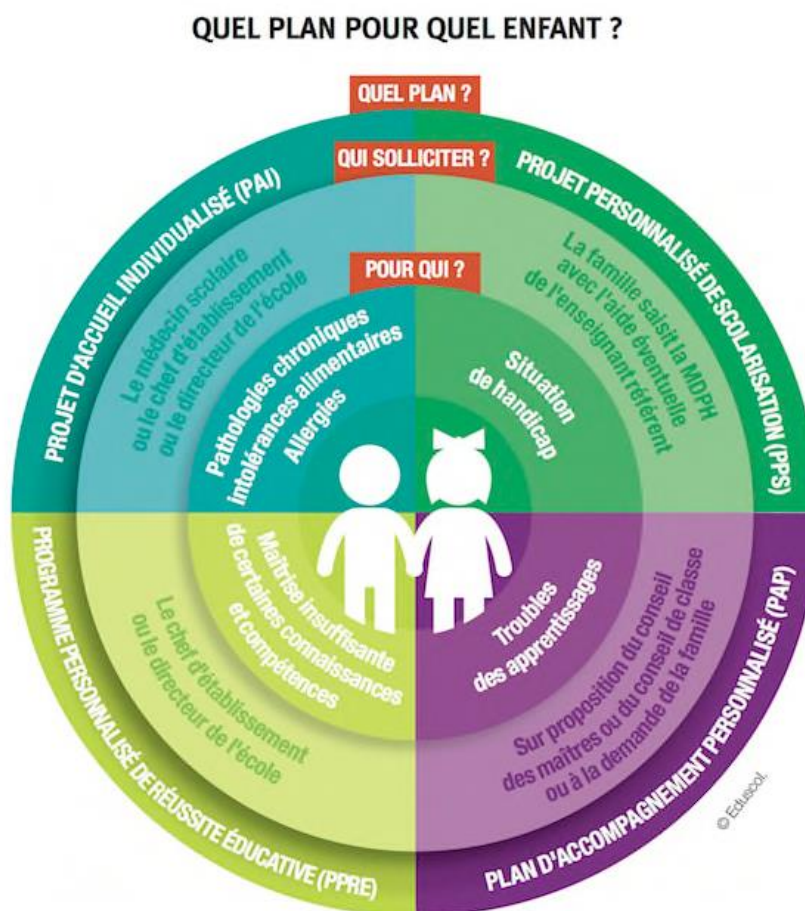


Figure 5 : Résumé du plan pour élèves à besoins éducatifs particuliers en France (Eduscol)

3.3.8 Analyse des parcours de scolarisation

Tel que présenté, le modèle de la France semble être en phase pour l'éducation des ESH mais, il présente ses faiblesses. Un rapport de l'IGEN (2012) de France relate à propos des enfants lourdement handicapés que ce modèle pèse lourdement sur l'organisation des CLIS et ULIS et qu'il serait important de différencier davantage les dispositifs installés à chaque niveau de la scolarité.

D'ailleurs, Muiznieks (2017) parle de confusion entre la ségrégation et l'inclusion. Il s'est dit « gravement préoccupé par la ségrégation scolaire des enfants handicapés » et a attiré l'attention sur cette forme de ségrégation fréquente, qui reste largement acceptée en Europe. De plus, Muiznieks (2017) souligne que le taux de décrochage scolaire des ESH est plus élevé et que les ESH restent souvent séparés de leurs camarades et ne sont scolarisés qu'à temps partiel ou sont écartés des activités périscolaires.

Thomazet (2015) parle dans le même sens en mettant l'accent sur le fait qu'aucun pays ne puisse se prévaloir d'avoir une école totalement inclusive et que tous étaient en quête de dispositifs pour mettre en cohérence leurs pratiques, souvent peu inclusives, avec leurs textes législatifs et réglementaires, largement inclusifs (Thomazet, 2015, p. 5).

Pour Akkari et Barry (2018), ce n'est pas un défaut de maîtrise didactique ou d'organisation qui limite les pratiques d'inclusion, mais plutôt l'effet psychique attaché à la rencontre dans la classe avec un élève handicapé. Selon Ployé (2018), la crainte de ne pas être à la hauteur du postulat inclusif peut créer des formes de limitation de l'agir enseignant.

Etant donné que les pays développés comme la France, ayant adopté depuis longtemps la problématique du handicap font face à des problèmes de résistances, voyons ce qu'il en est au niveau de l'Afrique, puis au niveau du Sénégal.

3.4 Aperçu de l'inclusion scolaire en Afrique

Selon l'Unicef, plus de la moitié des 59 millions d'enfants non scolarisés vivent en Afrique subsaharienne (UNICEF, 2016, p. 40). D'ici 2030, plus de 60 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire ne seront pas scolarisés, soit environ le même chiffre qu'actuellement et la moitié d'entre eux vivront en Afrique subsaharienne (UNICEF, 2016, p. vii).

En Afrique, La pauvreté, le travail des enfants, la langue d'apprentissage sont identifiés comme un problème majeur pour la scolarisation et les enfants souffrant de handicaps demeurent exclus des systèmes éducatifs, mal adaptés à leur prise en charge

(worldbank.org, 2015). La déscolarisation a plusieurs causes majeures telles que l'éloignement de l'école, la pauvreté des familles, les problèmes de santé de l'enfant, les conflits, le genre, la violence, la stigmatisation sociale... (handicapinternational.be, 2019).

En 2018, huit pays d'Afrique se sont réunis pour décrier « le manque de données, la discrimination et la stigmatisation autour des handicaps qui ont conduit les enfants handicapés à faire partie des groupes les plus exclus de l'éducation » (iiep.unesco, 2019).

« Au Burkina Faso, 3.2% des enfants scolarisés sont des enfants handicapés, 2.2% au Mali et 3.7% au Niger » (handicap-international, 2018, p. 3) . Au Burkina, près de 80000 enfants sont atteints de handicap et seuls 27.4% d'entre eux sont scolarisés... Pour l'Unicef, 93% d'enfants handicapés souffrent de discrimination de la part de leurs camarades de classe au Burkina. (allafrica, 2018).

« Quatre ans après l'adoption des ODD, une analyse rapide des cadres de mise en œuvre des politiques éducatives en Afrique montre que très peu de progrès ont été réalisés pour assurer l'inclusion et l'équité dans et par les systèmes et programmes éducatifs » (globalpartnership, 2019).

Pour Handicap International « certaines familles négligent leurs enfants handicapés ou les surprotègent au point de ne pas vouloir les inscrire à l'école. Certains enfants handicapés abandonnent de manière précoce faute d'une prise en charge éducative adéquate » (handicapinternational.be, 2019).

Alors, l'Unesco montre que l'éducation des ESH se fait souvent dans des écoles spéciales adaptées à des handicaps spécifiques, qui n'accueillent qu'un faible pourcentage de cette population. Ces écoles ont souvent des exigences peu ambitieuses et des programmes scolaires au périmètre étroit ; elles sont peu contrôlées par les services gouvernementaux, en particulier dans les contextes de faibles ressources (iiep.unesco, 2019).

L'Unesco affirme que les données sur les 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).

Le manque d'expertise en éducation inclusive est décrié par certains auteurs

L'Afrique doit croire en ses ressources propres, et regarder le monde avec ses propres lunettes et non utiliser celles des autres, sans être sûr qu'elles sont

appropriées. L'expertise étrangère éducative et pédagogique doit venir en appoint à l'expertise africaine, et non l'inverse (EducationReliefFoundation, 2016, p. 4).

Certains pays d'Afrique ont introduit des stratégies pour répondre aux besoins des enfants handicapés. Il y a une Boîte à outils intitulé Teacher Education in Sub-Saharan Africa (TESSA) pour l'éducation inclusive adaptée au contexte de l'Afrique et disponible en 4 langues (français, anglais, arabe, swahili), en libre accès (Creative Commons Licence) pour la formation des enseignants en Education Inclusive (TESSA, 2019). Ces outils sont supposés être adaptables selon chaque pays ou région d'après les auteurs.

3.5 Politique d'inclusion scolaire au Sénégal

La loi d'orientation de l'Education nationale 91-22 prévoit dans son article 19 l'éducation spéciale qui assure la prise en charge médicale, psychologique et pédagogique des ESH de nature à entraver le déroulement normal de leur scolarité ou de leur formation. (JO_N°5401, 1991). Dans la loi d'orientation sociale de 2010, les élèves ne sont pas soumis aux dispositions des textes et règlements relatifs à la limite d'âge et aux renvois des établissements scolaires ordinaires. La carte d'égalité des chances offre des avantages dans les services de la santé, de l'appareillage, du transport, de l'éducation, de la formation, des financements, de l'emploi et l'éligibilité à la bourse de sécurité familiale et à la couverture maladie universelle. (Journal Officiel N°6553)

La Stratégie nationale de Protection de l'Enfant (SNPE), 2013 vise à mettre en place un système national intégré de protection et promouvoir le changement social positif (Unicef, 2016, p. 29).

Le taux de pauvreté au Sénégal évalué à 46,7 % en 2011 en utilisant le seuil national de pauvreté, et à 38 % en se basant sur le seuil international (de 1,90 dollar en parité de pouvoir d'achat) ... le programme pro pauvres renforcés déployés depuis 2014-15 (y compris le système de protection sociale adaptative) devraient atténuer la vulnérabilité et permettre aux pauvres de se constituer une base d'actifs (banquemondiale, 2019)

3.5.1 Principales écoles spéciales

De rares institutions assurent l'instruction spécialisée des ESH. Les principales sont : l'Institut national d'Education et de Formation des Jeunes Aveugles (INEFJA) de Thiès, le Centre verbo-tonal de Dakar pour les déficients auditifs, le Centre d'Education et de Formation des Déficiants intellectuels à Dakar (CEFDI), le Centre Talibou Dabo à Dakar pour les handicapés physiques. Il y a aussi quelques centres privés comme le Centre Aminata Mbaye à Dakar, l'Association pour la Sauvegarde des Enfants Déficiants mentaux (ASEDEM) à Dakar, école EPHPHATHA pour les déficients auditifs à Dakar, le Centre

Papillon Bleu à Pikine pour les déficients mentaux, les classes spéciales de l'Institution Sainte Jeanne d'Arc à Dakar et de l'Ecole Reine Fabiola à Dakar, ainsi que les Centres de sauvegarde des quartiers de Grand-Yoff et de Guédiawaye, tous situés à Dakar. Il y a parmi les autres structures l'Ecole des Albinos dans la ville de Thiès.

3.5.2 Exemple de classes inclusives expérimentées

Des initiatives de classe inclusive comme celles de l'ONG Sightsavers (2011) pour enfants déficients visuels sont aussi expérimentées à Dakar et à Ziguinchor. Il s'agit d'accueillir des enfants mal voyants et non-voyants dans trois écoles ordinaires situées au niveau des IEF de Guédiawaye, Thiaroye et Rufisque commune dans la banlieue de Dakar : école Pikine 23/B, école Malick Diop, école Chérif 1.

Les maîtres titulaires, maîtres itinérants, directeurs d'écoles, Inspecteurs, points focaux ont été formés par des encadreurs de l'INEFJA. « Ces formations ont permis d'atteindre un niveau appréciable de maîtrise du système braille, code langagier des aveugles. Ces formations ont aussi porté sur la didactique des mathématiques, sur le sport pour aveugles, de même que sur la psychologie de l'aveugle » (MEN, 2011, p. 4).

Des aménagements ont été réalisés pour d'une part faciliter la mobilité des enfants et d'autre part améliorer les conditions globales de présence des enfants à l'intérieur des écoles. Les élèves ont été dotés en matériel divers : poinçons et tablettes, les écoles de machine Perkins, imprimante braille, ordinateurs portables, magnétophones et les maîtres itinérants de motos pour le soutien en famille (MEN, 2011, p. 6)..

L'UNICEF aussi appuie la prise en charge des enfants vivant avec handicap à travers le renforcement de capacités de 100 enseignants dans l'Académie de Ziguinchor (Unicef, 2017, p. 6).

Selon le Rapport National sur la Situation de l'Education RNSE (2013), le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence du secteur de l'Éducation et de la Formation (PAQUET-EF) décrit une demande relativement forte de l'éducation inclusive. Cependant, il y a une offre limitée, concentrée à Dakar et l'éducation inclusive reste faiblement promue. Le RNSE (2016) montre qu'au niveau de l'Élémentaire, les salles de classes sont de plus en plus aménagées mais le nombre est encore faible ; sur un total de 45 815 salles de classes, seules 18,2% ont été aménagées pour prendre en charge les ESH.

L'UNESCO décrit des défis à relever. Il s'agit principalement de : « la prise en charge effective des enfants à besoins éducatifs spéciaux, la rétention, surtout pour les filles,

la mobilisation de toutes les communautés autour des questions éducatives, la diversification de l'offre éducative, l'orientation des élèves dans les séries scientifiques (UNESCO, 2015, p. 17).

Selon Ndiaye (2010), pour les écoles dites inclusives, Handicap International s'investit sur la formation des formateurs afin de donner de nouvelles techniques d'approche et de permettre aux inspecteurs d'être des relais pour dispenser leurs connaissances avec les enseignants en charge des ESH. Handicap International (2013) a souligné plusieurs défis dont l'état de délabrement avancé des écoles qui nécessitent des travaux de réhabilitation avant d'aménager des rampes, le manque d'implication des acteurs nationaux, le maintien des ESH dans les écoles et la poursuite de leur cursus scolaire, la sensibilisation continue des parents et des communautés. Handicap International (2013) constate des difficultés des acteurs de terrain à s'entendre sur une même conception de l'inclusion scolaire et à collaborer. La non-effectivité de l'inclusion mise en place au sein des classes et écoles ordinaires en termes d'apprentissages réels, de socialisation et de participation sociale et la lutte contre la stigmatisation des élèves à besoins éducatifs particuliers restent aussi des défis.

Notons parmi les défis, la couverture faible en latrines et les cantines scolaires.

Tableau 8: Répartition d'écoles avec latrines par académie et zone en 2018

Académies	Rural		Urbain		Total écoles	Taux de couverture total
	Nbre écoles	Taux de Couverture En latrine	Nbre écoles	Taux de Couverture En latrine		
Dakar			149	97,3%	149	97,3%
Diourbel	459	71,9%	67	97,0%	526	75,1%
Fatick	601	91,0%	57	91,2%	658	91,0%
Kaffrine	433	86,8%	37	97,3%	470	87,7%
Kaolack	588	81,5%	97	95,9%	685	83,5%
Kédougou	258	53,1%	24	70,8%	282	54,6%
Kolda	697	55,4%	69	79,7%	766	57,6%
Louga	822	70,3%	73	93,2%	895	72,2%
Matam	374	74,6%	50	86,0%	424	75,9%
Pikine-Guédiawaye			153	98,0%	153	98,0%
Rufisque	49	85,7%	82	93,9%	131	90,8%
Saint-Louis	630	67,9%	152	88,8%	782	72,0%
Sédhiou	446	70,2%	42	81,0%	488	71,1%
Tambacounda	656	65,4%	58	91,4%	714	67,5%
Thiès	710	90,6%	219	95,0%	929	91,6%
Ziguinchor	361	81,7%	68	97,1%	429	84,1%
National	7084	74,3%	1397	92,8%	8481	77,3%

Source : Recensement scolaire 2018-DPRE/MEN

Pour le Rapport national sur la situation de l'éducation (RNSE), 2018, sur 8481 écoles, 6559 disposent de latrines, soit 77,3%. Selon la zone, ce taux est de 92,80% en milieu urbain et de 74,30% en milieu rural. 22,7% des écoles élémentaires du public ne disposent pas de

latrines à plus forte raison de latrines séparées pour filles et garçons ou pour personnes handicapées.

Pour les cantines scolaires « sur 8481 structures publiques de l'Elémentaire, 1295 disposent d'une cantine, soit 15,3%. Selon la zone, 7,4% des écoles en milieu urbain ont une cantine contre 16,8% en milieu rural » (MEN, 2018, p. 99).

Soulignons que les cantines, les latrines, l'eau, l'électricité sont des indicateurs importants pour la qualité de l'éducation.

Le RNSE (2016) rappelait que dans le PAQUET-EF, il est émis la volonté de renforcer les capacités des enseignants à l'accompagnement et à la prise en charge des ESH, la volonté de créer des écoles inclusives dans chaque collectivité locale et aussi de promouvoir leur collaboration avec les centres spécialisés.

3.6 Principaux obstacles à l'inclusion scolaire

3.6.1 Non application des instruments juridiques

L'OMS (2011), dans son rapport mondial sur le handicap a révélé au sujet des politiques éducatives ouvertes à tous « que 18 sur 28 pays examinés ne donnaient que très peu de détails sur les stratégies pour inclure les ESH (OMS, 2011, p. 9). Ces pays ne parlaient ni d'handicap, ni d'inclusion. Ce rapport montre des lacunes dans les politiques éducatives comprenant l'absence de mesures incitatives ciblées, de nature financière ou autre, pour que les enfants handicapés aillent à l'école.

3.6.2 Insuffisance de services

Les associations de personnes handicapées dénoncent les carences de services tels que les soins de santé adéquats, la réadaptation, le soutien et l'assistance. Selon l'OMS, la mauvaise coordination des services, le manque d'effectifs et l'insuffisance des compétences du personnel affectent la qualité, l'accessibilité des services aux personnes handicapées (OMS, 2011, p. 10).

Pour exemple, dans le journal Senegaldirect.net (2018), un agent du Ministère de la Santé se désolé que le Sénégal ne puisse offrir que 50 mille cartes d'égalité des chances pour 885 000 handicapés au Sénégal et qualifie ces cartes de « cartes d'insuffisance des chances ».

Paradoxalement, le rapport de l'Initiative prospective agricole et rurale (IPAR), 2018 dans l'évaluation du programme «ne laisser personne pour compte » critique la standardisation des cartes d'égalité des chances et la juge problématique car tous les détenteurs de cette carte ne sont pas forcément vulnérables.

Les personnes en situation de handicap ont eu des difficultés à s'inscrire sur les listes électorales et à accéder aux urnes à cause d'obstacles physiques comme les escaliers et du manque de moyens adaptés, par exemple des bulletins de vote en braille ou des interprètes en langue des signes pour les personnes malvoyantes, malentendantes ou muettes. Une loi de 2012 réserve 15 % des nouveaux postes de la fonction publique aux personnes en situation de handicap mais ce quota n'a jamais été appliqué (usembassy.gov, 2019, p. 21).

D'autres insuffisances sont liées au manque de statistiques fiables pour déterminer le pourcentage ou le nombre exact d'ESH concernés et l'application partielle de la loi d'orientation sociale qui est décriée par les associations de personnes handicapées.

3.6.3 Inaccessibilité des écoles et structures.

Dans de nombreux cas, l'environnement bâti, les transports et l'information ne sont pas accessibles à tous. Le rapport « Orlecol » l'a montré.

La plupart des établissements scolaires n'ont rien prévu pour faciliter l'accès des infrastructures aux élèves vivant avec un handicap ...*L'espace et le temps scolaires sont conçus en dehors du rythme et des besoins spécifiques des enfants vivant avec un handicap* et qui éprouvent quotidiennement des difficultés à s'adapter auxdits espaces et temps. [Ajout personnel des italiques] (IRD, UCAD/FASTEF et UNICEF, 2016, p. 53)

3.6.4 Sociétés peu inclusives

L'OMS (2011) rapportait que les attitudes des enseignants, du personnel administratif des écoles, des autres enfants et même des membres des familles affectent l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires. En effet, la discrimination est la source de nombreuses difficultés vécues par les ESH et leurs familles.

Le problème est très profond. Il est même arrivé dans nos constats de voir des parents et le plus souvent des pères abandonner leur enfant handicapé. Les associations de PEH ont décrié des divorces ou polygamie dans certaines familles et des cas où le papa cherche une autre épouse pour fuir ses responsabilités de gérer un enfant handicapé (Guêye, 2018).

Pour Diop (2012), des romances de chahut très blessantes sont encore chantées sans faire attention aux personnes en situation de handicap. Exemple la chanson wolof très taquine qui stigmatise les personnes en situation de handicap « Rang bi doxul¹ ». Le handicap est souvent affecté à des punitions divines, des diables ou à la sorcellerie. Diop (2012) a évoqué que beaucoup de représentations sociales entourent le handicap en Afrique... elles

¹ Le rang n'avance pas, l'aveugle en première position suivi du boiteux, c'est pourquoi ça ne bouge pas.

sont d'ordre spirituel ou possèdent une dimension invisible, attribuées aux diables, aux mauvais esprits, aux génies.

3.6.5 Déficit de leadership dans l'inclusion scolaire

Selon l'OMS (2011), de nombreuses personnes handicapées sont exclues de la prise des décisions influant directement sur leur vie, par exemple, lorsqu'elles n'ont pas le choix ou le contrôle en ce qui concerne l'assistance qui leur est fournie à domicile. Mandela disait : « Tout ce qui est fait pour moi, sans moi, est fait contre moi ».

Un leadership promouvant l'école inclusive n'est pas encore réel même si plusieurs entités y interviennent. Les responsables d'associations de PEH s'en désolent et dénoncent beaucoup de tâtonnement et de laxisme dont le manque de formation des acteurs (Guêye, 2018).

3.6.6 Déficit de formation des personnels enseignants et encadreurs

L'une des exigences pour faire évoluer la société vers davantage d'inclusion est, selon Nicole & Gonthier-Maurin (2017), la formation des enseignants, l'accueil des ESH et, au-delà, éveiller l'ensemble des élèves à la différence et au respect de l'autre.

Les enseignants, qui n'ont reçu pour la plupart aucune formation en matière d'éducation inclusive, se soucient peu de la participation ou de la compréhension de ces élèves à besoins spécifiques. Ces élèves sont très souvent écartés ou marginalisés par leurs camarades de classe dans les jeux et les autres activités périscolaires. (IRD, UCAD/FASTEF et UNICEF, 2016, p. 53).

« Au niveau primaire et en classe régulière, avoir dans sa classe des élèves présentant des problèmes de comportement est un facteur de risque important d'épuisement professionnel de l'enseignant, une proportion de plus de 20 % représenterait un facteur de risque important » [ajout personnel des italiques]. (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013, p. 135).

Ceci justifie l'importance de la formation et de la préparation des enseignants pour gérer les ESH dans leur classe d'autant plus que le RNSE (2016) reconnaît que peu d'enseignants ont reçu une formation appropriée qu'il s'agisse des méthodes d'enseignement, des contenus, du matériel adapté, de l'évaluation. A propos des ESH, l'étude Orlecol conclut qu'*« une approche est à développer non seulement pour prendre en charge leurs besoins spécifiques, mais aussi pour valoriser leur potentiel souvent méconnu,*

afin de mettre fin à leur stigmatisation ». [ajout personnel des italiques] (IRD, UCAD/FASTEF et UNICEF, 2016, p. 60)

Les ESH lourds ou les polyhandicaps sont encore plus complexes à gérer comme les enfants à déficience auditive profonde ou sévère et ceux à déficience intellectuelle profonde. La collaboration entre l'école et les spécialistes comme les orthophonistes, les psychologues, les assistants sociaux est indispensable.

Les modules d'éducation inclusive ne sont pas encore inscrits dans la formation initiale des enseignants. L'ESH ne peut bénéficier d'une éducation inclusive de qualité que si certains facteurs sont réunis : bon accueil, soutien technique/spécialisé, respect de ses capacités, considération de ses besoins et de ses intérêts, considération de ses droits et de ses devoirs, promotion de l'autonomie, accessibilité de l'espace...

3.7 Conclusion du chapitre III : L'inclusion scolaire

La définition de l'inclusion scolaire de Philippe Tremblay (2012) intègre les mesures que l'école doit prendre pour la scolarisation des ESH. Nous avons pris à titre d'illustration de l'inclusion d'un pays développé, la France du fait de sa relation et de sa proximité historique et socio-culturelle avec le Sénégal. Nous nous sommes intéressés aux différents parcours de scolarisation, les personnels chargés de l'accompagnement, les aides et aménagements spécifiques, la formation des acteurs. Puis, nous avons fait un aperçu de l'inclusion scolaire en Afrique où le manque de données sur la discrimination et la stigmatisation autour des handicaps constituent de réelles limites. Aussi, une analyse rapide des cadres de mise en œuvre des politiques éducatives en Afrique montre que très peu de progrès ont été réalisés pour assurer l'inclusion et l'équité dans et par les systèmes et programmes éducatifs.

Cependant, des guides TESSA pour les formations en éducation inclusive sont disponibles sur internet en plusieurs langues. Enfin, nous avons analysé la politique de l'inclusion au Sénégal avec des initiatives de classe inclusive expérimentées à Dakar et à Ziguinchor, comme celles de l'ONG Sightsavers (2011) pour enfants déficients visuels. La loi d'orientation sociale avec la carte d'égalité des chances a été une grande avancée mais des obstacles s'élèvent pour la faisabilité et la généralisation de l'éducation inclusive.

4 CHAPITRE IV- L'IMPLICATION AU TRAVAIL

« L'implication au travail c'est à la fois l'observation d'un concept en action et l'étude approfondie d'une notion plus souvent invoquée qu'analysée, spécialement dans le contexte d'activités professionnelles » (Thévenet & Neveu, 2002).

4.1 Clarification du concept « implication »

Selon Rothschild (1984), l'implication est un état non observable de motivation, d'excitation ou d'intérêt créée par un objet ou une situation spécifique et qui entraîne des comportements : certaines formes de recherche de produit, de traitement de l'information et de prise de décision.

Valeau (2012) donne une définition simple de l'Implication comme étant « le contraire de l'indifférence » (Valeau, 1998). Pour lui, l'implication dans l'organisation est très évocatrice en ce qu'elle produit l'image d'un individu dévoué, loyal, faisant systématiquement plus et mieux que ce qu'on lui demande.

L'implication se présente ainsi comme une sorte de fantasme concentrant tout ce qu'il est possible d'imaginer en termes de dévouement et de sacrifice. Le salarié impliqué adhérerait de façon inconditionnelle à toute directive émanant de l'organisation, tout en produisant spontanément tous les comportements qu'elle peut souhaiter (Valeau, 2012).

Cette définition de l'implication se rapproche de celle de Thévenet (2004), qui, décrivant les attitudes des salariés vis-à-vis de leur entreprise ou de leur travail, affirme « qu'un travailleur impliqué fait plus que ce qui est attendu, car il donne au travail une place prépondérante et fait souvent autrement le travail demandé ». Ensuite, Thévenet (2004) expose le ressenti des personnes impliquées (tension, excitation, réalisation, fierté, plaisir). Pour elle, l'implication c'est « l'engagement des personnes dans leur travail ou dans telle ou telle facette de celui-ci » et que « l'individu impliqué investit dans l'organisation les multiples aspects de sa personne » (Thévenet, 2004).

Adam (2016) va plus loin que Thévenet (2004) en insistant sur le résultat positif en plus de l'engagement. Elle prend en compte l'investissement de l'énergie dans la sphère professionnelle. « C'est un engagement dans l'action, dans la relation, dans le résultat. C'est une énergie et pour s'impliquer, l'être humain a besoin d'un accord total avec les buts qui lui sont proposés ». Pour Adam (2016), l'implication a 3 types de déterminants : individuels pour le besoin d'accomplissement ou de réussite, le besoin d'être acteur, culturels pour les systèmes de valeurs et organisationnels pour la relation de l'homme à son travail.

Selon Allen et Meyer (1993), l'implication est un état psychologique qui caractérise la relation entre un individu et une cible (par exemple l'organisation, le métier, etc.), qui a des conséquences sur la décision de rester membre ou non de cette cible. Cet état psychologique peut revêtir plusieurs formes telles que le désir, le besoin ou l'obligation. (Demery-Lebrun., 2007).

La définition de Adam (2016) est intéressante car qui dit engagement, dit partie prenante et la personne va investir son énergie dans l'accomplissement de son travail pour l'atteinte des objectifs visés en vue d'un résultat positif. La définition de Allen et Meyer est intéressante aussi pour la relation entre la personne et la cible, le directeur et l'inclusion scolaire.

Les nombreuses contraintes pour l'effectivité de l'inclusion scolaire au Sénégal appellent à des stratégies pour que le Sénégal soit en phase par rapport à sa propre législation et à ses engagements internationaux pour les droits des enfants. Une implication des acteurs s'avère nécessaire. Ayant opté pour la définition de l'implication de Adam (2016) « **C'est un engagement dans l'action, dans la relation, dans le résultat. C'est une énergie et pour s'impliquer, l'être humain a besoin d'un accord total avec les buts qui lui sont proposés** », nous allons approfondir l'étude du concept d'implication pour en clarifier les contours essentiels en rapport avec notre thématique. Ces contours sont notamment l'engagement, les besoins, les modes et les déterminants.

4.2 Implication et Engagement

L'engagement et l'implication sont très souvent confondus. Pour illustrer la différence entre les 2 concepts, nous nous basons sur la célèbre métaphore de Sérieyx (2001) concernant le petit-déjeuner aux œufs et au bacon. Pour Daneau (2013), dans un petit-déjeuner œufs-bacon, la poule est impliquée, elle fournit ses œufs mais le cochon lui, est engagé jusqu'au sacrifice complet, l'engagement ne permet pas le retour en arrière.

Pour Levy (2016), l'engagement dans le cadre professionnel est une mobilisation totale du collaborateur comme s'il y avait quelque chose de fusionnel entre sa propre personne et son travail.

Tout comme Sérieyx (2001), Levy (2016) illustre l'engagement comme une option définitive et aucune possibilité de retour en arrière.

L'implication nécessite forcément de se sentir concerné par une cause, d'en dépasser les stéréotypes et préjugés, de s'approprier la problématique et jouer pleinement son rôle pour

rétablir l'équité. C'est une action avec des attentes et des choix et pour Mazué et Mullard (2005), il est nécessaire de choisir entre ce qui peut être partagé et ce qui ne peut pas l'être. Selon Levy (2016), d'aucuns estiment que l'implication serait plus forte que l'engagement et d'autres prétendent que c'est le contraire et qui dit engagement ou implication dit souvent investissement de la part d'un collaborateur. Pour lui, la motivation servirait de moteur à celui qui est impliqué.

Adam (2016) a insisté sur le résultat positif en plus de l'engagement et qui prend en compte l'investissement de l'énergie et de l'engagement dans la sphère professionnelle. Nous disons que l'engagement et l'implication vont de pair même si la métaphore de Sérieyx (2001) est intéressante pour nous montrer la différence. D'ailleurs, le dictionnaire Reverso donne l'engagement comme synonyme de l'implication. Selon Thévenet (2004), l'engagement concerne l'investissement psychologique dans les activités requises par le travail.

Dans notre problématique, nous avons démontré que la politique de l'éducation inclusive au Sénégal était encore débutante, alors il serait hasardeux pour nous de parler d'engagement qui serait pour l'instant irréaliste.

Cependant, malgré le sens positif que nous venons d'analyser sur l'implication, le concept peut traduire parfois une négativité comme dans l'exemple de Lévy (2016) pour dire qu'un individu est impliqué dans un trafic de drogues signifie qu'il a joué un rôle important, qu'il est personnellement lié à ce trafic par ces agissements. Thévenet (2015) a relevé l'utilité de l'implication dans l'organisation comme ressource et un attachement à ses buts et valeurs.

4.3 Implication et besoins

Dans la logique de Adam (2016), l'être humain a besoin d'un accord total avec les buts qui lui sont proposés pour s'impliquer. Pour nous, le besoin d'être impliqué est un besoin fondamental. Dans la recherche de satisfaction des besoins, Dedo (2008) l'a aussi exprimé : L'implication est fondée davantage sur le besoin qu'a l'individu de maintenir sa propre image, les croyances qui sont les siennes à l'égard de ce que le travail peut lui apporter.

Selon Maslow (1970), dans son élaboration de la théorie des motivations, l'être humain a des besoins et agit pour satisfaire ses besoins grâce à sa motivation qui lui procure une énergie. Dans la pyramide de Maslow (1970), réadaptée ici par Planque (2002), nous pouvons déduire que l'implication se plante dès le 3^e niveau correspondant aux besoins d'appartenance et de relations avec la solidarité et l'amour. On retrouve également l'implication dans les niveaux supérieurs : le besoin d'être reconnu avec l'estime de soi et d'autrui, le besoin de réalisation de soi avec la plénitude psychologique. L'ordre des priorités est pour nous assez subjective dans la pyramide de Maslow et le besoin de solidarité, d'amour, d'appartenance dont fait référence l'équité de l'inclusion scolaire pourrait tout aussi être au 1^{er} niveau.

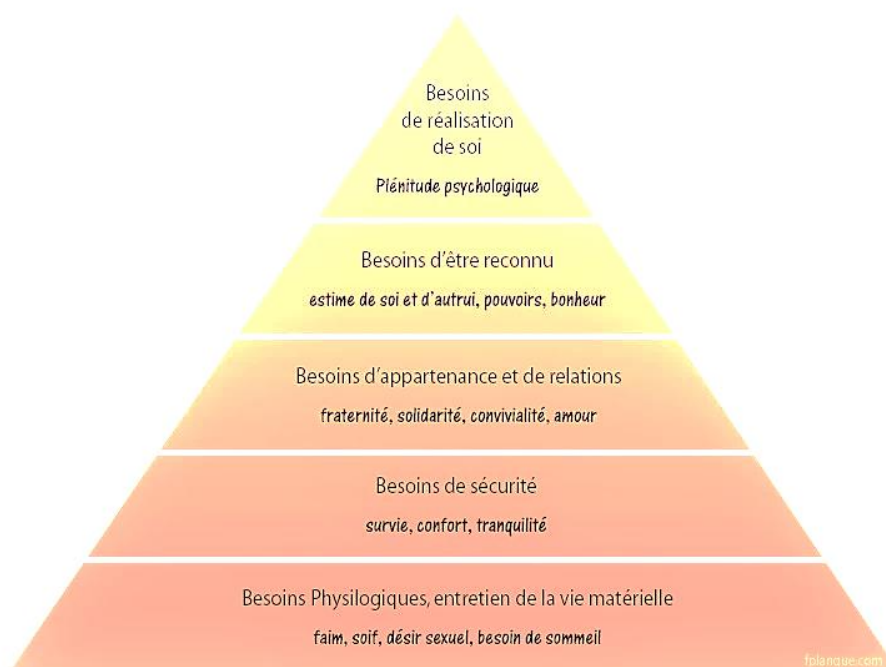


Figure 8: Pyramide de Maslow (Planque, 2002)

Des facteurs de motivation sont nécessaires pour la réalisation de ses besoins et la satisfaction est de plus en plus importante en fonction du degré élevé d'implication de la personne. Le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence, 2018-2030 (PAQUET-EF) s'est fixé comme objectif la qualité de l'éducation en agissant, en plus de l'accès, sur l'équité. Cette qualité de l'éducation devrait être l'objectif de chaque directeur d'école pour la satisfaction de son besoin de réalisation de soi comme souligné par L'UNESCO (2017).

4.4 Typologie de l'Implication

Notre choix de l'implication est celui de Allen et Meyer. En effet, Allen et Meyer [1990, 1991] considèrent l'implication comme un état psychologique qui caractérise la relation d'un employé avec l'organisation et qui influe sur ses comportements au travail avec un état psychologique qui peut revêtir plusieurs formes telles que **le désir, le besoin ou l'obligation**. Ils ont développé un cadre théorique qui distingue trois dimensions de l'implication : **l'implication affective ou intrinsèque, l'implication calculée ou de continuité et l'implication normative**.

4.4.1 L'implication affective

Holbrook & Hirschman (1982) avaient associé l'implication affective ou intrinsèque à une composante émotionnelle qui amène l'individu à rechercher, d'une part, la réalisation de ses besoins hédoniques à savoir la valeur plaisir et, d'autre part, à exprimer l'image qu'il souhaite donner de lui-même.

L'implication affective se réfère à l'attachement émotionnel et à une identification envers l'organisation. L'implication calculée se réfère à une connaissance qu'a l'individu des coûts associés à son départ de l'organisation... L'implication normative, elle, se réfère à un sentiment d'obligation de rester travailler dans l'organisation par devoir moral, loyauté, ou pour achever un projet dans lequel la personne se considère engagée. (Prat, 2005, p. 5)

La dimension engagement est habituellement associée à l'implication affective. Etzioni (1961) le qualifiait d'implication morale, fondée sur le plaisir et le désir.

4.4.2 L'Implication normative

L'implication normative est définie par Allen et Meyer (1990) comme le fait de se sentir moralement obligé d'être loyal envers l'organisation. Hall (1968) l'avait décrit comme l'implication d'un individu considérant le devoir de bien faire son travail. Pour Caldwell, Chatman & O'Reilly (1990), l'implication normative se réfère à un sentiment d'obligation de rester travailler dans l'organisation par devoir moral, loyauté, ou pour achever un projet dans lequel la personne se considère engagée.

