

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université Abou Bekr Belkaid  
Tlemcen Algérie



جامعة أبي بكر بلقايد

تلمسان الجزائر

Faculté des Sciences sociales et Humaines

Département de psychologie

Université Paul Valéry – Montpellier

UFR V Arts et Lettres, Langues et Sciences Humaines et sociales

Département de psychologie

Ecole Doctorale 60. Laboratoire Epsilon

Thèse pour obtenir le grade de docteur en psychologie

Option Psychopathologie du développement

Présentée par Meryem BOUKHELIF

**LA REPRÉSENTATION SOCIALE DE LA  
SCOLARISATION DES ENFANTS HANDICAPES**

**Membres du Jury :**

Pr. Ali Mecherbet, université de Tlemcen	Directeur de Thèse
Pr.Pasal Moliner, université de Montpellier 3	Co-direteur de Thèse
Pr.René Pry, université de lyon2	Président
Pr. Serge Portalier, université de Lyon2	Examineur
Dr.Tahar Boutaghane, université de Blida 2	Examineur
Dr .Amine Sedjelmaci, université de Tlemcen	Examineur

**Année universitaire 2014/2015**

# *Dédicaces*

*À MES CHERS PARENTS*

*Chère mère j'avoue vraiment que tu été pour moi la lumière qui guide mes routes et qui m'emmène aux chemins de la réussite, c'est grâce à toi que je dois toute ma réussite.*

*Cher père, j'avoue que si je suis devenue quelque chose actuellement c'est grâce à tes efforts, à tes conseils et à ta surveillance.*

*Que ce modeste travail soit l'exaucement de vos vœux tant formulés, le fruit de vos innombrables sacrifices, bien que je ne vous en acquitterai jamais assez.*

*Puisse Dieu, le Très Haut, vous accorder santé, bonheur et longue vie et faire en sorte que jamais je ne vous déçoive.*

*À Mon mari Adel, aucun mot ne saurait t'exprimer mon profond attachement et ma reconnaissance pour l'amour, la tendresse et la gentillesse dont tu m'as toujours entouré .*

*Que dieu le tout puissant nous accorde un avenir meilleur.*

*À Mon petit bébé chéri Boucif*

*À mes chère frères Mohammed & Abdennour*

*À toute ma famille*

*Et enfin*

*À tous mes amis(e) et tous ceux que j'aime*

*Que ceci soit pour eux l 'expression de ma profonde affection et mon intime attachement.*

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier en premier lieu mon directeur de thèse Monsieur le professeur Ali MECHERBET de l'Université Abou Bekr BELKAID qui a su m'accompagner tout au long de mon parcours universitaire, et qui m'a permis, par son expertise et sa bienveillance, de finir cette thèse dans les meilleures conditions.

Je voudrais aussi, dire particulièrement ma gratitude à mon co-directeur de thèse Monsieur le professeur Pascal MOLINER de l'Université Paul VALERY-MontpellierIII pour ses précieuses aides, ses encouragements et sa disponibilité durant les trois années de travaux.

Une pensée toute particulière à Monsieur le professeur René PRY pour ses conseils et sa disponibilité.

Je tiens à remercier mon mari Dr. Adel SIDI YAKHLEF, qui m'a guidé dans ce travail, pour sa précieuse aide surtout dans le domaine des statistiques, grâce à ses aides et à sa patience avec moi que ce travail a pu voir le jour.

J'exprime ma gratitude envers les membres du jury, pour avoir accepté d'évaluer ce travail.

Un grand merci à ma famille de cœur et de sang, qui m'ont apporté réconfort et soutien.

J'adresse mes remerciements, aux directeurs d'écoles, enseignants et familles qui m'ont fait confiance, et qui ont accepté de partager leurs expériences singulières avec moi.

Et enfin j'adresse ma reconnaissance à mon adorable enfant Boucif car sa présence dans ma vie a été une force.

## **Résumé :**

La scolarisation des enfants avec handicap mental reste encore un champ de recherche sous exploité malgré la richesse des informations qu'il peut apporter afin d'adapter au mieux les interventions pour la réussite de la loi d'intégration.

L'intégration en milieu scolaire ordinaire est un défi de société. C'est un service offert aux enfants qui présentent une déficience intellectuelle, afin qu'ils puissent recevoir une éducation de qualité dans un cadre le plus normal possible et ainsi, établir des contacts avec des pairs non handicapés.

Depuis 1996, les textes législatifs et réglementaires engagent de plus en plus l'éducation nationale à l'accueil de tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés, la scolarisation des handicapés mentaux avec cette loi rencontre des difficultés à se réaliser hors d'institutions spécialisées.

Les actions de recherche sur la scolarisation des enfants avec handicap mental restent très rares, c'est pourquoi cette recherche va se concentrer sur les représentations de la société mises en avant (parents d'enfants handicapés, enseignants, parents d'enfants normaux) et de les expliquer afin de cerner les conditions requises pour l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience.

## **Mots Clés :**

Scolarisation des enfants handicapés, intégration scolaire, handicap mental, représentation sociale.

## Summary

The school attendance of children mental handicap remains an underexploited field of search despite the opulant amount of informations that could bring to adapt to the best the interventions for the success of the Integration Act.

The integration into mainstream education is a societal challenge. This service aims children with intellectual disabilities, so they can receive a quality education in a most normal framework possible and thus the ability to establish contacts with non-disabled peers.

Since 1996, laws and regulations engage more and more education brought to all children, whatever their difficulties, the education of mentally disabled with this law encounter difficulties to be achieved outside specialized institutions.

The research actions on the education of children with mental handicaps remains very few, this is why research will focus on the representations of society put forward (disabled children's parents, teachers, normal children's parents), and to explain to them in order to identify the conditions for inclusive education.

**Keywords:** Education of disabled children, school integration, mental handicap, social representation.

## الملخص

تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لا يزال حقل البحث غير مستغل بالرغم من ثروة المعلومات التي يمكن أن تقدم أفضل التدخلات لنجاح قانون الإدماج

الإدماج في التعليم العادي هو تحدي المجتمع، إنها خدمة تقدم للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية حتى يتمكنوا من الحصول على التعليم ذو جودة في سياق عادي ممكن وبالتالي إقامة اتصالات مع الأقران الغير معوقين.

منذ عام 1996 والقوانين تلزم التربية الوطنية على نحو متزايد إلى استقبال جميع الأطفال مهما كانت الصعوبات التي يواجهونها ومع ذلك فلن تعليم المعاقين عقليا مع هذا القانون يواجه صعوبات التنفيذ خارج المؤسسات المتخصصة.

الأنشطة البحثية في مجال تعليم الأطفال الذين يعانون من إعاقات عقلية نادرين جدا، لذلك سوف يركز هذا البحث على تمثيلات المجتمع و خاصة التي تتعلق بالآباء وأمهات الأطفال المعاقين والمعلمين وأولياء الأطفال العاديين وذلك لشرح وتحديد الاحتياجات اللازمة لتمدرس التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.

## الكلمات المفتاحية

تعليم الأطفال المعوقين –الإدماج المدرسي- الإعاقة الذهنية - التمثيلات الاجتماعية

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>1</b>
-----------------------------------	----------

## **PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE ET PROBLEMATISATION**

<b><u>CHAPITRE 1 : SCOLARISATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP MENTAL.....</u></b>	<b>.5</b>
---	-----------

1-1 - Historique de la notion de handicap et de l'intégration des handicapés.....	5
1-2 - Le droit de scolarisation des handicapés : intégration et inclusion.....	7
1-3 –Aspect clinique de l'handicap mental .....	14
A- Déficience intellectuelle.....	14
B- Troubles envahissants du développement spécifiques : l'autisme.....	17
1-4- La scolarisation des enfants handicapés mentaux en Algérie.....	21
A- La perception de l'handicap.....	21
B- La scolarisation des handicapés mentaux.....	22
C- Le texte législatif.....	25
1-5- La scolarisation des enfants handicapés en Europe : Aspects législatifs et définitions.....	27
1-6- Historique de loi de scolarisation des handicapés mentaux en France.....	29
1-7- La scolarisation des enfants handicapés mentaux entre refus, relations et conditions.....	31
A- Refus de la loi de scolarisation des handicapés mentaux.....	31
B- Les relations enseignants-parents.....	35
C- Conditions à la réussite de l'intégration scolaire en écoles ordinaires.....	38

D- Avantages de la scolarisation des handicapés mentaux en écoles ordinaires.....	41
---	----

**CHAPITRE 2 : LES REPRESENTATIONS SOCIALES.....44**

2-1- Un aperçu historique du concept.....	44
---	----

2-2 - Des généralités sur les représentations sociales.....	44
---	----

2-3- La structure et les fonctions des représentations sociales.....	46
--	----

A- La structure des représentations sociales.....	46
---	----

B- Les fonctions des représentations sociales.....	49
--	----

2-4- Le lien entre pratiques et représentations sociales.....	51
---	----

A- La notion de pratique.....	51
-------------------------------	----

B - La vision « radicale ».....	52
---------------------------------	----

C- L'interaction entre les représentations et les pratiques sociales.....	53
---	----

