

ÉDUCATION INCLUSIVE : ANALYSE DE L'INTÉGRATION DE DÉFICIENTS VISUELS DANS DES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES NON SPÉCIALISÉES AU SÉNÉGALÉ

Dr. Cheikh FAM,

Chercheur au Laboratoire Genre, Environnement, Religions et Migrations (GERM)

Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal

xalima009@yahoo.fr

Abdrahamane ANNE

Chef de service départemental de l'Action sociale, Sénégal

anneabda@gmail.com

Aly TANDIAN,

Professeur Titulaire (CAMES)

Directeur du Laboratoire Genre, Environnement, Religions et Migrations (GERM)

Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal

aly.tandian@gmail.com

Résumé

Cet article analyse les représentations d'enseignants sur l'inclusion scolaire de déficients visuels à l'élémentaire dans la banlieue de Dakar. La recherche mise en œuvre est qualitative. Elle utilise l'entretien semi-directif et l'observation directe pour comprendre les attitudes et les opinions d'enseignants impliqués dans un projet test d'inclusion scolaire de déficients visuels dans les écoles élémentaires 23B de Guédiawaye, Malick Diop de Thiaroye et Chérif 1 de Rufisque. Les résultats fournissent des preuves solides des avantages de l'inclusion scolaire chez les apprenants sans distinction. Mais les connaissances acquises grâce aux interactions avec les parties prenantes suggèrent des faiblesses relatives aux représentations des enseignants pour réussir des pratiques d'inclusion scolaire auxquelles ils ne sont généralement pas préparés.

Mots clés : *représentation, opinions, EBES, inclusion scolaire, déficience visuelle*

Abstract

This study analyzes teachers' representations of the inclusion of children with special educational needs in elementary school in the suburbs of Dakar. The research carried out is qualitative, exploratory, descriptive and phenomenological. It uses interview and observation to understand the attitudes and opinions of

teachers involved in a test project of educational inclusion of visually impaired people in elementary schools 23B of Guédiawaye, Malick Diop of Thiaroye and Cherif I of Rafisque. The results provide strong evidence of the benefits of inclusive education for learners without any distinction. But the knowledge acquired through interactions with stakeholders in the context of this study suggests weaknesses in teachers' representations of successful inclusive education practices for which they are generally not prepared.

Keywords: *representation, opinions, children with special educational needs, inclusive education, visual impairment*

Introduction

Depuis la conférence de Jomtien (1990), l'intégration des enfants à besoins spéciaux dans le système éducatif sénégalais s'invite dans les grands débats sur l'éducation. A la conférence sur l'éducation spéciale à Salamanque en 1994, la déclaration mondiale de Jomtien sur l'Éducation pour Tous (EPT) est réaffirmée. Les participants à cette conférence s'accordent sur la nécessité de faire évoluer l'éducation des Enfants à Besoins Éducatifs Spécifiques (EBES). Cette exigence sera renforcée par les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) adoptés lors de la conférence des Nations Unies de New York et par le Cadre d'action de Dakar en 2000.

Dans cet ordre d'idées, les résultats de plusieurs recherches montrent que le maintien en classe d'élèves en situation de handicap ne nuit pas aux apprentissages scolaires des élèves sans difficulté (Doudin, 2009). Sur le plan social, le fait de côtoyer des élèves en situation de handicap permet à des élèves sans difficulté de développer des attitudes d'acceptation des différences individuelles et de tolérance de la diversité. Pour les élèves en situation de handicap, une telle cohabitation contribue au développement de l'estime de soi et à l'acquisition de compétences sociales et relationnelles favorables à une insertion communautaire.

Au Sénégal, bien que l'intégration scolaire des Enfants à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP) soit prise en compte dans les programmes de développement de l'éducation, les statistiques montrent que la plupart des enfants en situation de handicap sont exclus du système éducatif, s'ils ne trouvent pas de place dans les rares écoles spécialisées que compte le pays (Thioune, 2005). Cependant, la loi d'orientation sociale adoptée en 2010 et le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) initié à partir de 2011-2012 donnent des raisons d'espérer des avancées en matière d'inclusion scolaire.

L'implantation et la réussite de l'inclusion constituent des défis qui, pour être relevés, dépendent de plusieurs facteurs dont l'adoption d'attitudes positives par les enseignants (Bélanger, 2006 ; Vienneau, 2006). Les enseignants sénégalais sont-ils favorables à l'inclusion scolaire ? Quelles représentations ont-ils des DV, souvent perçus comme « inaptes » et « inéducables » (Plaisance, 2003) ? Les représentations des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire seraient-elles déterminées par leur capacité à intervenir auprès des EBEP ? Les représentations des enseignants seraient-elles déterminées par leur méconnaissance des EBEP ? Cette contribution tente de répondre à ces questions. Elle analyse les représentations des enseignants de l'élémentaire impliqués dans l'intégration de Déficients Visuels (DV) dans les écoles Malick Diop de Thiaroye, 23B de Guédiawaye et Chérif 1 de Rufisque. Plus spécifiquement, il s'agit (1) de décrire les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants impliqués dans l'intégration scolaire des DV et (2) d'analyser les attitudes et les opinions des enseignants par rapport à l'intégration scolaire des DV.

1. Contexte sociohistorique et revue de la littérature

Il existe un consensus de la communauté internationale à propos du rôle déterminant de l'éducation dans le processus de développement individuel et social. Le droit à l'éducation est considéré comme un des droits humains les plus fondamentaux. Énoncé à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), le droit à l'éducation a été réaffirmé dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989), dans la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour Tous (EPT) de Jomtien (1990) ainsi que dans la Déclaration de Salamanque en 1994.

La Déclaration mondiale sur l'EPT de Jomtien avait reconnu qu'une proportion considérable d'enfants et de jeunes n'avait pas accès à l'éducation. Le monde comptait alors près d'un milliard d'analphabètes et, environ un enfant sur six n'était pas inscrit à l'école. Prenant en compte l'immensité de la tâche à accomplir, la Déclaration mondiale s'est fixée pour but, de remédier à cette situation en faisant de la scolarisation de tous les enfants une priorité. Par la suite, la mise en place d'un système inclusif d'éducation de base, pour le progrès et le développement global de l'être humain, est apparue comme une exigence. Dans la Déclaration

de Salamanque (1994), il est précisé que l'un des problèmes majeurs auxquels le monde est confronté réside dans le fait que de plus en plus de personnes ne peuvent pas participer à la vie économique, sociale, politique et culturelle de leur communauté parce que le système éducatif ne favorise pas l'inclusion. Dès lors, l'UNESCO et le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies (1999) définissent l'éducation comme « le principal outil qui permet à des adultes et à des enfants, économiquement et socialement marginalisés, de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté ». Cette approche a pris une ampleur accrue avec l'intégration des objectifs relatifs à l'éducation et à la parité entre les sexes dans le cadre des OMD (UNESCO/ONU, 1999).

Avec la mise en place de cette nouvelle approche, fondée sur les « droits » et la reconnaissance du rôle clé de l'éducation dans les efforts de développement, les pays se mobilisent pour concevoir des stratégies visant à faciliter la scolarisation de plus en plus d'enfants. Ces stratégies ont permis l'accroissement des effectifs scolarisés dans les années 1990-2000 dans la quasi-totalité des pays du monde. Le nombre de personnes n'ayant pas accès à l'éducation de base a diminué (UNESCO, 2000). Mais les objectifs de l'EPT étaient loin d'être atteints. C'est la raison pour laquelle le Cadre d'action de Dakar a lancé un appel spécifique, insistant sur la nécessité de construire un système éducatif inclusif qui permette d'enrôler des enfants défavorisés et traditionnellement exclus (UNESCO, 2000). Quelques mois après Dakar, cet engagement est renforcé par les OMD adoptés lors de la Conférence des Nations Unies de New York (ONU, 2000) qui reprennent deux des objectifs de l'EPT, à savoir la parité entre garçons et filles et la scolarisation universelle en 2015.