4.4.3 L'Implication calculée

Etzioni (1961) évoque un calcul où l'individu se conforme aux directives soutenues par l'organisation, en vue d'obtenir certaines récompenses. Selon Valeau (2004), l'implication calculée se réfère aux calculs qu'effectue l'individu en confrontant la valeur des

incitations proposées par l'organisation, aux alternatives extérieures et que le seul aménagement c'est d'étendre ces calculs à des éléments non-monétaires.

Selon les auteurs, la typologie de l'implication peut être aussi un engagement moral, calculé, aliénant pour Etzioni (1961), une implication de continuité, de cohésion, de contrôle pour Kanter (1968) et une approche organisationnelle ou comportementale pour Staw et Salancik (1977). Comme résumé dans le tableau suivant.

Tableau 9: Typologie de l'implication organisationnelle (Mowday et al...1982, P.23)

<u>auteurs</u>	<u>typologie</u>	<u>définition</u>
Etzioni (1961)	engagement moral	une orientation positive et de haute intensité, basée sur l'internalisation des buts et valeurs et sur l'identification à l'autorité
	engagement calculé	une relation d'intensité plus faible basée sur un échange rationnel des bénéfices et récompenses
	engagement aliénant	une orientation négative, trouvée dans les relations d'exploitation (ex. prisons)
Kanter (1968)	implication de continuité	dévouement à la survie de l'organisation dû aux investissements personnels et sacrifices antérieurs devenus tels que le départ devient coûteux ou impossible
	implication de cohésion	attachement aux relations sociales dans une organisation, concrétisé par des pratiques telles que les renoncements publics à d'anciens liens sociaux, ou engagement dans des cérémonies qui augmentent la cohésion du groupe
	implication de contrôle	attachement aux normes de l'organisation qui induit les comportements dans des directions désirées résultant des exigences des membres pour désavouer publiquement les normes antérieures et reformuler leurs propres conceptions en termes de valeurs organisationnelles
Staw (1977)	approche d'organizational behavior	implication vue en termes de forte identification et d'engagement dans l'organisation, due à une multitude de facteurs (approche attitudinale).
Salancik (1977)	approche de psychologie sociale	implication vue en termes de coûts perdus investis dans une organisation, liant irrévocablement à l'organisation (approche comportementale)

Adaptant les modes d'implication à l'inclusion, nous retenons que certains acteurs sont vraiment impliqués, disons engagés dans l'éducation inclusive. Dans ce lot, il y a des défenseurs des droits humains impliqués de façon durable ; ils font de l'implication affective. D'autres acteurs ont une implication ponctuelle notamment les activistes, leur implication est calculée. D'autres ont impliqués parce que c'est leur travail, leur travailleur implication est normative.

Mazué et Mullard (2005) émettent certaines réserves sur l'implication :

C'est quand on cherche à impliquer des personnes sur des choses sur lesquelles elles n'ont pas vraiment de prise. Elles vont produire un effort dont le résultat peut être

complètement mis de côté. C'est pourquoi il faut savoir exactement sur quoi et jusqu'où on implique (Mazué & Mullard, 2005, p. 35).

4.5 Déterminants de l'implication

Selon Adam (2016), trois types de déterminants de l'implication sont à distinguer : individuels, culturels et organisationnels ; individuels liés à la personnalité, à l'estime de soi et à l'histoire du sujet et tournent autour du besoin d'accomplissement ; culturels en rapport avec les systèmes de valeurs rencontrés dans les entreprises ; organisationnels concernent la relation de l'homme à son travail dans une organisation qui peut soit faciliter, soit bloquer l'implication.

Tous ces trois déterminants sont valables pour l'école comme nous l'avons dit concernant les besoins dans la pyramide de Maslow.

4.6 Echelles de mesures de l'implication professionnelle

Il y a plusieurs échelles et nous allons en citer quelques-unes.

- ♣ **L'échelle d'Aranya et al. (1981).** L'implication est caractérisée par trois critères :
 - 1- une forte croyance dans l'approbation des buts et valeurs de l'organisation ;
 - 2- une volonté de réaliser des efforts considérables au profit de cette organisation ;
 - 3- un fort désir de rester membre de cette organisation.

- ♣ **L'échelle de Blau (1985).** L'implication est aussi mesurée sur trois critères
 - 1- des activités associées à l'exercice de la profession ;
 - 2- du désir de continuer de travailler dans cette profession malgré l'existence d'opportunités disponibles dans d'autres champs professionnels ;
 - 3- de l'intérêt pour les activités professionnelles indépendamment de l'emploi ou de l'organisation actuels.

- ♣ **L'échelle d'implication professionnelle de Allen et Meyer (1993),** composée de dix-huit critères, six par dimension.

Tableau 10: Echelle de Allen et Meyer (1993)

Echelle d'implication affective (IA)
1. Je passerai bien volontiers le reste de ma vie professionnelle dans cette institution.
2. Je ressens vraiment les problèmes de cette institution comme s'ils étaient les miens.
3. Je ne me considère pas comme un "membre de la famille" dans cette institution.
4. Je ne me sens pas affectivement attaché à cette institution
5. Cette institution a pour moi beaucoup de signification personnelle.
6. Je ne ressens pas un fort sentiment d'appartenance à cette institution.

Echelle d'implication "calculée" (IC)
7. Il serait très difficile pour moi de quitter cette institution en ce moment, même si je le voulais.
8. Beaucoup de choses dans ma vie seraient dérangées si je me décidais à quitter cette institution maintenant.
9. En ce moment, rester dans cette institution est un problème qui relève autant de la nécessité que du désir.
10. Je pense avoir trop peu de possibilités pour envisager de quitter cette institution.
11. Une des conséquences négatives de mon départ de cette institution serait le manque de solutions de rechange possibles.
12. Si je n'avais pas donné tant de moi-même à cette institution, j'aurais pu envisager de travailler ailleurs.
Echelle d'implication normative (IN)
13. Je ne ressens aucune obligation de rester avec mon employeur actuel.
14. Même si c'était à mon avantage, je ne me sentirais pas le droit de quitter mon institution maintenant.
15. J'éprouverais de la culpabilité si je quittais mon institution maintenant.
16. L'institution mérite ma loyauté.
17. Je ne quitterai pas mon institution pour le moment car j'éprouve un sentiment d'obligation envers les gens qui en font partie.
18. Je dois beaucoup à mon institution.

Pour l'interprétation, il est considéré pour une échelle de 0 à 10 généralement le milieu de l'échelle soit 5 comme le point d'absence d'effet, indécis. Les effets de part et d'autre sont alors plus ou moins négatifs ou positifs. L'échelle de Allen et Meyer (1993) est actuellement la plus utilisée dans l'implication organisationnelle. Elle s'adapte bien dans l'implication des directeurs d'école et nous allons nous en inspirer pour créer notre propre modèle.

Nous allons mettre le focus sur les relations des directeurs d'école avec les acteurs clés du système éducatif afin de mieux cerner leur implication au travail pour l'éducation inclusive des ESH.

4.7 Conclusion du chapitre IV : L'implication au travail

Françoise Adam a défini l'implication comme un engagement dans l'action, dans la relation, dans le résultat. Pour elle, c'est une énergie et pour s'impliquer, l'être humain a besoin d'un accord total avec les buts qui lui sont proposés. Adam (2016) a exposé trois types de déterminants de l'implication qui sont à distinguer : individuels, culturels et organisationnels. Nous avons par la suite procédé à l'analyse de l'engagement et de l'implication, puis de l'implication et des besoins et enfin étudier l'implication au travail de Allen et Meyer (1993) : échelle affective, normative et calculée. L'implication au travail se rapprochant le plus de notre recherche qui concerne les directeurs d'école.

5 CHAPITRE V- LE DIRECTEUR D'ÉCOLE ET LES ACTEURS

Les principaux acteurs de l'école sont l'Etat à travers les Ministères, les parents, les familles et communautés, les partenaires techniques et financiers, les collectivités territoriales. Les acteurs de l'école sont donc des personnes physiques ou morales qui jouent un rôle important dans l'école. Nous allons clarifier le concept de directeur d'école, puis voir les rapports du directeur avec les acteurs clés dans l'éducation inclusive des ESH.

5.1 Clarification du concept « directeur d'école élémentaire »

Selon le dictionnaire français Larousse, le directeur d'école c'est « la personne chargée de diriger un établissement scolaire, pour atteindre l'objectif visé » et l'école c'est : « Une institution chargée de donner un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire : l'école laïque, l'école privée ».

Dans le dictionnaire actuel de l'éducation (1993), l'école est définie comme :

Un établissement d'éducation, d'enseignement ou de formation professionnelle, placé sous l'autorité d'un directeur, destiné à assurer d'une manière ordonnée l'éducation des élèves et les activités auxquelles prennent part ces derniers de même que les enseignants, les autres membres du personnel administratif et les parents.

Cette définition du directeur et de l'école s'applique aux niveaux : préscolaire et élémentaire.

Nous n'avons pas trouvé de définition du directeur de l'école dans les dispositifs d'orientation de l'éducation au Sénégal comme celui de la loi N° 91-22 du 16 février 1991, ni dans le guide pour le management de l'école... Seuls les outils du directeur s'y trouvent.

Nous proposons notre propre définition qui est la suivante : « **le directeur d'école est une personne à la tête d'une école qui coordonne et impulse la politique à suivre pour la bonne marche de son établissement. Il doit s'assurer des conditions nécessaires à la progression de tous les élèves y compris de ceux à besoins éducatifs particuliers** ». Dans un souci de simplification de la rédaction, la double écriture des terminaisons des mots féminin / masculin « directeur.rice » n'est pas appliquée. Etant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes. Nous utilisons donc directeur pour désigner directeur ou directrice.

Le directeur d'école s'appuie sur des connaissances des textes de référence (bulletins officiels, documents administratifs, législation, programmes...). Il a en charge une

multiplicité de tâches hétérogènes. Pour Rich (2013), on comprend alors toute la difficulté à saisir l'ensemble des qualités requises pour spécifier un bon directeur.

Plusieurs acteurs interviennent dans l'école : autorités éducatrices, équipe pédagogique de l'école, agents de la santé..., associations de parents d'élèves, associations de personnes handicapées, ONG, communautés, parents, mairaines² de quartier, collectivités territoriales...

Thomazet et Merini (2016) proposent, pour faciliter la coopération entre les différents acteurs, une nouvelle façon de penser les relations entre les professionnels, un nouveau paradigme permettant de construire des situations d'inter-métiers, de développer une intelligence collective qui seule sera à même de trouver des réponses adaptées aux problèmes des élèves.

5.2 L'Etat

5.2.1 Ministère de l'Education

Le Ministre de l'Education nationale a annoncé l'intégration de modules spéciaux dans le système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) sur les enfants en situation de handicap, les enfants victimes de violences... (MEN, 2018). Ces modules sont encore sous forme de projet et n'ont pas encore démarré.

Des ESH sont souvent inscrits dans des écoles privées très chères. A la rentrée d'octobre 2019, des parents d'enfants lourdement handicapés inscrits dans des écoles spéciales comme Talibou Dabo, se sont vexés de voir la fermeture brutale de la section des enfants qui ont des infirmités motrices cérébrales (IMC) sans autre mesure d'accompagnement.

La formation des personnels en Education inclusive n'est pas encore inscrite dans le curriculum, ni à la FASTEf, ni dans les Centres régionaux de Formation des Personnels de l'Education (CRFPE).

L'équipe pédagogique a le devoir de mettre en œuvre le curriculum pour l'inclusion scolaire comme le décrit l'UNESCO (2009) : un curriculum ouvert à tous, porte sur le développement cognitif, affectif, social et créatif de l'enfant. Il est fondé sur les quatre piliers

² Mairaines de quartier en wolof « Bajanou Ngokh » Ce sont des femmes relais désignées au niveau communautaire au Sénégal et qui aident dans les affaires sociales de la communauté.

de l'éducation pour le vingt-et-unième siècle : apprendre à connaître, à faire, à être, à vivre ensemble.

Il revient au directeur 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).

Un référentiel de compétences minimales est demandé aux enseignants dans l'encadrement des ESH. Ils doivent exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire et une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses (dcalin, 2017, p. 1).

Si l'équipe éducative estime, qu'un projet personnalisé de scolarisation est nécessaire, il appartient au directeur de l'école d'en informer les parents pour qu'ils en fassent la demande auprès de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH).

Construire un partenariat avec les familles 3.1 Savoir écouter les familles et prendre en compte leur connaissance de la situation 3.2. Savoir conduire un entretien avec les familles 3.3. Se positionner comme interlocuteur privilégié des familles 3.4 S'attacher à préserver le cadre d'un dialogue ouvert avec les familles. (pôle éducation inclusive, 2017)

5.2.2 Ministère de la santé et de l'action sociale

L'OMS (2018), à propos des déficients mentaux importants, montre que 35% à 50% dans les pays développés et 76% à 85% dans les pays en développement n'ont reçu aucun traitement au cours de l'année (OMS, 2018). La politique de santé trouve sa base dans la constitution sénégalaise qui dispose en son article 17 que l'Etat et les Collectivités publiques ont le devoir de veiller à la santé physique et morale de la famille et, en particulier, des PEH et des personnes âgées.

Au Sénégal, le système de santé est organisé selon une structure pyramidale à trois niveaux : central (Ministère de la santé), intermédiaire (Régions Médicales) et périphérique appelé district sanitaire. La référence que constitue l'hôpital est au sommet de la pyramide, au niveau intermédiaire, il y a le centre de santé et au niveau périphérique, on retrouve les postes de santé (Ministère de la Santé et de la Prévention, 2009).

Globalement, les ressources humaines du corps médical sont encore faibles. Dans son analyse de la couverture en personnel de santé, l'ANSD (2016) révèle que le Sénégal compte 1 médecin pour 12 373 habitants et 1 infirmier pour 4 320 habitants. l'ANSD (2018) note que le niveau d'application des normes de couverture en ressources humaines est de 64%.

Ces chiffres posent des problèmes dans la coordination entre l'éducation et l'accès aux soins des ESH notamment ceux qui souffrent de handicap lourd ou de polyhandicap. En effet, il y a des cas très difficiles à gérer comme les enfants à déficience auditive profonde ou sévère et ceux à déficience intellectuelle profonde.

La collaboration entre spécialistes comme les orthophonistes, assistants sociaux, kinésithérapeutes, aides médico-psychologiques est importante. Les pays en voie de développement comme le Sénégal ne sont pas bien pourvus de personnel médical en nombre suffisant pour une collaboration régulière avec les directions des écoles. Les programmes de protection sociale comme le Programme national des Bourses de Sécurité familiale (PNBSF) et la Couverture Maladie universelle (CMU) ainsi que les programmes d'équité territoriale tels que le Programme d'Urgence de Développement communautaire (PUDC) sont des exemples d'intervention visant à soulager les personnes les plus défavorisées.

Des spécialistes contribuant à l'accessibilité (ergonomes, interprètes en langue des signes, orthoptistes, développeurs web, moniteurs de chiens d'aveugle, transcripateurs adaptateurs de documents...) sont rares au Sénégal et cela ne facilite pas la tâche à l'inclusion scolaire. Pour l'instant, seuls les handicapés légers sont en mesure de fréquenter les écoles. Le chien n'est pas toujours accepté et cela limite son utilisation par les personnes aveugles du Sénégal.

La Direction de l'Action sociale (DAS) du Ministère de la santé a pour mission de concevoir, d'élaborer et de mettre en œuvre la politique d'action sociale du Sénégal. Elle est chargée, entre autres, de promouvoir l'insertion socio-économique des groupes vulnérables ; orienter et suivre les programmes d'action sociale et de solidarité nationale (Ministère de la Santé et de l'action sociale, 2017). Elle comprend parmi ses 4 divisions une chargée de la promotion sociale des personnes handicapées. Cette division est compétente en matière de sensibilisation, de réadaptation, d'insertion et de réinsertion socio-économique des personnes handicapées (Ministère de la Santé et de l'action sociale, 2017).

5.3 Les parents, familles et communautés

5.3.1 Parents et Familles

L'éducation des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux est une tâche que se partagent les parents et les professionnels. Une attitude positive des parents favorise l'intégration scolaire et sociale. Les parents ont besoin d'un soutien pour assumer la responsabilité de parent d'enfant à besoins éducatifs spéciaux. (UNESCO, 1994, p. 39)

Abordant dans le même sens, l'UNICEF (2013) insiste sur la mobilisation des parents, des communautés et des enfants dans les programmes d'éducation inclusive. Pour l'UNICEF (2013), une éducation inclusive qui repose uniquement sur la pratique dans les salles de classe n'exploite pas la capacité potentielle des parents à contribuer à cette éducation et ne protège pas les enfants en situation de handicap des violations de droits telles que le confinement dans des salles séparées.

Les directeurs d'école comme l'équipe enseignante sont appelés à collaborer avec les parents régulièrement. « *Le directeur ou le chef d'établissement doit veiller à informer les parents sur le déroulement de la scolarité de leur enfant, les modalités d'accompagnement prévues, les premières adaptations, tout en tenant compte de leurs remarques et avis* » [ajout personnel des italiques] (eduscol, 2019, p. 2).

Créer des liens entre l'école et la maison : les parents, particulièrement les parents d'enfants avec des déficiences ont souvent peur de venir à l'école de leur enfant. Or si les communications entre parents et enseignants étaient plus faciles, les enseignants apprendraient à connaître les enfants et leurs besoins beaucoup plus vite, ce qui permettrait aux enfants de progresser plus rapidement (TESSA, 2016).

Dans plusieurs pays, les écoles ont des comités communautaires qui mettent en œuvre un large éventail d'activités pour soutenir l'inclusion. « Il est important que les parents et les membres de la communauté prennent conscience qu'ils ont un rôle à jouer et que leurs contributions sont utiles » (UNICEF, 2013). Au Sénégal, il y a aussi des **marraines de quartier** appelées « *badjanou gokh* » qui sont des relais communautaires et jouent les intermédiaires dans les quartiers, entre les familles, les femmes, jeunes filles et maris, et les centres de santé et qui aident dans l'éducation et la santé des populations (Fall A. P., 2019).

5.3.2 Comité de gestion de l'école (CGE)

Le Comité de gestion est un organe regroupant les personnels enseignant et administratif, les élèves et des membres de la communauté du ou des village (s) ou quartier (s) où l'école est établie ou qu'elle polarise. Il compte également en son sein des représentants des organisations de la société civile active dans la zone. (jo.gouv.sn, J.O. N°6847, 2015).

Entre autres charges, le CGE a pour but de développer des initiatives pour assurer un accès équitable à l'éducation et une prise en charge efficace des enfants à besoins éducatifs spéciaux. Il a pour but d'œuvrer à l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages et du cadre de vie de l'école, à un accès plus équitable à l'éducation et à une gestion participative, efficace, efficiente et transparente de l'école (jo.gouv.sn, J.O. N°6847, 2015).

Les CGE relevant d'une même commune peuvent être regroupés au sein d'une Union de Comités de Gestion d'Écoles (UCGE). Le directeur de l'école joue un rôle capital dans le CGE, y exerce les fonctions de secrétaire exécutif et est membre permanent du CGE et des UCGE alors que la durée des autres membres des organes est de deux ans renouvelable successivement une seule fois (jo.gouv.sn, J.O. N°6847, 2015).

C'est aux CGE de s'occuper par exemple des toilettes. Or, 22,7% des écoles élémentaires du public ne disposent pas de latrines (MEN, 2018).

5.3.3 Associations de parents d'élèves (APE) et Mères éducatrices (AME)

Au Sénégal, les associations de parents d'élèves et mères éducatrices s'occupent généralement des élèves inscrits mais pas des élèves à inscrire comme les enfants en situation de handicap restés à la maison. Pourtant les associations des parents d'élèves et mères éducatrices travaillent en étroite collaboration avec les directions d'école même si nous constatons des failles dans la communication. Exemple, nous avons constaté un site web de Parents d'élèves où l'inclusion scolaire n'est pas inscrite.

Coly (2014) met en exergue l'importance du partenariat école/famille, parents/enseignants, parents/autorités indispensable pour la réussite scolaire. Il souligne que les associations des parents d'élèves ont fait remarquer qu'il leur faut plus d'informations ou de formations sur l'éducation intégratrice afin d'aider à la réflexion sur les enfants non scolarisés à cause de leur handicap ou autre.

La collaboration entre parents et enseignants via le directeur d'école est importante pour l'enfant. Hargreaves et col (2008) ont conclu que parmi les écoles qui opèrent dans des circonstances difficiles, celles qui réussissent le mieux sont dirigées par des personnes qui sont très à l'écoute des parents d'élèves et de la population, dont elles ont toute la confiance.

5.3.4 Associations de personnes en situation de handicap

Les associations de personnes en situation de handicap conseillent, informent les familles en fonction du type de handicap. Elles soutiennent et forment les parents et échangent les bonnes pratiques. Certaines se regroupent en fédération. Exemple : Fédération sénégalaise des Associations de Personnes Handicapées qui regroupe actuellement 28 associations, créée en 1997. Il existe d'autres selon le type d'handicap. Exemple : Union nationale des Aveugles du Sénégal (UNAS), Association nationale des Sourds du Sénégal (ANASSEN), Association nationale des Handicapés Moteurs du Sénégal (ANHMS),

Association pour l'Education intégrée des Déficiants auditifs (CEIDA), Handicap Form EduC (HFE), Association nationale des Albinos du Sénégal (ANAS)...

Pour ces associations, l'application de la loi d'orientation sociale au Sénégal pose un problème. Comme le conteste la Présidente de la section féminine de la fédération des personnes handicapés : nous sommes en train de mener le combat pour qu'on mette en œuvre la loi d'orientation sociale. Cela ne sert à rien d'avoir une loi purement théorique (Guêye, 2018).

5.3.5 Syndicats et autres acteurs

« Des syndicalistes de l'enseignement apprécient le financement de l'éducation, mais pensent qu'ils faudrait des mesures d'accompagnement pour une éducation inclusive » (seneplus, 2019).

Au Sénégal, les auxiliaires de vie scolaire (AVS) existent dans de rares centres spécialisés comme à Talibou Dabo, au centre verbo tonal... Les AVS n'existent que rarement dans le dispositif éducatif. L'ESH issu de milieu aisé peut néanmoins disposer d'une aide ou nounou aux frais de sa propre famille. Cette nounou a besoin de formation pour mieux l'accompagner.

Le Projet éducatif individualisé (PEI), bien recommandé par l'ONG autismeafrique (2017) permet une plus grande efficacité dans l'éducation de l'enfant, ainsi qu'une meilleure collaboration entre tous les intervenants. Il permet également d'avoir des attentes réalistes, et ainsi d'éviter les situations d'échec. Il tient compte des besoins de l'enfant, ainsi que de ceux de sa famille. « Le PEI poursuit 7 objectifs relatifs à la communication, la structuration de l'espace/temps, les habiletés cognitives, sociales et familiales, l'autonomie et les loisirs. Le PEI serait intéressant mais les effectifs pléthoriques pourraient être un facteur de blocage » (autismeafrique.org, 2017).

5.4 Les partenaires Techniques et financiers (PTF)

Selon le MEN (2014), les Partenaires techniques et financiers (PTF) se sont engagés à appuyer le Gouvernement dans la mobilisation de ressources financières et techniques dans le cadre du "Partenariat mondial pour l'Education" en vue de l'atteinte des objectifs de développement durable dont une scolarisation primaire universelle de qualité.

L'UNICEF, l'UNESCO, Save the Children International, Handicap International, Sightsavers, Coopération italienne, le fonds nordique de développement et biens d'autres PTF ont renforcé l'école inclusive notamment sur des cas de handicap léger avec des

expériences telles que l'Ecole expérimentale UNESCO à Thiès, le Service de Pédopsychiatrie Keur Khaleyi de Fann, l'Ecole Ephphatha de formation des enfants sourds, le Corif, le Centre Aminata Mbaye pour enfants déficients intellectuels, le Centre Estel et le Centre l'Abri de Ouakam (Sénégal G. , 2014). Ces partenaires collaborent avec les directeurs d'école et sont à encourager.

5.5 Les collectivités locales ou territoriales (CL)

Les collectivités territoriales ou locales avec la loi n° 2013-10 du 28 décembre 2013, article 312 ont aussi la promotion de l'éducation inclusive dans leur mission.

L'inclusion scolaire est stipulé dans divers autres articles.

- L'article 6 de la loi d'orientation sociale de 2010 (LOS) stipule que « les Collectivités locales impliquent les associations de personnes handicapées et prennent en compte leurs demandes dans la mise en œuvre de leurs compétences en matière sociale ».
- L'article 4 : « L'Etat et les Collectivités locales, dans leurs ressorts respectifs, assurent la pleine et entière participation des personnes handicapées à la vie sociale, économique et culturelle de la Nation ».
- L'article 21 : Elles doivent encourager la création des imprimeries brailles, des bibliothèques sonores et institutions unifiant le langage des signes, pour permettre aux non-voyants, malvoyants et sourds d'exercer leur droit à l'éducation et à la formation.

Le Ministère de la Santé et de l'action sociale (2014) note que certaines collectivités locales ont impliqué des associations de personnes handicapées conformément à l'article 6 de la LOS comme la mairie de Dakar qui a pris en charge le loyer mensuel du Centre de Ressources pour la Promotion des Personnes handicapées (CRPH) selon l'association des personnes handicapées (Guêye, 2018). Le respect du droit au logement est effectivement pris en compte, notamment au centre des œuvres universitaires de Dakar où un quota, même si insuffisant, est réservé aux étudiants vivant avec un handicap.

5.6 Conclusion du chapitre V : le directeur d'école et les acteurs

Tel que nous l'avons défini, le directeur d'école est une personne à la tête d'une école qui coordonne et impulse la politique à suivre pour la bonne marche de son établissement. Il doit s'assurer des conditions nécessaires à la progression de tous les élèves y compris de ceux à besoins éducatifs particuliers. Le directeur a une mission centrale dans l'éducation et impulse la politique à suivre dans son établissement. Cette mission recouvre

trois champs de responsabilité : le pilotage pédagogique, le fonctionnement de l'école, les relations avec les familles et les partenaires (education.fr, 2014). Il nous a semblé important d'aborder le partenariat des directeurs qui sont notre public cible avec les acteurs du système éducatif. Ces acteurs sont : L'Etat à travers les ministères Education, Santé et action sociale, les parents, familles et communautés, les partenaires techniques et financiers, les collectivités locales. Le prochain chapitre concernera la partie empirique.

DEUXIEME PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE

1 CHAPITRE I - CADRE METHODOLOGIQUE

« Le réel n'est jamais ce qu'on pourrait croire mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser » (Bachelard, 1999).

Notre choix méthodologique est de combiner une recherche qualitative et une recherche quantitative avec une démarche inductive. Ces 2 méthodes sont complémentaires et nous permettent de mieux trianguler les informations issus de nos outils.

Selon Ragin, 1999 cité par Dumez (2013), la recherche quantitative est une stratégie de recherche orientée par les variables. La recherche qualitative s'efforce d'analyser les acteurs comme ils agissent. Elle s'appuie sur le discours de ces acteurs, leurs intentions (le « pourquoi » de l'action), les modalités de leurs actions et de leurs interactions (le « comment » de l'action) (Dumez, 2013, p. 29).

1.1 Rappel des questions de recherche

Question Problème générale : Comment les directeurs d'école élémentaire s'impliquent-ils dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap ?

Question Problème spécifique QPS 1 : Comment les directeurs d'école élémentaire comprennent-ils le handicap et ses enjeux dans l'éducation des ESH ?

Question Problème spécifique QPS 2 : Quelle est l'implication des directeurs d'école élémentaire dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap ?

1.2 Population et zone de recherche

La recherche est qualitative et quantitative et se focalise principalement sur les directions d'école primaire publiques et privées de l'IEF de Dakar-Plateau.

Dakar avec une population de 3 529 300 habitants (ANSD, 2018, p. 9) est le département le plus peuplé du Sénégal avec une densité très forte, du fait des effets combinés de l'accroissement naturel de la population et de la migration avec le taux de scolarisation le plus élevé (80%). Dakar est subdivisé en 4 communes : Dakar-Plateau, Grand Dakar, Almadies et Parcelles assainies. Elle a une population jeune et qui vit dans sa quasi-totalité en milieu urbain. **Dakar-Plateau** a une superficie de 5 km² avec 189 485 habitants (ANSD, 2013) soit 17% de la population de Dakar.

L'IEF de Dakar-Plateau dépend de l'IA de Dakar. Elle regroupe les communes de Plateau, Gorée, Medina, Fass Gueule Tapée-Colobane, Fann-Point E-Amitié, toutes situées dans la chaîne urbaine.

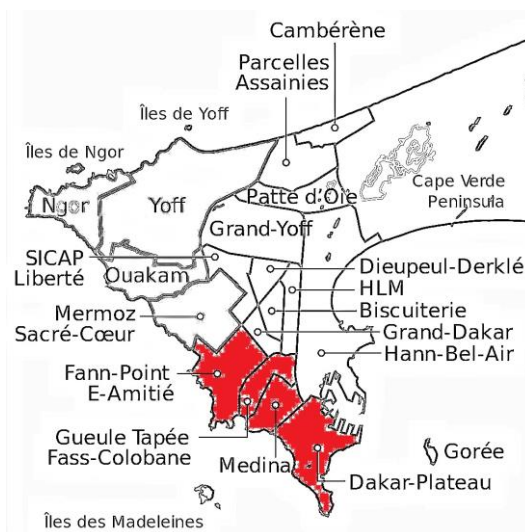
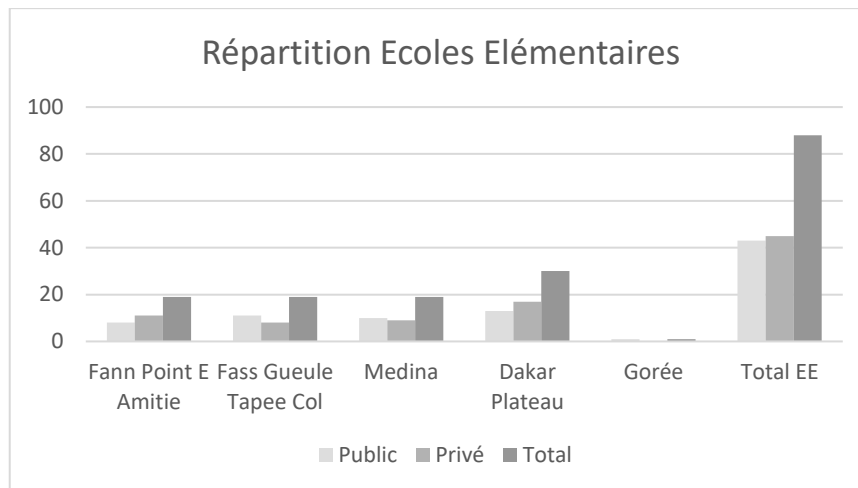


Figure 9: Couverture géographique IEF Dakar-Plateau.

L'IEF Dakar-Plateau gère l'enseignement préscolaire, élémentaire et moyen du public et du privé. Elle a aussi, sous sa responsabilité, l'enseignement technique et la formation professionnelle mais nous allons nous focaliser sur l'enseignement primaire. Elle a quelques écoles inclusives et une école intégratrice, le centre verbo-tonal situé à Gueule Tapée. Ce centre a pour objectif la prise en charge des enfants sourds-muets.

Elle comprend 88 écoles élémentaires réparties comme suit :

IEF Dakar-Plateau	Public	Privé	Total
Fann Point E Amitié	8	11	19
Fass Gueule Tapée Colobane	11	8	19
Medina	10	9	19
Dakar-Plateau	13	17	30
Gorée	1	0	1
Total EE	43	45	88



Graphique 2 : Répartition Ecoles Publiques et Privées IEF Dakar-Plateau

L'IEF Dakar-Plateau a sensiblement le même nombre d'écoles élémentaires publiques que privées comparée aux autres zones du Sénégal où le public domine largement.

Concernant le secteur de la santé, la zone de l'IEF Dakar-Plateau est bien couverte par des formations sanitaires publiques et privées. Des mutuelles de santé luttent contre l'accès difficile aux soins de santé.

Pour le profil des élèves, plusieurs élèves sont issus de parents démunis qui exercent de petits métiers en ville. Il y a aussi des enfants issus de familles nanties...

1.3 Echantillonnage

Nous avons administré notre questionnaire à un échantillon occasionnel de 40 directeurs d'école publiques et privées sur les 88 écoles que comporte l'IEF Dakar Plateau. Pour une bonne représentativité, nous avons veillé à intégrer des écoles des différentes communes de notre zone d'intervention privées et publiques.

Nous avons aussi ciblé le centre verbal et les écoles qu'il polarise, les écoles inclusives et d'autres écoles. Nous avons veillé à avoir des écoles gérées par des femmes, par des nouveaux directeurs, par des anciens directeurs... Ce choix nous permettra de rendre compte de façon plus pertinente nos résultats et d'analyser nos variables en fonction de caractéristiques importants (âge, sexe, diplôme académique...).

1.4 Outils de recueil de données

Nous utilisons 3 techniques de recueil de données : la recherche documentaire, l'enquête par questionnaire et l'entretien.

1.4.1 Recherche documentaire

Dès le choix de notre domaine de recherche, nous avons procédé à une recherche exploratoire pour tester la pertinence de notre démarche. Au fur et à mesure de notre progression, nous avons dû réajuster notre orientation pour recadrer notre thème.

Nous basant sur l'existant en matière de sources de données qualitatives et /ou quantitatives, nous n'avons cité que celles autorisées selon les normes APA.

Etant donné que l'école inclusive est vaste car concerne tous les enfants y compris ceux à besoins éducatifs spéciaux et englobe différentes problématiques aux réalités diverses, nous avons ciblé les directeurs et les enfants en situation de handicap pour limiter notre recherche dans le cadre d'un mémoire de master. La recherche documentaire nous a permis de mieux comprendre la portée de notre travail, l'explication des concepts utilisés et d'affiner notre problématique.

1.4.2 Recherche quantitative

Nous avons élaboré un questionnaire d'enquête respectant les règles déontologiques (anonymat, politesse, lettre de présentation de la recherche, remerciement...) avec 183 variables. Auparavant, nous avons voulu utiliser le format google drive et faire un recensement mais nous nous sommes rendu compte très vite que les directeurs d'école n'avaient pas encore les prérequis pour cette méthode. Nous avons alors utilisé le questionnaire d'enquête sous format papier et appliqué la technique d'administration directe où le sujet note lui-même ses réponses sur le questionnaire. Nous avons été sur place pour mener nos entretiens.

D'abord, nous avons testé **notre questionnaire auprès de 5 directeurs d'école** sélectionnés **de façon aléatoire** parmi les écoles élémentaires de l'IEF Dakar-Plateau. Cette étape nous a permis d'éliminer les imperfections du questionnaire, d'anticiper les difficultés et de réadapter le protocole de collecte tant sur la forme que sur le fond. Nous avons ainsi pu écarter toute possibilité d'incompréhension ou de confusion des items.

Nous avons choisi des questions fermées, des questions à choix multiples et abordé le côté quantitatif de notre recherche, tout comme des questions ouvertes pour mieux cerner la problématique et permettre aux directeurs d'école de décrire leurs connaissances autour de l'inclusion scolaire (concepts clés, législation, formation...).

Le but est d'emmener les directeurs à décrire leurs implications, leurs expériences sur l'inclusion scolaire, leurs relations avec les acteurs du système que ce soit au niveau institutionnel ou au niveau partenarial.