**CHAPITRE 3 : POSTURE DE RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE**

<b>GENERALE.....</b>	<b>55</b>
----------------------	-----------

3-1- Parcours de recherche et ancrage psychosocial.....	55
---	----

3-2- Problématique générale.....	57
----------------------------------	----

3-3- Hypothèses de recherche.....	63
-----------------------------------	----

**PARTIE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA**

<b>RECHERCHE.....</b>	<b>75</b>
-----------------------	-----------

<b><u>CHAPITRE 4 : CONDITIONS DE RECHERCHE, METHODOLOGIE ET RESULTATS.....</u></b>	<b>66</b>
--	-----------

4-1-Description de la population.....	66
---------------------------------------	----

A- Les enfants handicapés mentaux en classes d'adaptation.....	66
--	----

B- Les enfants intégrés et les conditions d'intégration.....	67
C- Les intégrations aux trois niveaux des écoles primaires .....	67
D- Conditions d'intégration en classes d'adaptations.....	69
E- L'intégration en classes ordinaires.....	69

## **CHAPITRE 5 : DISPOSITIF MIS EN OEUVRE POUR COLLECTER**

<b>LES DONNEES D'ENQUETE.....</b>	<b>70</b>
5-1- Etude qualitative par entretiens semi directifs.....	71
5-2- Etude quantitative par questionnaires.....	74
5-3- Retranscription des données d'enquête.....	76
5-4- Traitement statistique.....	77

## **PARTIE 3 : RESULTATS.....79**

1- Analyse descriptive et test d'indépendance entre catégorie et choix de réponse.....	79
2- Jugements intergroupes .....	114
3- Test d'indépendance entre sexe et choix de réponse.....	123
4- Test d'indépendance entre tranche d'âge et choix de réponse.....	129
5- Analyse multidimensionnelle.....	135
5-1- Analyse factorielle des correspondances.....	135
A- Les prises de positions.....	135
B- La pédagogie.....	137
C- Les moyens.....	146
5-2- Régression linéaire multiple.....	141
6- Synthèse générale des résultats.....	143
7- Conséquences de l'handicap sur la qualité du travail chez le groupe d'enseignant et la qualité de vie chez le groupe de parents d'enfants handicapés .....	147
7-1- La qualité de travail des enseignants.....	147
7-2- La qualité de travail des parents d'enfants handicapés.....	150
8- Analyse textuelle.....	152

8-1- Groupe de parents d'enfants normaux.....	152
8-2- Groupe de parents d'enfants handicapés.....	153
8-3- Groupe de parents d'enseignants.....	154
<b>PARTIE 4 : DISCUSSION .....</b>	<b>156</b>
1-Synthèse des résultats de l'enquête quantitative.....	156
2- Synthèse de résultat de l'analyse multifactorielle.....	167
3- Influences des variables sexe et âge sur les représentations sociales.....	170
4- Analyse de régression linéaire multiple .....	170
5- Limites de recherche et perspectives.....	171
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>176</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>183</b>

## INTRODUCTION GENERALE

La première apparition de la notion d'insertion scolaire en Algérie relève des circulaires n°82/2 et 82/048 du 29 janvier 1982 réadaptée par loi de 1996 qui affirme la volonté des pouvoirs publics d'intégrer les enfants et adolescents handicapés à l'école ; Avec la mise en place de l'enseignement fondamental. L'enseignement d'adaptation est un dispositif créé par le ministère de l'éducation nationale, dans ce cadre, un dossier a été préparé, comportant une stratégie globale pour assurer des services médico-psychopédagogiques à cette catégorie d'élèves.

En France, la scolarisation des élèves en situation de handicap commence à se frayer un chemin dans le système scolaire français, avec la loi de 1975 sur le handicap; chaque enfant ou adolescent handicapé peut bénéficier de la scolarité obligatoire. En effet, la loi du 11 février 2005 « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » garantit à tout enfant, adolescent ou adulte présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant, le droit à une formation scolaire, professionnelle ou supérieure. Dans ces deux pays, la politique de scolarisation des enfants handicapés se fonde sur le principe que tous les enfants, quel que soit leur handicap, ont droit à l'éducation, mais la réalité est tout autre : « Des dizaines, de milliers d'enfants handicapés ou en grande difficulté sont actuellement peu scolarisés, mal scolarisés ou pas scolarisés du tout ! » (Bonjour, Lapeyre, 2004).surtout dans la société algérienne où les enfants différents sont systématiquement rejetés, et ce, même dans les crèches et les jardins d'enfants. Pourtant, lorsqu'ils sont petits, les enfants ne présentent pas de différences très marquées. Une régression dans les valeurs et les pratiques de la société a été constaté, même lorsqu'il y a exclusion et discrimination avérées, il n'y a pas de pénalisation et une sorte de sélection de l'espèce affirmée s'est mise en place (Driessche Luc, 2002).

Les actions de recherche sur la scolarisation des enfants avec handicap mental en Algérie restent très rares, c'est pourquoi cette recherche a pour but de repérer à la fois les obstacles et les facteurs favorables au développement de cette politique de scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires.

La définition du handicap donné par la loi n 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées donne, pour la première fois dans l'histoire de la législation, une définition du handicap :

« constitue un handicap , au sens de la présente loi , société subit dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant . Cette définition est corrélée par celle de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) qui donne la définition suivante : « Est appelé handicapé celui dont l'intégrité physique ou mentale est progressivement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouve compromise. » (LIBERMAN, 2003), la classification internationale des handicaps (CHI) de l'OMS repose sur les travaux de Wood :

-la déficience correspond à l'aspect lésionnel du handicap. Elle correspond à une altération d'une fonction ou à une perte de substance. Sont classés dans cette catégorie les handicapés mentaux (intellectuels), langagiers, sensoriels, locomoteur (IMC par exemple) ;

-l'incapacité correspond à la réduction totale ou partielle d'une activité. Elle concerne donc les aspects fonctionnels. La CHI décrit des types d'incapacités relatives au comportement. à la communication, aux soins corporels (habillage, toilette, alimentation, etc.), à la locomotion, à l'utilisation du corps dans certaines tâches domestiques, à la maladresse dans les activités quotidiennes, à certaines situations de dépendance, etc.).L'incapacité correspond à une altération des comportements ou des activités considérés comme normales ;

-le désavantage ou handicap : correspond aux aspects situationnels ou sociaux du handicap.

On peut donc dire qu'un individu atteint de déficience ou d'incapacité est handicapé puisque sa déficience ou son incapacité rend impossible ou limite ses rôles sociaux normaux (Catheline, 2003).

Elle donne également la définition de la déficience intellectuelle : « La personne ayant une déficience intellectuelle a une capacité plus limitée d'apprentissage et un développement de l'intelligence qui diffère de la moyenne des gens. » (AWIPH, AFAHM ), la CIM 10 définit le retard mental ou l'handicap mental : « Arrêt ou développement incomplet du fonctionnement mental, caractérisé essentiellement par une altération, durant la période du développement, des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des capacités sociales, le retard mental peut accompagner un autre trouble mental ou physique ou survenir isolément ».

L'handicap mental peut être associé à plusieurs affections, par exemple un autisme. L'autisme est « la forme la plus précoce et la plus sévère des troubles envahissants du développement », Les critères diagnostiques de ce trouble proposés dans la version du DSM VI et selon la classification internationale des maladies (CIM 10) sont : une altération qualitative des interactions sociales, de la communication verbale et non verbale et une restriction du champ des activités et des intérêts (Baghdadli, 2006). « C'est un trouble encore trop méconnu en Algérie. D'ailleurs, il n'existe aucune statistique fiable quant au nombre d'autistes dans notre pays. L'appellation n'existe même pas dans les données du ministère de la Solidarité » (Cité par Ghania Lassal, Journal El WATAN, 2013) d'après un membre de l'association nationale des autistes (ANA).

L'objectif de cette recherche repose alors clairement sur cette démarche d'analyse : montrer les difficultés soulevées par l'intégration scolaire et proposer des outils pour tenter de les surmonter. En conséquence, le regard porte plus sur les acteurs adultes (enseignants, parents d'enfants handicapés, parents d'enfants normaux) que sur les enfants eux-mêmes.

Cette thèse abordera, la réalité de la scolarisation des handicapés mentaux telle que je l'ai perçue :

- dans son association complexe avec la notion de la représentation sociale
- dans une mise en forme de l'évolution de la loi de scolarisation,

- dans une approche concernant l'évaluation des groupes d'acteurs de la scolarisation face aux enfants handicapés.

# **PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE ET PROBLEMATISATION**

## **CHAPITRE 1 : LA SCOLARISATION DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAPE MENTAL**

### **1- 1- Historique de la notion de handicap et de l'intégration des handicapés :**

L'apparition du problème du handicap répond à la mise en place d'un certains nombres d'institutions. On assiste à une valse des étiquettes au cours de l'histoire. Les termes à l'usage deviennent péjoratifs d'où l'évolution de sa terminologie et de son mode d'approche. Pour PINEL, les troubles mentaux sont dus à une atteinte physiologique provoquée par les émotions. L'aliéné est considéré comme un sujet dont il est important de prendre en compte l'histoire.