C'est dans l'optique de l'atteinte de l'EPT que s'inscrit l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap. Bien que ce mouvement n'en soit encore qu'à ses débuts, des informations venant du monde entier semblent indiquer qu'il s'accélère. Chaque année, des enfants, qui auraient auparavant souffert de discrimination ou se seraient vus refuser toute éducation, sont de plus en plus nombreux à fréquenter l'école de leur quartier et à être acceptés en qualité de membres de leur communauté locale (Mittler, 2004).

Toutefois, les Nations Unies estiment que 1 à 5% seulement des enfants en situation de handicap suivent une forme quelconque de scolarité dans les pays en développement (Mittler, 2004).

En Afrique comme dans certaines contrées dans le monde, plusieurs croyances entourent le handicap et les personnes touchées (Ngo Melha, 2013). A travers l'histoire, des personnes en situation de handicap ont été tuées, méprisées, abandonnées pour mourir ou condamnées à l'exclusion dans des asiles. Dans certaines cultures africaines, le handicap est considéré comme porteur de messages, tantôt bienveillants tantôt malveillants. Dans certaines communautés, en fonction de ces croyances, un enfant en situation de handicap est généralement exclu ou marginalisé (Kisanji, 2003). Dans d'autres communautés, les responsables locaux ont pris l'initiative d'encourager la famille à permettre à l'enfant de se joindre à la vie communautaire et de fréquenter l'école locale (Groce, 1999).

Le mouvement pour créer des écoles intégratrices est fondé sur la conviction que de telles écoles sont bénéfiques à tous les enfants (UNICEF, 2002). Les Nations Unies ont adopté de nombreux instruments internationaux – dont la Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE) - et ont initié divers programmes pour encourager leurs institutions ainsi que les États membres à mettre en œuvre des politiques plus intégratrices pour les personnes en situation de handicap (Mittler, 2004). Selon l'UNESCO (2001), l'éducation intégratrice se justifie à trois niveaux. Au niveau social, les écoles intégratrices, qui scolarisent tous les enfants ensemble, peuvent jeter les fondements d'une société intégratrice et non discriminatoire en faisant changer les attitudes à l'égard de la différence : il est normal d'être différent. Au niveau éducatif, les écoles intégratrices mettent au point des méthodes pédagogiques qui répondent aux différences individuelles et bénéficient par conséquent à tous les enfants. Au niveau économique, les écoles intégratrices offrent un meilleur rapport coût-efficacité que la création de sections séparées pour différents groupes d'enfants.

Ces trois niveaux décrivent une évolution que la plupart des pays ont vécue dans la prise en charge des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap (Thomazet, 2008). Cette évolution peut être résumée en trois périodes : ségrégative (avant les années 1970), intégrative (à partir du milieu des années 1970 et jusque dans les années 1990) et inclusive (à partir des années 2000). Depuis 2002, quelques pays africains comme la Gambie, le Ghana, le Kenya et l'Éthiopie entre autres,

candidats à l'initiative *Fast Track* ont développé des politiques et des plans sectoriels d'éducation qui prennent en compte la spécificité des enfants en situation de handicap (Ngo Melha, 2013).

La scolarisation de ces enfants s'est développée et se développe encore en Afrique subsaharienne suivant différents modèles parmi lesquels le modèle médical, le modèle de Réadaptation à Base Communautaire (RBC) et le modèle d'intégration (Ngo Melha, 2013).

Au Sénégal, des statistiques scolaires fiables, pour bien comprendre le phénomène de marginalisation des enfants en situation de handicap, restent difficiles à obtenir. Selon Thioune (2005), « si les données statistiques sont désagrégées en sexe, il demeure que celles liées au handicap sont quasi inexistantes ». En prenant en compte une récente étude menée par le Conseil pour la Réadaptation et l'Intégration des Personnes Handicapées (CORIPH), il est possible de constater que les droits des EBEP sont peu pris en compte dans le dispositif de l'Éducation nationale. Sur plusieurs sites dont Dakar, Louga, Fatick, Tambacounda, Kolda et Ziguinchor, cette étude avait permis d'identifier, sur trois campagnes scolaires successives, 1656 enfants en situation de handicap (moteur, visuel, etc.). Parmi eux, 923 étaient écartés de l'éducation et de la formation ; et n'avaient ainsi comme perspective que la dépendance, la mendicité ou la débrouillardise. Pour les 127 enfants déficients intellectuels ou mentaux, représentant 7,6% de l'échantillon, il n'existait aucune structure d'accueil (Thioune, 2005). Le Document d'Orientations de l'Éducation inclusive de la Direction de l'Enseignement Élémentaire (DEE) (2012) décrit la situation des personnes vivant avec un handicap au Sénégal en ces termes :

[...] quels que soient les efforts consentis de part et d'autre, les personnes handicapées se trouvent généralement dans une situation de précarité et de dépendance. On note généralement en leur défaveur, un cadre de vie inadéquat, une forte prévalence du chômage, l'insuffisance des infrastructures dans leur prise en charge, un accès très difficile aux services sociaux de base et l'absence de programmes inclusifs pouvant satisfaire leurs besoins et résoudre de manière durable leurs problèmes. [...] le droit à l'éducation reste encore un problème au Sénégal dans la mesure où des enfants ayant un handicap sensoriel (visuel et/ou verbo-auditif), intellectuel ou moteur, ont peu de chances de trouver des places dans les écoles spécialisées. Il est vrai que

L'éducation inclusive est en train d'être promue, mais encore faudrait-il que les écoles ordinaires remplissent les préalables pour accueillir ces Enfants à Besoins Éducatifs Spéciaux (EBES) (MEN/DEE, 2012).

Le même document donne un aperçu sur la situation des EBES dans la banlieue de Dakar, tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif. Sur le plan quantitatif, sur les 3229 élèves que comptent les 5 écoles visées, 297 sont des EBES, soit 9,20% de l'effectif global. En général, les cas les plus fréquents portent sur le handicap visuel avec 25%, le handicap moteur à 9,4%, le handicap lié aux troubles de langage à 7,4%, le handicap auditif et intellectuel avec chacun 5,4%. Les autres EBES représentant 30,33% sont des enfants qui souffrent d'asthme (3%), de drépanocytose et de problèmes de nerfs (entre 0 et 1%).

En vue du respect de ses engagements nationaux et internationaux, le Sénégal a initié le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence pour l'Éducation et la Formation (PAQUET-EF) dont la vision est de bâtir un système d'éducation et de formation équitable, efficient et inclusif. Le PAQUET-EF, dans son volet « stratégie de renforcement de l'accès dans le cycle fondamental », vise à faire bénéficier à tout citoyen de l'offre d'éducation la plus appropriée à ses besoins et à ceux du développement durable. En outre, pour suppléer à l'inefficacité des dispositions internationales relatives à la promotion et à la protection des personnes en situation de handicap, le Sénégal s'est doté, depuis 2010, d'une loi d'orientation sociale visant à garantir l'égalité des chances des PH (art. 2, alinéa 1, Loi d'orientation sociale, 2010). Dans le domaine de l'éducation, de la formation et de l'emploi, les enfants et les adolescents « handicapés » ont droit à une éducation gratuite en milieu ordinaire, autant que possible dans les établissements proches de leur domicile (article 15, alinéa 2, Loi d'orientation sociale, 2010). Lorsque la gravité du handicap empêche l'intéressé de fréquenter un établissement d'enseignement ordinaire, celui-ci est orienté vers un établissement spécialisé par la Commission Départementale d'Éducation Spéciale (CDES).