Le questionnaire est composé de 10 grandes parties avec chacune des items qui sont résumés dans le tableau suivant :

Parties	Items
♣ Caractéristiques des répondants	Sexe, tranche d'âge, diplôme académique, ancienneté dans l'éducation, ancienneté dans la direction
♣ Caractéristiques de l'établissement	Statut de l'établissement, nombre de classes, ratio élève/maître, enfants accueillis : handicapés, non handicapés ou les deux
♣ Pratique de l'Éducation Inclusive des ESH	Pratique de l'éducation inclusive, nombre de classes inclusives, nombre de classes spéciales, catégories de handicaps accueillis, disposition de personnels spécialisés, raisons pour démarrer l'éducation inclusive, expérience d'accueil de ESH dans le passé en tant qu'éducateur
♣ Formation en éducation inclusive des ESH	Formation en éducation inclusive reçue ou pas, niveau de formation, thématiques abordées, formation en EI de l'équipe enseignante, adéquation des ressources de formation
♣ Connaissance de l'éducation inclusive des ESH	Connaissance des concepts, connaissance du modèle social et du modèle médical du handicap, différence des 2 modèles, connaissance du dernier instrument juridique en faveur de l'inclusion
♣ Obstacles pour l'éducation inclusive des ESH	Obstacles dont fait face le directeur, constat de discrimination auprès des ESH, stratégies adoptées pour lutter contre la discrimination de ESH, Ordre d'importance des obstacles
♣ Partenariat pour l'éducation inclusive des ESH	Travail en partenariat, fréquence du travail avec les partenaires, Ordre d'importance des partenaires
♣ Mesures prises pour l'éducation inclusive des ESH	Prise de mesures spéciales, motivation pour la prise des mesures

Parties	Items
♠ Implication dans l'éducation inclusive des ESH	Appréciation du degré d'implication du directeur, appréciation de l'implication des autres directeurs
♠ Appréciation de l'importance de l'éducation inclusive	Méthodes d'implication des équipes, motivation pour s'impliquer dans l'éducation inclusive, échelle d'implication affective, normative et calculée

La première question posée dans la recherche est : comment les directeurs d'école élémentaire comprennent-ils le handicap et les enjeux de l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap?

Pour répondre à cette question, nous avons fait une analyse de variables sur la connaissance du handicap, des concepts et des instruments juridiques, la formation et la maîtrise des thématiques en éducation inclusive,

La deuxième question posée est : Quelle est l'implication des directeurs d'école élémentaire de l'IEF Dakar-Plateau dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes intéressés sur la pratique de l'éducation inclusive, le partenariat avec les autres acteurs de l'école, les mesures spéciales prises, les difficultés et craintes et la gestion des obstacles, l'appréciation de l'importance de l'éducation inclusive.

Nous avons aussi voulu décrire l'implication en utilisant des échelles Il y a en plusieurs types comme l'échelle d'Aranya et al. (1981) ou l'échelle de Blau (1985). Cependant, ces échelles s'appliquent plus aux organisations ou aux entreprises. L'école est une institution à but non lucratif et nous nous sommes inspirée du modèle de Allen et Meyer (1993) avec les échelles d'implication affective, calculée et normative portant sur 18 items : 6 pour chaque échelle. Nous avons ainsi élaboré notre propre outil d'analyse.

Tableau 11: Echelles d'implication des directeurs inspirée de Allen et Meyer (1993)

Items	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Echelle d'implication affective (IA)											
1. Je passerai bien volontiers le reste de ma vie professionnelle à promouvoir l'éducation inclusive des ESH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je ressens vraiment les problèmes d'éducation des ESH comme s'ils étaient les miens, ne serait que par nature et justice sociale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je ne me considère pas comme un "membre clé" dans l'éducation inclusive des ESH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je ne me sens pas affectivement attaché à l'éducation inclusive des ESH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. L'éducation inclusive des ESH a pour moi beaucoup de signification personnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je ne ressens pas un fort sentiment d'appartenance à une institution qui s'intéresse à l'éducation inclusive des ESH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Echelle d'implication "calculée" (IC)											
7. Il serait très difficile pour moi de quitter une direction qui concrétise l'éducation inclusive des ESH, même si je le voulais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Beaucoup de choses dans ma vie seraient dérangées si je me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Items	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
décidais à abandonner l'éducation inclusive des ESH dans mon école maintenant.											
9. En ce moment, poursuivre l'éducation inclusive des ESH dans mon école est un problème qui relève autant de la nécessité que du désir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je pense avoir trop peu de possibilités pour envisager d'abandonner l'éducation inclusive des ESH dans mon école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Une des conséquences négatives de mon départ de cette direction serait le manque de solutions de rechange possibles et cela impacterait sur l'éducation inclusive des ESH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Si je n'avais pas donné tant de moi-même à l'éducation inclusive des ESH dans mon école, j'aurais pu envisager de travailler ailleurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Echelle d'implication normative (IN)											
13. Je ne ressens aucune obligation de continuer l'éducation inclusive des ESH dans mon école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Items	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Même si c'était à mon avantage, je ne me sentirais pas le droit d'arrêter l'éducation inclusive des ESH dans mon école maintenant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. J'éprouverais de la culpabilité si j'arrêtais l'éducation inclusive des ESH dans mon école maintenant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La cause des ESH mérite ma loyauté, je reste déterminé pour leur inclusion dans mon école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Je n'abandonnerai pas l'éducation inclusive dans mon école pour le moment car j'éprouve un sentiment d'obligation envers les ESH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je dois beaucoup à mon école notamment dans le domaine de l'Education inclusive des ESH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.4.3 Recherche qualitative

Sur le plan empirique, nous avons mené des entretiens auprès d'acteurs clés de l'inclusion scolaire afin d'extraire des informations détenues par notre cible, de comprendre les raisonnements des acteurs et d'aller au-delà des apparences. Ces entretiens ouverts et semi-structurés ont permis à notre cible de s'exprimer librement sur des dimensions difficiles à aborder dans le cadre d'un questionnaire.

Pour cela, nous avons procédé à l'entretien semi-directif se caractérisant par le fait de laisser à l'interviewer un espace assez large pour donner son point de vue. L'interview repose sur un guide d'entretien que nous avons administré auprès de nos cibles stratégiques : 15 directeurs d'école, 2 présidents d'associations des personnes handicapées, 2 parents d'enfants en situation de handicap, 3 enseignants, 2 marraines de quartier...

1.5 Dispositifs de recueil de données

Le traitement des informations que nous avons recueillies s'est fait sous forme d'analyse statistique grâce au traitement informatique.

Pour l'analyse quantitative, nous avons pu, à l'aide des logiciels SPSS et EXCEL, ressortir des données chiffrées, donc mesurables. SPSS est un logiciel spécialement conçu pour les analyses statistiques en sciences sociales. Elle permet de faire une matrice c'est à dire un tableau SPSS qui permet de définir des variables et de saisir des données. Excel permet de créer facilement des tableaux et d'y intégrer des calculs.

Pour les variables qualitatives Nominales et Ordinales, nous avons fait l'analyse des fréquences ou effectifs.

Pour la recherche qualitative, avec les réponses obtenues lors des questions ouvertes et des entretiens, nous avons procédé au relevé des fréquences des données et à l'analyse de contenu pour faire une synthèse.

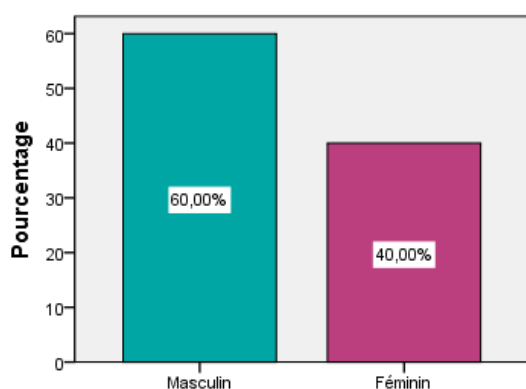
2 CHAPITRE II- PRESENTATION DES RESULTATS, ANALYSE ET INTERPRETATION

Une fois que nous avons recueilli l'ensemble de nos entretiens,

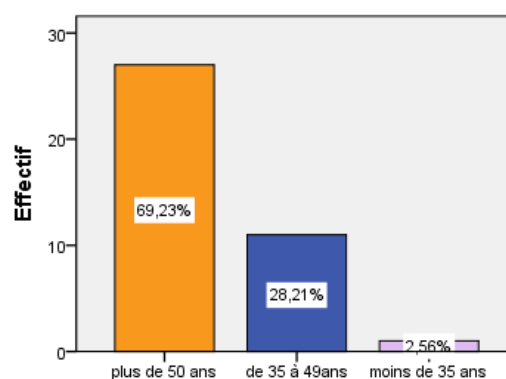
- 1- Nous avons fait une analyse synthétique des résultats de notre questionnaire et de nos entretiens.
- 2- Nous sommes passée à la présentation des résultats, au traitement des données que nous avons regroupées par items, classées, analysées et interprétées pour mieux répondre à nos questions de recherche.
- 3- Nous avons aussi mis en annexe certains résultats pour ceux qui veulent avoir plus de détails.

2.1 Présentation des répondants et des établissements

2.1.1 Caractéristiques des répondants

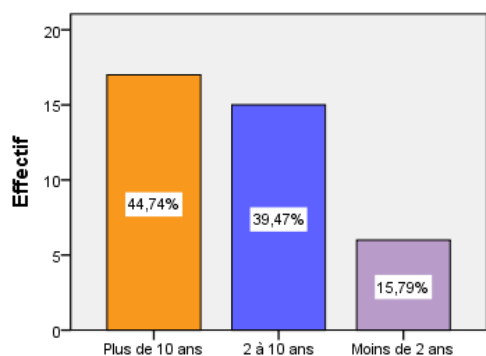


Graphique 3: Répartition des directeurs selon le genre

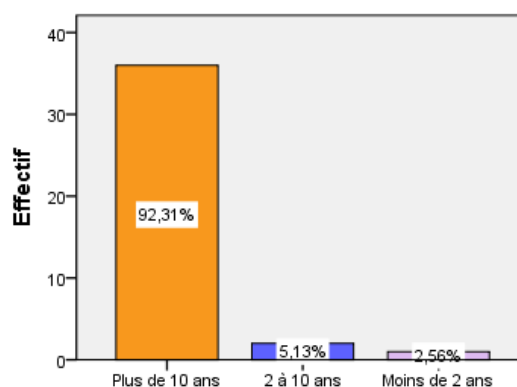


Graphique 4: Classe d'âge des directeurs d'école

Notre échantillon est composé de 60% d'hommes et 40% de femmes dont 69,23% âgés de plus de 50 ans, 28,21% ont entre 35 et 49 ans et seuls 2,56% ont moins de 35 ans.

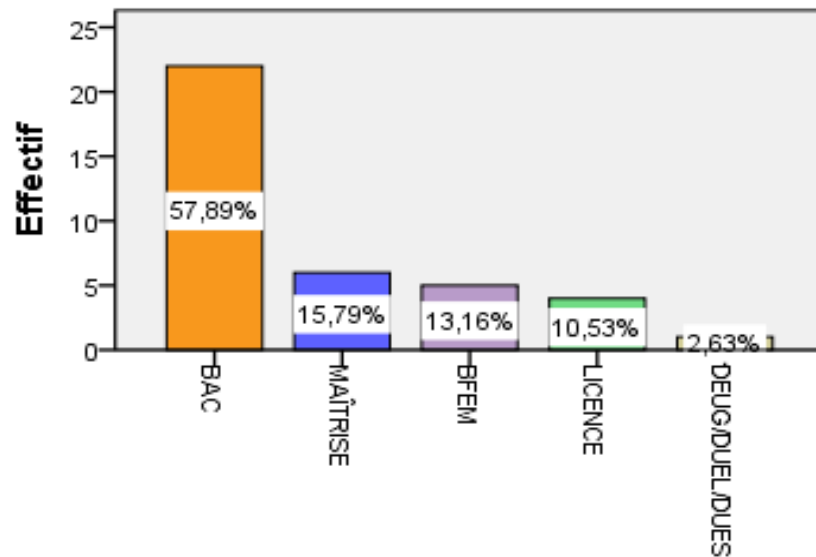


Graphique 5: Ancienneté dans la direction



Graphique 6: Ancienneté dans l'enseignement

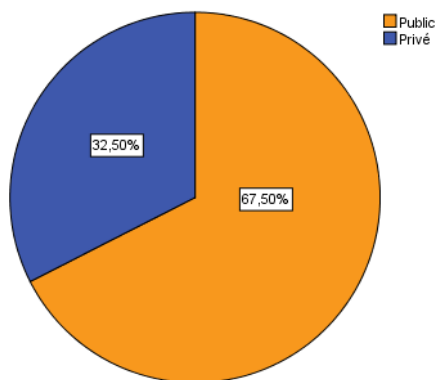
Concernant l'ancienneté, 44,74% des directeurs ont plus de 10 ans de direction et 92,31 % ont plus de 10 ans dans l'enseignement. 2,56% ont moins de 2 ans dans l'enseignement.



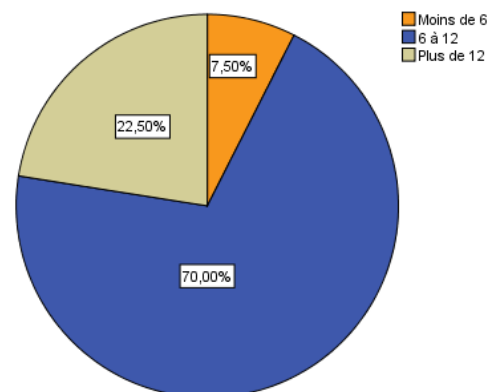
Graphique 7: Plus haut diplôme académique des directeurs

Comme plus haut diplôme académique 57,89 % des directeurs ont le baccalauréat, 15,79% ont la maîtrise et 13,16 % ont le BFEM.

2.1.2 Caractéristiques des établissements

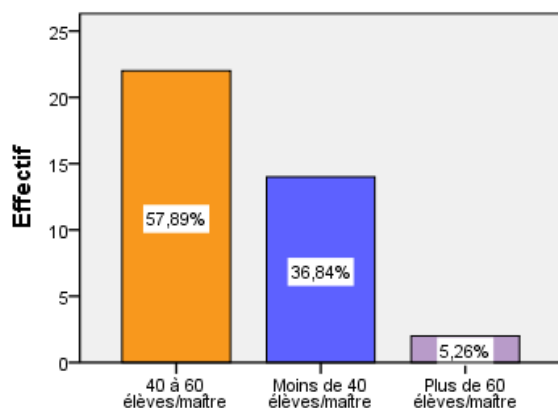


Graphique 8: Répartition des écoles selon le statut

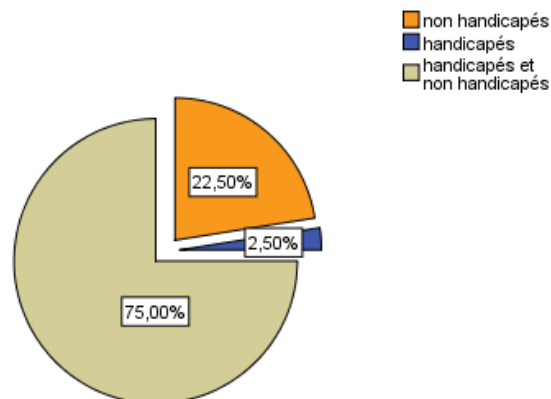


Graphique 9: Nombre de classes des écoles

Parmi les directeurs de notre échantillon, 67,50% sont dans le public et 32,50% dans le privé. 70% des écoles ont entre 6 et 12 classes, 22,50% ont plus de 12 classes et 7,50% ont moins de 6 classes.



Graphique 10 : Ration élève/maître des écoles



Graphique 11: Enfants accueillis dans les écoles

57,89% ont comme ratio 40 à 60 élèves/maître, 36,84% ont moins de 40 élèves/maîtres et seuls 5,26% ont plus de 60 élèves/maître.

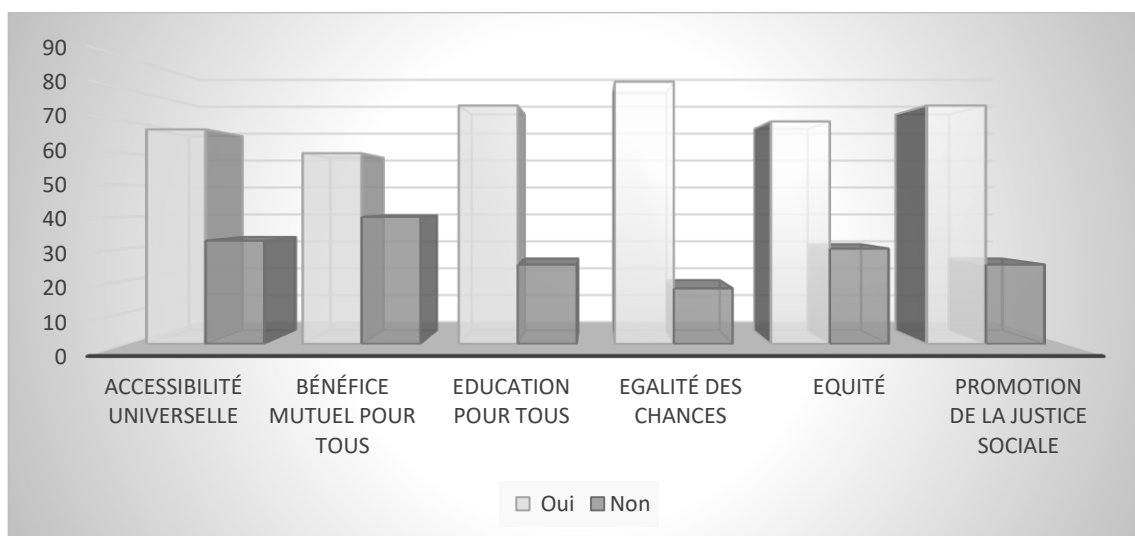
75% accueillent des enfants handicapés et des enfants non handicapés. 2,5% accueillent seulement des enfants en situation de handicap, ce qui correspond à une école spéciale : le centre verbo tonal.

2.2 Réponse à la question sur la compréhension du handicap

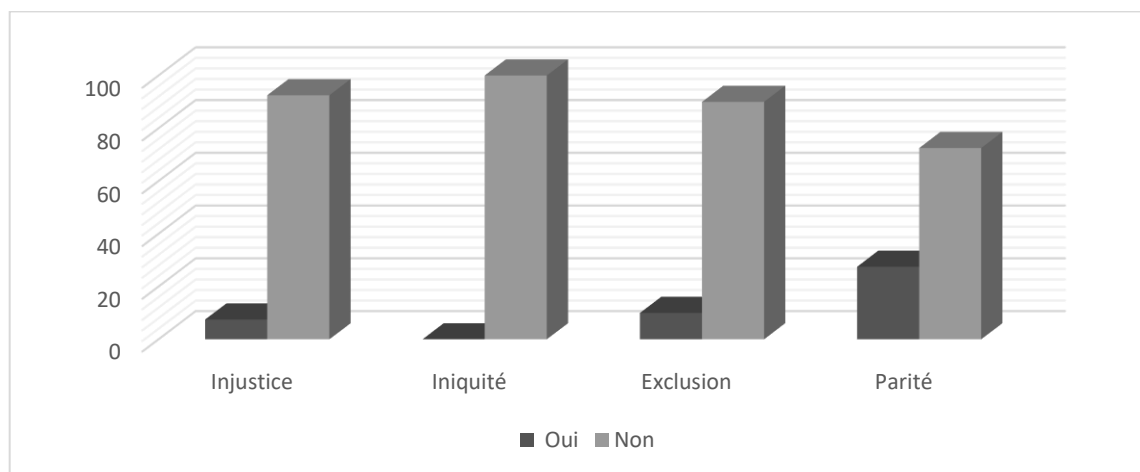
2.2.1 Approche quantitative

Pour déterminer comment les directeurs comprennent le handicap et ses enjeux dans l'éducation inclusive, nous allons faire une analyse quantitative des items suivants : connaissance des concepts d'EI, connaissance du modèle médical et social du handicap, connaissance du dernier instrument juridique, connaissance des stratégies de lutte contre la discrimination, la formation en EI, l'appréciation de l'importance de l'EI. Ensuite, nous allons compléter par une analyse qualitative.

2.2.1.1 Connaissance des concepts d'éducation inclusive



Graphique 12 : Appréciation de la connaissance des concepts d'éducation inclusive



Graphique 13: Appréciation des concepts non liés à l'éducation inclusive

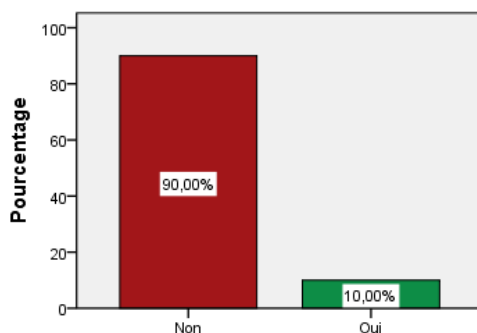
Réponses attendues NON (Injustice, Iniquité, Exclusion, Parité) les directeurs ont répondu 72,5 % pour l'exclusion et 100% pour l'Iniquité.

Réponses attendues OUI : Accessibilité universelle 67,5 %, Bénéfice mutuel pour tous 60%, égalité des chances 82,5%.

La parité, l'exclusion et l'injustice ont été parfois citées comme concepts liés à l'éducation inclusive.

Ces différents résultats montrent des limites dans la maîtrise des concepts par les directeurs et très souvent, nous avons noté des confusions.

2.2.1.2 Connaissance du modèle médical et du modèle social du handicap

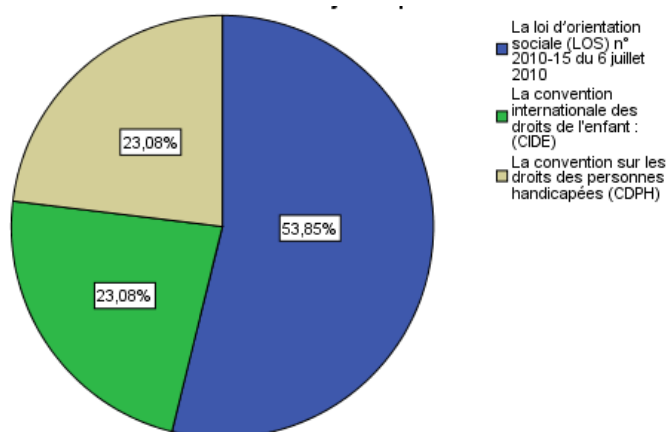


Graphique 14: Connaissance des modèles médical et social du handicap

90 % ne connaissent pas le modèle médical et le modèle social du handicap.

10% connaissent les 2 modèles et la différence entre les 2 modèles.

2.2.1.3 Connaissance du dernier instrument juridique du handicap



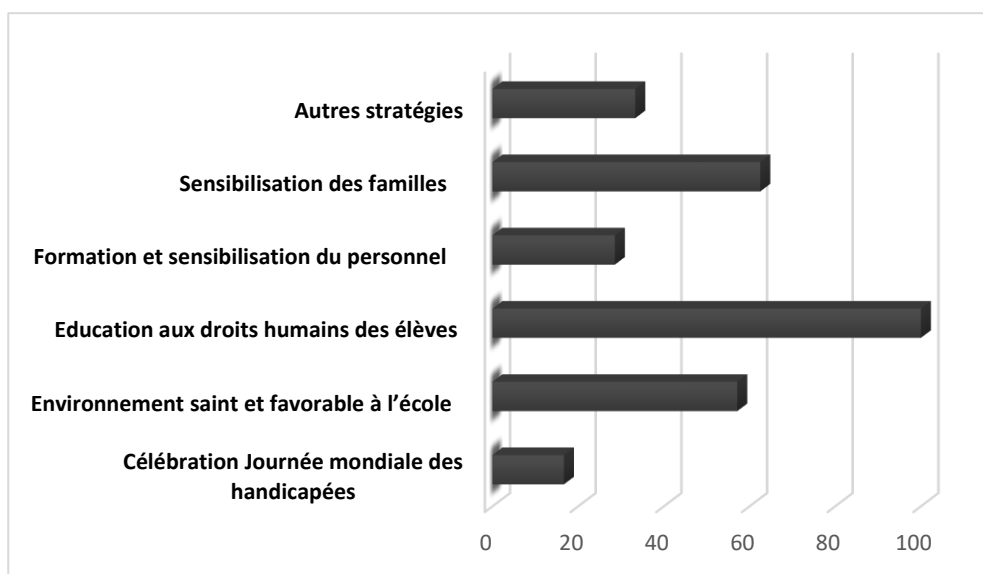
Graphique 15: Connaissance du dernier instrument juridique du handicap

La réponse attendue est la loi d'orientation sociale de 2010 et a obtenu 53,85% de réponse.

La Loi d'orientation sociale est moyennement connue.

La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) ont obtenu chacune 23,08% ce qui fait 47,15% de fausse réponse.

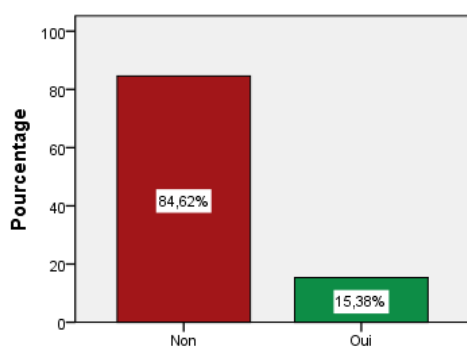
2.2.1.4 Connaissance des stratégies de lutte contre la discrimination



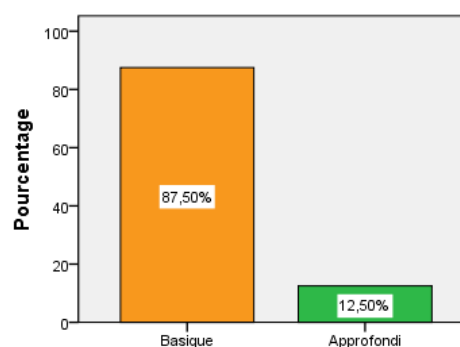
Graphique 16: Stratégies de lutte contre la discrimination

La stratégie Education aux droits humains est appliquée par tous (**100%**) suivie de la stratégie Sensibilisation des familles (62,50%), ensuite de la création d'un environnement sain (57,14%). La célébration de la journée mondiale des personnes handicapées est faiblement pratiquée (18%).

2.2.1.5 Formation en Education Inclusive

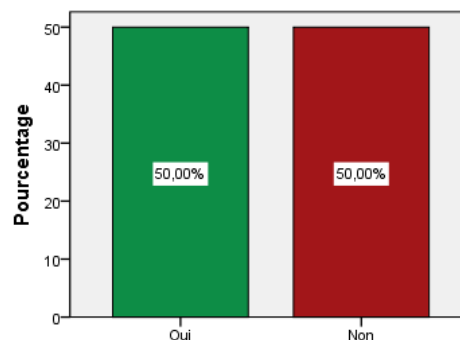
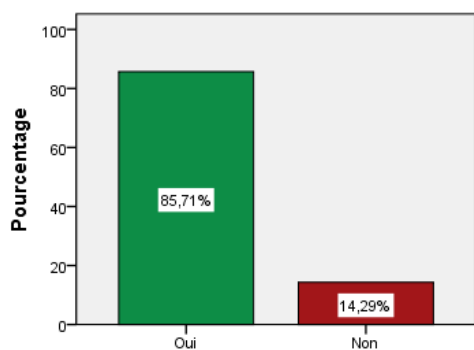


Graphique 17: Directeurs formés en éducation inclusive



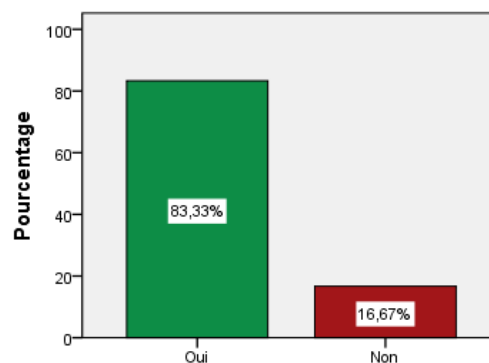
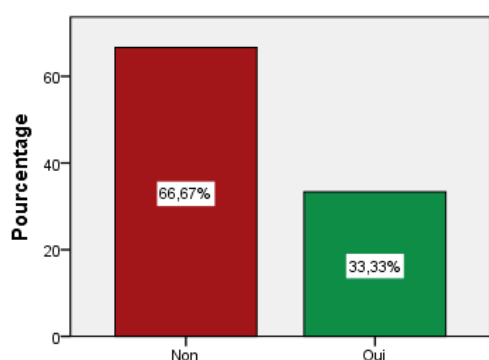
Graphique 18: Niveau de formation des directeurs en EI

15,38% des directeurs ont subi une formation en éducation inclusive et parmi eux 87,50% ont une formation basique (quelques notions) et 12,50% ont reçu une formation approfondie.



Graphique 19: Module 1 : Définition Education inclusive Graphique 20 : Module 2 : Approches inclusives

Parmi les directeurs ayant été formés en EI, 85,71% ont été formés sur la définition de l'éducation inclusive, 50% sur les approches inclusives.

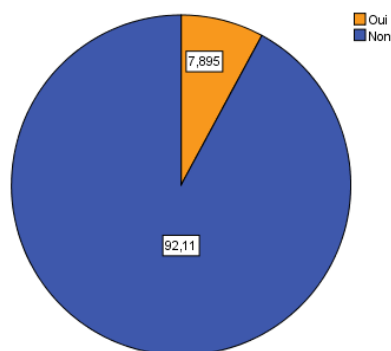


Graphique 21: Module 3 : Enseignement/évaluation

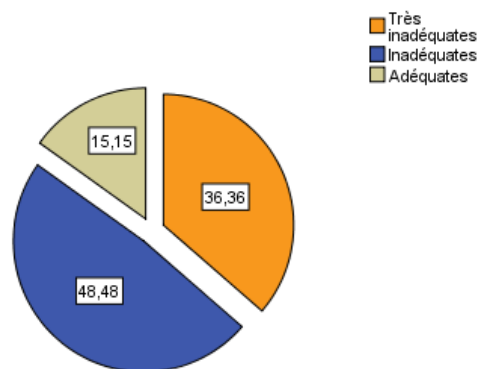
Graphique 22 : Module 4 : Respect de la différence

33,33% ont été formés sur la flexibilité de l'enseignement et de l'évaluation et 16,67% sur le respect de la différence.

0% correspondant à 0 directeur n'a été formé en langage des signes, lecture labiale et dans les différents modèles du handicap : modèle médical et modèle social.



Graphique 23: Nombre d'enseignants de l'équipe formés en EI



Graphique 24: Adéquation de la formation de l'équipe enseignante

En ce qui concerne l'équipe enseignante : 92,11% des enseignants n'ont pas été formés et 15,15% ont une formation estimée adéquate par les directeurs.

48,46% trouvent les ressources de formation de leurs équipes inadéquates pour s'occuper des ESH et 36,36% très inadéquates.

2.2.1.6 Appréciation de l'importance de l'éducation inclusive



Graphique 25: Appréciation de l'importance de l'éducation inclusive

- 95 % des directeurs disent que l'éducation inclusive est très importante et 5% assez importante soit un cumul de 100%.
- Tous les directeurs soit 100% disent que l'EI est importante.

2.2.2 Approche qualitative

2.2.2.1 Connaissance du handicap par les directeurs

- ♣ Les directeurs interviewés ont globalement défini l'inclusion comme un simple accès des enfants en situation de handicap dans les écoles. Certains ont suggéré que des structures spécialisées s'occupent des cas complexes pour bien mener l'inclusion. Ils n'ont pas mis l'accent sur les mesures que l'école doit prendre pour faciliter l'apprentissage et l'éducation des ESH. Les représentations sociales du handicap montrent une limite dans la définition même du handicap. Exemple d'un élève bègue considéré comme non handicapé

Pour les exemples d'inclusion de pays développés, ils ne les connaissent pas mais affirment que ces pays encadrent bien les enfants en situation de handicap et respectent généralement les droits des enfants, qui occupent une place importante dans la société. Pour le contexte du Sénégal, ils trouvent que l'inclusion est à son début 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 interrogés disent qu'ils veulent agir pour la cause des enfants. Peu d'entre eux connaissent les instruments juridiques pour les PEH. Un directeur nous dit :

Vraiment, pour l'égalité des droits et des chances, il nous est important d'agir pour la cause des ESH. Même si nous avons la volonté de nous impliquer, il nous faut une bonne formation pour maîtriser les concepts et les instruments juridiques par ce qu'il faut le reconnaître nous avons des informations éparses sur un domaine aussi important (Nosenquêtes, 2019).

- ♣ Les enseignants considèrent que même si l'acceptation des ESH est un pas, la gestion des ESH n'est pas toujours évidente surtout pour les enfants handicapés psychiques qui les retardent dans leurs activités et à la limite distraient les autres enfants selon eux. Des cas de bagarre et de chahuts sont souvent évoqués et une difficulté de gestion de classe. Un enseignant s'interroge sur les ESH psychiques.

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 il y a des évaluations standardisées (Nosenquêtes, 2019).

- ♣ Les responsables d'associations de personnes handicapées ont tous cité la loi d'orientation sociale et la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). La célèbre phrase de Mandela revient souvent dans nos échanges : « tout ce

qu'on fait pour moi, sans moi est contre moi ». Ils trouvent que les directeurs ne connaissent pas bien le handicap. Un Président d'association nous a dit :

Les directeurs ne connaissent pas bien le handicap car ils n'ont pas été formés. Nous croyons que la loi d'orientation sociale devrait vraiment être appliquée au niveau des directeurs pour faciliter l'inclusion scolaire (Nosenquêtes, 2019).

Un autre responsable d'association de PEH nous a dit

Heureusement que certains directeurs sont très compréhensifs et vraiment même si l'inclusion n'est pas atteinte, faudrait que nous reconnaissions déjà que les directeurs font beaucoup d'efforts dans l'accès et acceptent les cas de handicap léger (Nosenquêtes, 2019).

2.2.2.2 Formation en éducation inclusive

- ♣ **Les directeurs** sont tous unanimes que la formation n'est pas appropriée. Même au niveau des écoles spécialisés comme le centre verbo-tonal, il est déploré qu'une partie du personnel n'a pas été formée. Les ressources de formation sont inadéquates et même dans les illustrations des manuels, les personnes en situation de handicap y sont peu représentées, donc non prises en compte. Ces ressources ont juste permis d'accepter les ESH et de les maintenir dans la classe mais n'ont pas permis de réaliser l'inclusion scolaire. Ils préconisent de veiller à renforcer la qualité de l'éducation et de la formation.
- ♣ **Les enseignants** notent que seule une formation appropriée permettra de gérer les ESH en synergie avec la direction de l'école et les parents. La connaissance du handicap est encore faible et les enseignants ont aussi évoqué, comme 1^{er} handicap, la discrimination en dehors de l'école entre les élèves et même au sein des familles. Ce qui rejoint le modèle social du handicap créé par l'environnement.
- ♣ **Les associations de handicapés** disent que c'est bien possible que les directeurs reçoivent une formation même sous forme de Massive Open Online Course (MOOC) en anglais qui signifie Cours en Ligne Ouvert et Massif (CLOM) ou Formation en Ligne Ouverte à Tous (FLOT). Un responsable d'association dit :

Avec l'internet, aucun directeur ne doit plus avoir de prétexte et il ne faudra plus attendre les autorités pour être formé (Nosenquêtes, 2019).

Cependant, il existe en ce moment peu de CLOM ou de FLOT sur l'éducation inclusive en français (TESSA, 2016).

- ♣ **Pour les parents** : il est juste urgent que tous les acteurs soient formés sur le handicap avant de gérer un établissement, il faut d'abord avoir les compétences pour le respect de l'égalité des chances.

2.2.3 Conclusion de la question sur la compréhension du handicap

L'analyse de nos données nous montre une insuffisance dans la maîtrise des concepts par les directeurs qui font beaucoup de confusions. La Loi d'orientation sociale, dernier instrument juridique en faveur de l'inclusion est moyennement connue par les directeurs. Aucun directeur n'a été formé en langage des signes, lecture labiale et dans les différents modèles du handicap : modèle médical et modèle social.

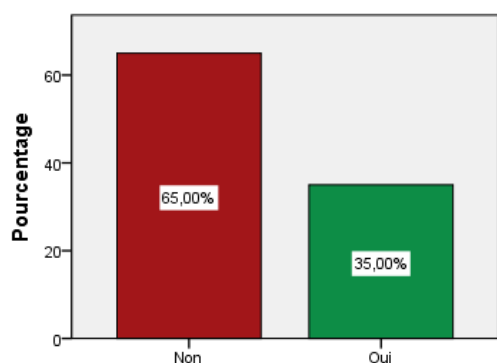
Tous les directeurs soit 100% disent que l'EI est importante. Tous les directeurs accordent une importance à la stratégie Education aux droits humains pour lutter contre la discrimination. Qu'il s'agisse des enseignants, des responsables d'associations de handicapés comme des parents de ESH, la compréhension du handicap par les directeurs est à revoir pour atteindre un niveau correct.