PINEL supprime les saignées qui affaiblissent les personnes et laisse place à la relation pour traiter ses patients « ... on peut guérir les fous avec des paroles encourageantes... »

Si la réalité que recouvre le phénomène de la folie a traversé les siècles, les termes pour le désigner ont connu une évolution considérable : idiotie, débilité, inadaptation, handicap, etc. Chacun de ces termes est porteur d'une approche du phénomène. Mais cette variété terminologique n'a pour but ultime que d'étiqueter pour catégoriser. La problématique sous-jacente à cette catégorisation est l'écart entre, selon le mot de Charles Gardou, un « prototype humain » considéré comme « normal » et des êtres atteints de pathologies, définis comme « anormaux ». Tous les besoins d'aide et les moyens compensatoires en leur faveur ont, peut-on dire, pour visée essentielle de « réparer coûte que coûte pour rendre normal ». En réduisant ainsi la diversité et la complexité de l'humain, et en la catégorisant : « les déficients intellectuels », « les déficients moteurs », « les sourds », « les aveugles », « les autistes », « les handicapés », nous sommes en porte-à-faux avec la singularité foncière qui caractérise chacun.

Il faut attendre Jules FERRY et la loi scolaire de 1880 pour que d'autres institutions que l'hôpital ne s'occupent de ces enfants. En effet l'obligation scolaire fait émerger les difficultés de certains élèves. On s'aperçoit que tous les enfants ne suivent pas de la même façon et l'école va devoir s'adapter.

Au début du XXs, on demande aux psychologues et notamment à Alfred BINET et Théodore SIMON de répondre à un besoin qui est d'élaborer un instrument de mesure de l'intelligence qui permette d'orienter les enfants en difficulté scolaire vers des écoles plus adaptées : en 1905 ils construisent l'échelle métrique d'intelligence qui va évaluer le niveau mental en fonction d'un niveau d'âge correspondant à des performances.

Les travaux de BINET et SIMON vont conduire en 1909 à la création des classes et des écoles pour les « arriérés d'école ». La loi de 1909 n'a pas les effets attendus à savoir les enfants ne bénéficient pas de structures adaptées, qui sont à la charge des communes et des départements. Il faudra attendre la seconde guerre mondiale pour voir se développer les classes de perfectionnement. Les critères de recrutement de ces classes sont fondés sur les tests d'intelligence. Entre 1951 et 1963 le nombre de classes de perfectionnement passe de 1145 à 4020.

C'est la période de l'enfance inadaptée entre 1944 et 1970 : autour de la notion d'inadaptation, nous assistons à l'essor de ce secteur et à l'âge d'or de l'éducation spécialisée. L'accent est mis sur les insuffisances du sujet davantage que sur celle du milieu, « l'inadaptation est conçue comme un état par rapport à un autre qui est un modèle de conformité ». Les enfants sont orientés massivement vers des établissements spécialisés (Egron, 2010)

Jusqu'en 1975, l'école fut totalement étrangère à toutes les actions en faveur des handicapés. Après l'échec d'une première tentative d'alliance entre la psychiatrie et l'école proposée par l'aliéniste Bourneville (fin XIXe-début du XXe siècle), seule la justice et la psychiatrie se mirent en œuvre grâce au secteur privé et associatif (instituts médico-éducatifs, instituts de rééducation pédagogique) une politique de l'enfance inadaptée aboutissant à la création d'un champ éducatif spécialisé. Si l'éducation nationale soutient les premiers centres psychopédagogiques (les CMPP, Mauco, 1946), elle ne s'engage pas plus avant dans le partenariat avec la santé (Dee, 2006).

Jusqu'au années 60, la prise en charge des enfants handicapés mentaux est avant tout institutionnelle. Il fallait protéger l'espace public et l'école des enfants incapables de se conformer aux normes sociales. Il en a été ainsi des mineurs en danger moral, des déviants, des déficients intellectuels, des handicapés mentaux, moteurs et sensoriels. A partir de 1975, une politique intégrative se met en place par petites touches et s'impose à l'école qui indique, dans son préambule que les personnes handicapées doivent avoir accès aux mêmes institutions que les autres. Partielle durant les sept premières années (1975-1982), l'intégration s'étend ensuite rapidement à partir de la publication des deux circulaires principes (janvier 1982 et janvier 1983) pour concerner tout les niveaux d'enseignement (Firdawcy & al, 2010).

### **1-2- Le droit de scolarisation des handicapés : intégration et inclusion :**

Un enfant handicapé scolarisé est un enfant qui, à côté de ses besoins spécifiques et particuliers vient en classe participer à certaines ou toutes les activités scolaires. Les objectifs pédagogiques sont définis dans son projet personnalisé de scolarisation. Ils sont plus ou moins importants. Il s'agit de viser des apprentissages fondamentaux sans correspondance avec l'âge habituellement prévu. Ces objectifs peuvent être restreints à des débuts de socialisation, c'est-à-dire la rencontre avec des enfants du même âge. L'enfant porteur d'un handicap a le même droit que tous les autres enfants à être scolarisé et à être pris en compte dans sa singularité (Dubois & Stassinnet, 1997).

À l'aube des années 1990, le terrain était prêt pour la pédagogie de l'inclusion. Notons tout d'abord que les expressions « intégration scolaire » (mainstreaming) et « pédagogie de l'inclusion » (inclusive education) sont souvent utilisées de façon interchangeable (p. ex. Lusthaus, Gazith et Lusthaus (1992)). Dans les faits, la pédagogie de l'inclusion correspond à un certain niveau d'intégration scolaire, soit à **l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves** (Luemba, 2007).

La confusion entre ces deux termes vient du fait que le terme anglais mainstreaming (intégration scolaire, en français) a longtemps été associé à l'intégration pédagogique des élèves éprouvant des difficultés légères d'apprentissage ou d'adaptation, c'est-à-dire à la catégorie d'élèves qui reçoivent

des services d'enseignement correctif à l'extérieur de leur classe ou qui reçoivent certains programmes d'enseignement adaptés (langue maternelle et mathématiques) à l'intérieur de classes ressources (intégration pédagogique à temps partiel) (Durand, 2001)

. Le mouvement américain Regular Education Initiative proposait d'étendre cette intégration pédagogique aux élèves affichant une déficience intellectuelle légère (mild disabilities). Par contre, les élèves plus lourdement handicapés, quoique beaucoup moins nombreux, demeuraient exclus du vocable même de l'intégration scolaire. C'est ainsi que l'on en est venu à proposer une expression qui inclurait tous les élèves, sans distinction de niveaux de difficulté (p. ex. déficience intellectuelle profonde) ou de types de handicaps (p. ex. syndrome de l'autisme). Au début, la pédagogie de l'inclusion correspondait donc à une pratique généralisée de l'intégration pédagogique, incluant du même fait tous les autres « niveaux » de l'intégration scolaire. Puis, on en est progressivement venu à définir le concept en termes pédagogiques en proposant un modèle d'école qui répondrait aux besoins particuliers de tous les élèves, qu'ils soient ou non en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Cette pédagogie de l'inclusion repose évidemment sur l'exigence d'individualiser le processus d'enseignement-apprentissage de manière à ce qu'il s'adapte le plus possible aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante et de chaque apprenant. Une analyse des définitions données à l'intégration scolaire a permis de retrouver trois éléments ou facteurs communs correspondant grosso modo aux trois volets que Legendre (1988) proposait dans la première édition de son dictionnaire actuel de l'éducation : celui de l'adaptation scolaire, celui de l'organisation scolaire et celui de l'orthopédagogie. Les trois facteurs communs aux diverses définitions analysées sont :

1. le facteur de la normalisation : qui en termes d'adaptation scolaire, signifie le « processus par lequel on essaie de faire vivre à l'élève handicapé un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal » (Nadeau (1979));
2. le facteur du placement : qui en termes d'organisation scolaire équivaut au « maintien de l'enfant dans son milieu naturel pour sa scolarisation dans toute la mesure du possible dans la classe dite ordinaire » (MÉQ (1978));

3. le facteur de l'adaptation pédagogique : qui en termes orthopédagogiques correspond à « l'ensemble des moyens mis en œuvre pour acheminer aux enfants en difficulté dans les classes ordinaires les provisions d'éducation spéciale dont ils ont besoin » (Giroux (1972)).

### **Normalisation :**

Le concept de normalisation, issu des pays scandinaves, a longtemps été associé dans la littérature spécialisée à l'objectif d'intégration sociale des personnes gravement handicapées. Aujourd'hui, le terme renvoie de manière générale au principe selon lequel toute personne handicapée doit vivre autant que possible les mêmes conditions de vie que ses pairs non handicapés, et ce, sans égard à la gravité de son handicap. Wolfensberger (1972), l'un des principaux promoteurs de la normalisation la définit comme l'utilisation de moyens visant à établir ou à maintenir les comportements et les caractéristiques de la vie qui sont les plus près possible de ceux de l'ensemble de la culture de référence.