En ce qui concerne les déficients visuels, leur prise en charge remonte à plusieurs années après les indépendances avec l'ouverture de quelques instituts et écoles spécialisées. En effet, en mai 1966, le Sénégal a été destinataire d'une note du Secrétaire Général de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA) relative à la future création d'un comité d'action pour

les PH en Afrique occidentale, conformément à la résolution numéro 2 adaptée par la première conférence africaine d'action pour les personnes handicapées visuelles (aveugles), tenue à Lagos du 12 au 22 Janvier 1966. Cette conférence établit un plan africain d'action pour les personnes handicapées visuelles avec des objectifs à atteindre pour une durée de 5 ans. Les organisations internationales notamment la Société royale pour les PH du Commonwealth et la Fondation américaine pour les aveugles d'outre-mer furent ainsi invités à fournir toute l'aide possible.

En 1974, l'État du Sénégal signe, avec l'ONG américaine *American Fundation for Overseas Blinck* (AFOD), une convention portant sur (a) l'envoi d'un expert enseignant, sur (b) la formation de 30 enseignants spécialisés dans l'enseignement de jeunes aveugles et sur (c) l'octroi de matériels didactiques (Sow, 2008). Cette formation a eu lieu de 1974 à 1976. Ces enseignants spécialisés ont été affectés dans une centaine d'écoles publiques du pays dans toutes les régions où des enfants en situation de handicap avaient été recensés et inscrits.

Par ailleurs, cette ONG américaine devait ouvrir, dans certaines grandes villes, des classes spéciales pour aveugles au sein des écoles ordinaires. Le programme a permis de scolariser 80 enfants sur l'étendue du territoire (Sow, 2008).

Depuis les années 1980, les besoins éducatifs des déficients visuels sont pris en charge par un seul établissement spécialisé à l'échelle nationale. Il s'agit de l'Institut National d'Éducation et de Formation des Jeunes Aveugles (INEFJA) de Thiès, créé en 1982.

C'est conscientes de cette situation que plusieurs ONG comme *Sightsavers* et *Save the chidren* ont pris des initiatives en faveur de l'intégration des EBEP au Sénégal. Parmi ces initiatives, il y a celle prise par la Direction de l'Enseignement Élémentaire (DEE) en collaboration avec l'ONG *Sightsavers*. En effet, depuis 2011, un projet test d'éducation inclusive destiné aux déficients visuels est mis en œuvre dans la banlieue de Dakar. Il s'est agi d'expérimenter des classes inclusives dans des écoles ordinaires.

Or, le développement de l'éducation inclusive dépend fortement de la disponibilité d'un personnel enseignant formé à cet effet. La formation initiale des enseignants est de courte durée (six mois) et n'intègre pas suffisamment l'installation de compétences nécessaires à la conduite de classes avec différents niveaux de capacités. Pour les enseignants en service, en dehors des modules fournis par l'UNESCO, il existe peu de

ressources au sein des institutions formelles de formation des enseignants. De même, l'attitude de certains enseignants vis-à-vis d'élèves qui ont des difficultés de prononciation ne favorise pas une éducation inclusive réussie. Ces écueils ne facilitent pas l'atteinte des objectifs de l'EPT garante du respect de l'égalité des chances pour les EBEP. En outre, le succès ou l'échec de l'intégration d'EBEP dépend de conditions qui influencent les pratiques pédagogiques. Rault (2005) fait état d'une enquête européenne menée auprès d'enseignants en fin de formation initiale, puis d'enseignants débutants, laquelle montre que les jeunes enseignants considèrent légitimes la place des EBEP dans les classes. Dans le même temps, ces enseignants disent se sentir peu préparés à cet accueil, que ce soit pour connaître la difficulté de l'enfant ou pour mettre en œuvre la remédiation appropriée. Si la plupart des recherches menées au cours des dernières années ont porté sur les besoins des EBEP, sur les modèles de services qui leur sont offerts, rares sont les travaux qui ont sondé les représentations que se font les enseignants du changement que leur imposent la société, le législateur et leur direction d'établissement. À la source de ce nouveau paradigme, il y a la redéfinition de la notion même de handicap et de son corollaire dans le monde de l'éducation, à savoir le passage d'un espace d'apprentissage normatif à un espace inclusif. Il s'y ajoute que ces travaux, qui ont eu pour cadre l'Europe et l'Amérique du nord, ont faiblement concerné le continent africain. Le Sénégal n'échappe pas à cette situation. Il se trouve dans une phase de transition entre la séparation et l'intégration concernant la prise en charge des besoins éducatifs des enfants en situation de handicap. L'éducation inclusive ne relève plus du seul domaine des ONG ou des associations ; elle est désormais inscrite dans tous les programmes de développement de l'Éducation nationale. Le projet test d'éducation inclusive en faveur des déficients visuels est une expérimentation novatrice dont la réussite ou l'échec dépend des représentations sociales que les enseignants se font des EBEP en général.

2. Méthodologie

Ce travail se propose de comprendre la nature subjective et la logique des représentations sociale sur l'intégration scolaire. A travers une approche qualitative, il utilise l'entretien, l'observation directe et l'analyse documentaire comme outils de collecte de données. Les écoles 23 B de

Guédiawaye, Malick Diop de Thiaroye et Chérif 1 de Rufisque sont impliquées dans l'intégration scolaire des déficients visuels. .

2.1. Présentation de l'école 23 B de Guédiawaye

Située dans la commune de Wakhinane Nimzath, l'école 23 B a été créée en 1976. En 2015-2016, l'école compte un effectif de 829 élèves dont 399 garçons et 430 filles. L'école abrite 15 classes pédagogiques pour 18 enseignants dont 2 maîtres d'arabe. L'école a rejoint le projet test d'éducation inclusive en faveur des déficients visuels en octobre 2011. Au début du projet, deux enseignants (un enseignant titulaire et un enseignant référent) et la directrice ont bénéficié d'une année de formation en braille. Le projet a permis la réhabilitation des salles de classe et des toilettes pour mieux accueillir les déficients visuels. La première année (2011), 19 déficients visuels (15 mal voyants et 4 non-voyants) ont été enrôlés. En 2015-2016, l'école compte 53 déficients visuels répartis du CI au CM1 et neuf enseignants formés (5 titulaires et 4 référents).

2.2. Présentation de l'école Malick Diop de Thiaroye

L'école est située dans la commune d'arrondissement de Thiaroye sur mer. Elle a été créée en 1962 avec deux classes. Elle se trouve dans une zone inondable et est dans un état de délabrement avancé. En 2015-2016, l'école compte 18 classes pédagogiques dont 5 Classes d'Intégration Scolaire (CLIS) (voir tableau 1).

Tableau 1 : Répartition des effectifs de l'école Malick Diop

Cours	Effectifs					Observations
	G	F	DV		T	
			NV	MV		
CI A	28	38	2	1	66	CLIS
CI B	23	27			50	
CI C	60	66			126	Classe à double flux
CP A	37	31			68	

CP B	20	35	3	3	55	CLIS
CP C	25	39			64	
CE 1 A	30	28	4	0	58	CLIS
CE 1 B	29	42			71	
CE 1 C	35	40			75	
CE 2 A	19	28	2	0	47	CLIS
CE 2 B	25	34			59	
CE 2 C	26	34			60	
CM1A	23	30	3	0	53	CLIS
CM1B	27	23			50	
CM1C	22	34			56	
CM2A	26	29			55	
CM2B	27	31			58	
CM2C	27	34			61	
TOTAL	509	623	14	4	1132	

Source: Direction de l'école, 2015-2016

L'école a intégré le projet dès la première année en 2011. Dix enseignants ont bénéficié de la formation par cohorte de deux : cinq enseignants titulaires, quatre enseignants référents et la directrice (voir tableau 2).