2.3 Réponse à la question sur l'implication des directeurs

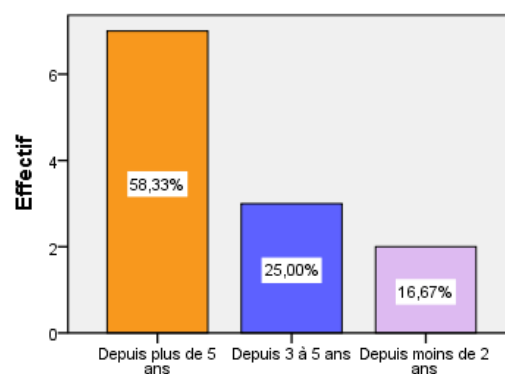
Pour décrire l'implication des directeurs dans l'éducation inclusive des ESH, nous allons analyser les variables suivantes : Pratique de l'EI, Prise de mesures spéciales, Partenariat pour l'EI, l'appréciation des directeurs de leur propre implication et de l'implication de leurs collègues directeurs, l'analyse de l'échelle d'implication affective, l'analyse de l'échelle d'implication calculée, l'analyse de l'échelle d'implication normative, la motivation pour s'impliquer dans l'EI. Nous nous intéresserons à croiser certaines variables comme les raisons pour s'impliquer par rapport au statut de l'école, la pratique de l'EI en fonction du diplôme, en fonction du sexe.

2.3.1 Approche quantitative

2.3.1.1 Pratique de l'éducation inclusive

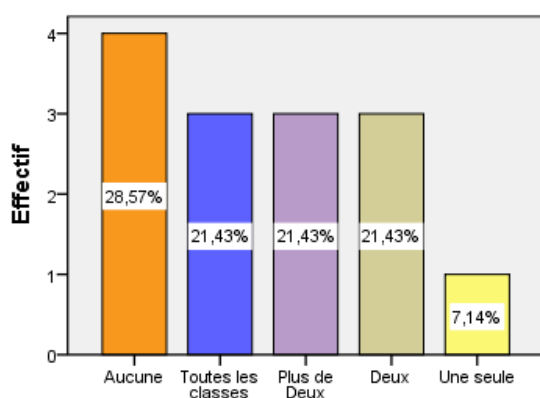


Graphique 26: Ecoles pratiquant l'éducation inclusive

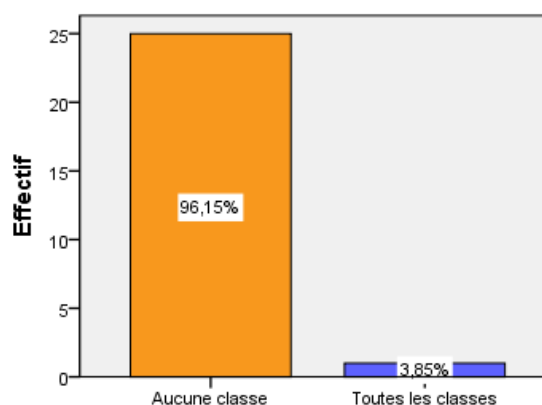


Graphique 27: Ancienneté dans la pratique de l'inclusion des ESH

65% des directeurs d'école affirment pratiquer l'éducation inclusive contre 35% qui ne la pratiquent pas. Parmi ceux qui pratiquent, 58,33% affirment l'avoir démarré depuis plus de 5 ans, 25 % depuis 3 à 5 ans et 16,67% depuis moins de 2 ans.



Graphique 28: Nombre de classes inclusives

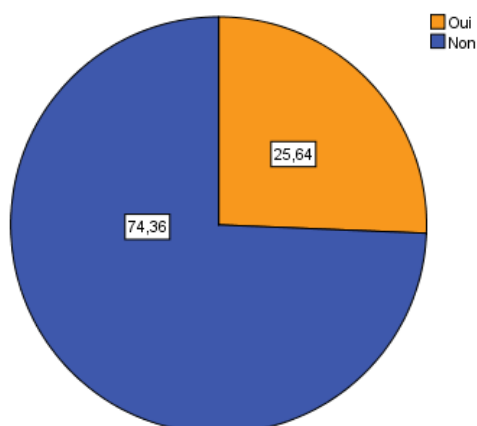


Graphique 29: Nombre de classes spéciales

28, 57% n'ont aucune classe inclusive ; 21,43% ont toutes les classes de leurs écoles inclusives ; 21,43% ont deux classes inclusives ; 21,43% ont plus de deux classes inclusives et 7,14% ont une seule classe inclusive.

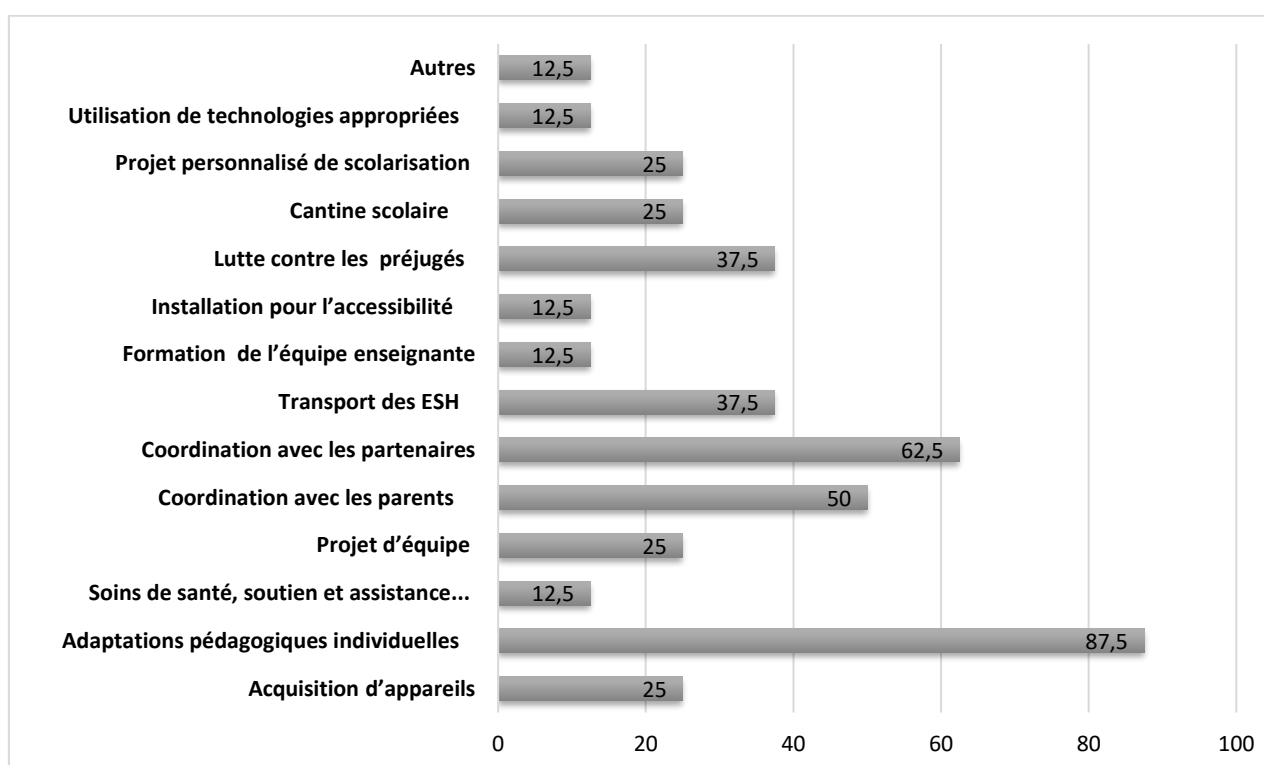
Pour les classes spéciales, il s'agit de 3,85% correspondant à la seule école spéciale de notre échantillon qui est le centre verbo-tonal.

2.3.1.2 Prise de mesures spéciales pour l'éducation inclusive



Graphique 30: Mesures spéciales prises pour l'éducation inclusive

25, 64% des directeurs ont pris des mesures spéciales pour l'éducation inclusive



Graphique 31: Importance des mesures prises pour l'éducation inclusive

Les **mesures dominantes** sont :

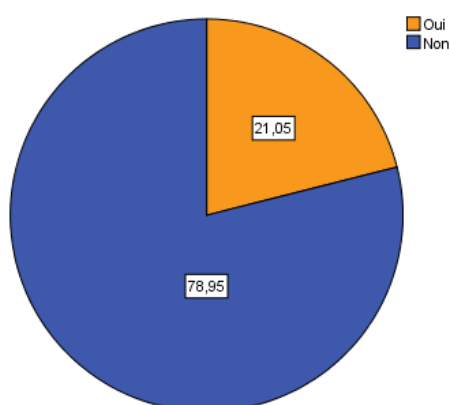
- les adaptations pédagogiques individuelles viennent en tête avec : 87,5% ;
- la coordination avec les partenaires de l'école : 62,5% ;
- la coordination avec les parents : 50%.

Ensuite viennent les mesures comme la lutte contre les attitudes négatives et préjugés et la facilitation du transport des ESH : 37,5%

L'appui aux soins de santé, la mise en place du PPS, l'utilisation de technologies appropriées sont faiblement appliquées :12,5%.

Les raisons ayant motivé la prise des mesures le plus souvent évoquées sont pour favoriser l'égalité des chances, prendre en charge les besoins des ESH...

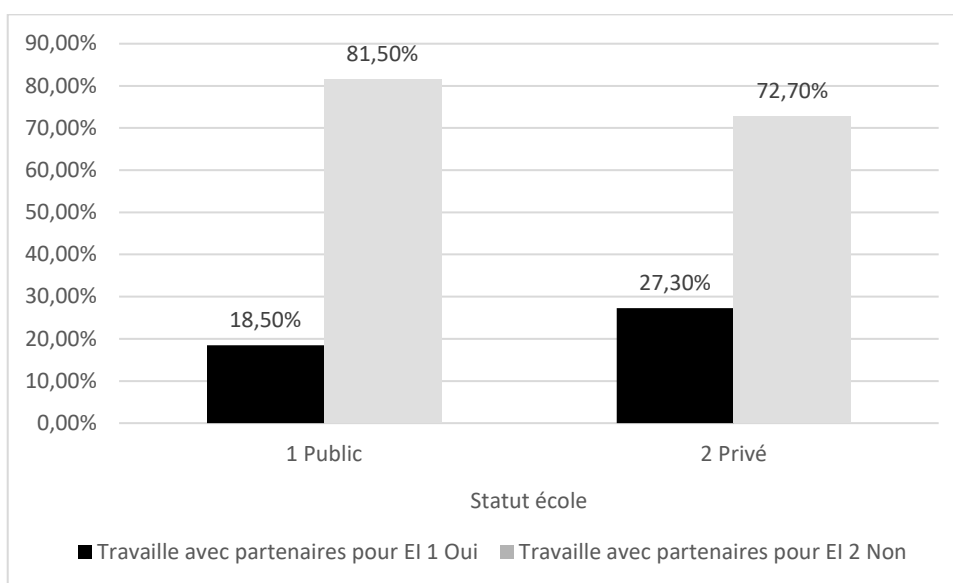
2.3.1.3 Partenariat pour l'éducation inclusive



Graphique 32: En partenariat pour l'éducation inclusive

21,05% des directeurs travaillent avec des partenaires pour l'éducation inclusive des ESH contre 78,95 % qui ne le font pas.

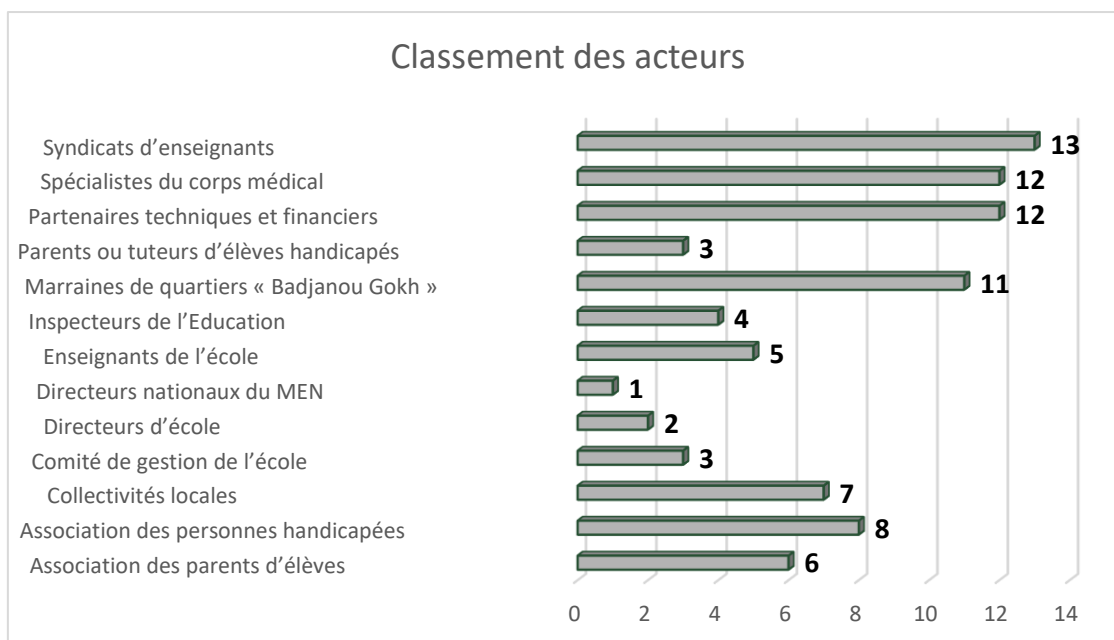
2.3.1.4 Partenariat dans l'Education inclusive selon le statut de l'école



Graphique 33 : Partenariat en fonction du statut de l'école

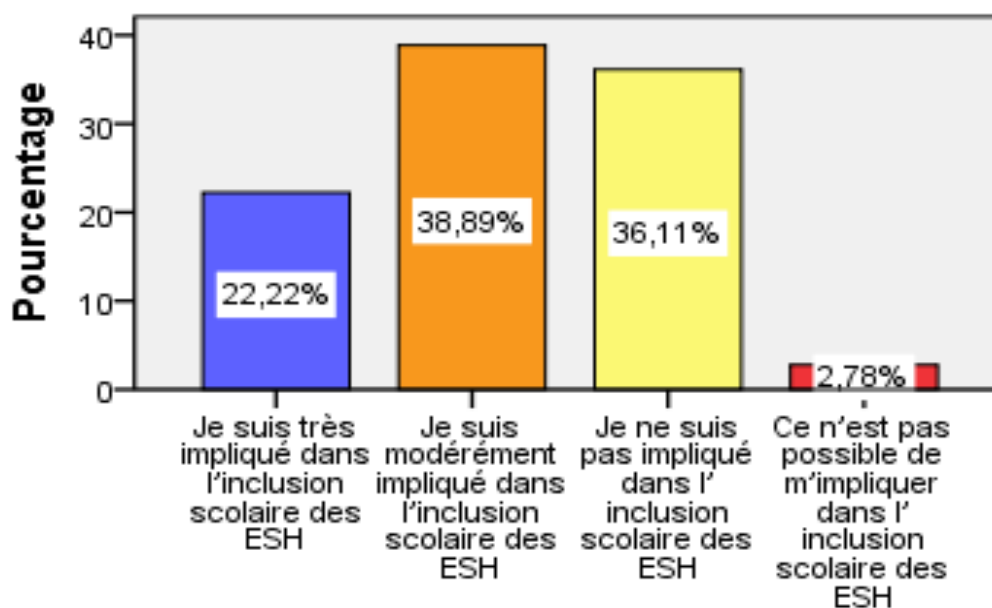
Les écoles privées (27,3%) travaillent davantage avec les partenaires pour l'EI des ESH que les écoles publiques (18,5%). Ce qui donne une moyenne de 21,1% d'établissements qui travaillent en partenariat contre 78,9% qui ne travaillent pas en partenariat.

2.3.1.5 Ordre d'importance des acteurs de l'éducation pour l'inclusion scolaire



Les directeurs nationaux occupent la 1^{ère} place ensuite viennent les directeurs d'école en 2^e. Le comité de gestion et les parents ou tuteurs sont aussi en peloton de tête. Par contre, les PTF, le corps médical et les syndicats sont classés en dernière position pour l'importance.

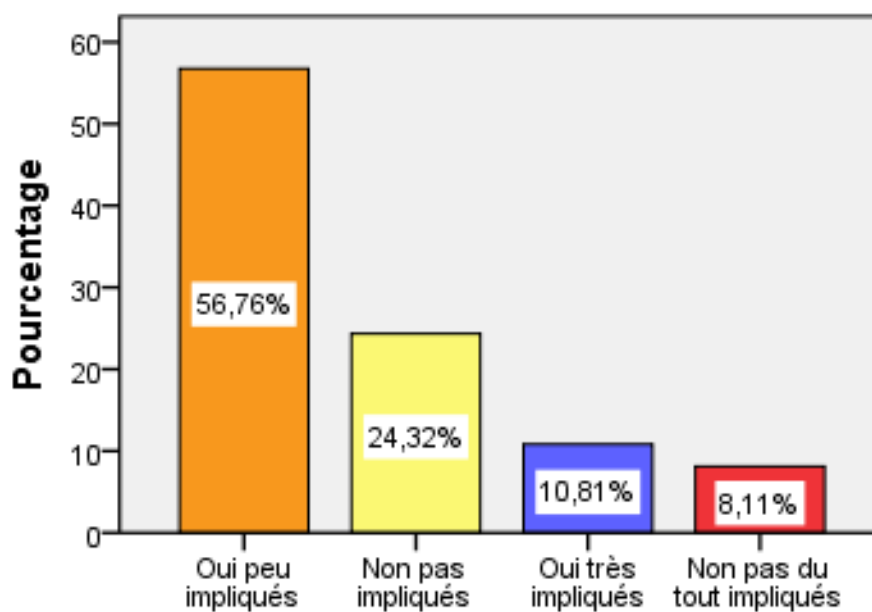
2.3.1.6 Appréciation des directeurs de leur propre implication.



Graphique 34: Opinion du directeur sur son implication

- 22,22% des directeurs sont très impliqués dans l'éducation inclusive et 38,89% modérément impliqués soit **61,1 %** des directeurs qui sont impliqués selon leur propre appréciation.
- 36,11% disent ne pas être impliqués
- 2,78 % disent que ce n'est pas possible qu'ils s'impliquent dans l'éducation inclusive

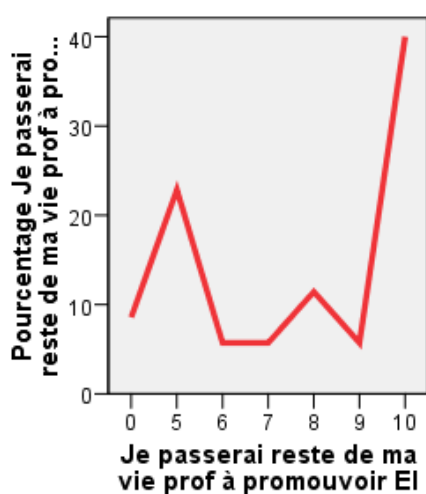
2.3.1.7 Appréciation des directeurs sur l'Implication de leurs collègues directeurs



Graphique 35: Opinion du directeur sur l'implication des autres directeurs dans l'EI

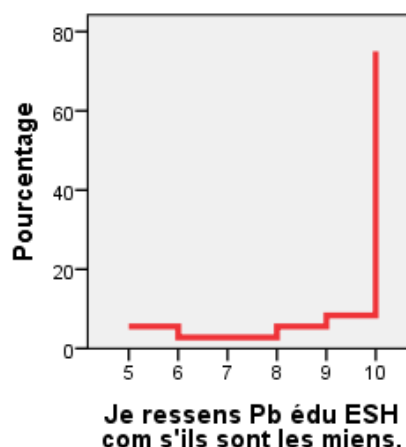
- 56,76% disent que leurs collègues directeurs sont peu impliqués dans l'éducation inclusive et 24,32% pas impliqués. 10,81% très impliqués et 8,11% non pas du tout impliqués.

2.3.1.8 Echelle d'implication affective



Graphique 36: Echelle d'implication affective 1
Mode est 10 à 40%, Médiane 8 et

Moyenne 7,31. forte tendance aussi à 5 montre un fort taux de réponse indécise. Les directeurs sont moyennement sensibles à promouvoir l'EI des ESH.



Graphique 37: Echelle d'implication affective 2
Mode est 10 à 80% Médiane 10

Moyenne 9,33. Les directeurs ressentent les problèmes des ESH comme s'ils étaient les leurs.



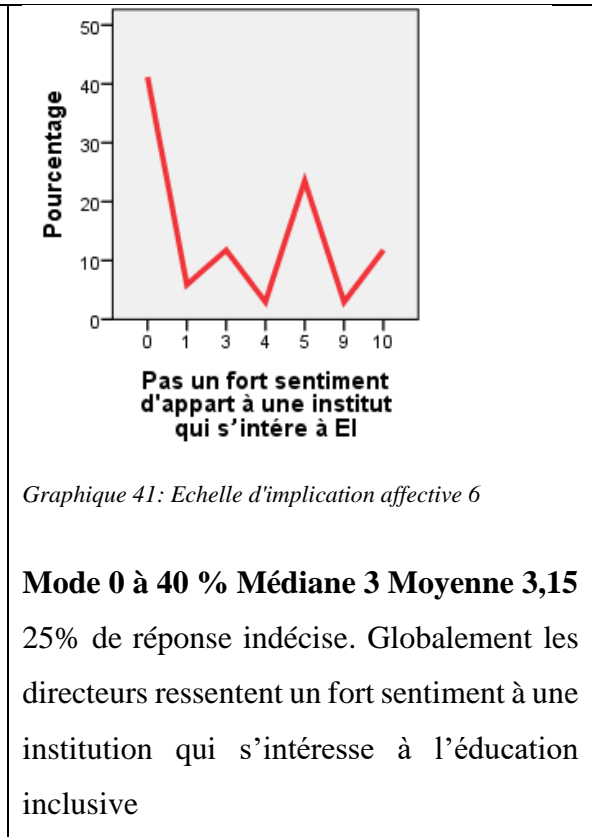
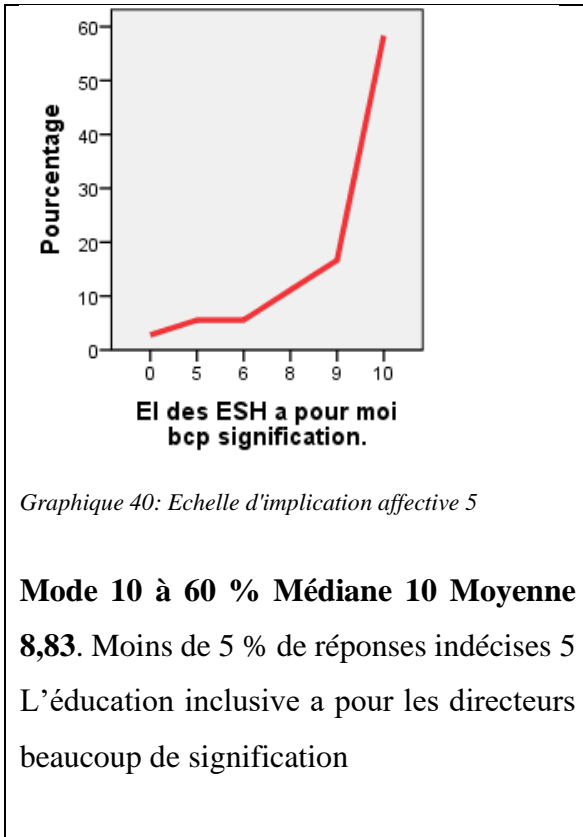
Graphique 38: Echelle d'implication affective 3
Mode 0 à 50% Médiane 0,50 Moyenne

4,79 Le pic du 5 montre un nombre important de réponses indécises près de 20%. Les directeurs se considèrent membre clé dans l'EI des ESH

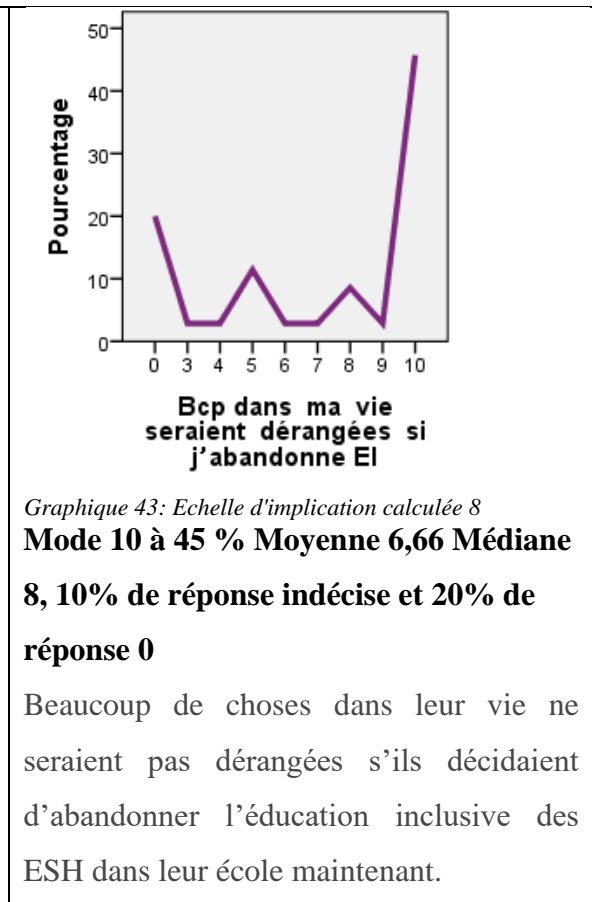
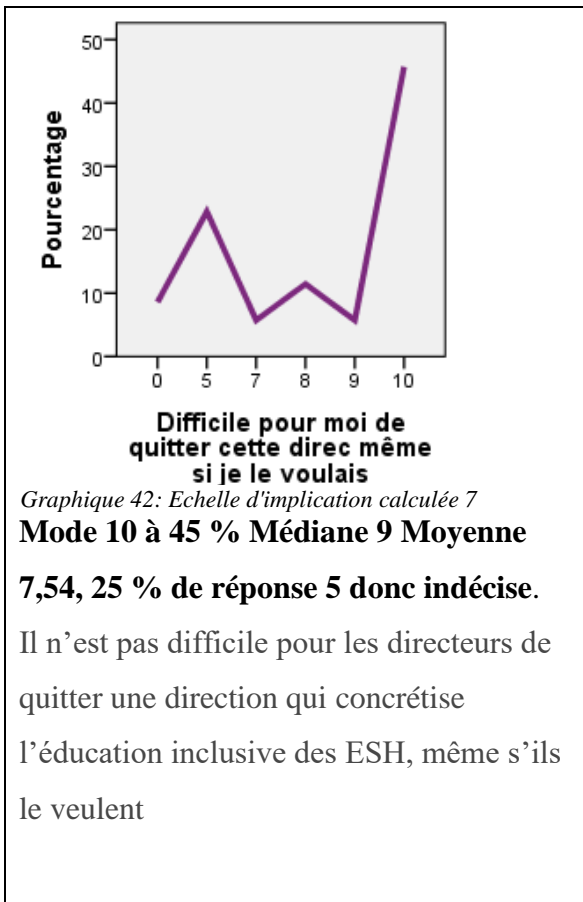


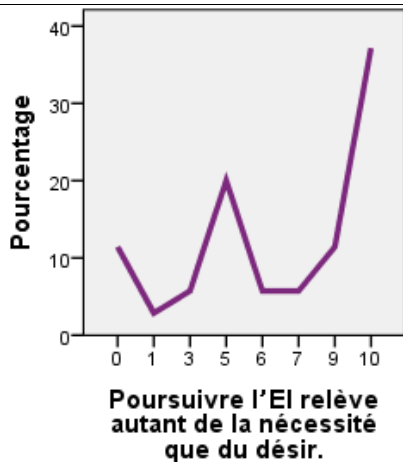
Graphique 39: Echelle d'implication affective 4
Mode 0 à 60% Médiane 0 Moyenne 2,34

Les directeurs sont affectivement attachés à l'EI des ESH



2.3.1.9 Echelle d'implication calculée

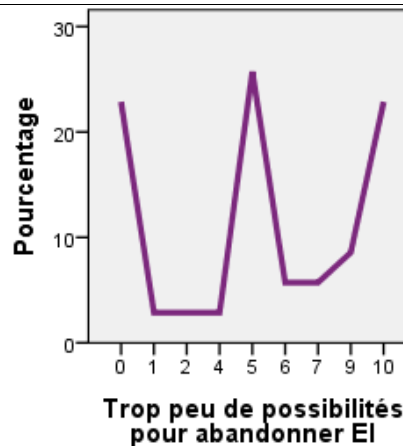




Graphique 44: Echelle d'implication calculée 9

Mode 10 à 38 % Médiane 7 Moyenne 6,69
20% de réponse indécise

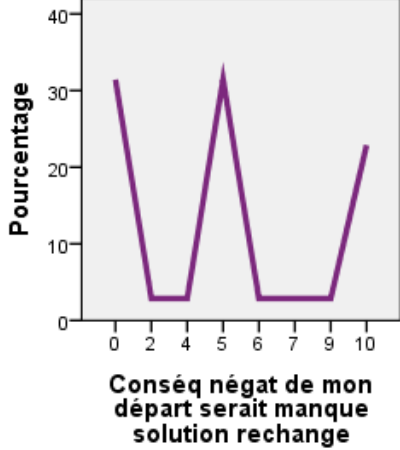
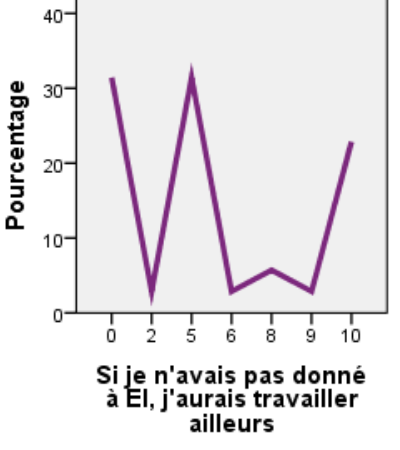
En ce moment, poursuivre l'éducation inclusive des ESH dans leurs écoles est un problème qui ne relève pas autant de la nécessité que du désir.



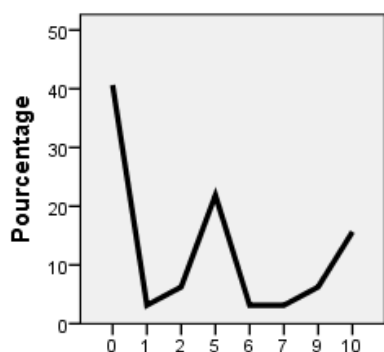
Graphique 45: Echelle d'implication calculée 10

Mode 5 à 26 % Médiane 5 Moyenne 5,29
avec 2 pics de réponses 23 % à 0 et à 10

Les directeurs sont indécis dans les possibilités pour abandonner l'éducation inclusive.

 <p>Conséq négat de mon départ serait manque solution rechange</p> <p><i>Graphique 46: Echelle d'implication calculée 11</i></p> <p>Bimodale 0 et 5 à 33 % Médiane 5 Moyenne 4,80 Indécis à 32 %</p> <p>Les directeurs ne trouvent pas que les conséquences négatives de leur départ de leur direction seraient le manque de solutions de rechange possibles et que cela impacterait sur l'éducation inclusive des ESH.</p>	 <p>Si je n'avais pas donné à EI, j'aurais travailler ailleurs</p> <p><i>Graphique 47: Echelle d'implication calculée 12</i></p> <p>Bimodale 0 et 5 à 30 % Médiane 5 Moyenne 4,80</p> <p>Les directeurs ne sont pas convaincus qu'ils auraient pu envisager de travailler ailleurs s'ils n'avaient pas donné tant d'eux-mêmes à l'éducation inclusive des ESH dans leur école.</p>
--	--

2.3.1.10 Echelle d'implication normative

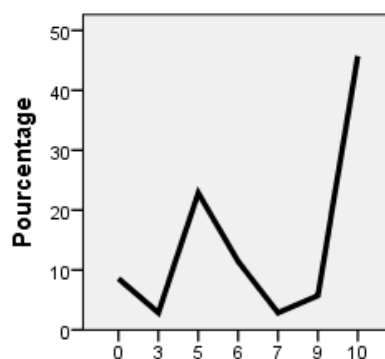


Je ne ressens aucune obligation de continuer EI

Graphique 48: Echelle d'implication normative 13

Mode 0 Médiane 3,5 Moyenne 3,78

Les directeurs ont tendance à ne pas abandonner l'éducation inclusive car ont un sentiment d'obligation envers les ESH.



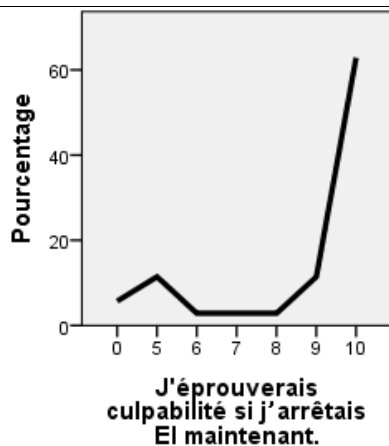
Même si mon avantage, pas droit d'arrêter EI maintenant..

Graphique 49: Echelle d'implication normative 14

Mode 10 Médiane 9 Moyenne 7,2

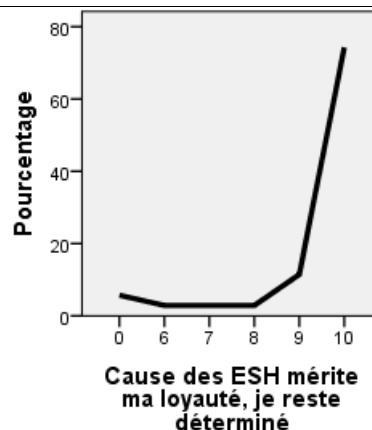
25% de réponse indécise.

Même si c'était à leur avantage, les directeurs ne sentiraient pas le droit d'arrêter l'éducation inclusive des ESH dans leur école maintenant.



Graphique 50: Echelle d'implication normative 15
Mode 10 Médiane 10 Moyenne 8,49

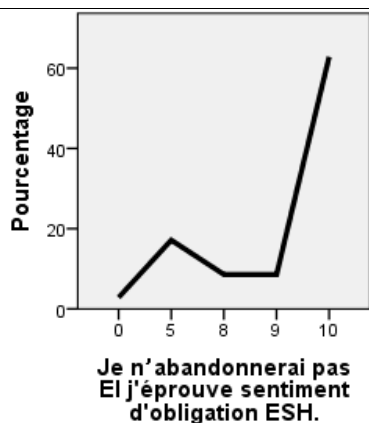
Les directeurs éprouveraient de la culpabilité s'ils arrêtaient l'éducation inclusive des ESH dans leur école maintenant.



Graphique 51: Echelle d'implication normative 16

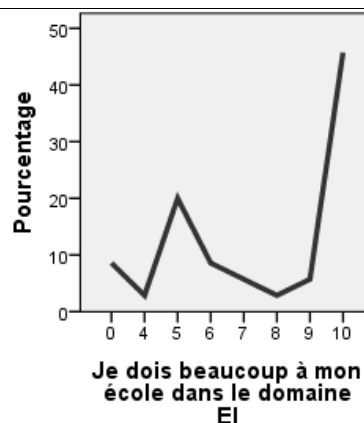
Mode 10 Médiane 10 Moyenne 9,06

Les directeurs sont presque tous convaincus que la cause des ESH mérite leur loyauté.