### **Placement :**

À peu près toutes les définitions de l'intégration font mention du placement de l'élève en difficulté à l'intérieur du système d'éducation public (p. ex. Robichaud (1978)) ou de la classe ordinaire (p. ex. Kaufman & al (1975)). Si la normalisation implique essentiellement des expériences personnelles et sociales calquées sur la « vie normale », le placement de l'élève en difficulté dans l'école de son quartier ou de son village constitue assurément un moyen privilégié de concrétiser cette normalisation. Il est vrai que certaines définitions de l'intégration accordent une importance exagérée au placement de l'élève en classe ordinaire, ce que constate Robichaud (1989) : « Cette conceptualisation simpliste de l'intégration est assez répandue et associe l'intégration essentiellement à un placement administratif ». Néanmoins, on ne peut nier que si l'on veut appliquer le concept de normalisation à l'école, il faut que l'objectif ultime de tout véritable projet d'intégration soit le placement de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans « le milieu le plus normalisant possible » (Menb, 1988), c'est-à-dire dans la classe ordinaire.

Toutefois, cette intégration pédagogique ne se fera pas sans le troisième élément retenu, soit l'adaptation pédagogique.

### **Adaptation pédagogique :**

On a souvent entendu dire, à juste titre d'ailleurs, que l'intégration scolaire était l'occasion rêvée pour amorcer un renouvellement en profondeur de la pédagogie... jusqu'ici centrée sur le groupe. Dans le cas de l'intégration d'un élève en difficulté en classe ordinaire, le système scolaire régulier doit être prêt à lui offrir une éducation individualisée (Robichaud et Landry (1982)), sinon, l'intégration risque de demeurer purement physique (Laplante et Godin (1983)). Aux États-Unis, l'un des aspects centraux de la loi intitulée Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) est le fait qu'elle garantisse à chaque élève en difficulté un programme d'éducation individualisé (Individualized Education Program ou IEP).

Ces trois éléments essentiels (normalisation, placement et adaptation pédagogique) nous mènent à une définition globale de l'intégration scolaire, définition que nous proposons il y a déjà quelques années (Vienneau (1992, p. 17) : L'intégration scolaire repose sur le principe d'une normalisation optimum de l'expérience de scolarisation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans ses dimensions physique, sociale et pédagogique. L'intégration physique implique que l'élève en difficulté fréquente la même école que ses pairs non handicapés. L'intégration sociale sous-entend un contact maximum entre élèves en difficulté et élèves sans handicaps. Enfin, l'intégration pédagogique doit viser le placement (au moins à temps partiel) en classe ordinaire, ceci en tenant compte des besoins éducatifs de tous les élèves, y compris de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Toute intégration pédagogique, même partielle, doit s'accompagner d'une démarche d'individualisation de l'enseignement et de l'établissement d'un plan éducatif individualisé.

De la même manière qu'il existe de nombreuses définitions de l'intégration scolaire, il existe de nombreuses conceptions et définitions de la pédagogie de l'inclusion. Par exemple, dans sa conception large, la pédagogie de l'inclusion repose sur une philosophie qui préconise la pleine participation de tous les enfants, sans égard à leur handicap, à tous les aspects de la vie scolaire et communautaire (Banerdji et Dailey (1995)). Le Council of Exceptional Children (1993) adopte cette

définition large en affirmant que le concept de l'inclusion est en soi un objectif légitime qui doit être poursuivi dans toutes les écoles et dans toutes les communautés. Ainsi, Bassett et Smith (1996) rappellent que pour certains, elle signifie l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves, alors que pour d'autres, elle sous-entend plutôt la plus grande intégration possible de tous les élèves, avec les mesures de soutien nécessaires offertes à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire. Même les partisans les plus radicaux, baptisés « full inclusionists » par Fuchs et Fuchs (1994), divergent d'opinion sur la manière de répondre aux besoins éducatifs particuliers, certains préconisant l'abolition pure et simple de tous les services associés traditionnellement à l'éducation spéciale (p. ex. Stainback et Stainback (1992)), alors que d'autres proposent le maintien des interventions d'éducateurs spécialisés, pourvu qu'elles s'effectuent à l'intérieur de la classe ordinaire et qu'aucun élève n'en soit privé (p. ex. Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman et Schattman (1993)).

Dans sa conception plus étroite, la pédagogie de l'inclusion suppose une série de mesures administratives et pédagogiques, prises dans le but de satisfaire aux besoins éducatifs de tous les élèves à l'intérieur de la classe ordinaire (Salisbury (1991)). C'est ce que propose Sailor (1991), pour qui une école adoptant une véritable pédagogie de l'inclusion (full inclusion model) présente les six composantes de base ou caractéristiques essentielles suivantes :

1. Tous les élèves fréquentent l'école qu'ils fréquenteraient s'ils n'avaient aucun handicap;
2. La proportion naturelle d'élèves en difficulté qui fréquentent chaque établissement scolaire reflète les données démographiques du district scolaire;
3. L'application en tout temps d'une politique excluant toute forme de rejet fait en sorte qu'aucun élève n'est exclu à cause du type ou de la gravité de son handicap;
4. On ne retrouve aucun regroupement d'élèves en difficulté (p. ex. classe spéciale) dans l'école et on y applique une politique de placement en classe ordinaire respectant le critère d'âge des élèves;

5. L'emploi de stratégies d'enseignement faisant appel à la coopération (apprentissage coopératif) et à l'entraide (enseignement par les pairs) est généralisé au sein de l'école;

6. Les programmes et services spécialisés sont offerts dans le contexte de la classe ordinaire ou dans un environnement non ségrégué.

Nous inspirant à la fois du concept de pédagogie actualisante que véhicule la Mission de la Faculté des sciences de l'éducation (1997), de notre définition de l'intégration scolaire (Vienneau (1992)) et des caractéristiques d'un modèle d'organisation scolaire pleinement intégré (Sailor (1991)), nous proposons une conception de la pédagogie de l'inclusion reposant sur les cinq composantes suivantes :

1. la normalisation optimale de l'expérience de scolarisation de chaque élève;
2. la participation pleine et entière de chaque enfant à la vie de sa communauté d'appartenance, y compris à sa communauté d'apprenantes et apprenants à l'école;
3. l'individualisation optimale du processus enseignement-apprentissage;
4. la reconnaissance de la contribution unique et irremplaçable de chacune et de chacun au développement et à l'épanouissement de cette communauté d'apprenantes et d'apprenants, et
5. l'accès de chaque élève aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à son développement intégral en tant que personne.

Il convient maintenant de formuler quelques principes directeurs qui devraient régir l'implantation des composantes de cette pédagogie :

1. Aucune structure ni mesure administrative ne devraient prévaloir sur les besoins éducatifs des élèves. Par exemple, si pour atteindre certains objectifs du programme d'enseignement individualisé, l'élève a besoin d'une intervention à l'extérieur de la salle de classe (p. ex. un programme pour développer l'attention), ce besoin ne doit pas être sacrifié sous prétexte que l'élève doit recevoir la totalité de son programme d'enseignement à l'intérieur de la classe ordinaire.

2. Tout en tenant compte de la nature et de la spécificité des besoins éducatifs des élèves en difficulté (p. ex. le développement des habiletés dites de base), tout programme d'enseignement individualisé doit viser le maximum d'intégration au curriculum prévu pour l'ensemble des élèves de la classe.

3. Toutes les ressources destinées à l'apprentissage ou toutes les ressources humaines complémentaires (p. ex. les interventions spécialisées d'une enseignante ou d'un enseignant ressource) doivent être disponibles à l'ensemble des élèves de la classe, et ce, sur la base des besoins plutôt que sur celle de l'appartenance à une certaine catégorie d'élèves.

La pédagogie de l'inclusion s'adresse donc à chaque enfant et jeune d'âge scolaire, indépendamment de ses particularités de fonctionnement sur les plans physique, sensoriel, cognitif, socio-affectif ou psychomoteur. Elle s'articule autour des composantes et des implications éducatives suivantes :

**La normalisation** : concerne d'abord l'accès aux activités offertes par sa communauté (intégration communautaire); l'enfant handicapé mental doit avoir aussi l'accès aux programmes et services éducatifs offerts à tous les élèves par la même unité administrative (intégration administrative) suite à son inscription à l'école de son quartier ou de son village (intégration physique); il y a aussi l'accès aux activités sociales, culturelles, sportives de son choix parmi les activités organisées par l'école (intégration sociale) et l'inscription dans un groupe-classe d'élèves de son groupe d'âge ou le plus près possible de son groupe d'âge (intégration pédagogique).

**La Participation** : la scolarisation doit viser la participation à la vie communautaire et à la vie sociale de l'école encouragée et soutenue par l'école (p. ex. cercles d'amies et amis) ainsi qu'à la participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage vécues en classe ou à l'extérieur de la classe.