Tableau 2: Répartition des enseignants impliqués dans l'intégration scolaire des Déficiants Visuels (DV)

Fonction	Classes tenues	Nombre DV en charge	Expérience dans le projet
ET1	CI	3	1an
ET2	CP	6	2 ans
ET3	CE1	4	3 ans
ET4	CE2	2	4 ans
ET5	CM1	3	5 ans
ER1			
ER2			
ER3			
ER4			

Source: Direction de l'école, 2015-2016

2.3. Présentation de l'école Chérif 1 de Rufisque

L'école Chérif 1 de Rufisque a été créée en 1991 avec trois classes, mais n'a ouvert ses portes qu'en 1992. En 2015-2016, elle compte 1066 élèves répartis dans 12 classes physiques et 14 classes pédagogiques. Le personnel enseignant est composé de 14 instituteurs, un maître d'arabe et deux suppléantes. L'école a enrôlé 63 déficiants visuels dont 28 garçons et 35 filles. Ils sont répartis comme suit (tableau 3) :

Tableau 3 : Déficiants visuels par CLIS de l'école Chérif 1 de Rufisque

Cours	Élèves non-voyants			Élèves mal voyants Braillistes			Total élèves braillistes			Élèves mal voyants		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
CI	1	2	3	1	1	2	2	3	5	6	6	2
CP	1	1	2	2	0	2	3	1	4	0	0	0
CE 1	1	0	1	3	1	4	4	1	5	3	7	10
CE 2	2	0	2	0	2	2	2	2	4	3	9	12
CM 1	1	2	3	0	0	0	1	2	3	4	4	8
TOTAL	6	5	11	6	4	10	12	9	21	16	26	42

Source: Direction de l'école, 2015-2016

L'école a enrôlé 63 élèves déficients visuels. Ces derniers ont suivi les mêmes programmes que leurs pairs voyants. Les Non-Voyants (NV) sont au nombre de 11 et, parmi les Mal Voyants (MV), l'ophtalmologue a détecté des « brailleuses ». L'école est intégrée dans le projet test en 2011 sur proposition de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF) de Rufisque suivant de critères comme le taux de scolarisation, les performances, la proximité (les $\frac{3}{4}$ des DV habitent les quartiers environnants, dans la zone d'extension de Rufisque). Certains viennent de Keur Ndiaye Lo, de Gorom et de Tivaouane Peulh. Ils sont soutenus par le bailleur qui prend en charge leurs frais de déplacement. Au même titre que Malick Diop de Thiaroye et 23N de Guédiawaye, l'école supplée l'INEFJA dans l'intégration scolaire des DV.

2.4. Présentation du projet test d'éducation inclusive¹

Le projet est initié par le Ministère de l'Éducation nationale en collaboration avec l'ONG *Sightsavers*. Il s'est agi d'accueillir, pour une durée de cinq ans (2011-2015), des DV dans trois écoles ordinaires des IEF de Guédiawaye, Thiaroye et Rufisque, dans la banlieue de Dakar.

2.5. Echantillonnage

L'échantillon est composé des enseignants officiant dans les trois écoles et ayant été formés pour la prise en charge des DV. Ces enseignants sont classés en trois catégories : (1) les enseignants titulaires de CLIS ; (2) les enseignants référents qui assistent les enseignants titulaires et interviennent en même temps dans des classes normales ; (3) les enseignants référents qui sont devenus titulaires au bout de quatre années. Dans chaque école, neuf enseignants en plus du directeur ont bénéficié d'une formation par cohorte de deux, chaque année. Les neuf enseignants sont composés de cinq enseignants titulaires et quatre enseignants référents. Sur la base de ces catégories, un échantillonnage par quotas a été utilisé sur les enseignants des trois écoles dont chacune abrite cinq CLIS (du CI au CM1). Ainsi, 15 enseignants titulaires, neuf enseignants référents et trois enseignants référents devenus titulaires ont été enquêtés. Dans chaque école, des entretiens approfondis ont été administrés à quatre enseignants (deux enseignants titulaires, un enseignant référent et un enseignant référent devenu titulaire). Le choix

¹ Division éducation inclusive, Direction de l'Enseignement Élémentaire, DEE/MEN

de chaque élément d'une catégorie par école s'est opéré de manière arbitraire. Les unités de sens ont été traitées dans leur contexte afin de conserver leur signification (voir tableau 4).

Tableau 4 : Codification des enseignants enquêtés dans les trois écoles

Code enquêtés	Signification
ETG	Enseignant titulaire de Guédiawaye
ERG	Enseignant référent de Guédiawaye
ERTG	Enseignant référent devenu titulaire de Guédiawaye
ETM	Enseignant titulaire de Malick Diop
ERM	Enseignant référent de Malick Diop
ERTM	Enseignant référent devenu titulaire de Malick Diop
ETC	Enseignant titulaire de Chérif 1
ERC	Enseignant référent de Chérif 1
ERTC	Enseignant référent devenu titulaire de Chérif 1

Source : Enquêtes de terrain, 2016

3. Résultats et discussion

Les thématiques, qui sont ressorties de l'analyse de contenu, ont trait aux caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants impliqués dans l'intégration scolaire des déficients visuels ainsi qu'aux attitudes et aux opinions de ces enseignants.

3.1. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants impliqués dans le projet test

Ces caractéristiques renvoient aux données personnelles collectées lors des entretiens individuels. Elles sont utiles pour établir des corrélations entre les différentes catégories identifiées à partir des unités d'information.

Tableau 5 : catégorisation de la thématique 1

Thématique	Catégories	Sous-catégories
Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles	Caractéristiques sociodémographiques	Répartition par âge et par sexe
		Situation matrimoniale
		Nombre d'enfants
	Caractéristiques professionnelles	Expérience professionnelle
		Diplômes professionnels
		Expérience avec les EHDAA
		Évolution dans l'intégration scolaire des DV

Tableau 6 : Répartition par âge et par sexe des enseignants

Catégories d'enseignants	Sexe	Age
ETG	F	47
ERG	M	40
ERTG	M	40
ETT	F	47
ERT	M	50
ERTT	M	45
ETR	F	50
ERR	M	51
ERTR	M	49

Source: Enquêtes de terrain, 2016

L'analyse du tableau 6 montre que, dans les trois écoles cibles, les titulaires de CLIS sont des femmes. Par contre les enseignants référents

sont des hommes. Cette situation s'explique par le fait que ce sont généralement les femmes qui tiennent les classes de CI et progressent avec ces classes jusqu'au CM1 avant la prise en main d'enseignants référents. La présence quasi exclusive des hommes au poste d'enseignant référent est liée au rôle dévolu à ces derniers. En effet, ces enseignants sont appelés à être présents sur le terrain, au domicile des déficients visuels qu'ils sont chargés de suivre et d'accompagner. De plus, pour faciliter leurs déplacements, ces enseignants sont dotés de motos, engins que les femmes ne sont généralement pas enclines à conduire.

La moyenne d'âge des enseignants est de 46 ans. Cette moyenne relativement élevée s'explique par plusieurs facteurs. En effet, les écoles cibles, situées dans des centres urbains, correspondent à des postes de choix qui exigent des enseignants y prétendant de passer par une compétition nationale basée sur l'ancienneté. Par conséquent, il est rare que des enseignants débutants soient affectés dans ces écoles.

Le statut matrimonial est identique pour tous les enseignants. Ils sont tous mariés et évoluent dans des ménages monogames. Tous les enseignants, hommes et femmes, ont en moyenne 5 enfants. Ce qui rejoint la moyenne nationale de 5,1 enfants par femme².