Graphique 52: Echelle d'implication normative 17
Mode 10 Médiane 10 Moyenne 8,60

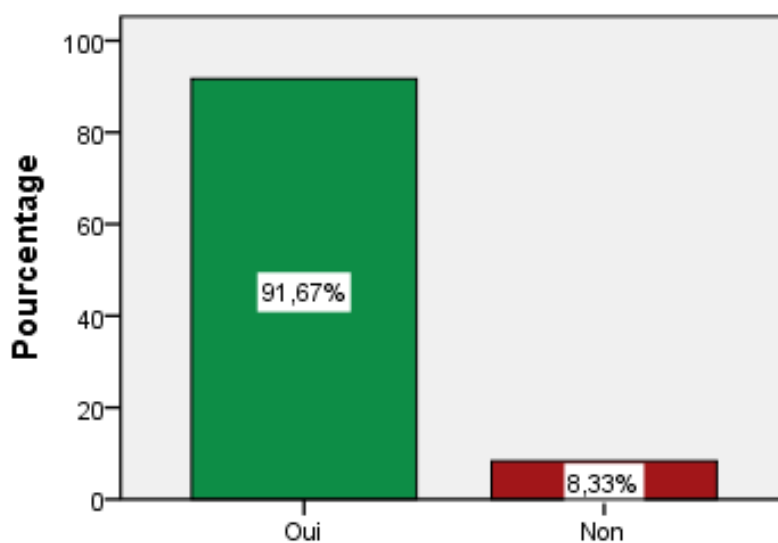
63% de réponse 10 et très peu d'indécis. Les directeurs ressentent une obligation de continuer l'éducation inclusive des ESH dans leur école



Graphique 53: Echelle d'implication normative 18
Mode 10 Médiane 9 Moyenne 7,34

Les directeurs doivent beaucoup à leur école notamment dans le domaine de l'Education inclusive des ESH

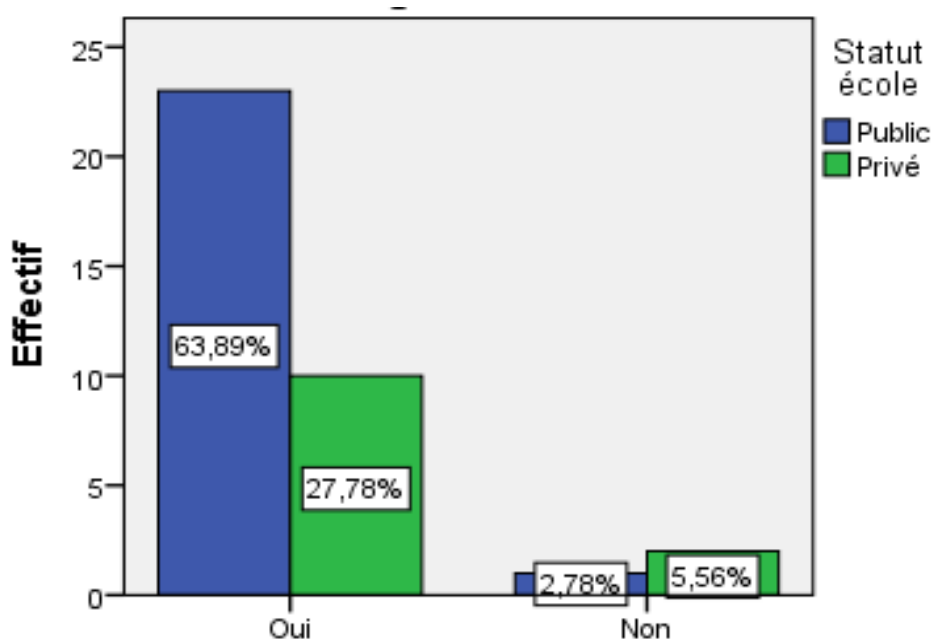
2.3.1.11 Motivation pour s'impliquer dans l'inclusion scolaire des ESH



Graphique 54: Motivation pour s'impliquer dans l'EI des ESH

91,67% des directeurs sont motivés pour s'impliquer dans l'éducation inclusive. Seule 8,33% ne sont pas motivés.

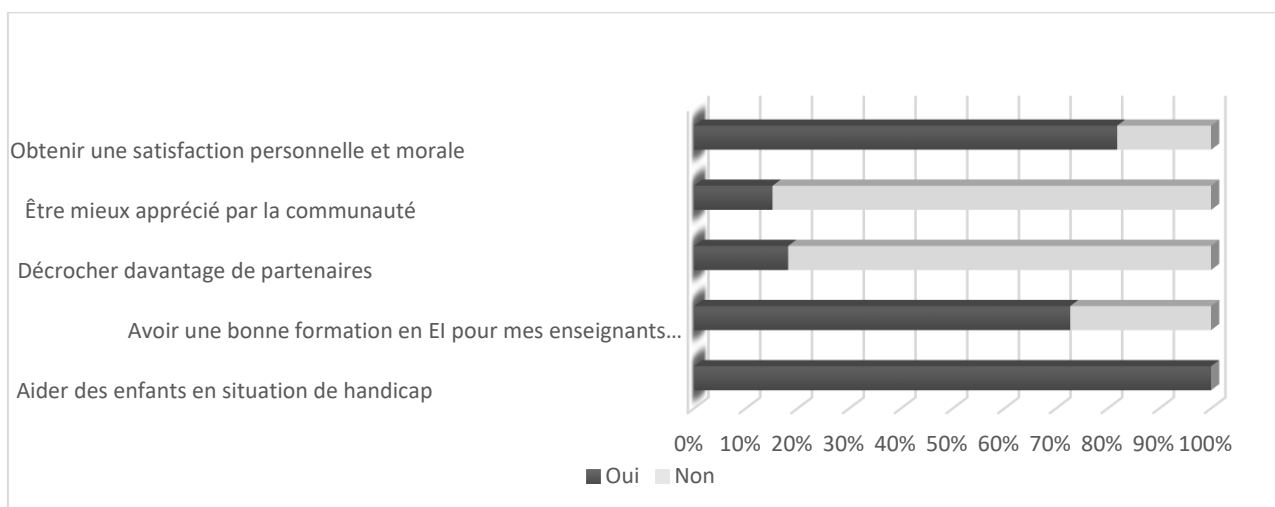
2.3.1.12 Motivation pour s'impliquer en fonction du statut de l'école



Graphique 55: Motivation pour s'impliquer en fonction du statut de l'école

Les directeurs des écoles publiques sont plus motivés à s'impliquer dans l'éducation inclusive des ESH que ceux des écoles privées.

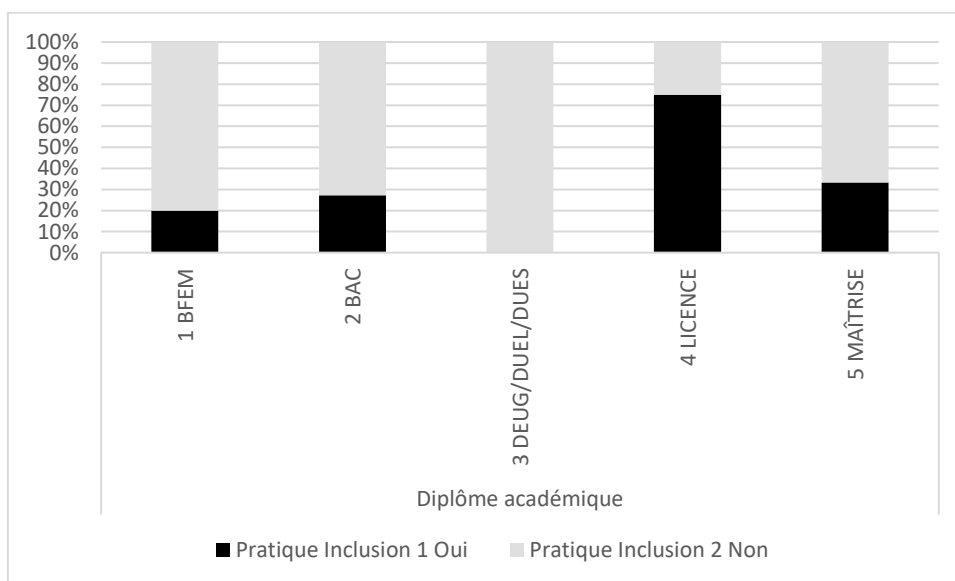
2.3.1.13 Les raisons pour s'impliquer dans l'inclusion des ESH



Graphique 56: Raisons pour s'impliquer dans l'inclusion des ESH

100% des directeurs ayant répondu sont motivés pour aider les ESH et 80% pour leur satisfaction personnelle. Cependant, être mieux apprécié 12% ou décrocher davantage de partenaires 15% motivent peu de directeurs.

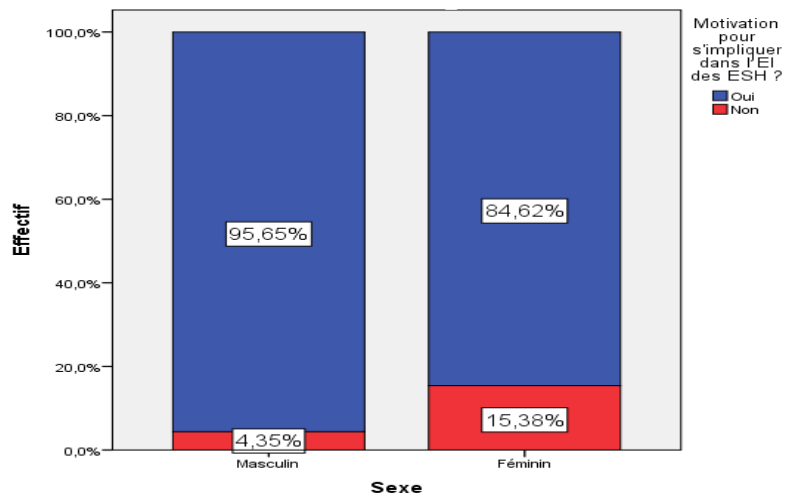
2.3.1.14 Pratique de l'éducation inclusive en fonction du diplôme académique



Graphique 57 : Pratique de l'éducation inclusive en fonction du diplôme académique

Les directeurs qui ont la licence sont plus enclin à pratiquer l'éducation inclusive que ceux qui ont juste le BFEM comme plus haut diplôme. Mais cela ne justifie pas avec ceux qui ont le Deug ou la maîtrise. Donc, le paramètre du diplôme n'est pas pertinent.

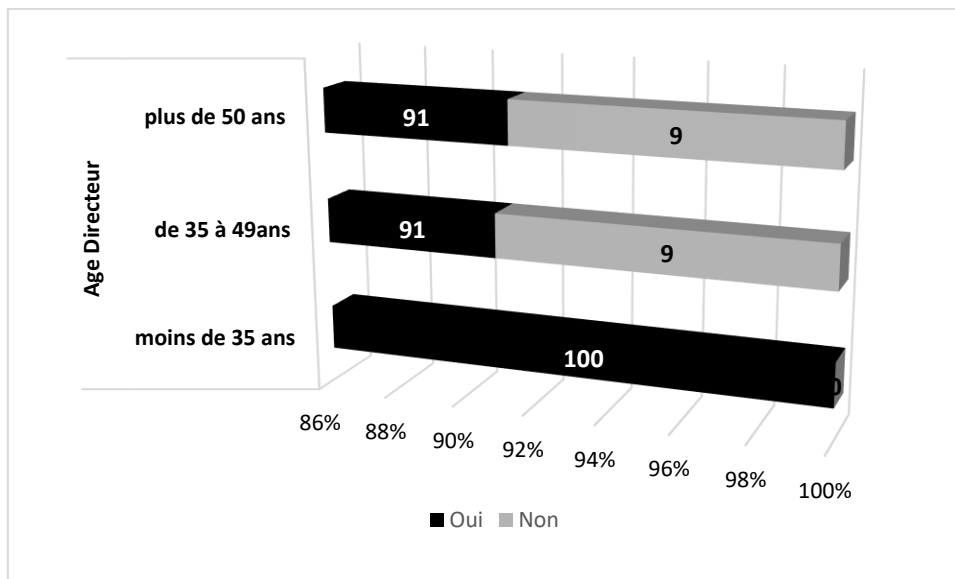
2.3.1.15 Motivation pour s'impliquer par rapport au genre



Graphique 58: Motivation pour s'impliquer par rapport au genre

Les hommes (95,65%) de réponse Oui sont plus enclins à s'impliquer dans l'éducation inclusive des ESH que les femmes (84,62%) de réponse Oui. Avec le test Khi-deux de Pearson à 0,250 il existe bien une relation entre le sexe et l'implication.

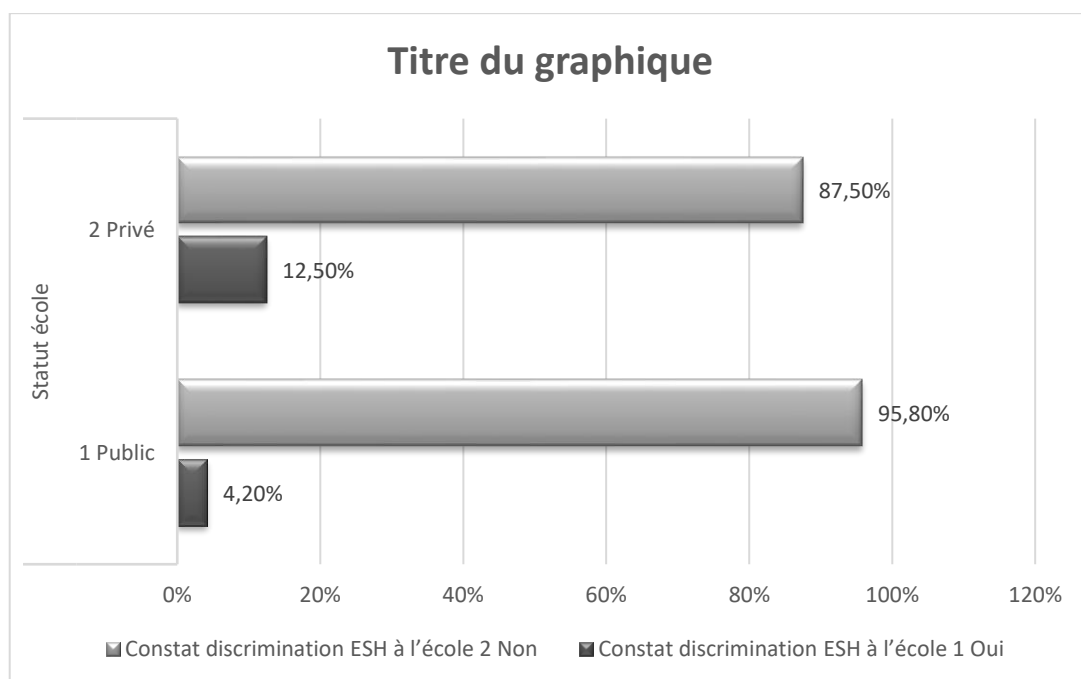
2.3.1.16 Motivation pour s'impliquer par rapport à l'âge



Graphique 59: Motivation pour s'impliquer en fonction de l'âge

Du moment qu'il n'y a pas beaucoup de jeunes directeurs, le facteur âge n'est plus pertinent pour cette tranche. Les directeurs quel que soit leur âge sont motivés à 91% au moins pour s'impliquer.

2.3.1.17 Constat de discrimination en fonction du statut de l'école



Graphique 60 : Constat de discrimination des ESH en fonction du statut de l'école

Les directeurs des écoles privées constatent plus la discrimination des ESH (12,50%) que ceux des écoles publiques (4,20%).

2.3.2 Approche qualitative

Nous avons recueilli des informations auprès de 15 directeurs d'école, 2 responsables d'association de personnes en situation de handicap, 3 enseignants et 3 parents d'ESH. Ils ont tous accepté de nous accorder un temps d'interview.

Les marraines de quartier nous ont fait comprendre qu'elles ne sont pas impliquées dans l'EI des ESH et n'ont pas de relation spécifique avec les directeurs mais qu'elles aimeraient bien plaider pour impulser l'éducation des ESH.

2.3.2.1 Le partenariat dans l'éducation inclusive

Parmi les acteurs cités, le rôle crucial du Président de la République, du gouvernement, des collectivités locales est bien précisé. Mais les enseignants, directeurs d'école et parents sont souvent évoqués comme acteurs très importants.

Selon les associations de handicapées et les parents, les directeurs d'école pourraient jouer un rôle dans l'éducation inclusive des ESH en acceptant d'abord de les inscrire dans leur école, en leur affectant un temps supplémentaire d'encadrement, en sensibilisant les communautés pour l'importance de l'inclusion.

Il est important de mener un partenariat avec les directeurs d'école. Certains refusent l'inscription des ESH au cours d'initiation et les orientent dans une école spéciale publique ou privée avec toutes les contraintes liées aux finances, au transport et à l'accessibilité. Nous devons aussi souligner que beaucoup de directeurs nous encouragent et acceptent les ESH dans les écoles, il leur faut juste plus d'implication. (Nosenquêtes, 2019).

Pour les associations, l'implication des directeurs dans l'EI des ESH est encore débutante.

L'inspection médicale des écoles (IME) se limite souvent au diagnostic des enfants déjà inscrits mais le suivi des ESH avec les familles ou avec l'école reste timide. Certains directeurs ont initié des tournois de football et olympiades avec les ESH du centre verbo-tonal et d'autres handicapés, ceci est une innovation.

Plusieurs directeurs ont évoqué que ce qui pourrait les bloquer dans l'inclusion scolaire des ESH. Dans nos entretiens, des directeurs ont évoqué des difficultés :

C'est le manque de moyens, les problèmes d'accessibilité des établissements surtout en période de pluies, le manque de cantines et de toilettes pour personnes handicapées. Le budget des écoles ne permet pas de gérer les problèmes d'accessibilité. Il faut vraiment un appui réel. (Nosenquêtes, 2019).

2.3.2.2 Autres aspects

Certains directeurs ont évoqué les cas d'abandon d'ESH par leurs propres parents. Par exemple, des parents sont rentrés dans un pays de la sous région sans leur enfant handicapé alors que l'école n'a pas les moyens de gérer ces cas.

Il y a des directeurs qui ont mis en oeuvre un encadrement spécial comme un maître de l'école qui encadre gratuitement des ESH à des heures creuses pour favoriser l'égalité des chances.

Chez nous, les ESH reçoivent un temps additionnel d'encadrement gratuit. Nous avons un maître qui s'en charge. C'est lui aussi qui les aide sur d'autres aspects, il les rase quand il le faut. Nous gérons beaucoup de problème ici que ce soit pour l'inclusion. Nos écoles sont situés au cœur de Dakar mais les parents sont aussi démunis et voilà le paradoxe (Nosenquêtes, 2019).

2.3.2.3 Principaux obstacles de l'inclusion

Les principaux obstacles relatés concernent l'absence de plaidoyer des directeurs auprès des institutions appropriés pour l'octroi de bourses scolaires aux ESH, l'absence d'un curriculum approprié pour lutter contre les préjugés et tabous autour du handicap, le manque de leadership des autorités éducatives notamment des directeurs, le manque de formation, le manque de sensibilisation, le manque de moyens.

Une présidente d'association nous dit :

En Afrique de façon générale, les écoles et centres de formation n'ont pas été préparés à accueillir des apprenants handicapés. Les curricula de formation des enseignants n'intègrent pas l'éducation inclusive. Le matériel didactique utilisé à l'école également n'est pas adapté aux ESH. Même si les directeurs veulent s'impliquer, il faut des préalables (Nosenquêtes, 2019)

2.3.2.4 Inaccessibilité des écoles

Tous nos interviewés sont unanimes pour citer les problèmes liés à l'accessibilité des toilettes, des aires de jeux, des salles de classe, des écoles...

Un enseignant nous a dit :

L'accès en salle de classe pose un sérieux problème. Les handicapés moteurs ne peuvent même pas 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, ils arriveront ici (Nosenquêtes, 2019).

2.3.2.5 Application partielle de la loi d'orientation sociale

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

Elles ont aussi insisté sur les difficultés dues à la non-application des lois en faveur de l'inclusion, à la réticence des parents qui ne déclarent pas leurs enfants handicapés.

Une responsable d'association dit :

L'application de la législation en vigueur va engager forcément les directeurs d'école. Toutes nos difficultés viennent de la non-application de la loi d'orientation sociale (Nosenquêtes, 2019).

2.3.3 Conclusion de la question sur l'implication des directeurs

L'analyse quantitative et qualitative de l'implication des directeurs dans l'éducation inclusive des ESH nous montre que peu d'entre eux soit 25, 64% ont pris des mesures spéciales même si 65% affirment la pratiquer, seuls 21,05% travaillent avec des partenaires. Les écoles privées (27,3%) travaillent davantage avec les partenaires pour l'EI des ESH que les écoles publiques (18,5%).

Pour l'importance des acteurs, les directeurs nationaux occupent la 1^{ère} place, ensuite viennent les directeurs d'école en 2^e position. Le comité de gestion et les parents ou tuteurs sont aussi présents. Cependant, les PTF, le corps médical et les syndicats sont classés en dernière position.

61,1 % des directeurs se disent impliqués et 56,76% disent que leurs collègues directeurs sont peu impliqués et 24,32% pas impliqués.

En analysant les échelles de notre modèle d'implication des directeurs, nous pouvons conclure que : les directeurs sont moyennement sensibles à promouvoir l'EI des ESH même s'ils y sont affectivement attachés avec beaucoup de signification pour eux. Cependant ils affirment qu'il n'est pas difficile pour eux de quitter une direction qui concrétise l'EI des ESH. Ils demeurent néanmoins indécis dans les possibilités d'abandonner l'éducation inclusive et ont un sentiment d'obligation envers les ESH, dont ils sont convaincus que leur cause mérite leur loyauté. 91,67% sont motivés pour s'impliquer dans l'éducation inclusive, 100% pour aider les ESH et 80% pour leur satisfaction personnelle. De plus, nous avons constaté que les directeurs des écoles publiques sont plus motivés à s'impliquer.

2.4 Interprétation et discussions.

L'analyse et l'interprétation des résultats de notre recherche nous donnent la synthèse suivante : tous les directeurs soit 100% disent que l'EI est importante. 91,67% sont motivés pour s'impliquer mais seuls 15, 38% ont reçu une formation en éducation inclusive et parmi eux 87,50% ont eu une formation basique et 12,50% une formation approfondie. Aucun directeur n'a été formé en langage des signes, lecture labiale et dans les différents modèles du handicap 48,46% trouvent les ressources de formation de leurs équipes inadéquates pour s'occuper des ESH et 36,36% les trouvent très inadéquates.

La compréhension des concepts en rapport avec le handicap reste faible avec souvent des confusions. Ainsi, 90% ne connaissent pas les différents modèles du handicap. Les directeurs n'ont pas bien compris le handicap et les besoins éducatifs spéciaux des ESH. La Loi d'orientation sociale n'est pas bien connue. Les résultats révèlent des obstacles à l'inclusion scolaire tels que la non-application des instruments juridiques, l'insuffisance de services, l'inaccessibilité des écoles et structures, l'absence de formation des personnels...

Tous les directeurs soit 100% ont affirmé que l'éducation inclusive présente des obstacles et 80% ont relaté des obstacles en équipements, 67, 5 % en infrastructures et pédagogiques, 47,5% d'ordre financier. 92,50% ont noté la discrimination comme obstacle. La stratégie Education aux droits humains est appliquée par tous les directeurs, suivie de la stratégie Sensibilisation des familles.

Pour les directeurs, les 4 obstacles les plus importants dans l'ordre décroissant sont : la mauvaise politique éducative 66,67%, l'inaccessibilité des écoles : classes, toilettes, équipements sportifs... 63,89%, la pauvreté et le manque de moyens des familles 52,78%, la méconnaissance des textes et lois 47,22%. Seuls 25, 64% ont pris des mesures spéciales pour l'éducation inclusive. Certains ont même eu à organiser des olympiades de football

entre élèves handicapés et non handicapés pour lutter contre la discrimination. 21,05% travaillent avec des partenaires pour l'éducation inclusive des ESH contre 78,95 % qui ne le font pas.

Les directeurs nationaux du MEN et les collectivités locales sont rares dans le partenariat même si selon les directeurs, les directeurs nationaux devraient occuper la 1^{ère} place dans le partenariat, puis eux, suivi du comité de gestion et des parents ou tuteurs de ESH. Cependant, ils ont classé les PTF, le corps médical et les syndicats en dernière position. Pour ce qui concerne la mesure de l'implication, l'analyse de l'implication affective montre que les directeurs sont moyennement sensibles à promouvoir l'EI des ESH même s'ils ressentent les problèmes des ESH comme s'ils étaient les siens. Ils se considèrent membre clé dans l'EI néanmoins et sont affectivement attachés à l'EI qui a pour eux beaucoup de signification. Ils ressentent un fort sentiment à une institution qui s'y intéresse.

En ce qui concerne l'implication calculée, les directeurs peuvent quitter une direction qui concrétise l'éducation inclusive des ESH et ne seraient pas dérangés s'ils décidaient d'abandonner l'éducation inclusive dans leur école maintenant. Ils sont indécis dans les possibilités d'abandonner l'éducation inclusive. Ils ne trouvent pas que les conséquences négatives de leur départ de la direction seraient le manque de solutions possibles qui impacteraient sur l'éducation inclusive des ESH. Ils ne sont pas aussi convaincus qu'ils auraient pu envisager de travailler ailleurs s'ils n'avaient pas donné tant d'eux-mêmes à l'éducation inclusive des ESH dans leur école.

Enfin pour l'implication normative, les directeurs ont un sentiment d'obligation envers les ESH et que pour la plupart ils ne sentiraient pas le droit d'arrêter l'éducation inclusive maintenant même si c'était à leur avantage. Ils éprouveraient de la culpabilité. Ils sont presque tous convaincus que la cause des ESH mérite leur loyauté et ressentent une obligation de continuer l'EI.

Nos différents entretiens nous ont montré les limites dans la politique éducative pour les ESH et dans l'implication des directeurs d'école. Pour les associations de handicapés certains problèmes peuvent être gérés et trouver des solutions à court terme dans l'école comme celui des toilettes, de l'accessibilité, de l'inscription des ESH...etc. Pour les directeurs, ils trouvent que l'enquête par questionnaire les pousse à mieux agir car avec les items analyses, ils seront davantage conscients de la nécessité de trouver des solutions notamment pour améliorer l'accessibilité mais ils croient plus au partenariat qu'au budget interne des écoles.

Certains directeurs disent que le handicap peut être invisible et c'est au fur et à mesure qu'ils se rendent compte des cas d'enfants à besoins éducatifs particuliers car au recrutement, les parents ne les déclarent souvent pas. Ils ont préconisé aussi que des personnels d'accompagnement comme les auxiliaires de vie scolaire (AVS) puissent être orientés par la commune pour appuyer les ESH. Tout comme la systématisation de l'allocation d'éducation spéciale.

Au vu de tout ce qui est ressorti de nos enquêtes, entretiens et observations, nous pouvons répondre à nos questions -problèmes de recherche et dire que les directeurs ont une compréhension limitée du handicap, ont tous reconnu l'importance de l'éducation inclusive pour l'équité et l'égalité des droits et des chances mais sont faiblement impliqués dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

CONCLUSION GENERALE

La reconnaissance du handicap est à l'origine de la mise en œuvre d'actions visant à compenser ou corriger les effets. La législation impacte les valeurs, les normes, les politiques et impose la mobilisation de tous les acteurs, à tous les niveaux, pour que l'objectif d'une inclusion totale des personnes en situation de handicap soit atteint surtout au niveau scolaire.

Néanmoins, les moyens humains, techniques et financiers pour répondre aux enjeux généraux de l'école impose une priorisation. En ce qui concerne le handicap, bien que ne faisant pas partie de ses compétences régaliennes, les directeurs d'école ne peuvent pas s'en désintéresser en tant qu'acteur principal.

La plus-value apportée à cette recherche est l'innovation et l'originalité de travailler sur les directeurs d'école pour un domaine en rapport avec le handicap. Les études que nous avons trouvées jusqu'ici au Sénégal se sont focalisées sur l'accès des ESH mais pas sur l'implication des directeurs.

Notre réflexion s'est ainsi articulée sur la place centrale des directeurs d'école pour l'inclusion des élèves en situation de handicap alors que les moyens font défaut. Devant ce constat, partant de la situation des écoles de Dakar plateau, nous avons mené des enquêtes qualitatives et quantitatives auprès de leurs personnels de direction, soit un échantillon de 40 directeurs d'école élémentaire public et privé sur une population de 88 directeurs de l'IEF de Dakar-Plateau sélectionnée de façon occasionnelle et intégrant divers profils.

Notre objectif était d'étudier comment les directeurs d'école élémentaire comprennent-ils le handicap, les enjeux qu'ils attachent à l'éducation inclusive et de décrire leur implication concrète dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

Pour répondre à notre problématique, nous avons administré directement auprès de notre population cible un questionnaire de 183 variables. Nous avons aussi mené des entretiens auprès des directeurs, des associations de personnes handicapés, des enseignants, des parents, des marraines de quartier... Nous avons fait des observations directes pour mieux trianguler les réponses obtenues. Nous avons assisté à des réunions des directrices, à l'organisation d'activités de kermesse scolaire, à des rencontres de cellules pédagogiques.

Nos données ont été exploitées sur SPSS et Excel pour en tirer une présentation claire et lisible de nos résultats. Nous avons aussi tenu compte des indices de tendance centrale et

de dispersion (mode, médiane, moyenne...) et croisé plusieurs variables avant de présenter nos graphiques.

Le premier apport de cette démarche a été de voir que tous les directeurs de notre échantillon, nonobstant leurs grandes différences, rencontrent ou ont rencontré des difficultés pour favoriser l'inclusion scolaire qui se recoupent. Cependant, certains, grâce à leur expérience ou leur forte volonté ont réussi à surmonter plus ou moins leurs difficultés, non pas grâce à des moyens budgétaires supplémentaires, mais en fonctionnant différemment.

Les résultats nous ont montré globalement que les directeurs d'école sont sensibles à la cause des ESH et à l'importance de leur scolarisation mais ne comprennent pas bien le handicap et les besoins éducatifs spéciaux des ESH. Ils ont déploré que les ressources de formation soient inadéquates pour leur permettre de gérer l'inclusion comme il se doit. Les concepts élémentaires et les instruments juridiques en rapport avec la thématique sont méconnus et les rares directeurs qui pratiquent l'éducation inclusive se limitent à accepter l'ESH sans prendre de mesures pour faciliter son éducation. Que ce soit au niveau des relations avec les partenaires et autres acteurs comme au niveau des adaptations nécessaires, les directeurs semblent avoir encore des défis. Ils sont tous néanmoins unanimes à reconnaître que l'éducation inclusive est très importante pour l'équité et l'égalité des chances et contre la discrimination.

Par rapport au genre, les hommes sont plus enclins à s'impliquer dans l'éducation inclusive des ESH que les femmes. Les directeurs des écoles publiques sont aussi plus motivés à s'impliquer que les écoles privées.

En ce qui concerne les différentes échelles de mesure de l'implication, nous nous sommes inspirée du modèle d'Allen et Meyer (1993) que nous avons adapté pour le contexte de l'école, une institution sociale différente de l'entreprise. L'analyse de l'implication affective nous a montré que les directeurs sont moyennement sensibles à promouvoir l'EI des ESH même s'ils ressentent les problèmes des ESH comme s'ils étaient les leurs. Pour l'implication calculée, les directeurs sont prêts à quitter une direction qui concrétise l'éducation inclusive des ESH et ne seraient pas dérangés s'ils décidaient de l'abandonner maintenant. Ils ne trouvent pas que les conséquences négatives de leur départ de leur direction seraient le manque de solutions de rechange possibles et que cela impacterait sur l'éducation inclusive des ESH. Pour l'implication normative, ils ont un sentiment

d'obligation envers les ESH et éprouveraient de la culpabilité d'arrêter l'éducation inclusive maintenant même si c'était à leur avantage.

Au vu de nos résultats de recherche, nous pouvons conclure que :

- 1- Les directeurs d'école élémentaire de l'IEF Dakar-Plateau n'ont pas bien compris le handicap mais ont compris les enjeux de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap pour l'équité et l'égalité des droits et des chances.
- 2- Les directeurs d'école élémentaire de l'IEF Dakar-Plateau sont faiblement impliqués dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.

Globalement les directeurs étaient conciliants et nous ont bien reçue. Cependant, nous avons eu quelques difficultés dans le recueil des données auprès d'écoles surtout privées où nous sommes allées plus de 6 fois sans obtenir leur adhésion malgré le courrier de l'ISE-CUSE. Sur les 50 questionnaires prévus au début, 10 n'ont pas été rendus et 2 sont remis en retard car nous avons déjà fini l'analyse.

Notre entretien a concerné 15 directeurs. La recherche a eu un intérêt en ce qu'elle concerne les directeurs d'école élémentaire et permet ainsi :

- ♣ de connaître l'apport et l'implication des directeurs d'école élémentaire dans l'inclusion scolaire, un domaine que nous n'avons pas trouvé jusqu'ici dans notre documentation ;
- ♣ d'analyser la compréhension du handicap et de l'éducation inclusive chez les directeurs d'école ;
- ♣ de confirmer les pratiques à envisager, à maintenir ou à rectifier chez les directeurs d'école élémentaire pour réaliser l'inclusion scolaire ;
- ♣ de disposer d'éléments importants pour tout autre chercheur ;
- ♣ de mettre à la disposition du Sénégal et des chercheurs des connaissances nouvelles sur les relations entre directeurs d'école et autres acteurs du système éducatif pour une synergie d'actions en faveur de l'inclusion scolaire.

Comme limite, nous avons la zone de recherche de Dakar-Plateau située dans la chaîne urbaine, principalement au cœur de la capitale sénégalaise. Même si Dakar regroupe toutes les ethnies des autres régions, elle ne reflète pas forcément le Sénégal, notamment la chaîne rurale qui serait aussi intéressante à étudier. La 2^e limite a été qu'avec le centre verbo-tonal et les écoles polarisées, le handicap auditif a été très souvent évoqué comme cas alors que les autres types existent bel et bien dans notre zone d'enquête.

Comme perspectives futures de recherches, il serait intéressant de travailler sur l'intégration sociale des personnes vulnérables avec l'ODD 10 notamment la cible 10.2 : « D'ici à 2030, autonomiser toutes les personnes et favoriser leur intégration sociale, économique et politique, indépendamment de leur âge, de leur sexe, de leurs handicaps, de leur race, de leur appartenance ethnique, de leurs origines, de leur religion ou de leur statut économique ou autre » (ONU, 2019) . Il serait aussi intéressant d'aborder l'éducation des ESH à Infirmités Motrices Cérébrales (IMC).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ac-grenoble.fr. (s.d.). Récupéré sur <http://www.ac-grenoble.fr>: http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf_competences_vocabulaire.pdf
- Adam, F. (2016). *Les outils du manager*.
- AFP. (2016, 10 30). *Halte aux meurtres : un concours de beauté pour albinos !* Récupéré sur handicap.fr: <https://informations.handicap.fr/art-albinos-concours-beaute-63-9213.php>
- Agence européenne. (2014). *Cinq messages clés pour l'éducation inclusive*. Récupéré sur european-agency.org: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_FR.pdf
- Akkari, A., & Barry, V. (2018, 09). *Accueillir tous les enfants à l'école : la question de l'inclusion*. Récupéré sur Revue internationale de Sévres: <http://journals.openedition.org/ries/6394>
- alice.fr. (2010, 02 15). *L'Inscription à l'école d'un enfant handicapé*. Récupéré sur <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr>: <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page87.htm>
- allafrica. (2018, octobre 7). *Afrique de l'Ouest: Education inclusive - Des écoles du sahel font l'expérience*. Récupéré sur allafrica.com: <https://fr.allafrica.com/stories/201810080199.html>
- Allen, N. J., & Meyer. (1993). *Commitment to organizations and occupations : extension and test of a three-component conceptualization cité par Caroline VAHE-HENNEQUIN dans Implication organisationnelle et structures en réseaux*. Consulté le février 9, 2019, sur <https://studylibfr.com/doc/1321940/implication-organisationnelle-et-structure-en-r%C3%A9seaux>.
- Ancefa, Save the children, & Cosydep. (2010). *rapport d'évaluation sur la phase test de son projet d'éducation inclusive à Ziguinchor*. Dakar.
- ANSD. (2013). *Enquête Démographique et de Santé Continue (EDS-Continue)*.
- ANSD. (2016). *Rapport d'analyse ATLAS-RGPHAE*.
- ANSD. (2018, mars). *Population du Sénégal en 2017*. Récupéré sur http://www.ansd.sn/ressources/publications/Rapport_population_2017_05042018.pdf

- ANSD. (2018). *Situation économique et sociale du Senegal en 2015*.
- APS. (2017, Mai 16). *SENEGAL-EDUCATION*. Récupéré sur <http://www.aps.sn>:
<http://www.aps.sn/actualites/societe/education/article/l-education-inclusive-reste-un-defi-a-relever-ministre>
- Archambault, R. G. (2010, Septembre). *Vie pédagogogie : Interventions éducatives en milieus défavorisés*. Récupéré sur www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger/Articles%20professionnels/Garon%20et%20Archambault,%202010.pdf
- Armengaud, F. (2018, Mai 31). *Implication, logique*. Récupéré sur universalis.fr:
<https://www.universalis.fr/encyclopedie/implication-logique/>
- ASND. (2016). *Situation Economique et Sociale du Senegal en 2013*. Dakar .
- ASPH. (2015). *Les femmes handicapées perçoivent-elles une double discrimination liée au genre et au handicap ?*
- Association du nouveau Brunswick pour l'intégration communautaire. (2012). *Créer une école inclusive, Indicateurs de succès*. Brunswick .
- autismeafrique.org. (2017, Avril 29). *Projet Educatif Individualisé (PEI)*. Récupéré sur autismeafrique.org: <http://autismeafrique.org/Projet-Educatif-Individualise-PEI>
- autismeafrique.org. (2017, avril 29). *Projet-Educatif-Individualise-PEI*. Récupéré sur <http://autismeafrique.org/Projet-Educatif-Individualise-PEI>
- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique, chapitre 1er*. Paris: Librairie philosophique Vrin.
- banquemoniale. (2019, Avril 15). *Sénégal - Vue d'ensemble*. Récupéré sur [banquemoniale.org](https://www.banquemoniale.org/fr/country/senegal/overview): <https://www.banquemoniale.org/fr/country/senegal/overview>
- Barral, C. (2007). La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : un nouveau regard pour les praticiens. *Contraste*, 27, pp. 231-246.
- Bayard, J.-C. P. (2014, 06 12). L'évolution des représentations des personnes en situation de handicap avant, pendant et après la Grande Guerre .
- Bême, D. (s.d.). *Les différents types de handicap*. Récupéré sur [doctissimo.fr](http://www.doctissimo.fr):
<http://www.doctissimo.fr/html/dossiers/handicap/articles/8693-differents-handicap.htm>
- Benoit, H. (2019, novembre 08). Éditorial. La nouvelle revue -. *Éducation et société inclusives*, pp. 3-4.
- Booth, T., & Ainscow , M. (2002). Guide de l'éducation inclusive, développer les apprentissages et la participation dans l'école.