**Individualisation**: parmi les implications éducatives il faut noter l'individualisation maximale des contenus d'apprentissage pour chaque élève; aussi l'individualisation du processus enseignement-apprentissage au moyen de l'utilisation de stratégies d'enseignement et de stratégies d'apprentissage variées; et l'individualisation de la

démarche évaluative pour tenir compte des particularités de fonctionnement pouvant influencer la mesure des apprentissages (Belmont, 1999).

**Unicité** : la scolarisation inclusive vise la sensibilisation de la classe au vécu des élèves en difficulté (p. ex. activité pour comprendre le vécu d'un élève ayant un handicap visuel) et la valorisation du caractère unique de chaque élève (dimensions intra personnelle, interpersonnelle, sociale et culturelle) ainsi qu'à la mise en valeur des particularités en vue d'enrichir les expériences d'apprentissage de la classe (p. ex. apprentissage du braille).

**Intégralité** : c'est la création d'équilibre entre les divers types de savoirs visés, entre les pôles autonomisation et socialisation et entre les domaines de développement (prise en compte de toutes les dimensions de la personne).

Il faut noter que d'après Christine Berzin (2007) les déficients intellectuels sont majoritaires au primaire, ne sont pas plus nombreux au secondaire que les enfants souffrant de troubles métaboliques, suivis de près par les enfants atteints de troubles moteurs ou encore de troubles du langage et de troubles sensoriels. (Christine Berzin, 2007).

### **1-3- Aspects clinique de l'handicap mental**

#### **A- Déficience intellectuelle :**

Le retard mental léger (QI compris entre 50-55 et 70) représente 85% de la population des déficients intellectuels. Il correspond à ce qu'il était autrefois convenu d'appeler la catégorie pédagogique «éduicable» (Belmont & Verillon, 1997). C'est donc le plus souvent à cette catégorie d'enfants que l'école maternelle a affaire. Les autres catégories de déficits sont souvent connues avant la mise à l'école maternelle. Celle-ci peut cependant être interpellée au titre de l'intégration des enfants handicapés.

Au plan clinique, pour parler de déficience intellectuelle la seule mesure des capacités intellectuelles ne suffit pas, doivent également exister :

-des troubles du comportement adaptatif (à cet égard les réactions caractérielles sont surreprésentées : opposition, impulsivité, hyperactivité, instabilité psychomotrice, intolérance à la frustration occasionnant d'importantes colères ainsi que l'anxiété et l'hyperémotivité) ;

-l'apparition de déficits au cours de la période développementale (de la naissance jusqu'à 18 ans environ) : ces déficits peuvent se manifester par un ralentissement, un arrêt ou un inachèvement du développement ou encore par une régression (Guidetti, Tourrette, 1999). Il peut s'agir :

-de retards modérés dans les grandes étapes de la psychomotricité (station assise, marche)

-de troubles du langage.

-de retards graphiques malgré un intérêt affiché pour cette activité. On constate cependant une pauvreté thématique des dessins,

-de difficultés relationnelles avec soit une tendance au repli, soit une alternance d'inhibition explosions de colères.

-d'une intériorisation médiocre des interdits,

-d'un cramponnement des habitudes : refus de changer l'ordre de la journée scolaire, répétition du même dessin, reproduction à l'infini d'un même modèle appris par cœur dont l'aspect pseudo-esthétique (essentiellement coloré) donne le change (utilisation de toutes les couleurs présentées dans la boîte par exemple).

-des particularités morphologiques (faciès particulier) doivent faire rechercher une origine génétique.

-enfin, la présence d'enfants de la fratrie (de l'enfant ou des parents) déjà placés dans un institut médico-éducatif doit être prise en considération pour établir le diagnostic.

A l'âge de la préscolarisation ces enfants ne sont pas faciles à reconnaître car ils peuvent développer des aptitudes à la socialisation et à la communication. Le déficit deviendra plus évident lors de la présentation des apprentissages (Voiry-philipe, 2008).

## **La place de l'école pour traiter la situation**

Une reconnaissance précoce permet sans aucun doute une meilleure prise en compte des difficultés rencontrées par ces enfants. A cet égard deux points de vue s'opposent : les tenants d'une recherche de causalité (les médecins, toutes catégories confondues : médecin scolaire, pédopsychiatre, pédiatre etc. sont représentatifs de cette position) et ceux qui considèrent l'enfant d'abord comme un être en développement. Ces derniers disent préférer soutenir l'évolution atypique de l'enfant plutôt que de faire un diagnostic qui, selon eux, fige les potentialités de l'enfant par une sorte d'effet Pygmalion inversé (les psychologues, toutes catégories confondues, psychologue scolaire ou clinicien soutiennent cette position). Ceci pose le problème de l'intégration des handicapés à l'école. Concernant le handicap mental deux critères sont à prendre en compte :

-le degré de souffrance de l'enfant dans un système d'intégration. L'intégration en milieu ordinaire trouve ses limites lorsque cette souffrance apparaît ;

-l'âge de l'enfant, d'une manière générale l'intégration est à rechercher prioritairement jusque vers 8 ans environ (Ringler, 2001)

L'école peut demander l'intervention d'un auxiliaire de vie scolaire (ou d'intégration). (Aballea, 2005).

Tout enfant présentant un retard de langage ou une inhibition majeure avec passivité non amélioré par un trimestre de fréquentation régulière d'école maternelle doit être signalé en priorité au médecin de santé scolaire , ceci compte tenu de la fréquence des causes organique dans la survenue des déficits intellectuels légers (65% environ , causes génétiques et organiques, néo et post-natales).ce dernier doit recevoir les parents et faire l'anamnèse des conditions de la grossesse, des antécédents personnels et familiaux médicaux.

Une fois cette démarche faite, l'école propose que l'enfant puisse être évalué par le psychologue scolaire. Cette évaluation devrait être rendue possible désormais par la formation que reçoivent les psychologues scolaires nouvellement nommés puisqu'ils sont titulaires d'un diplôme de psychologie clinique, leur formation devrait comporter un entraînement et une bonne connaissance des batteries de tests proposés aux jeunes enfants entre 3 et 6 ans. Nous citerons trois types d'épreuves (Tourette, 2001) :

-les échelles de développement mental : telles que la NEMI (nouvelle échelle métrique de l'intelligence, Zazzo et coll.,1966).

-les tests composites d'intelligence : la WPPSI-R (1995) (Weschler Preschool and Primary Scale on Intelligence) destinés aux enfants entre 3 ans et 7 ans trois mois, dont l'épreuve de similitudes (capacité à conceptualiser et à catégoriser ) est un bon indicateur des capacités intellectuelles de l'enfant).citons également le K-ABC (Kaufman Assesement Battery for Children, 1993) dont l'utilisation se révèle plus performante pour un travail de remédiassions alors que le WPPSI conviendrait mieux pour l'orientation .

Cette évaluation doit être corroborée par un autre psychologue (psychologue du secteur de pédopsychiatrie).

### **B- Troubles envahissants du développement spécifiques : l'autisme**

Nous citerons brièvement les signes qui doivent alerter avant dix- huit mois : bébé trop calme, l'indifférence aux personnes, l'apparence de surdité, des peurs inhabituelles et des réactions paradoxales aux stimulations diverses. On peut observer également des habitudes bizarres, des intérêts particuliers, des stéréotypies comme des balancements du corps qui auraient pour effet de calmer l'angoisse liée à l'hypersensibilité aux stimuli du monde extérieur, ou enfin un retard de langage.

A l'école maternelle les difficultés dans le domaine de la communication et dans le développement social vont se manifester plus clairement ainsi que le retard cognitif (Beaugerie-Perrot & Lelors, 1991).

### **Retrait social et troubles du contact**

Ces troubles sont constants et indépendants des capacités cognitives de l'enfant. On note des altérations dans les interactions sociales caractérisées par :

-une recherche de l'isolement : l'enfant autiste passe beaucoup de temps seul, isolé, comme si les personnes environnantes n'existaient pas et semble attaché à l'environnement inanimé. Il a un intérêt démesuré pour les objets (cubes, ficelles, clés, etc.) en total contraste avec un désintérêt pour les personnes ;

-un évitement du regard de l'autre (l'enfant semble regarder au-delà ou au travers de l'autre) et un trouble dans l'utilisation de la vision pour appréhender l'environnement (Belio, 2012).

-une difficulté à comprendre les indices non verbaux qui accompagnent le discours de l'interlocuteur : absence en particulier du « pointing » (Marcelli, 1983) précurseur du langage. Ce déficit de l'attention conjointe contribuerait en partie au retard de langage observé chez les enfants autistes ;

-des troubles de la proxémie (réglage de la distance à autrui au cours des interactions) sont enfin observés : soit l'enfant recherche le contact très proche avec l'autre, soit il se tient à une distance exagérée.