Tableau 1: Situation matrimoniale et nombre d'enfants par enseignants

Catégories d'enseignants	Situation matrimoniale	Nombre d'enfants
ETG	Mariée	7
ERG	Marié	3
ERTG	Marié	2
ETT	Mariée	4
ERT	Marié	5
ERTT	Marié	2
ETR	Mariée	3
ERR	Marié	8
ERTR	Marié	6

Source: Enquêtes de terrain, 2016

² Rapport définitif RGPPIAE, 2013

Les caractéristiques professionnelles font référence à l'expérience professionnelle des enseignants mais aussi à leur expérience dans la prise en charge des EHDAA et dans l'intégration scolaire des DV dans le cadre du projet test d'éducation inclusive dans la banlieue de Dakar. Les parcours scolaire et professionnel des enseignants révèlent un niveau de qualification élevé.

L'analyse du tableau 7 montre que tous les enseignants sont au minimum titulaire du Brevet de Fin d'Études Moyennes (BFEM). Six parmi eux sont titulaires du baccalauréat. S'agissant des diplômes professionnels, les enseignants sont tous titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP). La présence d'enseignants appartenant aux corps dits émergents n'est pas notée.

L'examen de l'expérience professionnelle montre que les enseignants enquêtés capitalisent en moyenne, 16 années d'exercice dans les classes.

Tableau 8 : Expérience, diplômes académiques et professionnels des enseignants

Catégories d'enseignants	Expérience professionnelle	Diplômes académiques	Diplômes professionnels
ETG	15 ans	BFEM	CEAP, CAP
ERG	15 ans	BFEM	CEAP, CAP
ERTG	18 ans	BFEM, BAC	CAP
ETT	16 ans	BFEM, BAC	CAP
ERT	12 ans	BFEM, BAC	CAP
ERTT	16 ans	BFEM, BAC	CAP
ETR	15 ans	BFEM	CEAP, CAP
ERR	20 ans	BFEM, BAC	CAP
ERTR	23 ans	BFEM, BAC	CEAP, CAP

Source: Enquêtes de terrain, 2016

Le niveau de qualification professionnelle est relatif à l'ancienneté et à la formation initiale des enseignants. La majorité des enseignants reconnaît n'avoir jamais été impliqué dans la prise en charge d'Élèves Handicapés ou en Difficulté (EHDAA). Ce constat est corroboré par les propos des

enseignants enquêtés dont l'ETG (122) qui soutient : « Je n'ai jamais eu à faire avec des EBEP dans ma carrière professionnelle ».

Seuls deux répondants ont dit avoir été confrontés à des élèves en situation de handicap. Ils déclarent :

Dans ma carrière, je n'ai jamais eu à faire à un déficient visuel.

Par contre, j'ai une fois eu un élève handicapé moteur dans ma classe ; mais il avait fini par abandonner (ERM : 122).

J'avoue qu'avant le projet, je n'avais aucune idée sur les DV.

Mais, j'ai eu à faire à une élève handicapée physique (ERTC : 122).

Même si ces enseignants ont intégré dans leurs classes des EHDAA, ce sont des handicapés moteurs dont la prise en charge pose moins de problèmes et n'exige pas une formation spécifique. Le taux de réussite de ces élèves en situation de handicap est plus élevé que celui des élèves porteurs d'autres types de handicaps. Ce constat est confirmé par un enquêté qui affirme :

On s'est débrouillé pour prendre en charge l'élève en situation de handicap moteur. On a progressivement adapté l'environnement. Cette élève a réussi l'entrée en sixième. Elle est maintenant au lycée, en classe de seconde (ERTC : 122).

La description des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants impliqués dans l'intégration scolaire des déficients visuels a permis d'apprécier leur valeur professionnelle. Il ressort de cette description que les enseignants impliqués dans l'intégration scolaire des DV sont majoritairement des hommes âgés en moyenne de 46 ans, mariés et parents de cinq enfants en moyenne. Ils sont qualifiés dans leur domaine et ont capitalisé en moyenne 16 années d'expérience professionnelle. Ils ont peu d'expérience dans la prise en charge des EBEP avant d'être enrôlés dans le projet test d'éducation inclusive en faveur de déficients visuels. Ces caractéristiques sont utiles pour la compréhension des représentations à travers une de ses dimensions : les attitudes.

3.2. Attitudes des enseignants sur l'intégration scolaire des DV

Une attitude comporte trois composantes : émotive (les sentiments positifs ou négatifs); cognitive (les croyances) ; comportementale (les agissements). C'est partant de ces trois composantes que la catégorie « Attitude » a été analysée.

Tableau 2 : catégorisation de la thématique 2

Thématique	Catégories	Sous-catégories
Attitude des enseignants face à l'intégration scolaire des DV	Composante cognitive	Connaissance des concepts
		Connaissance des DV
	Composante émotive	Attachement aux DV
		Investissement dans les activités
	Composante comportementale	Comportement envers les DV
		Comportement envers les pairs voyants

Source : Résultats d'enquêtes, 2016

3.2.1. La dimension cognitive

Cette dimension renvoie aux connaissances et aux croyances susceptibles d'orienter les attitudes des enseignants. L'analyse des discours révèle l'expression plurielle des enseignants sur la connaissance du concept d'« intégration/inclusion », sur la connaissance des DV et sur la connaissance de la pédagogie différenciée. Tous les enseignants ont avoué leur ignorance des concepts d'« intégration » et d'« inclusion » avant le démarrage du projet. En témoignent les propos suivants :

Avant l'arrivée du projet, je n'en avais aucune idée (ERTG : 211).

A vrai dire, je n'avais aucune notion sur l'éducation inclusive. Il est vrai que j'en avais entendu parler mais, ce n'est qu'à mon arrivée dans cette école que j'ai été imprégné de cette nouvelle démarche (ERC : 211).

Cette ignorance s'explique par le fait que l'intégration scolaire est encore à ses débuts dans le système éducatif sénégalais. Ni l'intégration scolaire

ni l'inclusion ne sont intégrées dans la formation initiale et continue des enseignants. Les rares expérimentations dans ce domaine sont menées en faveur de personnes en situation de handicap moteur, à travers des initiatives d'ONG ou d'associations. L'éducation des DV n'est prise en charge que par une seule école spéciale : l'INEFJA, dont les capacités d'accueil sont limitées. Le projet test d'éducation inclusive en faveur des déficients visuels a permis de faire évoluer la situation de manière positive. La formation, dont ont bénéficié les enseignants des écoles ciblées par le projet, a contribué à renforcer les connaissances des enseignants sur les concepts d' « intégration » et d' « inclusion ». ERM : 211 affirme : « Aujourd'hui, je connais mieux les concepts d'intégration et d'inclusion.

Certains enseignants font une distinction nette entre l'intégration et l'inclusion scolaire. Pour eux, ce sont des concepts voisins. L'inclusion scolaire va au-delà de l'intégration. Dans l'intégration, c'est à l'élève de s'adapter à l'école alors que dans l'inclusion c'est l'inverse. C'est l'école qui doit se préparer à recevoir l'EHDA : « Pour moi, dans l'intégration scolaire, c'est l'enfant qui doit s'adapter à l'école alors que dans l'éducation inclusive, l'école est préparée à recevoir l'EBEP » (ERM : 211).

Ainsi, les définitions données par les enseignants rejoignent différents éléments pouvant circonscrire le concept d' « inclusion ». Il faut rappeler que l'inclusion est le placement de tout élève, peu importe ses besoins, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier. L'inclusion est aussi une intervention planifiée qui fournit les adaptations et le soutien nécessaires à l'élève et à l'enseignante afin d'assurer une participation significative à la vie sociale et éducative de sa classe (Wagner et Doré, 2002).

Cependant, rares sont les enseignants qui ont fait allusion aux autres formes de handicaps. Ils considèrent pour la plupart que, l'inclusion scolaire se limite aux seuls déficients visuels. Pour eux, il est impossible d'associer plusieurs formes de déficience dans la même classe avec un seul enseignant. Pour ces enseignants, les deux formes de déficience qui peuvent être associées sont la déficience visuelle et la déficience motrice. C'est le cas à l'école 23 B de Guédiawaye. Ailleurs, les déficiences prises en charge sont exclusivement visuelles.