- Botokro, R. (2002). Évaluer le handicap ? De l'évaluation des handicaps à l'évaluation du fonctionnement du sujet.
- Cahier des PEP. (2014, MARS). École inclusive, société inclusive. Récupéré sur www.lespep.org: http://www.lespep.org/wp-content/uploads/2016/10/cahier_des_pep_no_19_03_site_internet.pdf
- Caraglio, M., & Gavini, C. (2018, février). L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie.
- Chanrion, A. (2006, Septembre). La notion de handicap et les représentations que l'on en a.... – *Une Souris Verte... pour la Courte Echelle –Formation A.V.S.*
- Chapireau, F. (2001). La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Gérontologie et société*, p. 37.
- Cochetel, G. (2017). *AESH et enseignant- Collaborer dans une école inclusive* . reseau Canope.
- Cofemer. (2006). *La définition du handicap, module Handicap - Évaluation – Réadaptation – Réparation médico-légale.*
- Coly, A. (2014). *Les associations de parents d'élèves à travers l'histoire de l'éducation au Sénégal pour une nouvelle définition de la politique éducative. Le cas de la Casamance.* Université de Limoges: NNT : 2014LIMO0001.
- COSYDEP. (2010). *Projet de plaidoyer pour l'éducation inclusive au Sénégal.*
- Critizr for Business. (2017, Mars 2). *Performance au travail : comment impliquer ses collaborateurs ?* Récupéré sur <https://business.critizr.com>: <https://business.critizr.com/blog/performance-au-travail-comment-impliquer-ses-collaborateurs>
- Cruz, C. (2010). *Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP).*
- CTREQ. (2016). *FICHE 7 INDICATEURS DE L'ÉVOLUTION DE L'ÉCOLE* . Récupéré sur [www.cap.ctreq.qc.ca](http://cap.ctreq.qc.ca): http://cap.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/08/CTREQ_indicateurs.pdf
- Curchod-Ruedi, D. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013, Mars 30). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. (E. M. SAS, Éd.) *ALTER, European Journal of Disability Research*, pp. 135–147.

- Daneau, J. (2013, Juin 8). *La métaphore du petit-déjeuner aux oeufs et bacon, le cas d'Halifax*. Récupéré sur [https://jocelyndaneaudotorg.wordpress.com: https://jocelyndaneaudotorg.wordpress.com/2013/06/08/la-metaphore-du-petit-dejeuner-aux-oeufs-et-bacon-de-halifax-a-saurel/](https://jocelyndaneaudotorg.wordpress.com/https://jocelyndaneaudotorg.wordpress.com/2013/06/08/la-metaphore-du-petit-dejeuner-aux-oeufs-et-bacon-de-halifax-a-saurel/)
- dcalin. (2017, février 16). *Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé*. Récupéré sur dcalin.fr: http://dcalin.fr/textoff/cappei_2017_circ-annexe.pdf
- Dedo, Y. V. (2008). Image de soi et l'implication dans le travail.
- Delcey, M. (APF 2002). Notion de situation de handicap. "*DEFICIENCES MOTRICES ET SITUATIONS DE HANDICAPS*" - APF, p. 17.
- Delory, C., & De Ketele, J. M. (s.d.). *Pratique de la statistique en sciences humaines*.
- Demery-Lebrun., M. (2007). *La mesure de l'implication professionnelle ; un exemple de corpus en évolution*. halshs-00147184.
- Dictionnaire Larousse. (s.d.). *leadership*. Consulté le Juillet 2017, sur [http://www.larousse.fr: http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/leadership/46519#XmtzQ9SaUTXO7sRE.99](http://www.larousse.fr/http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/leadership/46519#XmtzQ9SaUTXO7sRE.99)
- Diop, I. (2012). Handicap et représentations sociales en Afrique occidentale. 19 à 27. doi:10.3917/lfa.177.0019.
- Diop, I. (2012). *Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation : La scolarisation des enfants handicapés au Sénégal*. Clermont-Ferrand.
- Directeur90. (2017). Récupéré sur <https://directeur90.wordpress.com/la-direction-en-question/>
- Dubet, F. (2010, Mars 19). Égalité des places, égalité des chances. *Mediapart*.
- 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.
- Dynamique Entrepreneuriale. (2018, Juin 28). *7 clés pour motiver et impliquer les équipes*. Récupéré sur [http://www.dynamique-mag.com: http://www.dynamique-mag.com/article/7-cles-pour-motiver-et-impliquer-les-equipes.3400](http://www.dynamique-mag.com/http://www.dynamique-mag.com/article/7-cles-pour-motiver-et-impliquer-les-equipes.3400)
- 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>

- Education.fr. (2019). *Livret d'accueil des AESH*. Récupéré sur [eduscol.education.fr: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecole_inclusive/69/0/ecole_inclusive_livret_accueil_AESH_1148690.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecole_inclusive/69/0/ecole_inclusive_livret_accueil_AESH_1148690.pdf)
- education.gouv.fr. (2016). *Scolarisation des élèves en situation de handicap*. Récupéré sur www.education.gouv.fr: https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105511.
- education.gouv.fr. (2017, décembre). *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. Récupéré sur <http://www.education.gouv.fr>: http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html&xtmc=handicap&xtnp=1&xtr=1#Comment_scolariser_des_eleves_en_situation_de_handicap
- Education.gouv.fr. (2019, 11). *Devenir accompagnant des élèves en situation de handicap*. Récupéré sur https://www.education.gouv.fr/cid128503/devenir-accompagnant-des-eleves-situation-handicap.html#Accompagnant_des_eleves_en_situation_de_handicap_AESH_missions_conditions_d_emploi_et_formation
- education.gouv.fr. (s.d.). *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. Récupéré sur https://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html#Les_differeents_parcours_de_scolarisation
- Education.gouv.sn. (s.d.). *établissements codifiés.pdf*. Récupéré sur [www.education.gouv.sn: http://www.education.gouv.sn/root-fr/upload_pieces/Liste%20des%20%C3%A9tablissements%20codifi%C3%A9s.pdf](http://www.education.gouv.sn/root-fr/upload_pieces/Liste%20des%20%C3%A9tablissements%20codifi%C3%A9s.pdf)
- Education.sn. (2014, juillet 23). *Décret portant création des CGE dans l'Enseignement moyen secondaire général*. Récupéré sur [Education.sn: http://www.education.gouv.sn/en/eleves-parents?qt-quick_eleve_parent=0&page=1](http://www.education.gouv.sn/en/eleves-parents?qt-quick_eleve_parent=0&page=1)
- EducationReliefFoundation. (2016). *Guide Mondial d'éthique, de principes, de politiques et de pratiques en Éducation Équilibrée et Inclusive: L'Éducation Équilibrée et Inclusive et la diversité*.
- eduscol. (2019). *Guide d'entretien entre le directeur d'école ou le chef d'établissement et la famille*.
- Eseneser. (2017, février). *Scolarisation en milieu scolaire ordinaire des élèves en situation de handicap*. Récupéré sur <http://www.esen.education.fr/?a=71&cHash=2357aeb82d&id=79>

- Estelle. (2015). Schéma_inclusion_des_personnes_handicapées. Récupéré sur Estelle19 (Travail personnel) [CC BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>)], via Wikimedia Commons
- Fall, A. P. (2019). Sénégal: Les Badiénou Gokh, Mairaines De Sexualité Et De Proximité. *Enquête 221*.
- Fall, T. (2012). *L'école participe-t-elle à l'intégration des personnes en situation de handicap moteur au Sénégal?* Dakar.
- Fall, Y. (s.d.). *effectivite-de-la-carte-degalite-des-chances-les-handicapes-reclament-un-conseil-presidentiel*. Récupéré sur <http://www.lequotidien.sn>: www.lequotidien.sn/mbour-effectivite-de-la-carte-degalite-des-chances-les-handicapes-reclament-un-conseil-presidentiel/
- FAYE, D. (s.d.). Ecole et Societe. Senegal.
- Fougeyrollas, P. (2005). Convergences et différences entre la CIF et le PPH. Récupéré sur <http://docplayer.fr>: <http://docplayer.fr/24141325-Convergences-et-differences-entre-la-cif-et-le-pph.html>
- Fougeyrollas, P. (2005). Convergences et divergences entre la CIF et le PPH. Récupéré sur <http://www.gravir.be/IMG/pdf/ConvergencesDivergencesCIF-PPH.pdf>
- Gaudreau, N. (2011). *La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces*.
- globalpartnership. (2019, août 20). *Nous devons inclure les enfants handicapés dans les systèmes éducatifs*. Récupéré sur globalpartnership.org/: <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/nous-devons-inclure-les-enfants-handicapes-dans-les-systemes-educatifs>
- Golman, D. (2000). « *Leadership that Gets Results* ». Harvard Business Review.
- gouv.fr. (2005). *Les personnels de direction des collèges et lycées publics*. Récupéré sur [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr): <http://www.education.gouv.fr/cid220/a-l-ecole-au-college-et-au-lycee.html>
- gouv.sn. (2013, Juillet). *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) Secteur Éducation-Formation 2013-2025*. Récupéré sur <https://www.sec.gouv.sn/sites/default/files/PAQUETEF.pdf>
- gouv.sn. (2015, Mai 2). *Arrêté Ministériel N° 1383 en date du 30 janvier 2015*. Récupéré sur <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article10349>
- Gueye, B. (2006). *Gender, identity, culture and education : an ethnographic study of the discontinuity of secondary schooling in Senegal , West Africa*. New York.

- Guêye, N. D. (2018, juin 2018). Les problèmes des femmes handicapées. (A. M. Sow, Intervieweur)
- Guyot, P. (2002). *Intérêts et limites de la CIF pour l'accompagnement éducatif et social des personnes handicapées*.
- Hamonet, C. (2002). *Handicap : le Concept*. Récupéré sur http://claudio.hamonet.free.fr/fr/art_handicap.htm
- Hamonet, C. (2006). *De l'infirmes à la personne en situation de handicap. Les personnes handicapées*. (P. U. France., Éd.) Paris, France.
- Handicap International. (2012, Juillet). *Situation des personnes handicapées dans le monde*. Récupéré sur <http://www.hiproweb.org:> http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Handicap_Developpement/www/page21.html
- handicap.fr. (2013, Avril 1er). *Définition / classification des handicaps (CIH et OMS)*. Récupéré sur <https://informations.handicap.fr/art-definition-classification-handicap-cih-oms-874-6029.php>
- Handicap.fr. (2013, Avril 1). *L'histoire du handicap*. Récupéré sur handicap.fr: <https://informations.handicap.fr/art-histoire-874-6026.php>
- Handicap.fr. (2013). *L'histoire du handicap*. Récupéré sur <https://informations.handicap.fr/art-histoire-874-6026.php>
- Handicap-International. (2010, novembre). Guide de poche sur la législation du handicap au Sénégal.
- handicap-international. (2018, juin). *Education inclusive Pour une école inclusive et solidaire*. Récupéré sur handicap-international.fr/: https://handicap-international.fr/sn_uploads/pdf/201806_Dossier_education_inclusive_FR.pdf
- handicapinternational.be. (2019). Récupéré sur handicapinternational.be: <https://www.handicapinternational.be/fr/actualites/plus-d-enfants-handicapes-dans-les-classes-en-afrique-de-l-ouest>
- Handiscol. (2018). *Guide pour la scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap*. Paris.
- HCDH. (2018). *Declaration universelle des droits de l'homme*. Récupéré sur <https://www.ohchr.org:> https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf
- Hendrix, M. (2013). *Les enfants à besoins spécifiques*.

- Hendrix, M. (2015). *L'Inclusion des enfants en situation de handicap dans les milieux d'accueil*.
- Hugo, V. (1865). *Notre Dame de Paris*. Paris: Hetzel et Lacroix Éditeurs.
- Human Rights Watch. (2019, novembre 27). *Ghana : Des guérisseurs traditionnels poursuivent la pratique de l'enchaînement*. Récupéré sur <https://www.hrw.org/fr:https://www.hrw.org/fr/news/2019/11/27/ghana-des-guerisseurs-traditionnels-poursuivent-la-pratique-de-lenchainement>
- IGEN. (2012). *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005*.
- IH2EF. (2019). *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Récupéré sur <https://www.ih2ef.education.fr/:https://www.ih2ef.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101&cHash=edacb88737>
- iiep.unesco. (2019). *L'éducation-inclusive-etat-des-lieux*. Récupéré sur <http://www.iiep.unesco.org/fr/>.
- imaginetonfutur.com. (s.d.). *Directeur d'école maternelle ou primaire*. Récupéré sur <http://www.imaginetonfutur.com/directeur-d-ecole-maternelle-ou-primaire.html>
- infirmiers.com. (2017). *L'exclusion des personnes handicapées*. Récupéré sur <https://www.infirmiers.com/pdf/exclusion.pdf>
- influenzia.net. (2016). *Engagement : doit-on être concerné ou impliqué ? LE RAPPORT INFLUENCIA / DAGOBERT*.
- Inserm. (2016). *Troubles des apprentissages*. Récupéré sur <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-apprentissages>
- inserm.fr. (s.d.). *Organisation de la prise en charge dans différents pays*. Récupéré sur www.ipubli.inserm.fr.
- INSHEA. (2018). *Prendre conscience des représentations collectives du handicap*. Récupéré sur https://tribu.phm.education.gouv.fr/:https://tribu.phm.education.gouv.fr/toutatice-portal-cms-nuxeo/binary/Module_1+prendre+conscience+des+repr%C3%A9sentations+collectives+du+handicap.pdf?type=FILE&path=%2Fdefault-domain%2Fworkspaces%2Fpole-ash-31%2Fdocuments%2Fmodule-1-prendre&portalName=f

- IPAR. (2018). «*Ne laisser personne pour compte* » *L'expérience du Sénégal dans la prise en compte des personnes vulnérables.*
- IRD, UCAD et UNICEF. (2016). *Les enfants hors ou en marge du système classique au Sénégal, Etude 'Orlecol' . Synthèse analytique.*
- IRD, UCAD/FASTEF et UNICEF. (2016). *Les enfants hors ou en marge du système scolaire classique au Sénégal. Etude 'Orlecol' . Synthèse analytique.* Dakar.
- Jean Archambault, L. H. (2012). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé: les perceptions des directions d'écoles à propos de leur travail. *Revue canadienne de l'Education N° 35.*
- jo.gouv.sn. (2015). J.O. N°6847. *Arrêté ministériel N°1383.* Récupéré sur <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article10349>
- jo.gouv.sn. (s.d.). article36. *Journal Officiel*, www.jo.gouv.sn/spip.php?article36.
- JO_N°5401. (1991). Loi N° 91-22 du 16 février 1991.
- Journal Officiel N°6553. (s.d.). Loi d'orientation sociale handicap. *Journal Officiel Sénégal N° 6553*, www.jo.gouv.sn/spip.php?article8267. Récupéré sur www.jo.gouv.sn/spip.php?article8267
- JournalOfficielN°36. (2005, février). JO no 36 page 2353. *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, page 2353.
- Kpandressi, A. (2014). mémoire de master . *Difficultés rencontrées par les enseignants en contexte inclusif.* Senegal.
- Label, S., Martel, A., Odgers , P., & St-Amour, M. (2010). *Guide pratique d'accessibilité universelle.* Imprimerie Irving.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. 1500. (C. «. 2000», Éd.) Montréal, Paris,: Guérin, Eska.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 3). (Guérin, Éd.)
- legifrance. (2019). *LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.* Récupéré sur www.legifrance.gouv.fr:
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>
- legifrance. (2019, novembre 14). *Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.* Récupéré sur www.legifrance.gouv.fr:
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976>

- legifrance.gouv.fr. (2018, Juin 13). *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1)*. Récupéré sur LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1)
- L'encyclopédie illustrée du marketing. (2016, janvier 10). *Implication produit*. Récupéré sur "L'encyclopédie illustrée du marketing": <https://www.definitions-marketing.com/definition/implication/>
- Lequotidien. (2014). *Série de meurtres de malades mentaux à Tamba : Sang mystique*. Récupéré sur seneweb.com: http://www.seneweb.com/news/Societe/serie-de-meurtres-de-malades-mentaux-a-tamba-sang-mystique_n_119795.html
- Levy, F. (2016, Septembre 26). Implication et engagement. Est-ce la même chose? *Le journal des RH*.
- Mauris-Demourieux, S. (2011). *Divergences et Convergences des approches du Handicap : une perspective internationale*. Lyon.
- Mazué, O., & Mullard, P. (2005). Impliquer la population dans une action. *Le journal de l'animation*, 35. Récupéré sur <http://credis.org/wp-content/uploads/2014/09/Impliquer-la-population.pdf>
- Mbele, J. D. (2008, juin 28). La représentation des situations de handicaps au Congo-Brazzaville : une approche psychologique et socioculturelle . 68.
- MDPH. (2018, Juin 20). *Bienvenue sur MDPH.fr*. Récupéré sur <http://www.mdpf.fr/>
- MDPH. (2019, 09 19). *Le lexique du médico-social*. Récupéré sur http://www.mdpf.fr/index.php?option=com_glossary&id=83&Itemid=55
- MDPH. (2019). *Matériels pédagogiques adaptés*. Récupéré sur <https://place-handicap.fr/Materiels-pedagogiques-adaptes>
- mdpf.fr. (s.d.). *L'instruction à distance*. Récupéré sur <https://www.mdpf31.fr/apprendre-a-domicile-ou-a-distance/>
- Mellier, C. C. (2016). *Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap*. Rouen.
- MEN. (2011). *Projet test d'éducation inclusive en faveur des enfants déficients*, 4.
- MEN. (2012, Novembre). Guide pour le management de l'école. Senegal.
- MEN. (2012). *Guide pour le management de l'école*.
- MEN. (2012). *Modèle de comité de gestion d'école (CGE)*.
- MEN. (2013). Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) - Secteur Éducation-Formation 2013-2025. Dakar.

- MEN. (2013). *Tome 1 Gestion administrative et des ressources humaines des collèges et lycées*. Dakar.
- MEN. (2014). *Rapport d'Evaluation de l'Education de base au Senegal*.
- MEN. (2016). *Rapport National sur la Situation de l'Education : RNSE*.
- MEN. (2018). *Lettre de Politique générale pour le secteur de l'Éducation et de la Formation 2018-2030*.
- MEN. (2018). *Rapport national sur la situation de l'éducation RNSE*.
- MENA. (2012). *Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive*. Ouagadougou.
- Merini, C., & De Perreti, C. (2002). Partenariat externe et prévention en matière de substances psychoactives : dans quelle position l'école met-elle ses partenaires?. *Santé Publique*, p. 147 à 164.
- Ministere de la Santé et de la Prévention. (2009, janvier). Plan National de Développement sanitaire PNDS 2009-2018.
- Ministere de la Santé et de l'action sociale. (2017). *La Direction Générale de l'Action sociale*. Récupéré sur [sante.gouv.sn](http://www.sante.gouv.sn): <http://www.sante.gouv.sn/les-directions/la-direction-g%C3%A9n%C3%A9rale-de-l%E2%80%99action-sociale>
- 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
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche . (2014). *Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ?*
- Ministre de la Santé et de l'action sociale. (2014). *Rapport initial sur le handicap au Sénégal*. Récupéré sur [Handicap.sn](http://www.handicap.sn): <http://www.handicap.sn/rapport-initial-sur-le-handicap-au-senegal/>
- Mission Handicap. (2018, Août 1). *Fiche pratique mhap types handicaps 2018*. Récupéré sur missionh-prodaudio.fr: <http://missionh-prodaudio.fr/wp-content/uploads/2018/03/Fiche-pratique-mhap-types-handicaps-2018.pdf>
- Monica Gather Thurler, G. P. (2015). « Leadership éducatif ? ». *Autour des mots de la formation : « Leadership éducatif ? »*.
- Montangerand, V. (2010, Octobre). La scolarisation des élèves en situation de handicap . Réflexion éthique Apports institutionnels.
- Muiznieks, N. (2017). *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive : document de synthèse*.
- Musset , M., & Thibert , R. (2010, mars). École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Institut National de Recherche Pédagogique*

- Dossier d'actualité de la VST*. Récupéré sur <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/52-mars-2010.php>>.
- Musset, M., & Thibert, R. (2010, mars). École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Dossier d'actualité de la VST*, n° 52, p. 5.
- Ndiaye, I. (2010). *Démarrage du projet Education Inclusive-Handicap-International- instaure-une-nouvelle-approche*. Récupéré sur Sud Quotidien: http://m.sendeveloppementlocal.com/DEMARRAGE-DU-PROJET-EDUCATION-INCLUSIVE-Handicap-International-instaure-une-nouvelle-approche_a1248.html
- Ndiaye, S. (2019, octobre 3). *Protection Sociale : « La carte d'égalité des chances n'a aucune utilité pour les personnes en situation de handicap »*. Récupéré sur <http://www.handicap.sn/>: <http://www.handicap.sn/2019/10/03/protection-sociale-la-carte-degalite-des-chances-na-aucune-utilite-pour-les-personnes-en-situation-de-handicap-baye-saliou-ndiaye-president-amht/>
- Nganmini, G.-B. (2009, Septembre 17). La mesure de la qualité perçue d'un dispositif de e-learning. Nancy.
- Ngom, P. C. (2017, Mai 4). *Promotion de l'éducation inclusive : Deux écoles seront ouvertes à Kaolack et Louga*. Récupéré sur <http://www.lesoleil.sn/>: <http://www.lesoleil.sn/actualites/item/64173-promotion-de-l-education-inclusive-deux-ecoles-seront-ouvertes-a-kaolack-et-louga.html>
- Nicole, D., & Gonthier-Maurin, B. (2017). *Culture et handicap, Rapport d'information N° 648*. SENAT.
- Nosenquêtes. (2019, Avril 1). Enquête sur l'implication des directeurs d'école dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. (A. M. Sow, Intervieweur)
- numdam. (1911). *La Loi du 14 juillet 1905 sur l'assistance aux vieillards, aux infirmes et aux incurables : ses premiers résultats*. Récupéré sur numdam.org: http://www.numdam.org/article/JSFS_1911__52__216_0.pdf
- Nyirahabimana, B. (2011). *Contribution de l'éducation inclusive à l'intégration des personnes vivants avec handicap*.
- OHCHR. (2019). *Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille*. Récupéré sur <https://www.ohchr.org/>: <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CMW.aspx>

- OIT.org. (s.d.). Récupéré sur OIT.org:
<http://www.oit.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/100151/119984/F2071784997/ORG-100151.pdf>
- OMS. (2011). *Résumé Rapport mondial sur le handicap*.
- OMS. (2012). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : version pour enfants. Récupéré sur <https://www.press.es/ehesp.fr/wp-content/uploads/2016/03/9782810900879.pdf>
- OMS. (2018). *10 faits sur le handicap*. Récupéré sur OMS:
<https://www.who.int/features/factfiles/disability/fr/>
- OMS. (2018, janvier 16). *Handicap et santé*. Récupéré sur www.who.int:
<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Onisep.fr. (s.d.). *La perception du handicap à travers le temps : de l'Antiquité à nos jours*. Récupéré sur www.onisep.fr: www.onisep.fr/Media/Sites-annexes/Kits-pedagogiques/Handicap/Diaporama
- ONU. (1948). Déclaration Universelle des droits de l'homme. (*résolution 217 (III) A 3*).
- ONU. (1975). Déclaration des droits des personnes handicapées. (*[résolution 3447 (XXX)]*). Récupéré sur <http://www.cfhe.org/upload/ressources/textes%20r%C3%A9f%C3%A9rence/textes%20internationaux/droits%20personnes%20handicap%C3%A9es.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/>
- Organisation mondiale de la Santé. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé: CIF*. Genève.
- Partenariat Mondial pour l'Education. (2018, Mai 15). *Enfants Handicapés*. Récupéré sur <https://www.globalpartnership.org>: <https://www.globalpartnership.org/fr/focus-areas/children-with-disabilities>
- peep-poitiers.fr. (2019, 02 09). *Handicap à l'école*. Récupéré sur [peep-poitiers.fr](http://www.peep-poitiers.fr):
<http://www.peep-poitiers.fr/handicap-a-lecole/>
- Peretti, A. d. (2005, 04 18). *didaquest.org*. Récupéré sur [http://didaquest.org/wiki/30_competences_\(André_de_Perreti\)](http://didaquest.org/wiki/30_competences_(André_de_Perreti))
- Petit, C. (2001). « De l'intégration scolaire », VST - Vie sociale et traitements N°69. p. pages 35 à 39. Récupéré sur [Cairn.info](http:// Cairn.info): <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2001-1-page-35.htm>

- place-handicap.fr. (2019). *Definition-d-une-aide-humaine*. Récupéré sur <https://place-handicap.fr/Definition-d-une-aide-humaine>
- Plaisance. (2007). *La scolarisation des enfants handicapés. débats actuels. Psychologie et Education*.
- Planque, F. (2002, Novembre 19). Récupéré sur <http://fplanque.net/Blog/softculture/2002/11/19/pyramide-de-maslow>
- pôle éducation inclusive. (2017). *Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive - BO n°7 du 16 février 2017*. Nord Pas de Calais .
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires VOLUME 1 : POLITIQUES ET PRATIQUES*. OCDE.
- Pourtier, A. (s.d.). Comment différencier sa pédagogie? 1.
- Prat, C. (2005). *L'Implication Organisationnelle et la satisfaction au travail sont-ils des concepts pertinents pour les experts comptables stagiaires aquitains?* France.
- PSE. (2014, février). *Plan Sénégal émergent*. Consulté le Juillet 10, 2017, sur [presidence.sn](http://www.presidence.sn): <http://www.presidence.sn/pse>
- RASED. (2014). *Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)*. Récupéré sur <http://dcalin.fr/rased.html#res>
- 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)
- reseau-canopé. (s.d.). *Le directeur et ses missions, Référentiels de compétences*. Récupéré sur <https://cdn.reseau-canope.fr>: <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/145956/145956-23908-30329.pdf>
- RFI. (2019). *Burundi: le corps d'un jeune albinos retrouvé démembré*. Récupéré sur <http://www.rfi.fr/afrique/20190819-burundi-corps-jeune-albinos-retrouve-demembre>
- Rich, J. (2013). « *Chapitre 3. L'identité actuelle des directeurs d'école* » dans *Les nouveaux directeurs d'école: Repenser l'encadrement des établissements scolaires*, .
- sciencesetavenir. (2018, mars 4). *ournée internationale de sensibilisation à l'albinisme : définition, symptômes, traitements*. Récupéré sur [sciencesetavenir.fr](https://www.sciencesetavenir.fr/sante/dermato/albinisme-definition-symptomes-traitements_121669): https://www.sciencesetavenir.fr/sante/dermato/albinisme-definition-symptomes-traitements_121669

- sec.gouv.sn. (2013, Juillet). *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET)*. Récupéré sur <https://www.sec.gouv.sn/IMG/pdf/PAQUETEF.pdf>
- Seck, M. (2014, Juillet). Récupéré sur <http://www.enqueteplus.com>: <http://www.enqueteplus.com/content/carte-d%E2%80%99egalite-des-chances-un-outil-pour-l'emancipation-de-la-personne-handicap>
- Sénégal, G. (2014). *Mise en oeuvre de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées*.
- Sénégal, R. d. (2012). Lettre de politique générale pour le secteur de l'Education et de la Formation .
- Sénégal, R. d. (2013). *Stratégie Nationale de Protection de l'Enfant*. Dakar. senegaldirect.net. (2018, février 05). <https://www.senegaldirect.net>. Récupéré sur senegaldirect.net: <https://www.senegaldirect.net/agent-ministere-de-sante-de-laction-sociale-dire-mal-quil-pense-de-politique-sanitaire-sociale-de-letat/>
- Senepus. (2015, février 09). *education-inclusive-affiche-son-mal-vivre*. Récupéré sur senepus.com: <http://www.senepus.com/article/1%E2%80%99education-inclusive-affiche-son-mal-vivre>
- senepus. (2019). *Reaction-des-syndicats-denseignement-au-financement-de-leducation*. Récupéré sur senepus.com: <https://www.senepus.com/education/reaction-des-syndicats-denseignement-au-financement-de-leducation>
- Seneweb.com. (2016, Septembre 20). *Distribution des cartes d'égalité des chances : Le Sénégal loin du compte*. Récupéré sur http://www.seneweb.com/news/Societe/distribution-des-cartes-d-egalite-_n_193466.html
- Seneweb.com, S. n. (2018, 01 28). *Tambacounda - Une dame écope de 5 ans ferme pour avoir précipité dans un puits sa fille malade mentale*. Récupéré sur Seneweb: http://www.seneweb.com/news/Justice/tambacounda-une-dame-ecope-de-5-ans-ferm_n_236774.html
- service-public. (2019, octobre 30). *Qu'est-ce que l'obligation d'emploi des personnes handicapées ?* Récupéré sur www.service-public.fr: <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F23149>
- Souplet, M.-L. (2011). *L'intégration scolaire et socio-professionnelle*. Paris.
- Sow, A. M. (2007). *Droits humains et micro-activités*. Dakar: La Sénégalaise de l'Imprimerie.

- Sow, A. M. (2012). *Peacekeeper en action, Manuel du Peacekeeper pour l'éducation à la paix en milieu communautaire*. Dakar.
- Sow, A. M. (2018, Juin 15). Comment se comporter les handicapés autrefois ? (A. M. SOW, Intervieweur)
- Speranza, J. (2018, Avril). Ecole inclusive: Ce que nous apprend l'Italie (Entretien avec Olivier Paolini). Récupéré sur <https://coledelaneurodiversite.org/2018/05/07/ecole-inclusive-ce-que-nous-apprend-litalie-entretien-avec-olivier-paolini/>
- Stephan, M.-L. (2017). *Le Leadership Humaniste*. Librinova.
- TESSA. (2016). *Boîte à outils TESSA pour l'éducation inclusive Guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive*.
- TESSA. (2019). *Boîte à outils TESSA pour l'éducation inclusive Guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive*. Récupéré sur <http://www.tessafrica.net/>.
- Thévenet, M. (2004). *Le plaisir de travailler*. Editions d'organisation.
- Thévenet, M. (2015). *La culture en pratique : culture et management*. . Paris: Presses Universitaires de France.
- Thévenet, M., & Neveu, J.-P. (2002). L'implication au travail.
- Thomazet, S. (2012). « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers ». *Le français aujourd'hui*, p. 11-17. Récupéré sur Du handicap aux besoins éducatifs particuliers
- Thomazet, S. (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! », numéro 1. *Revue des sciences de l'éducation, volume 34*, pp. p. 123-139.
- Thomazet, S. (2013). *Des enseignants, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou non ? La scolarisation des élèves en situation de handicap: un enjeu pour leur citoyenneté*. (U. hal-01122859f, Éd.)
- Thomazet, S. (2015). *Sur le chemin de l'école inclusive*.
- Thomazet, S. (2015). L'école inclusive, des mots aux actes. *Journée de Présentation du DIP "Sur le Chemin de l'Ecole Inclusive"*, (p. 26). Clermont-Ferrand. Récupéré sur http://ge.ch/dip/media/site_dip/files/imce/doc/ecole-inclusive/151121-presentation-thomazet.pdf
- Thomazet, S. (2016, février 5). *L'école inclusive*. Récupéré sur [lepole.education: https://lepole.education/index.php/culture-pedagogique/63-l-ecole-inclusive?showall=&start=1](https://lepole.education/index.php/culture-pedagogique/63-l-ecole-inclusive?showall=&start=1)
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école. *Les cahiers des PEP N°2*, pp. 25-31.

- Toupie.org. (2018, Juin 16). *Egalité des chances*. Récupéré sur [www.toupie.org](http://www.toupie.org/Dictionnaire/Egalite_chances.htm):
http://www.toupie.org/Dictionnaire/Egalite_chances.htm
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire - Dispositifs et pratiques pédagogiques*. éditions de Boeck Éducation. Récupéré sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>: Inclusion-scolaire-Dispositifs-et-pratiques-pedagogiques
- Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck (Pédagogie et Formation).
- UA. (2015). *Document -cadre de l'Agenda 2063*.
- UN. (2019). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Récupéré sur [www.un.org](https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvf.pdf): <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvf.pdf>
- UN. (2019). *Convention sur l'interdiction des mines antipersonnel*. Récupéré sur [https://www.un.org](https://www.un.org/french/peace/mine/mine_convention.shtml): https://www.un.org/french/peace/mine/mine_convention.shtml
- UN. (2019). *déclaration des nations unies sur les droits des peuples autochtones*. Récupéré sur [https://www.un.org](https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf):
https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf
- un.org. (s.d.). *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées*. Récupéré sur [http://www.un.org](http://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/Programme_action_mondial.pdf):
http://www.un.org/french/esa/social/disabled/PDF/Programme_action_mondial.pdf
- 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. (1994). *Declaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque: UNESCO ED-94/WS/18 .
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière de besoins éducatifs spéciaux*.
- Unesco. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion, Assurer l'accès à l'éducation pour tous*. 15.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris.
- UNESCO. (2015). *Examen national 2015 de l'Éducation pour tous : Sénégal*.
- UNESCO. (2016). *Comprendre l'Objectif de développement durable 4: Education 2030*. Récupéré sur [unesco.org](http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300f.pdf):
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300f.pdf>

- Unicef. (1990). *Convention internationale des droits de l'enfant*. Récupéré sur <https://www.unicef.fr/sites/default/files/convention-des-droits-de-lenfant.pdf>
- UNICEF. (2013). *La situation des enfants dans le monde : les enfants handicapés*.
- UNICEF. (2016). *La situation des enfants dans le monde*.
- Unicef. (2016). La stratégie nationale de protection de l'enfant.
- Unicef. (2017). *Unicef Annual Report 2017 Senegal*.
- usembassy.gov. (2019). *Rapport 2018 sur les droits de l'homme -Senegal*. Récupéré sur [https://sn.usembassy.gov:](https://sn.usembassy.gov/) <https://sn.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/209/SENEGAL-HRR-2018-FRE-FINAL.pdf>
- Valeau, P. (1998). *La gestion des volontaires dans les associations humanitaires*. Récupéré sur http://patrick.valeau.com/These_de_Doctorat/Chapitre1.html
- Valeau, P. (2004). Gérer l'implication dans le respect des différences. *Habilitation à Diriger des Recherches*. Récupéré sur patrick.valeau.com.
- Valeau, P. (2012). *Les normes d'implication organisationnelle*. L'Harmattan. Récupéré sur [http://patrick.valeau.com:](http://patrick.valeau.com) http://patrick.valeau.com/Gerer_1_implication/PDF/Chapitre1.pdf
- Vallaud-Belkacem, N. (s.d.). *l-ecole-inclusive*. Consulté le Juillet 10, 2017, sur <http://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>
- VST, I. N. (2010, Mars). École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Veille scientifique et technologique Dossier d'actualité*.
- Wallonie-Bruxelles, Federation. (s.d.). *L'Inclusion scolaire*. Consulté le Août 22, 2017, sur Le portail de l'enseignement en fédération Wallonie -Bruxelles: <http://www.enseignement.be/index.php?page=27775>
- Whitworth, J. (1999). A Model for Inclusive Teacher Preparation Vol. 1, No. 2. *Electronic Journal for Inclusive Education*.
- worldbank.org. (2015). *Enfants non scolarisés : un enjeu toujours d'actualité*. Récupéré sur [worldbank.org/fr: https://blogs.worldbank.org/fr/voices/enfants-non-scolarises-un-enjeu-toujours-d-actualite](https://blogs.worldbank.org/fr/voices/enfants-non-scolarises-un-enjeu-toujours-d-actualite)
- www.gouvernement.fr. (2016). *conference-nationale-du-handicap*. Consulté le Juillet 15, 2017, sur [www.gouvernement.fr:](http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/action/piece-jointe/2016/05/conference-nationale-du-handicap-2016_579819.pdf) http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/action/piece-jointe/2016/05/conference-nationale-du-handicap-2016_579819.pdf
- www.handinorme.com. (2018, 28 juin). *Comprendre les différents handicaps : les handicaps invisibles*. Récupéré sur [www.handinorme.com:](http://www.handinorme.com)

<https://www.handinorme.com/accessibilite-handicap/45-le-handicap-invisible-comprendre-les-differents-handicaps>

www.legifrance.gouv.fr. (s.d.). *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Consulté le Juillet 10, 2017, sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

Yrahabimana, B. (2011). *Contribution de l'éducation inclusive à l'intégration des personnes vivants avec handicap*.