### **Trouble de la communication et du langage**

Ce sont surtout les aspects communicatifs du langage qui sont atteints. Les autistes peuvent s'exprimer correctement mais ils ne savent pas s'informer des connaissances et des sentiments d'autrui ; ils parlent sans regarder l'interlocuteur ou encore confondent les prénoms personnels (ils utilisent le « tu » au lieu du « je » par exemple). Des conduites écholaliques (répétition en écho de la dernière syllabe ou du dernier mot de l'interlocuteur) sont fréquentes tout comme des « tics » de langage par exemple répétition du même mot au début de chaque phrase. Toutefois ces troubles peuvent longtemps passer inaperçues en raison de leur sensibilité au contexte. En effet, « ces enfants sont capables de comprendre le langage utilisé dans son contexte habituel et avec les comportements non verbaux qui l'accompagnent (par exemple, « viens » accompagné du geste adéquat de la main). Des difficultés à identifier les expressions faciales et une mimique faciale le plus souvent figée (Ebersold, 2003).

### **Réactions bizarres et restriction d'intérêts**

A certains moments l'enfant présente, sans que l'adulte présent puisse toujours en comprendre le surgissement, des émergences anxieuses importantes s'extériorisant dans un accès de colère ou de rage pouvant entraîner des conduites auto-agressives particulièrement difficiles à tolérer pour l'entourage. Une observation suffisamment fine révèle que l'angoisse surgit lors d'un croisement de regard, lorsqu'on essaie de forcer le contact ou lorsqu'il y a une modification (même minime) de l'environnement. Les centres d'intérêt sont restreints et stéréotypés et répétitifs

(battement ou torsions des mains, balancement, marche sur la pointe des pieds, mouvement de toupie, mouvement du corps); intérêt pour un aspect limité des objets (par exemple, l'odeur avec comportement de « flairage », des attitudes de grattage, l'attirance pour la vibration ou le bruit qu'ils reproduisent indéfiniment).

### **Modulation sensorielle et motricité**

On note une hypo ou une hyperréactivité aux stimuli dont la principale caractéristique est d'être totalement déconnectée de toute adaptation à l'environnement : l'enfant peut être totalement indifférent aux bruits sociaux mais se montre « absorbé » par la répétition sans fin d'un stimuli étrange : faire des bruits avec sa gorge, sucer sa langue, avoir en permanence un objet dur dans sa bouche, etc. la même étrangeté peut exister dans le domaine gustatif (maniérisme alimentaire, à ne pas confondre avec les particularités alimentaires de nombreux enfants), ou visuel (attirance pour une couleur, un scintillement, un reflet).

### **Troubles cognitifs**

La question du fonctionnement cognitif et intellectuel est essentielle, d'autant que la représentation populaire de ces enfants, parfois entretenue par les médias, attribue aux autistes des potentialités intellectuelles hors du commun. En clinique, les performances cognitives des autistes sont très variables. il existe des autistes dits de « haut niveau » (syndrome d'Asperger). Toutefois, la majorité des enfants a un retard mental important (Leboyer, 1985) : entre 40 et 60% d'entre eux ont un QI inférieur à 50 ; 25% seulement ont un QI supérieur à 70. Le profil de leurs compétences intellectuelles est en général hétérogène. Si on considère que l'accès à la communication est ce qui prédit avec le plus de fiabilité l'avenir d'un enfant en terme d'intégration sociale et d'autonomie, les études à long terme effectuées sur le sujet (Leboyer, 1985) donnent les résultats suivants : un tiers des autistes ne développeront aucun langage et resteront dépendants ; un tiers auront un langage rudimentaire et auront une autonomie partielle et 1/6 seulement réussira à avoir une adaptation sociale minima lui permettant une insertion professionnelle dans des postes où l'obligation de communication avec les autres est réduite.

### **La place de l'école pour traiter la situation :**

À l'école maternelle, beaucoup d'enfants porteurs de troubles envahissants du développement peuvent bénéficier de l'intégration scolaire : l'accent mis sur les échanges relationnels peut leur permettre de sortir de leur isolement et de progresser dans les contacts sociaux (Ebersold, 2003).

Toutefois l'intégration scolaire demeure avant tout la rencontre entre un enfant particulier, ses parents et une école. Les enseignants ne sont pas préparés à accueillir ce type d'enfant. Beaucoup d'enseignants sont sensibles aux difficultés rencontrées par les enfants présentant des troubles psychiatriques, mais leur engagement dans cette prise en charge n'est souvent pas reconnu par leur propre communauté pédagogique. Accueillir un handicapé ne leur confère aucun avantage. Ils ont même parfois le sentiment de délaissés les élèves ordinaires au profit de l'élève en difficulté. Les auxiliaires de vie scolaire constituent une réponse intéressante au questionnement des enseignants quant au temps consacré à l'enfant handicapé. Le sentiment d'incompétence de nombreux enseignants, s'il n'est pas relayé par une équipe de soin très présente peut se solder par une demande d'orientation de l'enfant, replacer le rôle de l'enseignant dans sa fonction pédagogique constituent les deux missions du service de soin. L'entretien de bonnes relations favorise l'intégration. Ceci passe par des rencontres fréquentes et une grande disponibilité pour chacune des parties. « Les thérapeutiques d'échange et de développement » (TED), (Barthélémy, Hameury et Lelord, 1989) dont l'objectif est de favoriser et de développer les échanges des enfants autistes avec l'entourage peuvent être utilisées, avec profit auprès des enseignants. Des évaluations longitudinales et pluridimensionnelles de l'enfant permettront d'apprécier les résultats de l'intégration scolaire et éventuellement conduiront à des réévaluations des projets psycho-éducatifs (Ebersold & Detraux, 2003).

#### **1-4- la scolarisation des enfants handicapés mentaux en Algérie :**

Avant de parler de la situation de la scolarisation des handicapés mentaux en Algérie, on a vu important de parler sur l'handicap vécu dans un cadre d'une double culture de la société algérienne ou sur la représentation sociale de l'handicap en Algérie.

##### **A- La perception de l'handicap :**

Les parents perçoivent confusément la pathologie de leurs enfants handicapés dans le cadre d'une double culture qui n'est le trait d'aucune couche sociale déterminée. Les parents font généralement référence aux institutions spécialisées, sans toutefois délaisser les pratiques thérapeutiques traditionnelles. La connaissance rationnelle et la perception traditionnelle du handicap marquent cette double culture. D'après Kouadria (2002, p 193) Le premier aspect rattache la pathologie handicapante à certaines causes organiques des troubles mentaux, maladies ou accidents, pour lesquels il faut faire appel aux services de la psychologie et de la santé. Le second aspect a trait aux manifestations des forces occultes : influences des djinns (esprits), du regard envieux, de la magie, d'une sanction divine, ou encore du mauvais sort, que l'on ne peut conjurer qu'en faisant appel aux services du taleb (guérisseur). L'approche de l'origine ou des causes supposées du handicap exprime une représentation sociale appropriée à partir de l'environnement des parents. Cette représentation sociale de l'handicap reconstruite dans les structures cognitives et intégrée dans un système de valeurs dépendant de l'histoire du contexte social toujours imprègne de cette double culture. Ses deux fonctions principales sont de permettre de mieux comprendre l'ambivalence des attitudes parentales manifestées à l'égard de l'enfant handicapé aussi bien pour son éducation que pour sa scolarité et son insertion sociale ; et de générer diverses attitudes parentales.

## **B- La scolarisation des handicapés mentaux :**

Souvent, lorsqu'un parent découvre que son enfant a un handicap, qu'il soit physique, mental et même parfois mineur, comme un problème de locution ou de coordination, ou un bégaiement, il erre afin de trouver un centre spécialisé, quitte parfois à le mettre là où il trouve une place. Ce qui est « une aberration » dit la présidente de la Fédération algérienne des personnes handicapées. Aussi, il n'existe toujours pas de service où un parent pourrait se renseigner, afin de connaître les démarches à suivre en vue de la scolarisation et de la prise en charge optimale de son enfant, quel est le type d'établissement le plus adéquat, et ce, après que ses compétences furent évaluées. On place l'enfant n'importe où, sans prendre en compte ses capacités et ses potentialités, qui sont parfois surprenantes.

Aujourd'hui et selon les chiffres donnés récemment par le ministre de la solidarité nationale lors d'une allocution internationale, il y a en Algérie quelque 250 centres spécialisés, qui prennent en charge près de 20 000 enfants. Mais on n'a jamais évalué combien d'enfants ont rejoint l'école ordinaire. Suite à des réunions à lesquelles des cadres de l'Education nationale ont pris part, la conclusion est que l'éducation nationale a une peur bleue de tout ce qui est différent et disent qu'ils ne peuvent prendre que les « légers ».

Les légers sont ceux qui n'ont aucun problème visible, ou un problème plus ou moins discret (un pied bot par exemple pour l'handicap moteur, troubles d'apprentissage pour l'aspect cognitif)

La fédération de personnes handicapées ainsi que les associations témoignent que l'école ne fait rien pour les enfants en situation de handicap, et ne fournit aucun 'plus' pour une adaptation particulière, en termes de matériel ou d'efforts pédagogiques. Les classes intégrées mises en place il y a une vingtaine d'années sont vues par les associations comme des « ghettos » dans l'école. Pourtant et selon les conventions ratifiées par l'Algérie, tous les centres spécialisés gérés par l'Etat doivent être des passerelles vers l'insertion scolaire et sociale, pour que l'on donne à ces enfants toutes les chances de participer aux activités « de la vie », c'est le commentaire et l'espoir de toute personne pour l'évolution des handicapés mentaux en société exprimé à travers le journal quotidien El Watan (2013). D'après ces intervenants, lorsqu'il y aura partout plusieurs enfants handicapés, tous types

confondus, qui fréquenteront «normalement» des écoles ordinaires, nous pourrions dire que nos écoles sont inclusives et tolérantes. Et que, par extension, notre société l'est aussi. Pourtant, selon les lois, qui ne sont pas appliquées, l'école doit accueillir tous les enfants, quelle que soit leur situation. «Ce que vivent les handicapés et leurs parents n'est rien moins que de la discrimination», affirment encore les professionnels.