Cela va à l'encontre de la définition des experts qui s'accordent sur le fait que l'inclusion devrait être comprise dans son sens large, autrement dit

« comme impliquant une réforme radicale de la culture et de l'organisation de l'école dans son ensemble avec pour but d'assurer à tous les enfants l'accès à l'ensemble des opportunités éducatives et sociales offertes par l'école (Rousseau et Bélanger, 2004 ; Vienneau, 2006).

Un seul enseignant est sorti du lot en affirmant :

L'éducation inclusive ne doit pas se limiter aux seuls DV. On doit cibler tous les types de handicaps. Maintenant il faut faire une combinaison juste. On peut associer les DV avec les handicapés moteurs. Mais on ne peut associer DV et déficient auditif. Il nous arrive de recevoir des déficients auditifs. Mais on n'est pas préparé à les prendre en charge. C'est pourquoi on conseille aux parents d'aller voir ailleurs (ERTC : 211).

Selon la définition préconisée par les experts, le modèle en usage dans ces différentes écoles est plus proche de l'intégration que de l'inclusion scolaire. D'autres enseignants disent ne pas savoir la différence entre les concepts « intégration » et « inclusion » et les prennent pour des synonymes. ET1 : 211 affirme : « Je n'en faisais pas de différence. Il y en a peut-être une, mais je ne me suis jamais questionnée sur cette différence. Pour moi, c'est du pareil au même ». Hamill (1999) et Vaughn et al. (1996) cités par Bélanger (2003) observent également cette confusion dans leurs recherches auprès des enseignants. Bien que le terme « inclusion » soit utilisé depuis déjà plusieurs années dans les écrits scientifiques anglais, ce terme est relativement nouveau du côté français, ce qui peut expliquer la confusion qu'il génère dans les milieux scolaires et parfois universitaires. Faut-il rappeler que plusieurs chercheurs se distancient du terme intégration du fait des confusions conceptuelles qu'il génère (Doré et al, 1996).

3.2.2. Connaissances des déficients visuels

Tous les enseignants enquêtés reconnaissent ignorer la psychologie et les besoins d'EBEP en général et de DV en particulier DV, avant le projet test. Ils n'avaient pas été préparés à la prise en charge d'EBEP. La perception qu'ils avaient de ces enfants était erronée et relevait plus du sens commun que de connaissances scientifiques : « Je ne connaissais pas bien les DV » (ERG : 212).

Certaines enseignantes manifestent à l'égard des DV des sentiments de pitié voire de peur qui se traduisent par des pleurs ou des mouvements de recul. ETG : 212 soutient : « Il m'arrivait d'être au bord des larmes ou

de pleurer carrément. Je me posais des questions... comment m'en sortir ? ».

Progressivement, au contact quotidien des DV, la nature des relations changent. Les DV sont mieux perçus par les enseignants qui apprennent à mieux les connaître et à mieux les apprécier. Ils comprennent que ce sont des enfants comme les autres, mais qui ont des besoins qui leur sont propres. En témoignent les propos suivants :

Mes connaissances sur les déficients ont aussi évolué. Avant, je ne les comprenais pas vraiment, mais maintenant je les comprends mieux grâce à la formation reçue mais aussi grâce à la pratique parce qu'il faut côtoyer le DV pour le comprendre. On a toujours des préjugés sur les gens quand on ne les connaît pas. Il est vrai que les DV sont très différents, mais nous avons fait en sorte de cerner leur personnalité pour mieux les intégrer (ERC : 212).

Les appréhensions des enseignants par rapport à la prise en charge d'EBEP sont surtout liées aux changements qu'impose l'introduction d'une innovation qui bouleverse les habitudes et remet en cause les certitudes. Selon Corriveau et Toussignant (1996), parmi les causes particulières à la résistance au changement face à l'intégration d'EHDAA dans un contexte ordinaire figurent les causes psychologiques et émotionnelles : une personnalité peu tolérante face au changement, la peur de l'inconnu, les habitudes, la peur d'une perte d'autonomie et d'indépendance. Ce sont tous ces aspects qui expliquent la méfiance qui, avec le temps, cède la place à la confiance.

Selon Griffon (1995), le handicap visuel, mal connu, est le lieu de représentations sociales qui, de par leurs généralités et leur imprécision, expriment les peurs des personnes non averties qui y sont confrontées. Les mécanismes qui génèrent puis canalisent ces peurs sont schématiquement de deux formes :

Le premier mécanisme est de type relationnel : se trouver en présence d'une personne « handicapée », entrer en relation avec elle, suscite souvent une gêne.

Le deuxième processus qui explique les réactions des tiers devant une personne « handicapée » est non plus relationnel mais personnel : si la relation avec le déficient visuel peut provoquer de la gêne, la déficience elle-même angoisse.

3.3. Opinions des enseignants sur l'intégration scolaire des DV

Les opinions renvoient aux avis, pensées et croyances des enseignants par rapport à l'intégration scolaire des DV. L'analyse des discours recueillis a permis de déterminer les catégories suivantes (voir tableau 10).

Tableau 3 : Catégorisation de la thématique 3 (opinions des enseignants)

Thématique	Catégories	Sous-catégories
Opinions des enseignants sur l'intégration scolaire des DV	Implantation	Position
		Bénéfices
		Désavantages
	Conditions facilitatrices	Ratio élèves/maitre
		Matériel
		Formation
	Obstacles	Gestion des services
		Manque de soutien
		Faible soutien des parents

Source : Résultats d'enquêtes, 2016

Dans l'analyse des opinions émises par les enseignants de l'élémentaire sur l'intégration scolaire des DV, trois catégories principales ont été identifiées ; les opinions des enseignants sur l'implantation de l'intégration scolaire des DV, les opinions sur les conditions facilitatrices et les obstacles à l'implémentation de l'intégration scolaire des DV. Les enseignants se sont prononcés sur l'implantation de l'intégration scolaire des DV en mettant l'accent sur la position, les bénéfices et les désavantages de cette intégration. Les données issues des entretiens permettent d'observer que la plupart des enseignants sont favorables à l'intégration scolaire des déficients visuels. ERM : 312 affirme : « Si c'était à refaire, je n'hésiterai pas une seule seconde parce que c'est une expérience nouvelle, une aventure humaine extraordinaire ». Une seule enseignante exprime son désaccord en émettant des réserves : « Je n'étais

pas partante au début quand la directrice a porté son choix sur moi » (ETG : 312). Un autre enseignant bien que favorable à l'intégration scolaire des DV, n'en est pas moins contre son extension à toutes les formes de handicap : « Il est impossible en l'état actuel des choses de combiner plusieurs types de handicap dans une même classe. Ce serait impossible à gérer pour un seul enseignant » (ERTC : 312).

Ces opinions sont confirmées par les recherches disponibles sur la question. En effet, il semble que les enseignants ne sont pas opposés par principe à l'intégration ou à l'inclusion (Ramel et Lonchamps, 2009). Scruggs et Mastropieri (1996), dans une méta-analyse de près de 30 recherches, mentionnent que le tiers des enseignants de classe ordinaire s'oppose à une politique inclusive, alors que les deux tiers sont d'accord avec le principe de l'inclusion. Doudin, Borboen et Moreau (2006) ajoutent que « un tiers des enseignants pense qu'il a suffisamment de temps, de compétences et de ressources pour intégrer un élève présentant des difficultés nécessitant une orientation autre que la classe ordinaire ».