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire d'enquête.....	131
Annexe 2: Guide d'entretien.....	145
Annexe 3:Résultats complémentaires du questionnaire.....	149
Annexe 4 : Ecoles élémentaires IEF Dakar- plateau.....	157



Annexe 1 : Questionnaire d'enquête

DESTINE AUX DIRECTEURS DES ECOLES ELEMENTAIRES DE L'INSPECTION DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (IEF) DE DAKAR-PLATEAU

(Tous les directeurs qui pratiquent ou pas l'éducation inclusive)

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de notre master 2 à l'ISE-CUSE, nous menons une recherche sur **l'implication des directeurs d'école élémentaire dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap**, Notre cible concerne les directeurs d'école qui pratiquent ou non l'éducation inclusive dans la zone couverte par l'IEF de Dakar-Plateau.

Nous vous remercions de bien vouloir consacrer quelques minutes sur votre temps précieux pour répondre au questionnaire ci-après. Vous cochez la bonne réponse pour vous. La réponse à certaines questions nécessitera de cocher plusieurs cases. Certaines questions nécessiteront des précisions.

Vos réponses seront traitées de manière tout à fait anonyme et resteront seulement dans le cadre de la recherche.

Questionnaire numéro

A. Caractéristiques des répondants

Cocher la bonne réponse

1. Quel est votre sexe ?

Masculin Féminin

2. Dans quelle tranche d'âge êtes-vous ?

Moins de 35 ans 35 à 49 ans 50 ans et Plus

3. Quel est votre plus haut diplôme académique ?

BFEM	<input type="checkbox"/>
BACCALAUREAT	<input type="checkbox"/>
DEUG /DUEL/DUES	<input type="checkbox"/>
LICENCE	<input type="checkbox"/>
MAÎTRISE	<input type="checkbox"/>
DOCTORAT	<input type="checkbox"/>

4. Dans quelle tranche se trouve votre ancienneté dans l'enseignement ?

Moins de 2 ans 2 à 10 ans Plus de 10 ans

5. Depuis combien de temps êtes-vous directeur d'école ?

Moins de 2 ans 2 à 10 ans Plus de 10 ans

B. Caractéristiques de l'établissement

Cocher la bonne réponse

1. Quel est le statut de votre établissement ?

Public Privé Autre à préciser

2. Combien de classes compte votre établissement ?

Moins de 6 classes 6 à 12 classes Plus de 12 classes

3. Quel est le ratio élève/maître de vos classes en moyenne ?

Moins de 40 élèves/maître 40 à 60 élèves/maître Plus de 60 élèves/maître

4. Quels enfants accueillez-vous dans votre établissement ?

Seulement des enfants non handicapés	<input type="checkbox"/>
Seulement des enfants en situation de handicap	<input type="checkbox"/>
Des enfants non handicapés et des enfants en situation de handicap	<input type="checkbox"/>

C. Pratique de l'Education Inclusive des ESH

1. Pratiquez-vous l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap (ESH) dans votre école ?

Cocher la bonne réponse

Oui Non

➤ Si Non, aller à la question 16

➤ Si Oui, depuis combien d'années avez-vous démarré l'éducation inclusive des ESH dans votre école ?

Moins de 2 ans 3 à 5 ans Plus de 5 ans

2. Combien de classes inclusives existent dans votre établissement ?

Cocher la bonne réponse

Aucune Une seule Deux Plus de deux Toutes les classes

Précisez le nombre

.....

3. Avez-vous des classes où les élèves handicapés sont séparés des autres élèves dans votre établissement ?

Oui Non

➤ Si Oui combien ?

Aucune Une seule Deux Plus de deux Toutes les classes

Précisez le nombre

4. Quelles sont les catégories de handicaps que vous accueillez dans votre école ?

Cocher la ou les bonnes réponses

Troubles des fonctions motrices (paralysie, amputations...)	<input type="checkbox"/>
Troubles des fonctions cognitives ou mentales (déficience intellectuelle : autisme, trisomie 21...)	<input type="checkbox"/>
Troubles de la fonction visuelle (mal voyance, cécité)	<input type="checkbox"/>
Troubles de la fonction auditive (mal entendant, surdité)	<input type="checkbox"/>
Troubles envahissant du développement (nanisme, obésité...)	<input type="checkbox"/>
Troubles multiples associés	<input type="checkbox"/>

5. Votre école dispose-t-elle de personnels spécialisés pour les élèves en situation de handicap ?

Oui Non

➤ Si Non allez à la question 15

➤ Si Oui, lesquels.

Enseignants spécialisés	<input type="checkbox"/>
Auxiliaires de vie scolaire	<input type="checkbox"/>
Auxiliaires technique (déplacements, toilettes...)	<input type="checkbox"/>
Interprètes de langage de signes	<input type="checkbox"/>
Autres.	<input type="checkbox"/>

Autres à préciser

6. Comment avez-vous été emmené à pratiquer l'éducation inclusive ?

➤ Cocher la ou les bonnes réponses

Par l'autorité (IEF...)	<input type="checkbox"/>
Par l'équipe pédagogique	<input type="checkbox"/>
Par la demande des parents	<input type="checkbox"/>

Par le comité de gestion	<input type="checkbox"/>
Par le nombre important d'élèves handicapés	<input type="checkbox"/>
Par une décision personnelle	<input type="checkbox"/>
Par un partenaire technique et/ou financier	<input type="checkbox"/>
Autres	<input type="checkbox"/>

Autres à préciser

7. En tant qu'éducateur, avez-vous eu dans le passé à accueillir dans vos classes des enfants en situation de handicap ?

➤ Cocher la bonne réponse

Oui Non

D. Formation en Education Inclusive des ESH

1. Avez-vous reçu une formation en éducation inclusive ?

Oui Non

➤ Si Non, aller à la question 20

➤ Si Oui par quel canal avez-vous été formé ?

Autodidactique Par un coach Par une ou des organisations

➤ Si c'est par une organisation, préciser laquelle ou lesquelles

2. Quel niveau de formation en éducation inclusive avez-vous reçu ?

Basique Approfondi

3. Quels sont les thématiques abordées lors de votre formation en Education Inclusive des ESH

?

➤ Cocher la ou les bonnes réponses

La définition de l'éducation inclusive	<input type="checkbox"/>
L'utilisation du braille	<input type="checkbox"/>
Le langage des Signes	<input type="checkbox"/>
La lecture labiale (lecture sur les lèvres)	<input type="checkbox"/>
Le modèle médical et le modèle social du handicap	<input type="checkbox"/>
Les approches/pratiques inclusives et participatives	<input type="checkbox"/>
Le principe de flexibilité de l'enseignement et de l'évaluation	<input type="checkbox"/>
Le principe de la diversité dans le respect de la différence	<input type="checkbox"/>

Autres thématiques à préciser

.....
.....

4. Y a-t-il dans votre équipe pédagogique des enseignants qui ont reçu une formation en éducation inclusive ?

Oui Non Si Non, aller à la question 21

➤ Si Oui, préciser le nombre -----

5. Les ressources de formation de votre équipe sont-elles adéquates pour s'occuper des élèves en situation de handicap ?

Très inadéquates	<input type="checkbox"/>
Inadéquates	<input type="checkbox"/>
Adéquates	<input type="checkbox"/>
Très adéquates	<input type="checkbox"/>

➤ Justifiez votre réponse.

.....
.....

E. Connaissance de l'éducation inclusive des ESH

1. Parmi les concepts suivants, cocher celui ou ceux qui répondent à l'éducation inclusive ?

Accessibilité universelle	<input type="checkbox"/>
Bénéfice mutuel pour tous	<input type="checkbox"/>
Injustice	<input type="checkbox"/>
Iniquité	<input type="checkbox"/>
Education pour tous	<input type="checkbox"/>
Egalité des chances	<input type="checkbox"/>
Equité	<input type="checkbox"/>
Exclusion	<input type="checkbox"/>
Parité	<input type="checkbox"/>
Promotion de la justice sociale	<input type="checkbox"/>

2. Connaissez-vous le modèle médical du handicap et le modèle social du handicap ?

Cocher la bonne réponse

Oui Non

Si Non aller à la question 25

3. Qu'est-ce qui distingue chacun des 2 modèles ?

.....
.....
4. Quel est le dernier instrument juridique en faveur de l'inclusion scolaire au Sénégal ?

Cocher la bonne réponse

La loi d'orientation sociale (LOS) n° 2010-15 du 6 juillet 2010	<input type="checkbox"/>
La convention internationale des droits de l'enfant : (CIDE)	<input type="checkbox"/>
La convention sur les droits des personnes handicapées (CDPH)	<input type="checkbox"/>

F. Obstacles pour l'éducation inclusive des ESH

1. Dans votre cas, quels sont les obstacles auxquels vous faites face pour l'éducation inclusive des ESH dans votre école ?

➤ Cocher la ou les bonnes réponses

Aucun obstacle	<input type="checkbox"/>
Equipements	<input type="checkbox"/>
Financiers	<input type="checkbox"/>
Infrastructures	<input type="checkbox"/>
Organisationnels	<input type="checkbox"/>
Pédagogiques	<input type="checkbox"/>
Discriminations	<input type="checkbox"/>
Autres	<input type="checkbox"/>

Autres à préciser

2. Si dans votre école vous avez des ESH, avez-vous constaté une discrimination à leur endroit ?

Cocher la bonne réponse.

Oui Non

➤ Si Non, allez à la question 29

➤ Si Oui, lesquels ? Cocher la ou les réponses.

Attitudes stigmatisantes : distance sociale, discrimination, exclusion	<input type="checkbox"/>
Méfiance, Peur	<input type="checkbox"/>
Chahuts	<input type="checkbox"/>
Autres	<input type="checkbox"/>

Autres à préciser

.....

3. Quelles stratégies avez-vous adopté pour lutter contre la stigmatisation ou la discrimination des ESH ?

Cocher la ou les bonnes réponses.

Célébration journée mondiale des personnes handicapées (sketchs, forum...)	<input type="checkbox"/>
Création d'un environnement saint et favorable à l'inclusion dans l'école	<input type="checkbox"/>
Education aux droits humains des élèves (morale, entre 'aide, solidarité...)	<input type="checkbox"/>
Formation et sensibilisation du personnel	<input type="checkbox"/>
Sensibilisation des familles	<input type="checkbox"/>
Autres	<input type="checkbox"/>

Autres à préciser

.....

4. Parmi certains obstacles listés ici, cocher les 4 les plus importants pour l'éducation inclusive des ESH.

Appareillage inadéquat des ESH	<input type="checkbox"/>
Inaccessibilité des écoles (salle de classe, toilettes, équipements sportifs)	<input type="checkbox"/>
Manque de cantines scolaires	<input type="checkbox"/>
Mauvaise politique éducative (absence de priorité de l'éducation inclusive)	<input type="checkbox"/>
Méconnaissance des textes et lois	<input type="checkbox"/>
Pauvreté et manque de moyens des familles	<input type="checkbox"/>
Préjugés sur les ESH et croyances négatives	<input type="checkbox"/>
Refus d'inscription des ESH par les familles	<input type="checkbox"/>

G. Mesures pour l'éducation inclusive des ESH

1. Avez-vous pris des mesures spéciales pour l'éducation inclusive des ESH dans votre établissement ?

Oui Non

➤ Si Non aller à la question 32

➤ Si Oui, cocher parmi la liste suivante la ou les mesures prises. S'il y a d'autres mesures qui ne se trouvent pas sur la liste, merci de les préciser.

Acquisition d'appareils (cannes, béquilles, prothèses auditives, lunettes...)	<input type="checkbox"/>
Adaptations pédagogiques individuelles	<input type="checkbox"/>
Application des textes pour l'inclusion	<input type="checkbox"/>

Appui aux soins de santé, soutien et assistance diverse (bourse sociale, carte d'égalité des chances...)	<input type="checkbox"/>
Mise en place d'un projet d'équipe	<input type="checkbox"/>
Coordination avec les parents	<input type="checkbox"/>
Coordination avec les partenaires de l'école	<input type="checkbox"/>
Facilitation du transport des ESH	<input type="checkbox"/>
Formation de l'équipe enseignante	<input type="checkbox"/>
Installation pour l'accessibilité (rampes, terrains de jeu, toilettes ...)	<input type="checkbox"/>
Lutte contre les attitudes négatives et préjugés	<input type="checkbox"/>
Mise en place de cantine scolaire	<input type="checkbox"/>
Mise en place de projet personnalisé de scolarisation avec la famille, l'élève et le maître	<input type="checkbox"/>
Utilisation de technologies appropriées (braille, ordinateurs...)	<input type="checkbox"/>
Autres	<input type="checkbox"/>

Autres à préciser

.....

2.Qu'est-ce qui vous a motivé à prendre ces mesures ?

.....

H. Partenariat pour l'éducation inclusive des ESH

1.Travaillez-vous avec des partenaires pour l'inclusion scolaire des ESH dans votre école ?

Oui Non

➤ Si Non, aller à la question 33

➤ Si Oui, avec quels partenaires travaillez-vous ? **Cocher la ou les bonnes réponses**

Association des parents d'élèves	<input type="checkbox"/>
Association des personnes handicapées	<input type="checkbox"/>
Collectivités locales	<input type="checkbox"/>
Comité de gestion de l'école	<input type="checkbox"/>
Directeurs nationaux du MEN	<input type="checkbox"/>
Enseignants de l'école	<input type="checkbox"/>
Inspecteurs de l'Education	<input type="checkbox"/>
Marraines de quartiers « <i>Badjanou Gokh</i> »	<input type="checkbox"/>
Parents ou tuteurs d'élèves handicapés	<input type="checkbox"/>
Partenaires techniques et financiers	<input type="checkbox"/>
Spécialistes du corps médical	<input type="checkbox"/>

Syndicats d'enseignants	<input type="checkbox"/>
Autres	<input type="checkbox"/>

Autres à préciser

.....

2.A quelle fréquence échangez-vous avec les partenaires pour l'inclusion scolaire des ESH ?

Cocher la case la plus proche de votre cas pour chaque partenaire.

Acteurs	Semaine	Mensuelle	Trimestrielle	Semestrielle	Annuelle	Jamais
Association des parents d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Association des personnes handicapées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Collectivités locales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comité de gestion de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Directeurs nationaux du MEN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseignants de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inspecteurs de l'Education	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marraines de quartiers « <i>Badjanou Gokh</i> »	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parents ou tuteurs d'élèves handicapés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partenaires techniques et financiers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spécialistes du corps médical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Syndicats d'enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Classifier par ordre d'importance les acteurs de l'éducation pouvant impulser l'inclusion scolaire ?

Ecrivez le numéro correspondant dans la case de 1 à 13 (1 étant le plus important au 13 le moins important)

Acteurs	Numéro
Association des parents d'élèves	
Association des personnes handicapées	
Collectivités locales	
Comité de gestion de l'école	

Directeurs d'école	
Directeurs nationaux du MEN	
Enseignants de l'école	
Inspecteurs de l'Education	
Marraines de quartiers « <i>Badjanou Gokh</i> »	
Parents ou tuteurs d'élèves handicapés	
Partenaires techniques et financiers	
Spécialistes du corps médical	
Syndicats d'enseignants	

I. Implication dans l'éducation Inclusive des ESH

1. Parmi les degrés d'implication pour l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap suivants, lequel correspond le mieux à votre cas ?

Je suis très impliqué dans l'inclusion scolaire des ESH	<input type="checkbox"/>
Je suis modérément impliqué dans l'inclusion scolaire des ESH	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas impliqué dans l'inclusion scolaire des ESH	<input type="checkbox"/>
Ce n'est pas possible de m'impliquer dans l'inclusion scolaire des ESH	<input type="checkbox"/>

2. Globalement, pensez-vous que les directeurs d'école élémentaire du Sénégal sont impliqués dans l'éducation inclusive ?

Oui très impliqués	<input type="checkbox"/>
Oui peu impliqués	<input type="checkbox"/>
Non pas impliqués	<input type="checkbox"/>
Non pas du tout impliqués	<input type="checkbox"/>

➤ Justifiez votre réponse.

.....

3. A votre avis, diriez-vous que l'éducation inclusive est :

Cocher la bonne réponse

Très importante Assez importante Pas importante

➤ Justifiez votre réponse

.....

4. Pour impliquer vos équipes dans l'éducation inclusive, certaines méthodes sont répertoriées ici. En fonction de la pertinence, attribuer une note de 0 à 10 à chacune d'entre elles en cochant la case correspondante.

Méthodes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- Créer du lien dans l'équipe pour favoriser un sentiment d'appartenance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Faire circuler l'information et la communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Collaborer avec l'(les) enseignant(s) au planning du travail à réaliser avec la classe, en tenant compte des parcours individuels des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Fournir une documentation pédagogique sur les élèves à besoins éducatifs spéciaux aux enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Collaborer avec l'(les) enseignant(s) de la classe à la construction et à l'évaluation de programmes individualisés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Collaborer à l'organisation du curriculum avec l'(les) enseignant(s) en tenant compte de la diversité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Collaborer et faire participer les parents au travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Travailler en équipe avec les partenaires du système éducatif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Valoriser les compétences de l'équipe formatrice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Mettre en place un système de feedback constructif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Fixer des objectifs concrets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Favoriser la prise d'initiatives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- Avoir un projet d'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Nous vous demandons de vous prononcer sur les situations que nous allons évoquer en nous disant si elles correspondent ou pas à vos sentiments vis-à-vis de l'éducation inclusive dans votre école.

Pour cela, merci d'utiliser toutes les nuances possibles sur une échelle de 0 à 10 en cochant la case correspondante, sachant que 0 signifie « pas du tout d'accord », 5 signifie « indécis » et 10 « tout à fait d'accord »

Items	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Echelle d'implication affective (IA)											
1. Je passerai bien volontiers le reste de ma vie professionnelle à promouvoir l'éducation inclusive des ESH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je ressens vraiment les problèmes d'éducation des ESH comme s'ils étaient les miens, ne serait que par nature et justice sociale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je ne me considère pas comme un "membre clé" dans l'éducation inclusive des ESH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je ne me sens pas affectivement attaché à l'éducation inclusive des ESH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. l'éducation inclusive des ESH a pour moi beaucoup de signification personnelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je ne ressens pas un fort sentiment d'appartenance à une institution qui s'intéresse à l'éducation inclusive des ESH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Echelle d'implication "calculée" (IC)											
7. Il serait très difficile pour moi de quitter une direction qui concrétise l'éducation inclusive des ESH, même si je le voulais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Beaucoup de choses dans ma vie seraient dérangées si je me décidais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Items	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
à abandonner l'éducation inclusive des ESH dans mon école maintenant.											
9. En ce moment, poursuivre l'éducation inclusive des ESH dans mon école est un problème qui relève autant de la nécessité que du désir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je pense avoir trop peu de possibilités pour envisager d'abandonner l'éducation inclusive des ESH dans mon école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Une des conséquences négatives de mon départ de cette direction serait le manque de solutions de rechange possibles et cela impacterait sur l'éducation inclusive des ESH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Si je n'avais pas donné tant de moi-même à l'éducation inclusive des ESH dans mon école, j'aurais pu envisager de travailler ailleurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Echelle d'implication normative (IN)											
13. Je ne ressens aucune obligation de continuer l'éducation inclusive des ESH dans mon école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Même si c'était à mon avantage, je ne me sentrais pas le droit d'arrêter l'éducation inclusive des ESH dans mon école maintenant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. J'éprouverais de la culpabilité si j'arrêtais l'éducation inclusive des ESH dans mon école maintenant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La cause des ESH mérite ma loyauté, je reste déterminé pour leur inclusion dans mon école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Items	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Je n'abandonnerai pas l'éducation inclusive dans mon école pour le moment car j'éprouve un sentiment d'obligation envers les ESH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je dois beaucoup à mon école notamment dans le domaine de l'Education inclusive des ESH.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Seriez-vous motivé pour vous impliquer dans l'éducation inclusive des ESH ?

Oui Non

➤ Si Oui, quelles en seraient la ou les raisons ? **Cocher la ou les réponses de votre choix.**

Aider des enfants en situation de handicap	<input type="checkbox"/>
Avoir une bonne formation en EI pour mes enseignants et moi	<input type="checkbox"/>
Décrocher davantage de partenaires	<input type="checkbox"/>
Etre mieux apprécié par la communauté	<input type="checkbox"/>
Obtenir une satisfaction personnelle et morale	<input type="checkbox"/>

Autres à préciser

.....

Merci beaucoup



Annexe 2 : Guide d'entretien

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de notre master 2 à l'ISE-CUSE, nous menons une recherche sur l'implication des directeurs d'école dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap au Sénégal.

Nous vous remercions de bien vouloir nous consacrer 30 minutes d'entretien. Les données seront traitées de manière anonyme.

Nous allons dans un premier temps parler de généralités sur l'éducation inclusive. Ensuite, nous aborderons les obstacles et propositions pour l'effectivité de l'éducation inclusive. Puis, nous parlerons du rôle des acteurs clés et enfin de l'implication spécifique des directeurs d'école qui sont notre public-cible. Merci de votre disponibilité.

Entretien numéro.....

I. Généralités

Sexe.....Profession.....Organisation

II. Connaissance de l'éducation inclusive et du handicap

1. Comment définissez-vous l'inclusion scolaire ?

.....

2. Que pensez-vous de l'inclusion scolaire dans les pays développés comme la France ?

.....

3. Que pensez-vous de l'inclusion scolaire dans le contexte du Sénégal ?

.....

4. En tant qu'acteur, comment êtes-vous impliqué dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap ?

.....
.....
.....

5. Connaissez-vous des instruments juridiques pour l'éducation des enfants en situation de handicap du Sénégal ?

Oui Non

Si oui, en citer quelques -uns.

.....
.....
.....

III. Obstacles et propositions clés pour l'éducation inclusive

1. Quels peuvent être les obstacles de l'éducation inclusive dans notre pays ?

.....
.....
.....
.....

2. Que proposez-vous pour une effectivité de l'Education inclusive au Sénégal ?

.....
.....
.....

IV. Acteurs clés et rôle dans l'éducation inclusive

1. Quels sont les acteurs les plus pertinents pour l'effectivité de l'inclusion scolaire au Sénégal ?

.....
.....
.....

2. Quel rôle les acteurs pourraient-ils jouer dans ce cas ?

.....
.....
.....

V. Implication des directeurs d'école dans l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap?

1. Comment les directeurs d'école pourraient-ils jouer un rôle dans l'éducation inclusive des ESH ?

.....
.....
.....

2. Qu'est ce qui pourrait bloquer les directeurs d'école à jouer pleinement leur rôle dans l'inclusion scolaire des ESH ?

.....
.....
.....

3. Globalement, les directeurs d'école élémentaire sont-ils impliqués dans le processus d'école inclusive ?

Oui Non

Si non, quels sont les obstacles à leur implication ?

.....
.....
.....

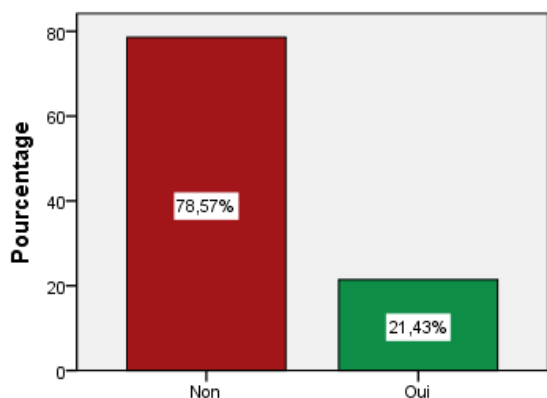
VI. Avez-vous quelque chose de spécifique à nous communiquer en rapport avec notre thème ?

.....
.....
.....
.....
.....

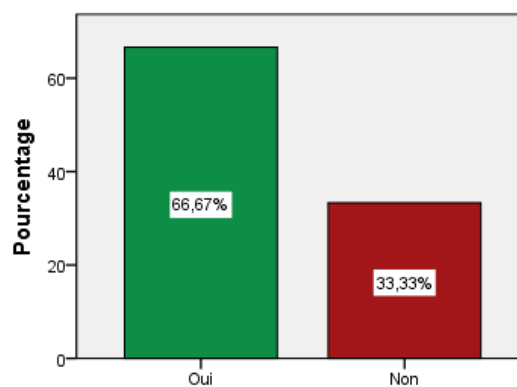
MERCI.

Annexe 3 : Résultats complémentaires du questionnaire

1-Troubles des ESH accueillis

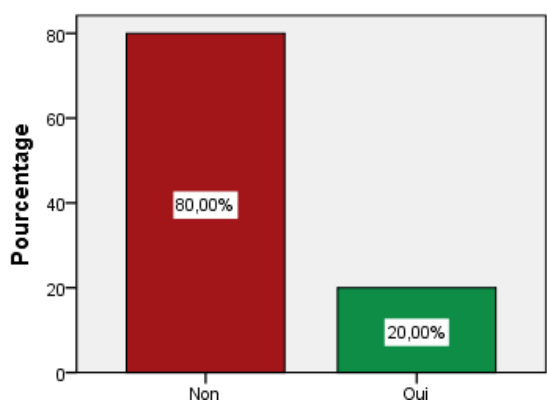


Graphique 61: Troubles des fonctions motrices

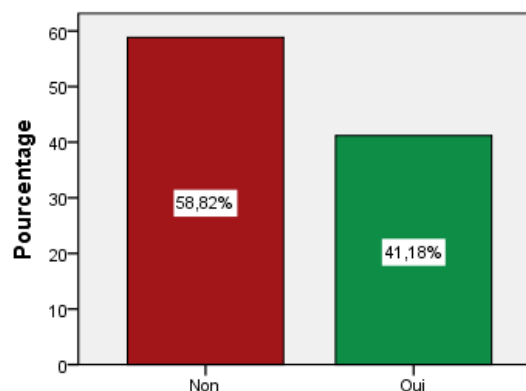


Graphique 62: Troubles des fonctions cognitives

21,43% des ESH ont des troubles des fonctions motrices et 33,33% des troubles des fonctions cognitives.

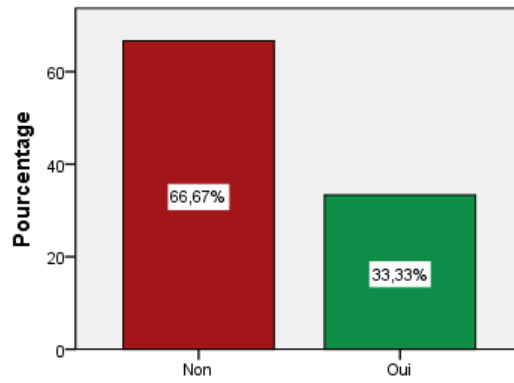
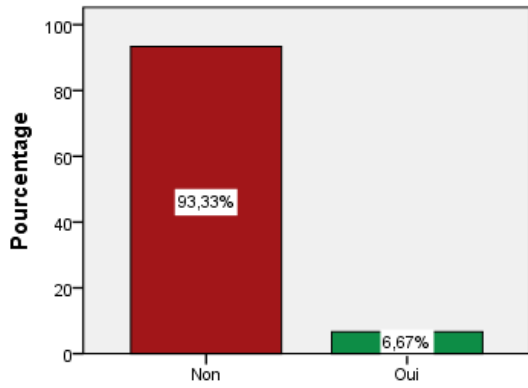


Graphique 63: Troubles des fonctions visuelles



Graphique 64: Troubles des fonctions auditives

20% ont des troubles des fonctions visuelles et 41,18% des troubles des fonctions auditives. Ce fort taux de troubles des fonctions auditives est dû au centre verbo tonal spécialisé dans le domaine.

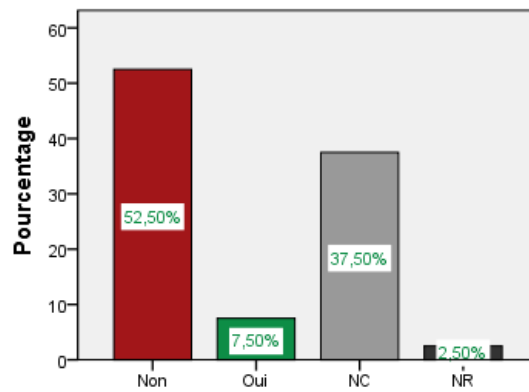


Graphique 65: Troubles du développement

Graphique 66 : Troubles multiples

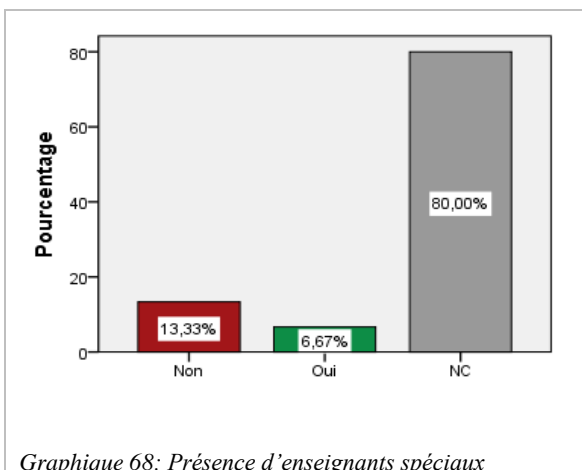
6,67% ont des troubles du développement (nanisme, obésité) et 33,33% ont des troubles multiples.

2-Présence de personnels spécialisés dans les écoles

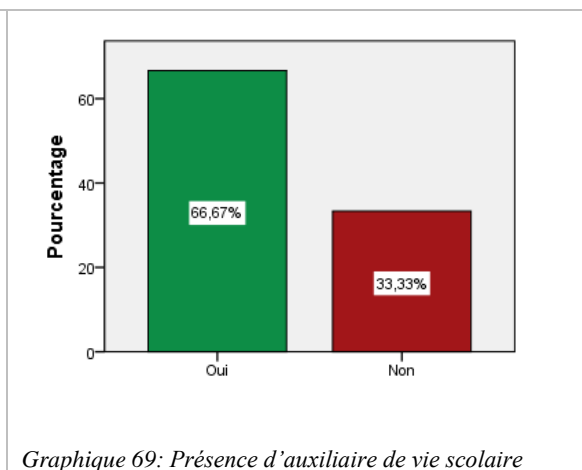


Graphique 67:Présence de personnels spécialisés

Seules 7,50 % des écoles pratiquant l'EI ont des personnels spécialisés.



Graphique 68: Présence d'enseignants spéciaux

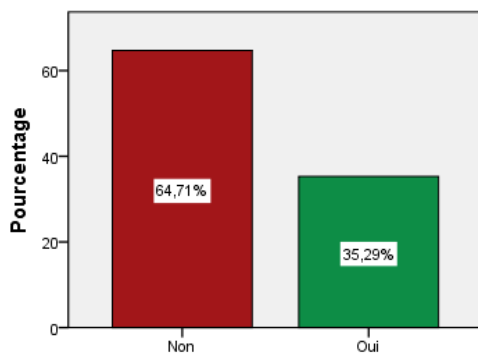


Graphique 69: Présence d'auxiliaire de vie scolaire

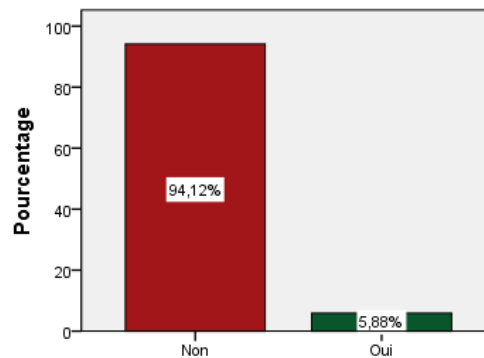
Parmi les écoles qui affirment disposer d'un personnel spécialisé, 6,67% sont des enseignants spéciaux et 66,67% des auxiliaires de vie scolaire (AVS).

Les autres personnels comme les auxiliaires techniques et les interprètes de langage des signes sont inexistantes dans les écoles interrogées.

3-Source de la demande d'éducation inclusive

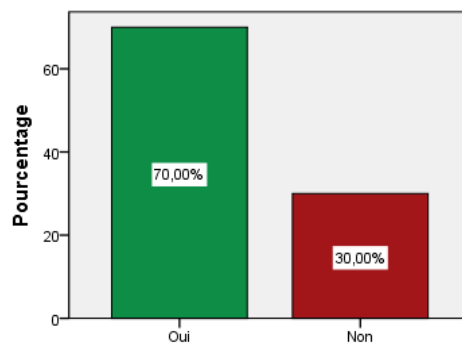


Graphique 70: Demande EI faite par les parents



Graphique 71: Demande EI faite par le comité de gestion

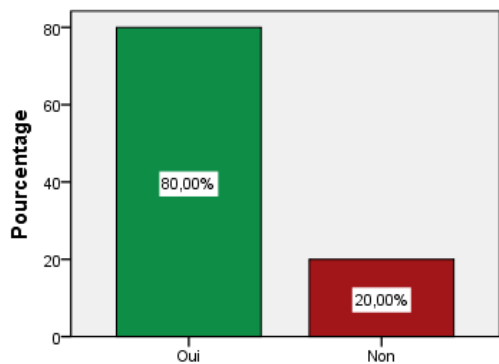
Concernant la demande pour l'inclusion des ESH : 35,29% provient des parents, 17,65% par décision personnelle, 5,88% par le comité de gestion, 5,88% par les PTF, 5,88% par autres et **0%** par le nombre élevé d'ESH.



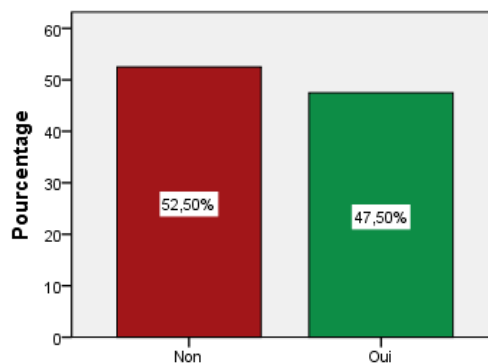
Graphique 72: ESH accueillis dans le passé

70 % des directeurs ont accueilli dans le passé des ESH dans leurs classes.

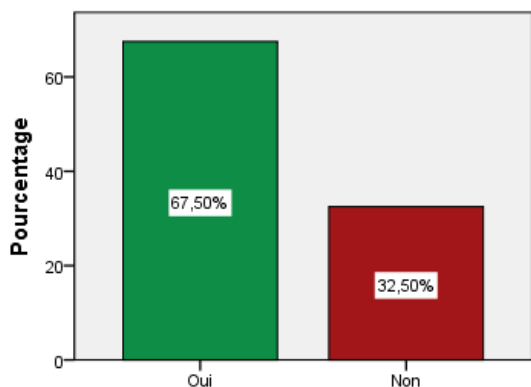
4-Obstacles pour l'éducation inclusive des ESH



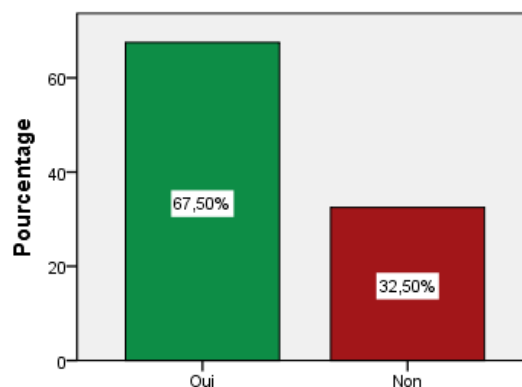
Graphique 73: Obstacles équipements pour l'Education inclusive



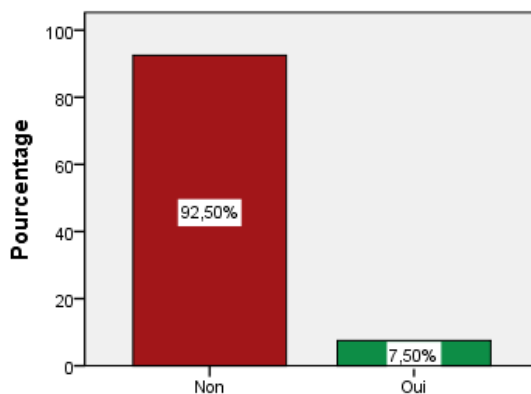
Graphique 74: Obstacles financiers pour l'éducation inclusive



Graphique 75: Obstacles infrastructures pour l'éducation Inclusive



Graphique 76: Obstacles pédagogiques pour l'éducation inclusive



Graphique 77: Obstacles discrimination pour l'éducation inclusive

- 100% des directeurs ont affirmé que l'éducation inclusive présente des obstacles.