La directrice générale de la protection et de la promotion des personnes handicapées au sein du ministère de la Solidarité nationale Mme Malika Mekaoussi affirme qu'il est question de scolarisation dès lors que l'enfant est atteint d'un handicap qui «n'altère» pas son quotient intellectuel. «Il est difficile de parler de scolarité lorsque le QI de l'enfant est bas, à l'instar des trisomiques ou des autistes. Dès lors, il s'agit plus de "sociabilisation", d'un accompagnement pour faire en sorte que l'enfant soit autonome, qu'il soit propre, qu'il mange seul, etc.», avance Mme Mekaoussi (2013).

Aujourd'hui, ce ministère a consacré 186 établissements publics, où un effectif global de 18 846 enfants ont fait leur rentrée en 2013, Sur ces 186 structures, 122 sont des centres psychopédagogiques «pour handicapés mentaux», toutes maladies confondues, tandis qu'il y en a 43 pour enfants sourds et malentendants, 22 pour enfants non-voyants, 7 pour les insuffisants respiratoires et 7 autres pour les handicapés moteurs.

L'Association nationale pour l'insertion scolaire et professionnelle des trisomiques (ANIT) à Alger appelle pour l'intégration scolaire des enfants avec handicap mental, pour son vice président Mahmoud Amoura «La prise en charge dans ce type de centres psychopédagogiques n'est pas un traitement spécifique à chaque type de déficience. Les trisomiques, les autistes, les IMC et autres handicaps sont logés à la même enseigne, ce qui est contraire à toutes les recommandations médicales et pédagogiques» Partant de ce constat, les associations ont entamé, il y a une vingtaine d'années pour certaines, un combat de longue haleine, afin de faire évoluer les mentalités, et qu'enfin les enfants ne soient plus relégués à «un objet que l'on cache».

Cette association, depuis sa création dans les années 1990, n'a cessé de prêcher un principe fondamental : évoluer dans un milieu ordinaire est essentiel à

l'épanouissement et à l'évolution des capacités d'un enfant atteint d'un handicap mental. En 2000 L'ANIT a convaincu le ministère de l'Education nationale de créer des salles dans les établissements scolaires (CLIS) afin d'y scolariser les petits handicapés mentaux. C'est ainsi qu'en 2002, une poignée d'enfants font leur première rentrée scolaire dans des classes intégrées. la réussite du réseau de L'ANIT s'étend et aujourd'hui, ils sont près de 500 bambins trisomiques à prendre chaque matin le chemin de l'école au côté des «autres» enfants. C'est une victoire quotidienne mais qui reste dérisoire d'après Youcef Chibani, président de l'ANIT. Les classes intégrées de l'ANIT ne représentent que 1% de la population trisomique en âge de scolarisation, D'autant plus que l'Etat ne se fait pas très généreux et refuse de couvrir le salaire des professionnels (enseignants spécialisé, psychologues, orthophonistes, éducateurs.) pour la réussite de l'intégration scolaire.

Les élèves handicapés mentaux connaissent en général des difficultés d'accès aux établissements scolaires dans la plupart des wilayas d'Algérie. La Wilaya de Sétif située à l'est algérien, ne rencontre pas ces difficultés grâce à une association des parents d'infirmités motrices d'origine cérébrale de Sétif (APIMC) qui active pour que les enfants «IMC» puissent suivre un cursus scolaire, elle aura tout fait pour que cette maxime soit appliquée partout dans cette wilaya. C'est Grâce aussi à la bonne collaboration avec l'Association de lutte contre les maladies neuromusculaires et la l'APC. Maurice Moreaux, médecin de l'association (APIMC) commente la situation de la politique d'intégration scolaire en Algérie « Si le système éducatif, pourtant obligatoire, ne les accepte qu'avec peine, une intégration réelle est aujourd'hui rare, quasi chimérique. Et c'est cette lancinante question qui obsède tant de parents : et après ? «Que va devenir mon enfant ? Quel avenir aura-t-il ? Et surtout qui s'en occupera quand je ne serai plus là ? », Peut-on entendre, même lorsqu'ils ne le formulent pas » (Abassi, 2010).

Les psychologues interviewés pour la réalisation de cette enquête sur la scolarisation des handicapés mentaux en Algérie affirment que même lorsqu'ils suivent une scolarité normale, qu'ils réussissent à chaque échelon, au même titre que des millions d'autres, ils demeurent des élèves «à part». Et lorsque l'on sait qu'un cadre au sein de ce même ministère en charge de ces personnes vulnérables en parle en termes de «mongoliens» et de «débiles mentaux», l'on comprend qu'une société inclusive est encore loin... (Cité par Ghania Lassel, journal EL WATAN, 2013).

### **C- Le texte législatif :**

Les textes législatifs et réglementaires, signés par les (ministres depuis 1975), démontrent que l'Éducation nationale, en Algérie, est résolument tournée vers l'accueil de tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés. Pourtant, la réalité est loin de répondre aux attentes des familles d'enfants handicapés, souvent très impliquées dans l'éducation de leur enfant, un enfant avant tout, mais qui souffre d'une déficience et qu'il faut éduquer avec plus de compétences et de soin encore, pour lui permettre de mieux vivre comme et avec les autres (ministère de l'éducation nationale, Algérie, 2004).

En Algérie, l'éducation nationale considérée comme investissement productif et stratégique, bénéficie, d'une manière constante depuis l'indépendance, de la première priorité de l'Etat qui consacre une part importante de ses moyens et de sa richesse nationale soit un quart du budget annuel de l'Etat au développement du secteur de l'éducation nationale.

Assurer l'éducation inclusive suppose tout d'abord et avant tout d'assurer, sans distinction aucune, l'éducation et l'enseignement à toute personne en âge d'être scolarisé et assurer un enseignement tout au long de la vie. Cela suppose de fait l'existence de textes juridiques et réglementaires qui définissent et organisent l'éducation qu'elle soit inclusive ou non. Un dispositif l'égal a été adopté pour promouvoir et protéger les personnes vulnérables, notamment les handicapés conformément à la loi N 02-09 du 08 Mai 2002 qui consacre tout les droits prévus en la matière par les normes internationales. Cette loi vise à assurer la prise en compte de toutes les formes de handicaps dans les politiques et programmes de développement.

La politique éducative conforte et promeut ainsi à travers la loi d'orientation N° 08-04 du 23 Janvier 2008 les principes fondamentaux déjà affirmés dans les différentes chartes et constitutions du pays, l'article 53 de la constitution algérienne consacre la place centrale de l'élève dans la relation pédagogique ; la garantie du droit à l'enseignement sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale ou l'origine géographique ; ce principe est concrétisé par la généralisation de

l'enseignement fondamental d'une durée de neuf (9) ans et par la garantie de l'égalité des chances en matière de conditions de scolarisation et de poursuite des études après l'enseignement fondamental.

En ce qui concerne les enfants ayant des besoins spécifiques, handicapés et malades chroniques, ils jouissent aussi pleinement de ce droit et font l'objet d'une prise en charge pédagogique appropriée par le secteur de l'éducation nationale qui, en liaison avec les établissements hospitaliers et les autres structures concernées, met en œuvre des mesures et des mécanismes d'intégration scolaire à même d'assurer l'égalité des chances de réussite dans leur scolarité. Aux mêmes fins, des classes d'adaptation sont ouvertes dans les écoles primaires pour prendre en charge les élèves en difficulté ou accusant des retards importants. L'éducation des élèves handicapés (sensoriels et mentaux) est prise en charge par le secteur de la protection sociale, conformément aux innovations récentes dans les sciences de l'éducation et aux recommandations de l'UNESCO, le secteur de l'éducation en collaboration avec le secteur de la santé et de la population, de la protection sociale, chacun en ce qui le concerne, assure des services particuliers aux profit des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Il s'agit des élèves retardés scolaires, des élèves non-voyants et des élèves sourds-muets. (47<sup>e</sup> session de la conférence internationale de l'éducation, Genève, 2004).

Par ailleurs, la réforme du système éducatif réaffirme le principe de démocratisation de l'enseignement qui ne se limite plus à la pleine réalisation de la scolarité universelle mais introduit la dimension qualitative qui permet de poursuivre résolument l'objectif visant à mener chaque apprenant au maximum de ses possibilités et d'assurer, de ce fait, la « meilleure éducation pour chacun. ».