Bélangier et Rousseau (2003) relèvent que les enseignants interrogés par ces deux auteurs « se disent ouverts à l'inclusion si l'on respecte certaines conditions telles que l'ajout de ressources, de temps et de formation ». De leur côté, Avramidis, Bayliss et Burden (2000) indiquent, qu'en général, les enseignants débutants sont favorables à l'idée de l'intégration et sont prêts à enseigner dans des classes ordinaires avec des élèves ayant des besoins spéciaux, pour autant que leur handicap ne soit pas un frein à leurs propres apprentissages ou aux apprentissages des autres élèves de la classe. Ils ajoutent que, bien que les enseignants adhèrent à la philosophie générale de l'inclusion, ils ne partagent pas l'approche d'une inclusion totale. Les enseignants relèvent des avantages pour les DV, pour les pairs voyants, pour les parents de même que pour eux-mêmes. Ce qui est cohérent avec les écrits. Ainsi, pour les enseignants titulaires de CLIS, les modifications apportées en classe profitent à tous les élèves. Ils (les enseignants) affirment aussi que les DV tirent des avantages tant sur le plan social que sur le plan des apprentissages. Sur le plan social, les DV parviennent à s'intégrer à l'école. Selon ETG : 3131,

« Les déficients visuels retrouvent leur dignité. C'est comme s'ils renaissent. Ils se sentent désormais importants. Même si l'intégration scolaire échoue, l'intégration sociale des déficients visuels est sans conteste, une réussite totale. Ils se sont

métamorphosés entre le moment où ils ont rejoint le projet et maintenant. Ces enfants ont réussi à se mouvoir. On ne les sent plus ».

Ces opinions rejoignent les conclusions de plusieurs recherches qui affirment que l'intégration permet de développer les habiletés sociales des jeunes (Madge et al., 1990; McLeskey et Waldron, 2002) L'intégration se manifeste par une implication dans toutes les activités de l'école. Les enseignants soutiennent : « Les EBEP partagent toutes les activités avec les autres enfants » (ETG : 3131). « Ces enfants ont réussi à se mouvoir. On ne les sent plus. Ils partagent toutes les activités avec les autres enfants » (ETG : 3131). S'agissant de l'estime de soi, les enseignants croient que les DV ont une meilleure estime d'eux-mêmes lorsqu'ils sont intégrés dans une classe ordinaire. Les enseignants expliquent cela par le fait que l'EBEP ne soit plus isolé ou laissé à lui-même à la maison. Les enseignants opinent :

Les EBEP se sont libérés et ont plus confiance en eux. Leur estime de soi s'est tout simplement renforcée. On a réussi à faire d'eux de vrais enfants (ETG : 3131).

Le bilan est globalement positif. Les DV font les mêmes activités que les enfants voyants. J'ai un élève DV qui arrose dans le jardin. Au niveau du gouvernement scolaire, ils occupent des postes de responsabilité qu'ils assument au même titre que les voyants (ERTC : 3131).

Les EBEP ont plus confiance en eux et ils croient plus à l'avenir. On sent nettement le bond qualitatif qu'ils ont réalisé entre leur intégration et maintenant (ERTG : 3131).

Plusieurs travaux rapportent également que l'inclusion contribue au développement d'une estime de soi positive (Gameros, 1990; Putman, 1998; Shapiro, 1999).

Sur le plan des apprentissages, l'étude de Monahan et al. (1997) rapporte que bien que les enseignants croient que l'inclusion est avantageuse socialement, ils ne croient pas qu'elle le soit dans le domaine scolaire. Les enseignants enquêtés dans le cadre de cette recherche ne sont pas aussi catégoriques à ce sujet. Ils affirment que les élèves DV peuvent acquérir des connaissances dans leur classe au même titre que leurs pairs voyants. Cela se reflète à travers leurs performances scolaires. En témoignent les propos suivants :

Après un temps d'adaptation, les DV arrivent non seulement à acquérir des connaissances, mais ils leur arrivent même de damer le pion aux voyants (ERTC :3131).

Les DV font partie des meilleurs élèves de ma classe (ETC:3131).

Sous ce rapport, la recherche de Huber, Rosenfeld et Fiorello (2001) indique que les élèves ayant des besoins particuliers améliorent leur rendement scolaire lorsqu'ils sont placés dans une classe ordinaire. Enfin, les enseignants ont observé les effets, confirmé par nos propres observations, de la collaboration entre les élèves. Ils (les enseignants) considèrent que la collaboration à travers des projets d'équipes favorise la motivation des DV. Les propos suivants en témoignent : « Les élèves font tout, ensemble. Ils partagent toutes les activités et sont très solidaires » (ETC :3131). « Chaque DV est assisté par un pair voyant qui l'accompagne dans ses apprentissages » (ETM : 3131).

L'entraide fait partie des modalités inclusives qui utilisent des stratégies coopératives telles que l'apprentissage coopératif et le tutorat (Vienneau, 2006). A ce sujet, Poulain et al. (1997) note un plus grand désir d'entraide chez les élèves fréquentant une école inclusive. Cette entraide facilite également l'intégration sociale de l'élève ayant des besoins particuliers (Mcleskey et Waldron, 2002).

Conclusion

L'éducation inclusion offre des opportunités pour s'ouvrir aux différences individuelles, Elle permet de développer une influence positive sur les élèves, sur la famille et sur la communauté. Elle favorise la scolarisation d'EBEP à condition de savoir remettre en question les croyances, les valeurs et les attitudes. La réalisation de ce travail a permis de confirmer ces constats. Les données recueillies ont permis de parvenir aux résultats suivants :

- L'analyse des attitudes de ces enseignants montre que leur méconnaissance des DV en particulier et des personnes en situation de handicap en général influe sur leurs représentations sociales. Ces représentations se traduisent par des sentiments complexes de pitié, de peur, de fascination et de rejet. Elles condensent un contenu anxigène et imprécis qui amalgame

des caractéristiques souvent valables pour tous types de handicaps.

- Les opinions des enseignants au sujet de l'intégration scolaire des DV portent sur l'implantation, les conditions facilitatrices et les obstacles. Les enseignants soutiennent que le choix de l'implantation n'a pas fait l'objet d'une concertation entre tous les acteurs. Néanmoins, ils sont favorables à l'intégration, qu'ils considèrent comme bénéfique à tous les acteurs, si des mesures d'accompagnement sont prises. Les enseignants croient qu'il est nécessaire de modifier leur pratique de classe en lien avec le rythme d'apprentissage, l'adaptation du matériel et les évaluations. Le soutien des parents a été mentionné comme condition facilitant l'inclusion car il permet d'assurer un suivi entre ce qui se passe à l'école et à la maison. S'agissant des obstacles à l'implantation et à la réussite de l'inclusion, les enseignants identifient les lacunes de leur formation, le manque de ressource et de temps, l'absence de soutien et le ratio élevé enseignant/élève.

Il est à noter que le mouvement de l'inclusion scolaire n'a pas encore atteint le développement attendu dans les écoles au Sénégal. Il serait donc approprié de se pencher sur cette question afin d'en analyser les causes.

Références bibliographiques

ABRIC J-C. (1991). « L'étude expérimentale des représentations sociales ». In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF. pp. 187-203.

AKTOUF O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 213 p.

ANE M. (2014). *La problématique de l'intégration des enfants à besoins éducatifs spéciaux au niveau de l'IEF de Thiaroye. Cas des écoles Malick Diop et Keur Mbaye Fall 1*. Mémoire DSTS, Ecole Nationale des Travailleurs Sociaux Spécialisés (ENTSS).

ANNE A. (2016). *Les représentations des enseignants face à l'intégration scolaire des déficients visuels dans les écoles élémentaires Malick Diop de Thiaroye, 23B de Guédiawaye et Chérif 1 de Rufisque*. Mémoire de fin d'études pour l'obtention

du DETS. Ecole Nationale des Travailleurs Sociaux Spécialisés (ENTSS).