80% ont relaté des obstacles en équipements, 67,5 % en infrastructures et pédagogies, 47,5% en finances.

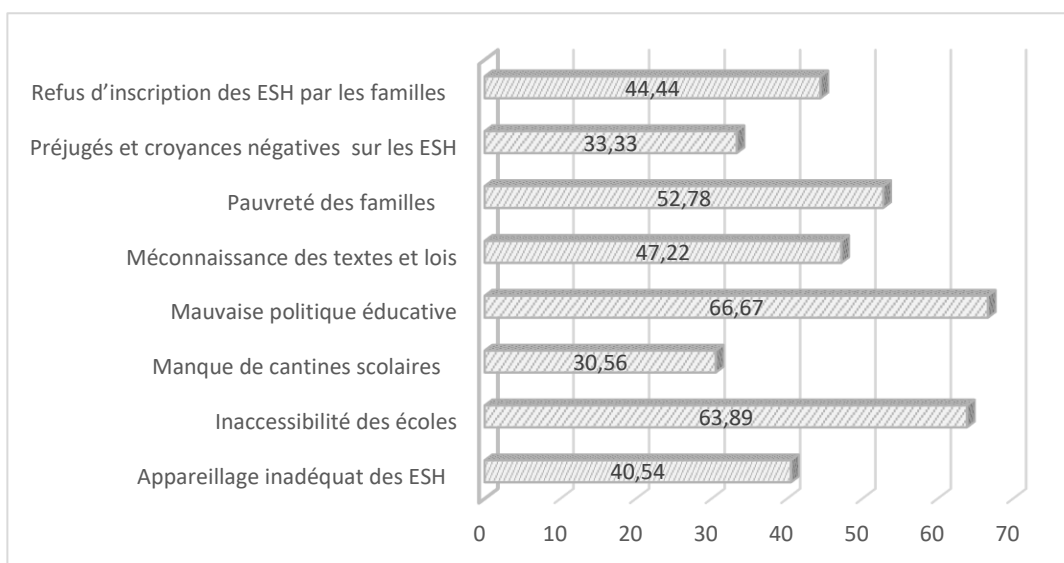
92,50% ont noté la discrimination comme obstacle. En ce qui concerne le constat de la discrimination dans l'école, 6,25% ont noté son existence dans leur école. Et pour chaque sous catégorie il y a eu 50% soit : attitudes stigmatisantes, distance sociale, discrimination, exclusion (50%), méfiance, peur (50%), chahuts (50%), autres (50%).

5-Obstacles de l'éducation inclusive les plus importants

Les 4 obstacles les plus importants dans l'ordre décroissant sont :

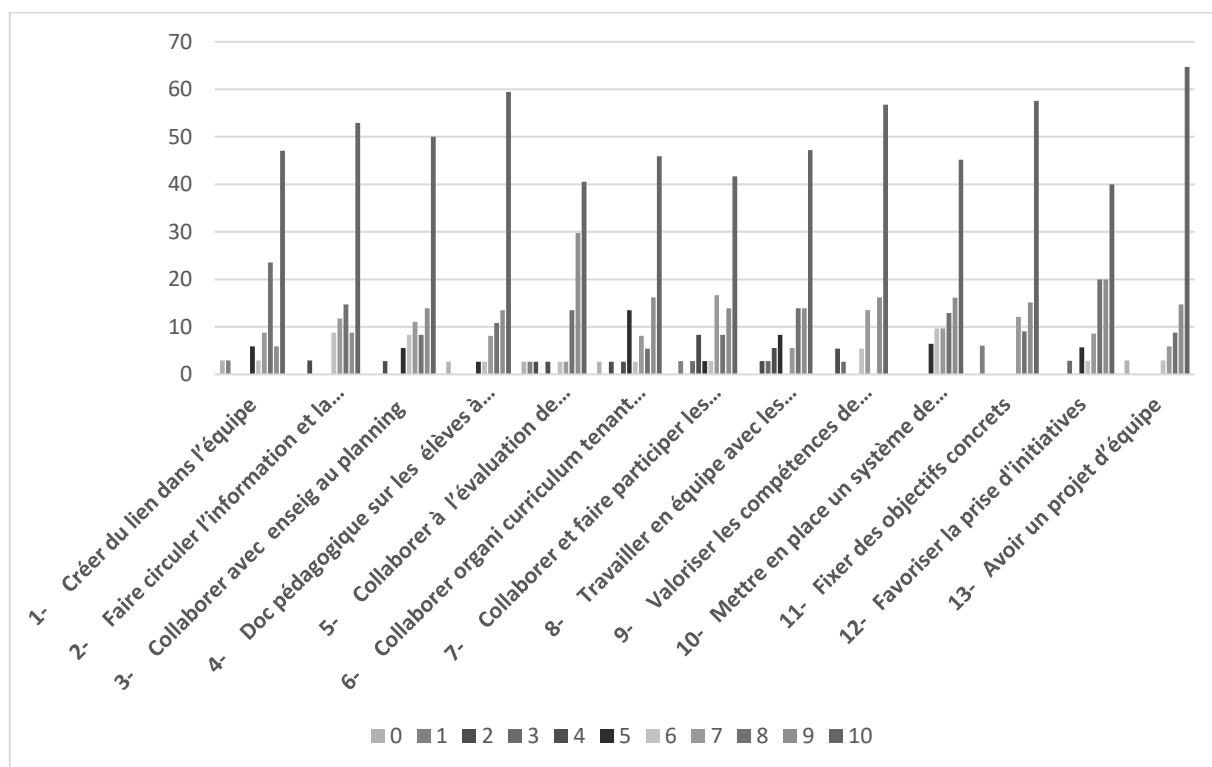
- 1 - la mauvaise politique éducative : 66,67 % ;
- 2- l'inaccessibilité des écoles : classes, toilettes, équipements sportifs... : 63,89% ;
- 3- la pauvreté et le manque de moyens des familles : 52,78% ;
- 4- la méconnaissance des textes et lois : 47,22%.

Certains obstacles même s'ils sont relatés et importants sont moins évoqués : il s'agit principalement du manque de cantines scolaires : 30,56% et des préjugés et croyances négatives : 33,33%.



Graphique 78: Obstacles de l'éducation inclusive par ordre d'importance

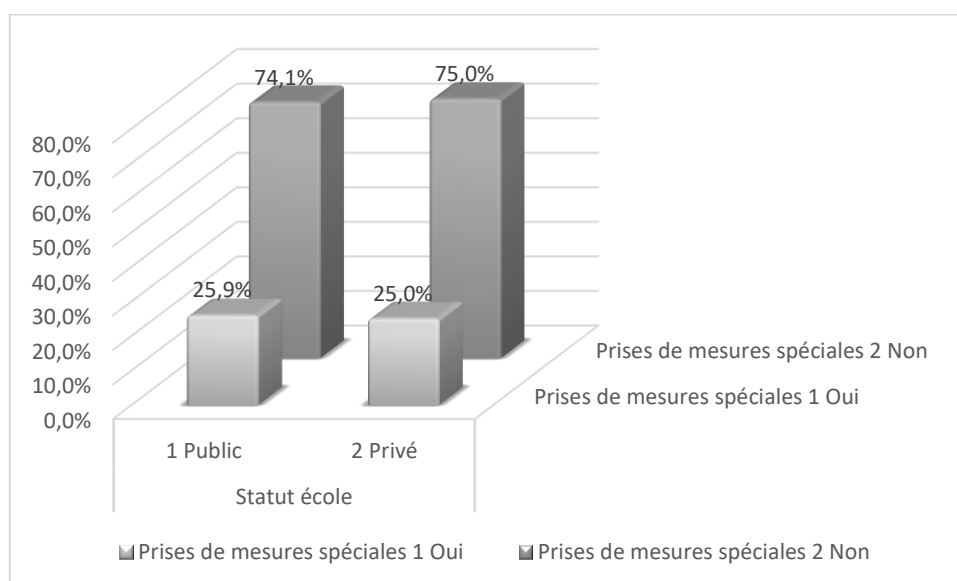
6-Note des méthodes d'implication des équipes



Graphique 79: Notation des méthodes d'implication des équipes par les directeurs

La note maximale 10 est dominante sur les différentes méthodes. Cependant, certaines méthodes ne semblent pas être privilégiées comme la collaboration à l'évaluation et favoriser les prises d'initiatives.

7-Prise de mesures spéciales selon le statut de l'école

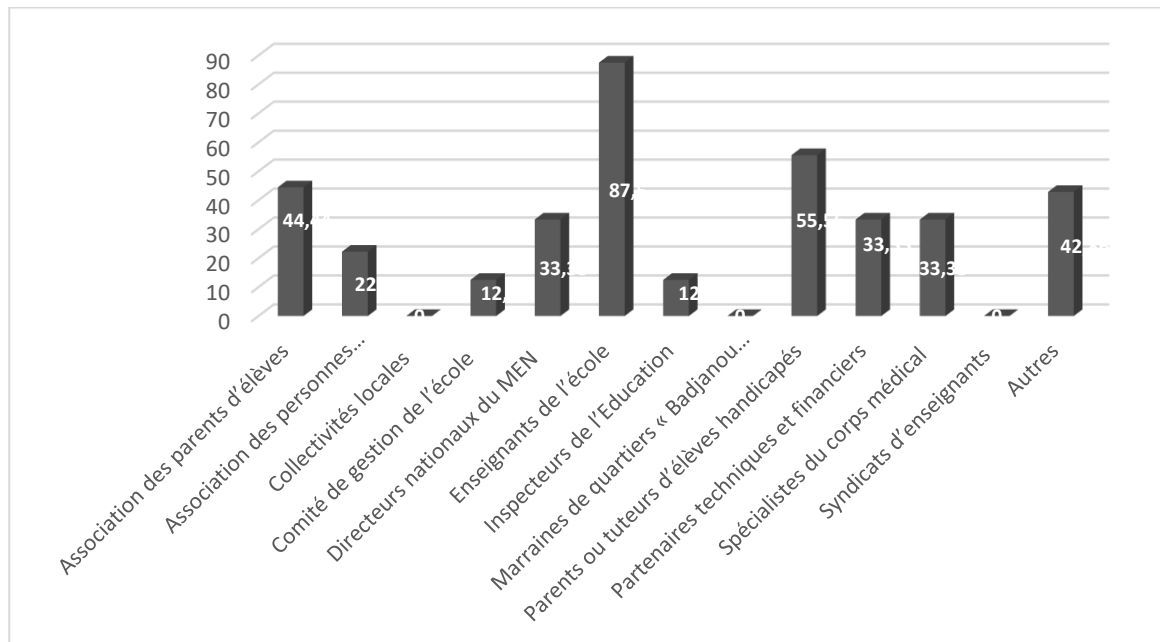


Graphique 80: Prises de mesures spéciales selon le statut de l'école

Dans le privé comme dans le public, seuls 25% des directeurs ont pris des mesures spéciales. Ce même chiffre indique que le statut de l'école n'influence pas la prise de mesures spéciales.

8-Partenaires des directeurs dans l'Education Inclusive

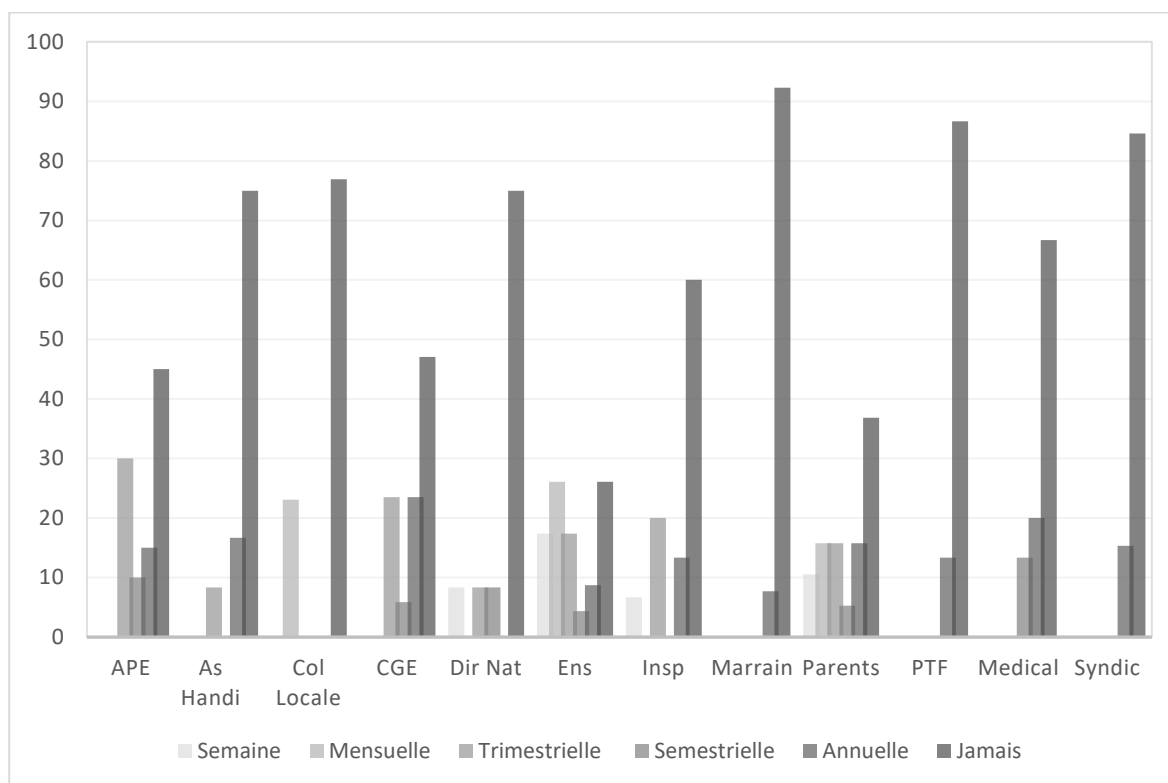
Parmi les 21,05% des directeurs, le graphique ci-dessous montre les résultats du partenariat.



Graphique 81: Partenariat par ordre d'importance

Les enseignants de l'école occupent la première place dans le partenariat avec les directeurs : **87,50%** suivis des parents ou tuteurs des ESH **55,56%**, puis des associations des parents d'élèves **44,44%**. Les syndicats, les mairies de quartier, les collectivités locales sont tous à **0%** dans le partenariat.

9-Echange avec les partenaires



Graphique 82: Fréquence d'échange avec les partenaires

Cette figure nous indique que les échanges avec les enseignants et les parents sont assez fréquents tandis que ceux avec les marraines des quartiers et les syndicats sont quasiment inexistantes. L'association des parents d'élèves et le comité de gestion sont bien présents. Les directeurs nationaux du MEN et les collectivités locales sont rares dans le partenariat.

Annexe 4 : Ecoles élémentaires IEF Dakar- plateau

LIBELLE REGROUPEMENT	NOM STRUCTURE	STATUT ETABLISSEMENT
Com Fann Point E Amitie	EE AHMADOU BAMBA MBAKHANE DIOP 1	Public
Com Fann Point E Amitie	EE AHMADOU BAMBA MBAKHANE DIOP 2	Public
Com Fann Point E Amitie	EE AHMADOU BAMBA MBAKHANE DIOP 3	Public
Com Fann Point E Amitie	EE CHEIKH AHMADOU MBACKE	Public
Com Fann Point E Amitie	EE FRANCO SENEGALAISE FANN	Public
Com Fann Point E Amitie	EE JOSEPH GOMIS	Public
Com Fann Point E Amitie	EE POINT E 1	Public
Com Fann Point E Amitie	EE POINT E 2	Public
Com Fann Point E Amitie	CPEE ADVENTISTE CLAIR SOLEIL	Privé
Com Fann Point E Amitie	CPEE ECOLE ELEMENTAIRE BILINGUE	Privé
Com Fann Point E Amitie	CPEE EL HADJI MBAYE BA EX TAFSIR AMADOU BA	Privé
Com Fann Point E Amitie	CPEE IQRA BILINGUAL ACADEMY	Privé
Com Fann Point E Amitie	CPEE LA MAISON DES ANGES	Privé
Com Fann Point E Amitie	CPEE LES PETITS LOUPS	Privé
Com Fann Point E Amitie	CPEE LES TROIS POM	Privé
Com Fann Point E Amitie	CPFA ABDOUL AZIZ BEN ABDOURAHMANE ALY SAOUD	Privé
Com Fann Point E Amitie	CPEE SENEGALESE AMERICAN BILINGUAL SCHOOL	Privé
Com Fann Point E Amitie	CPEE COSMOPOLITAN BILINGUAL ACADEMY	Privé
Com Fann Point E Amitie	CPEE AN NOUR	Privé
Com Fass Gueule Tapee Col	EE ADJA WARATH DIENE	Public
Com Fass Gueule Tapee Col	EE ALIE CODOU NDOYE	Public
Com Fass Gueule Tapee Col	EE COLOBANE 2	Public
Com Fass Gueule Tapee Col	EE DJARAF IBRA PAYE	Public
Com Fass Gueule Tapee Col	EE ELH AMADOU LAMINE DIENE	Public
Com Fass Gueule Tapee Col	EE ELHADJ IBRAHIMA BEYE	Public
Com Fass Gueule Tapee Col	EE ELH MOUSTAPHA CISSE	Public
Com Fass Gueule Tapee Col	EE MANGUIERS 2	Public
Com Fass Gueule Tapee Col	EE OUMAR HAMET WANE	Public
Com Fass Gueule Tapee Col	EE SACOURA BADIANE	Public
Com Fass Gueule Tapee Col	EE SAMBA DIERY DIALLO	Public
Com Fass Gueule Tapee Col	CPEE ANNE MARIE JAVOUHEY	Privé
Com Fass Gueule Tapee Col	CPEE ASKIA MOUHAMED	Privé
Com Fass Gueule Tapee Col	CPFA ELH AMADOU LAMINE DIENE	Privé
Com Fass Gueule Tapee Col	CPFA GAINDE FATMA	Privé
Com Fass Gueule Tapee Col	CPEE IMAM MOUHAMMAD BOUN SAOUD	Privé
Com Fass Gueule Tapee Col	CPEE MALPHADO	Privé
Com Fass Gueule Tapee Col	CPEE MERE JEAN LOUIS DIENG	Privé
Com Fass Gueule Tapee Col	CPEE ST PIERRE JULIEN EYMARD	Privé
Com Goree	EE LEOPOLD ANGRAND	Public
Com Médina	EE ALASSANE NDIAYE ALLOU	Public
Com Médina	EE BABACAR NDIAYE WACK 1	Public
Com Médina	EE ELH MOUR DIOP	Public
Com Médina	EE ELH NAGO SAMB	Public
Com Médina	EE GIBRALTAR 2	Public
Com Médina	EE MAMOUR DIAKHATE	Public
Com Médina	EE MATAR DIOP	Public

LIBELLE REGROUPEMENT	NOM STRUCTURE	STATUT ETABLISSEMENT
Com Médina	EE MBAYE DIAGNE DEGAYE	Public
Com Médina	EE OUMAR BEN KHATAB DIA	Public
Com Médina	EE SERIGNE AMADOU ALY MBAYE	Public
Com Médina	CPEE CHARLES BAUDELAIRE	Privé
Com Médina	CPEE CHEIKH KHALIL ABDOULAYE MAREGA	Privé
Com Médina	DAARA CHEIKH AHMED TIDJANE CHERIF	Privé
Com Médina	CPEE ECOLE PRIVEE DE THIEURIGNE	Privé
Com Médina	CPEE LES PRINCES	Privé
Com Médina	NAKHROUL KAWSARA	Privé
Com Médina	CPEE OUMAR SY	Privé
Com Médina	CPEE UN AUTRE MONDE	Privé
Com Médina	CPEE AL HOUDA WAL FOURQAN	Privé
Com Plateau	EE ADJA MAME YACINE DIAGNE	Public
Com Plateau	EE AHMADOU MBACKE	Public
Com Plateau	EE AMADOU ASSANE NDOYE 1	Public
Com Plateau	EE BERTHE MAUBERT	Public
Com Plateau	EE DJARAF FALLA PAYE 1	Public
Com Plateau	EE DJARAF FALLA PAYE 2	Public
Com Plateau	EE ELH BIBI NDIAYE	Public
Com Plateau	EE ELH IBRAHIMA DIOP 1	Public
Com Plateau	EE ELH MALICK SY	Public
Com Plateau	EE IBRAHIMA DIOP 2	Public
Com Plateau	EE ELH MOUSTAPHA DIOP	Public
Com Plateau	EE FRANCO SENEGALAISE DIAL DIOP	Public
Com Plateau	EE REBEUSS	Public
Com Plateau	CPEE ALOYS KOBES	Privé
Com Plateau	CPEE COLLEGE DE LA CATHEDRALE	Privé
Com Plateau	CPEE CROIX ROUGE	Privé
Com Plateau	CPEE IBRAHIMA SIDIBE	Privé
Com Plateau	CPEE INSTITUTION IMMACULÉE CONCEPTION	Privé
Com Plateau	CPEE INSTITUTION NOTRE DAME	Privé
Com Plateau	CPEE INSTITUTION STE JEANNE D'ARC	Privé
Com Plateau	CPEE MISSION LIBANAISE	Privé
Com Plateau	CPEE PETITE ECOLE PROTESTANTE	Privé
Com Plateau	CPEE POLE ENFANCE AIMÉ CÉSAIRE	Privé
Com Plateau	CPEE PRESENTATION DE MARIE	Privé
Com Plateau	CPEE SIMOM FALL	Privé
Com Plateau	CPEE ZEYNAB KHAZALY	Privé
Com Plateau	CPEE AL HOUDA WAL FOURQAN	Privé
Com Plateau	CPEE ECOLE PRIMAIRE AIME CESAIRE	Privé
Com Plateau	CPEE DAARA KHALIFA ABABACAR SY	Privé
Com Plateau	CPEE AL MINARA	Privé

INDEX

A		Whitworth..... 13
accessibilité.....	41, 57	
acteur.....	45, 146	
Auteurs	55	
Akkari et Barry.....	36	
Allen et Meyer.....	4, 10, 46, 49, 51, 52, 69, 70	
Aurore Chanrion.....	25	
Barrel Sow Gueye	I, III	
Curchod-Ruedi.....	31	
Etzioni.....	49	
Fougeyrollas.....	16, 17	
François Planque.....	48	
Françoise Adam.....	45, 46, 47, 51, 53	
Hamonet.....	15, 17	
Hendrix.....	13	
Hendriz et Cruz.....	14	
Hervé Sérieyx.....	46, 47	
Idrissa Diop	I, III	
Levy.....	46, 47	
Maslow.....	48	
Mazué.....	50	
Merini.....	55	
Mullard.....	50	
Musset et Thibert.....	26	
Nicole & Gonthier-Maurin.....	11, 43	
Nils Muiznieks.....	36	
Patrick Valeau.....	45	
Philip Wood.....	15	
Philippe Tremblay.....	30	
Poulou.....	31	
Rich.....	55	
Roiné.....	13	
Rothschild.....	45	
Souplet.....	28	
Thévenet.....	45, 47	
Thomazet.....	10, 12, 30, 36, 55	
B		
besoins éducatifs particuliers.....	11, 13, 30, 35, 54, 56	
C		
CIDE.....	IX, 25, 26	
CIF.....	IX, 15, 16, 17, 18	
CIH.....	IX, 14, 15, 16, 135	
D		
Dictionnaire		
Larousse.....	54	
reverso.....	47	
discrimination.....	25, 26, 42	
E		
école élémentaire.....	IV, 8, 9, 54, 64, 69, 131, 140, 147	
égalité des chances.....	27	
en situation de handicap.....	X, 2, 8, 9, 19, 25, 26, 27, 38, 41, 42, 43, 58, 59, 64, 67, 69, 101, 131, 139, 140, 145, 146, 147	
enfant.....	IX, 8, 25, 26, 27, 32, 42, 55, 59, 60	
exclusion.....	25, 26, 28, 30	
F		
France.....	IX, 6, 11, 12, 13, 26, 36, 145	
G		
Genre.....	24	
H		
handicap.....	IV, IX, 2, 3, 6, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 32, 36, 41, 42, 59, 60, 72, 82, 101, 145	
I		
IEF Dakar-Plateau.....	65, 66	

implication .. IV, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 40, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 64, 69, 70, 71, 131, 140, 142, 143, 145, 147	UNICEF.....XI, 4, 7, 10, 21, 25, 28, 58, 60
inclusion scolaire ... IV, IX, 3, 8, 9, 11, 30, 32, 36, 38, 40, 41, 43, 55, 57, 59, 61, 64, 67, 69, 72, 101, 131, 136, 138, 139, 140, 145, 146, 147	
inspecteurs 40	
intégration 8, 13, 27	
L	
loi 27	
loi d'orientation sociale 6, 11, 12, 26, 27, 38, 60, 61, 102	
O	
Organisations	
AFDEAA IX	
AFP IX, 28	
ANHMS..... IX, 59	
ANSD IX, 4, 6, 10, 20, 21, 25, 56, 64	
ASEDEM IX, 38	
autismeafrique..... 60	
CDAPH IX, 34	
CODEC IX	
FSAPH..... X	
HANDICAP FormEduC 60	
Handicap International X, 40, 60	
HCDH..... X	
INEFJA X, 38	
MEN X	
MERERUE X	
OMS .. X, 4, 10, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 25, 41, 42, 43, 56	
ONU..... X	
Sightsavers 39, 60	
UNAS XI, 59	
UNESCO..... I, IX, XI, 1, 4, 39, 48, 55, 60, 61, 131, 145	
	P
	PAQUET-EF X, 2, 39, 41, 48, 54
	parents 25, 40, 56, 58, 59, 72
	PDEF X
	PPH..... 15, 16, 17
	R
	Rapports
	Orlecol 2, 21, 42, 43
	RGPHAE XI, 19, 20, 21
	RNSE XI, 6, 7, 18, 39, 40, 41, 43
	S
	ségrégation 36
	Sénégal... IX, X, XI, 2, 8, 9, 10, 11, 12, 19, 21, 22, 25, 26, 28, 38, 39, 41, 54, 56, 57, 59, 60, 64, 69, 102, 131, 136, 140, 145, 146
	SIMH..... 15, 17
	Structures
	CDES IX
	CEFDI IX, 38
	CGE IX, 58, 59
	CRFPE IX, 55
	CUSE I, IX, 131, 145
	DEE IX
	DPRE IX
	EFIX
	FASTEF I, X
	IA X, 65
	IEFX, 64, 65, 66, 67, 157
	IME X, 101
	MDPH X, 6, 56
	RASED XI, 35
	UCAD I, XI
	UCGE XI, 59

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	II
REMERCIEMENTS	III
RESUME	IV
ABSTRACT	IV
MOTS CLES.....	IV
KEY WORDS	IV
LISTE DES FIGURES.....	V
LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES GRAPHIQUES	V
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	IX
SOMMAIRE	XII
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : PARTIE THEORIQUE.....	5
1 CHAPITRE I : CADRE PROBLEMATIQUE GENERAL.....	6
1.1 Problématique.....	6
1.2 Objet de la recherche	8
1.3 Questions Problèmes générale et spécifiques.....	9
1.3.1 Question Problème générale (QPG).....	9
1.3.2 Questions Problèmes spécifiques (QPS).....	9
1.4 Objectifs de la recherche	9
2 CHAPITRE II- LE HANDICAP.....	10
2.1 Les concepts clés de la recherche et leurs -relations	10
2.2 Clarification du concept « handicap »	11
2.3 Clarification du concept « besoins éducatifs particuliers »	13
2.4 Classification des handicaps.....	14
2.4.1 Classification internationale des Handicaps (CIH).....	15
2.4.2 Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)	16

2.4.3	Processus de Production du Handicap (PPH)	16
2.4.4	Système d'Identification et de Mesure du Handicap (SIMH)	17
2.5	Problématique du handicap	18
2.5.1	Catégories de handicap	18
2.5.2	Prévalence du handicap.....	19
2.5.2.1	Prévalence du handicap dans le monde	19
2.5.2.2	Prévalence du handicap en Afrique	20
2.5.2.3	Prévalence du handicap au Sénégal.....	20
2.5.2.4	Prévalence du handicap dans l'élémentaire en 2018.....	22
2.5.3	Handicap et pauvreté.....	24
2.5.4	Genre et handicap.....	24
2.5.5	Enfants et Handicap	25
2.5.6	De l'exclusion à l'inclusion des personnes en situation de handicap	26
2.5.6.1	Mesures au niveau mondial	27
2.5.6.2	Mesures au niveau de la France.....	27
2.5.6.3	Mesures au niveau du Sénégal.....	27
2.5.7	Persistance de l'exclusion et de la stigmatisation	28
2.6	Conclusion du chapitre II : le handicap.....	28
3	CHAPITRE III- L'INCLUSION SCOLAIRE.....	30
3.1	Clarification du concept « inclusion scolaire »	30
3.2	Aperçu de l'Inclusion scolaire en Europe	31
3.3	Etude de cas d'un pays développé : la France.....	32
3.3.1	Les parcours de scolarisation	33
3.3.1.1	Scolarisation en milieu ordinaire	33
3.3.1.2	Scolarisation en établissement médico-social	33
3.3.1.3	Enseignement à distance.....	33
3.3.2	Les personnels chargés de l'Accompagnement des Elèves en Situation de Handicap (AESH) 34	

3.3.3	L'aide individuelle assurée par un personnel chargé de l'aide humaine	34
3.3.4	L'aide mutualisée	34
3.3.5	Aménagements spécifiques et apports du numérique	34
3.3.6	Formation d'adaptation à l'emploi des personnels chargés de l'aide humaine	35
3.3.7	Le Réseau d'Aides spécialisées aux Elèves en Difficulté : RASED	35
3.3.8	Analyse des parcours de scolarisation	36
3.4	Aperçu de l'inclusion scolaire en Afrique.....	36
3.5	Politique d'inclusion scolaire au Sénégal.....	38
3.5.1	Principales écoles spéciales	38
3.5.2	Exemple de classes inclusives expérimentées	39
3.6	Principaux obstacles à l'inclusion scolaire.....	41
3.6.1	Non application des instruments juridiques	41
3.6.2	Insuffisance de services	41
3.6.3	Inaccessibilité des écoles et structures.....	42
3.6.4	Sociétés peu inclusives.....	42
3.6.5	Déficit de leadership dans l'inclusion scolaire	43
3.6.6	Déficit de formation des personnels enseignants et encadreurs.....	43
3.7	Conclusion du chapitre III : L'inclusion scolaire.....	44
4	CHAPITRE IV- L'IMPLICATION AU TRAVAIL	45
4.1	Clarification du concept « implication »	45
4.2	Implication et Engagement.....	46
4.3	Implication et besoins.....	47
4.4	Typologie de l'Implication.....	49
4.4.1	L'implication affective.....	49
4.4.2	L'Implication normative	49
4.4.3	L'Implication calculée	49
4.5	Déterminants de l'implication.....	51
4.6	Echelles de mesures de l'implication professionnelle.....	51

4.7	Conclusion du chapitre IV : L'implication au travail.....	53
5	CHAPITRE V- LE DIRECTEUR D'ECOLE ET LES ACTEURS	54
5.1	Clarification du concept « directeur d'école élémentaire ».....	54
5.2	L'Etat.....	55
5.2.1	Ministère de l'Education.....	55
5.2.2	Ministère de la santé et de l'action sociale	56
5.3	Les parents, familles et communautés.....	57
5.3.1	Parents et Familles	57
5.3.2	Comité de gestion de l'école (CGE)	58
5.3.3	Associations de parents d'élèves (APE) et Mères éducatrices (AME).....	59
5.3.4	Associations de personnes en situation de handicap.....	59
5.3.5	Syndicats et autres acteurs	60
5.4	Les partenaires Techniques et financiers (PTF).....	60
5.5	Les collectivités locales ou territoriales (CL).....	61
5.6	Conclusion du chapitre V : le directeur d'école et les acteurs	61
	DEUXIEME PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE.....	63
1	CHAPITRE I - CADRE METHODOLOGIQUE	64
1.1	Rappel des questions de recherche	64
1.2	Population et zone de recherche	64
1.3	Echantillonnage.....	66
1.4	Outils de recueil de données.....	66
1.4.1	Recherche documentaire	67
1.4.2	Recherche quantitative.....	67
1.4.3	Recherche qualitative	72
1.5	Dispositifs de recueil de données	73
2	CHAPITRE II- PRESENTATION DES RESULTATS, ANALYSE ET INTERPRETATION	
	74	
2.1	Présentation des répondants et des établissements.....	74

2.1.1	Caractéristiques des répondants	74
2.1.2	Caractéristiques des établissements	75
2.2	Réponse à la question sur la compréhension du handicap	76
2.2.1	Approche quantitative	76
2.2.1.1	Connaissance des concepts d'éducation inclusive.....	77
2.2.1.2	Connaissance du modèle médical et du modèle social du handicap	78
2.2.1.3	Connaissance du dernier instrument juridique du handicap	78
2.2.1.4	Connaissance des stratégies de lutte contre la discrimination	79
2.2.1.5	Formation en Education Inclusive	79
2.2.1.6	Appréciation de l'importance de l'éducation inclusive	81
2.2.2	Approche qualitative	82
2.2.2.1	Connaissance du handicap par les directeurs.....	82
2.2.2.2	Formation en éducation inclusive	83
2.2.3	Conclusion de la question sur la compréhension du handicap.....	84
2.3	Réponse à la question sur l'implication des directeurs	84
2.3.1	Approche quantitative	85
2.3.1.1	Pratique de l'éducation inclusive.....	85
2.3.1.2	Prise de mesures spéciales pour l'éducation inclusive	86
2.3.1.3	Partenariat pour l'éducation inclusive	87
2.3.1.4	Partenariat dans l'Education inclusive selon le statut de l'école.....	88
2.3.1.5	Ordre d'importance des acteurs de l'éducation pour l'inclusion scolaire	88
2.3.1.6	Appréciation des directeurs de leur propre implication.....	89
2.3.1.7	Appréciation des directeurs sur l'Implication de leurs collègues directeurs	90
2.3.1.8	Echelle d'implication affective.....	91
2.3.1.9	Echelle d'implication calculée.....	92
2.3.1.10	Echelle d'implication normative.....	95
2.3.1.11	Motivation pour s'impliquer dans l'inclusion scolaire des ESH.....	97
2.3.1.12	Motivation pour s'impliquer en fonction du statut de l'école	97

2.3.1.13	Les raisons pour s’impliquer dans l’inclusion des ESH	98
2.3.1.14	Pratique de l’éducation inclusive en fonction du diplôme académique	98
2.3.1.15	Motivation pour s’impliquer par rapport au genre	99
2.3.1.16	Motivation pour s’impliquer par rapport à l’âge	99
2.3.1.17	Constat de discrimination en fonction du statut de l’école.....	100
2.3.2	Approche qualitative	100
2.3.2.1	Le partenariat dans l’éducation inclusive	100
2.3.2.2	Autres aspects	101
2.3.2.3	Principaux obstacles de l’inclusion	101
2.3.2.4	Inaccessibilité des écoles	102
2.3.2.5	Application partielle de la loi d’orientation sociale.....	102
2.3.3	Conclusion de la question sur l’implication des directeurs.....	102
2.4	Interprétation et discussions.	103
CONCLUSION GENERALE.....		106
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		110
ANNEXES		129
LISTE DES ANNEXES.....		130
Annexe 1 : Questionnaire d’enquête		131
Annexe 2 : Guide d’entretien		145
Annexe 3 : Résultats complémentaires du questionnaire.....		149
1-	Troubles des ESH accueillis	149
2-	Présence de personnels spécialisés dans les écoles	150
3-	Source de la demande d’éducation inclusive.....	151
4-	Obstacles pour l’éducation inclusive des ESH	152
5-	Obstacles de l’éducation inclusive les plus importants	153
6-	Note des méthodes d’implication des équipes.....	154
7-	Prise de mesures spéciales selon le statut de l’école	154
8-	Partenaires des directeurs dans l’Education Inclusive.....	155

9- Echange avec les partenaires	156
Annexe 4 : Ecoles élémentaires IEF Dakar- plateau.....	157
INDEX	159
TABLE DES MATIERES	161