ARMSTRONG F., BARTON L. (2003). « Besoins éducatifs particuliers et inclusive éducation ». In B. Belmont, A. Vérillon, pp. 85-99.

AVRIDIMIS E., BAYLISS P. et BURDEN R. (2000). "Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in ordinary school". *Teaching and teacher Education*, 16, pp. 277-293.

BÉLANGER S. (2003). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec l'inclusion scolaire*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Université du Québec.

BELANGER S. (2004). « Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion ». In Rousseau N. et Bélanger S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 37-55.

BELANGER S. (2006). « Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignants du primaire », In Dionne C, et Rousseau N. (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université de Québec, Collection Education- Intervention, Canada, pp. 63-83.

BELMONT B., VERILLON A. (2006). « Enjeux d'une formation en équipe, dans une perspective d'éducation inclusive ». *Le Français aujourd'hui*, n° 125, pp. 29-40.

BENOIT H. (2004). « Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive », *La nouvelle revue de l'AI*, n° 28, Dossier : « 1954-2004 : 50 ans de formations spécialisées », Éditions du Cnefei, Suresnes, pp. 27-34.

BLESS G. (2004). « Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse ». In M. De Carlo Bonvin (Éd.), *Au seuil d'une école pour tous*, pp.13-26.

CEBE S., PICARD P. (2009). « Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école ». *Dialogue*, n° 134, pp. 25-29.

CORRIVEAU L. et TOUSIGNANT J-L. (1996). « Intégration scolaire et résistance au changement : comprendre pour mieux intervenir ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 7, numéro 1, pp. 5-18.

Convention internationale globale et intégrée pour la protection et la promotion des droits et de la dignité des personnes handicapées, URL : <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> (consulté le 20 octobre 2017).

Convention relative aux droits de l'enfant. Adoptée et ouverte à la signature, ratification et adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 44/25 du 20 novembre 1989. Entrée en vigueur le 2 septembre 1990. URL : <http://www.ohchr.org/french/law/crc.htm> (consulté le 20 octobre 2017).

De LANDSHEERE G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* (2^e Ed.). Paris : PUF.

DESLAURIERS J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Chenelière / McGraw Hill.

DESCO (2004). *Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle*. URL : www.education.gouv.fr/handicol/accueil.htm (consulté le 16 novembre 2017).

DOISE W. (1985). « Les représentations sociales : définition d'un concept ». *Connexions* (45), pp. 243-245.

DOUDIN P.-A. et CURCHOD-RUEDI D. (2010). « Les enseignants face à l'inclusion. Résistances, antagonismes et liens de collaboration ». *Prismes*, 13, pp. 18-20.

DOUDIN P.-A., CURCHOD-RUEDI D., BAUMBERGER B. (2009). « Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? ». In *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n° 9, pp. 11-31.

ESPAGNOL P., PROUCHANDY P., RAYNAUD P. et TRÉMOUREUX C. (2007). « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés ». *Études et résultats, DREES*, n° 564, p. 18.

GARDOU C. (2006). « Mettre en œuvre l'inclusion scolaire : Les voies de la mutation ». *Reliance*, n° 22, pp. 91-98.

GRIFFON, P. (1993). *Déficiences visuelles : pour une meilleure intégration*. CTNERHI.

GROCE N. (1999). *An overview of young people living with disabilities* [Brève description de la situation des jeunes vivants avec une incapacité]. New York, UNICEF.

GUYOTOT P. (2008). *L'enseignant spécialisé*. Lyon : Chronique sociale.

- HASTINGS R.P. et OAKFORD S.** (2003). "Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs". *Educational Psychology*, 23 :1, pp. 87-94.
- LEWI-DUMONT N.** (2003). « La scolarisation d'élèves déficients visuels en unité pédagogique d'intégration : la moitié du chemin ? » *La nouvelle revue de l' AIS*, 21, pp. 101-117.
- Loi d'orientation sociale n° 2010-15** du 6 juillet 2010, *Journal officiel* n° 6553 du 30 octobre 2010.
- MAYER R., OUELLET F., SAINT-JACQUES M.-C., TURCOTTE D.** (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- MITTLER P.** (2004). « Intégrer les enfants handicapés ». *Perspectives*, Vol. 34, n°4.
- MEN, MFEFF, MESR, MFPA** (2013). *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET)*. Secteur Éducation-Formation (2013-2025).
- MUSSET M., THIBERT R.** (2010). « École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 52.
- NGO MELHA E.-A.** (2013). *Éducation inclusive en Afrique subsaharienne*. Paris, L'Harmattan.
- NOËL I.** (2009). « A qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe ». In *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n° 9, pp. 177-197.
- ONU** (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. URL : <http://www2.ohchr.org/french/law/disabilities-convention.htm> (consulté le 10 septembre 2017).
- ONU** (1993). *Règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*. New York.
- PLAISANCE E.** (2003). *Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat*. Université Paris Descartes.
- RAMEL S, LONCHAMPT S.** (2009). « L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire ». In *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n° 9, pp.47-75.

- RAULT C.** (2005). « En Europe et ailleurs : Les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves ». *Reliance*, vol. 2, n° 16, pp. 67-74.
- ROUSSIAU N. et BONARDI C.** (2001). *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives*. Sprintmont : Mardaga.
- SCRUGGS T. et MASTROPIERI M.** (1996). “Teacher perceptions of mainstreaming / inclusion”. *Exceptional Children*, 63 (1), pp. 59-74.
- SOW K-A.** (2008). *Education intégrative des non-voyants tardifs : étude de 13 cas internés à l'INEFJA de Thiès*. Mémoire de fin d'études pour l'obtention du DETS. Ecole Nationale des Travailleurs Sociaux Spécialisés (ENTSS).
- TAPIA C. et ROUSSAY P.** (1991). *Les attitudes : questions – exercices – corrigés – exemples*. Paris : les éditions d'organisation, collection Travail à grande efficacité.
- THIAM A.** (2005). *Étude sur les stratégies de prise en charge et d'intégration socio-économique des personnes handicapées du Sénégal*. Rapport final.
- THIARE E.** (2012). *Les facteurs favorisant l'éducation inclusive dans le système éducatif sénégalais*. Mémoire de fin d'études pour l'obtention du DETS, Ecole Nationale des Travailleurs Sociaux Spécialisés (ENTSS).
- THIOUNE I-M.** (2005). *Etude sur la promotion et la protection des personnes handicapées au Sénégal*. Rapport final.
- THOMAZET S.** (2012). « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers ». *Le français aujourd'hui* (177), pp. 11-17.
- THOMAZET S.** (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, pp. 123-139.
- UNESCO** (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4. Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*.
- UNESCO** (2003). *Comprendre les besoins des enfants dans les classes intégratrices et y répondre. Un guide pour les enfants*.
- UNESCO.** (2001). *Dossier ouvert sur l'éducation intégratrice : matériels de soutien à l'usage des directeurs et administrateurs*. Paris.
- UNESCO** (2000). *Cadre d'action de Dakar L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Dakar, Sénégal.
- UNESCO** (1996). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*.
- UNESCO** (1994). *Déclaration de Salamanque et analyse*. Paris, France.
- UNICEF.** (2002). *Education update [Actualités en matière d'éducation]*. New York, vol. 5, n° 1. URL :

<http://www.unicef.org/girlseducation/vol21jan99.pdf> (consulté le 15 juillet 2017).

VIENNEAU R. (2002). « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives ». *Éducation et francophonie*, vol. 30, n° 2, pp. 257-286.

VIENNEAU R. (2006). « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion ». In C. Dionne et N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 7-28.

WORMNAES S. (2005). « Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap ». *Reliance*, n° 16, pp. 75-83.

ZUCMAN E. (2009). « Les « besoins éducatifs particuliers » : Une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 5 (hors-série).