L'école souhaite transmettre des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être mais aussi les éléments du vivre ensemble, les bases de la citoyenneté. La fonction symbolique de l'école est, dès les premières années, de proposer une culture commune, transmise et partagée. Un nombre croissant d'enfants arrivent sans projet scolaire investi, avec une faible maîtrise de la langue orale utilisée à l'école. La mission de cette première scolarité doit donc se centrer sur un accueil respectueux de l'enfant et de ses parents, et des activités pédagogiques favorisant l'acquisition d'une langue d'apprentissage commune à tous, l'arabe. Pour les enfants porteurs

d'un trouble, d'une difficulté, il peut s'avérer parfois impossible de s'identifier à l'adulte enseignant, de jouer avec les outils de l'école, de répondre aux attentes scolaires, ni d'ailleurs d'amorcer une identification aux pairs. Ne pas s'intéresser à l'existence des autres, au langage, à la culture peut finir par saper, miner le contrat éducatif et le contrat pédagogique (Donatienne, 2007).

## **1-5- La scolarisation des enfants handicapés en Europe : Aspects législatifs et définitions :**

Les définitions des besoins spécifiques et de handicaps des élèves diffèrent selon les pays.

En Allemagne comme certains pays européens tels que l'Autriche et les Pays-Bas a une définition médicale du handicap qui s'appuie sur l'incapacité ou la déficience. L'Espagne ou la Norvège traitent de toutes les difficultés sans distinction.

**En Allemagne** le droit de scolarisation des élèves avec handicap mental est inscrit dans la législation générale. Le développement et l'organisation de l'éducation spéciale a été harmonisé par plusieurs résolutions adoptés par la conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles.

Les recommandations de cette conférence s'appliquent aux élèves ayant des besoins spécifiques spéciaux, que la scolarisation ait lieu en milieu ordinaire ou dans une école spéciale.

**En Angleterre**, la législation repose sur la loi de 1996 sur l'éducation « education act » centré sur la prise en charge des besoins spécifiques et sur le >« special educationnal needs code of practice » cette notion a été définie par la loi d'une façon assez large, « ceux sont ceux qui rencontrent des difficultés ou des handicap rendant les apprentissages plus difficile que pour les enfants de même âge et nécessitant de mesures éducatives spéciales, il s'agit des difficultés de compréhension, de concentration, d'élocution, de difficultés physiques, sensorielles, émotionnelles ou relationnelles, une personne handicapé si elle est affecté d'une déficience physique ou mentale qui a un effet notable et à long terme sur sa capacité à mener une activité normale quotidienne » (Beaucher, 2012).

**Le Danemark** ne prend en considération que deux catégories de handicap : les besoins spécifiques légers géré par les municipalités dont les comtés sont responsable.

**En Italie**, la loi 118 de 1971 affirme le principe d'intégration dans les classes (Beaucher, 2012) .la loi d'intégration de 1977 insiste sur la formation initiale et continue et sur son renouvellement continue.

**En Belgique**, l'article 2 du décret (05/02/2009) porte sur l'enseignement spécialisé et l'accueil de l'enfant et l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire, ce droit précise que l'enseignement spécialisé ou intégré concerne les enfants et les adolescents qui sur la base d'un examen multidisciplinaire peuvent bénéficier d'un enseignement adapté. Huit types d'enseignement ont été créés pour cela :

- L'enseignement de type 1 concerne la formation des enfants et adolescents avec un retard mental léger (les élèves qui présentent un retard « pédagogique » ne font pas partie de cette catégorie)
- L'enseignement de type 2 concerne les besoins éducatifs et la formation des enfants et des adolescents présentant un retard mental sévère ou modéré.
- L'enseignement de type 3 concerne les besoins éducatifs des enfants et des adolescents avec des troubles de comportements.

**En Suède**, dans les décrets juridiques suédois, les enfants retardés mentaux occupent la catégorie des « enfants nécessitant une aide spéciale », la loi stipule que tous doivent avoir un accès légal à l'éducation dans le système scolaire ».

**Le Portugal** emploie le terme « éducation inclusive » qui veut dire une éducation commune de tous les élèves quel que soit leurs capacités intellectuelles ou leur statut socio-économique. Ce pays adopte la classification internationale du handicap et du dysfonctionnement proposé par l'OMS (CIF, 2010 cité par Hélène Beaucher, 2012).

Ces pays (Suède, Portugal, Italie, Danemark, Belgique, Angleterre, Allemagne) partagent des critères qui ont été l'objet de la réussite de scolarisation des handicapés mentaux comme la règle de la non-discrimination, le recours exceptionnel aux écoles spécialisées, le passage d'un système très discriminant à une intégration sans prendre en compte le modèle médicale pour celui du modèle des besoins éducatifs particuliers , une communauté de vie avec les enfants .

L'Italie et la Suède sont les premiers pays encourageants la scolarisation en faveur des handicapés .dans ces tout pays européens cités l'approche inclusive se généralise de plus en plus (Beaucher, 2012).

## **1-6- Historique de loi de scolarisation des handicapés mentaux en France :**

De nombreux pays européens ont fait le choix de l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap. En France, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées est porteuse d'une inversion fondamentale du principe de scolarisation des élèves handicapés, laquelle est aujourd'hui de droit au sein de l'enseignement « ordinaire », le recours aux établissements ou services médico-sociaux n'étant plus considéré que de façon subsidiaire ou complémentaire. Pour mieux comprendre cette inversion, il est nécessaire de revenir succinctement sur les évolutions conceptuelles qui la justifient.

Depuis la loi de 1975 en faveur de personnes handicapées en France, un ensemble de textes législatifs a défini un véritable droit des jeunes à être scolarisés en milieu ordinaire. Ainsi tous les élèves devraient-ils « pouvoir fréquenter l'école au plus près et au mieux de leurs possibilités » (Busuttil, Cambe, Laxer, 2003), cette loi a affirmé le droit à une éducation pour tout enfant handicapé mais cette éducation ne recouvrait que partiellement une éventuelle scolarisation, toujours conçue comme une plus-value, certes heureuse, mais non systématique. Il s'agissait bien d'éduquer « à part » des enfants « à part » (revue de l'adaptation et de la scolarisation - n 55 o 39 • 3e trimestre 2007)

Les circulaires de 1982 et 1983 confèrent à l'intégration son cadre organique ; à la même date, le secteur « adaptation et éducation spéciale » de l'éducation nationale devient « adaptation et intégration scolaire ».

Dans les années 1990, les classes d'intégration scolaire (CLIS) se substituent aux classes de perfectionnement (1991) dans les écoles primaires, créant ainsi des

confusions entre « troubles des fonctions cognitives » et « grandes difficultés scolaires »

La loi de 2005 va plus loin, en disposant (article 19) que tout enfant handicapé est de droit un élève, c'est-à-dire un membre de la communauté des « sujets apprenants », acteur de ses apprentissages.

Les associations nationales ou internationales ont joué un grand rôle dans la mise en œuvre de la scolarité intégrative, les parents y jouent un rôle majeur (Poizat, 2006).

### **Dispositifs de scolarisation :**

Actuellement, tout enfant dès l'âge de 3 ans et à la demande de la famille, les enfants handicapés peuvent être scolarisés. À la demande des parents, un projet personnalisé de scolarisation peut être mis en place la scolarisation s'adapte aux besoins de l'élève et peut être :

- individuelle en milieu ordinaire : l'enfant peut n'avoir besoin d'aucune aide particulière ou avoir recours à l'accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire (AVS) ou à des aménagements et des outils pédagogiques adaptés. En mars 2009, plus de 43 351 élèves bénéficient d'une scolarisation individuelle en milieu ordinaire.
- collectives dans les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) encadrés par un enseignant spécialisé, l'élève reçoit un enseignement adapté qui met en œuvre les objectifs prévus par le projet personnalisé de scolarisation.

Le parcours de formation d'un élève au sein de l'établissement scolaire peut se faire à temps plein ou à temps partiel et comporter diverse modalités de scolarisation, dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation de l'élève, qui caractérise les modalités de déroulement de scolarité et explique : la nature et la qualité des accompagnements nécessaires, le recours à un auxiliaire de vie scolaire, ainsi qu'aux recours à un matériel pédagogique adapté. Ces deux derniers points sont spécifiques à une scolarisation en milieu ordinaire.

## **1-7- La scolarisation des enfants handicapés mentaux entre refus, relations et conditions**

### **A- Refus de la loi de scolarisation des handicapés mentaux**

La question de la déscolarisation se pose en termes de non-scolarisation, de possibilités d'accéder à une scolarité (ordinaire), du dehors vers le dedans, pour les élèves considérés comme atteints d'un « handicap socioculturel », il s'agit d'un véritable processus de déscolarisation, du dedans vers le dehors de l'école ordinaire. Un certain nombre d'analyses sur le refus de la scolarisation de cette catégorie d'enfants font état de problèmes matériels ou organisationnels au sein de l'école, de l'insuffisance des partenariats, de la persistance des représentations sociales négatives des handicapés (Bailleul, 2008). Les enfants handicapés sont scolarisés pour partie dans des établissements ordinaires de l'Éducation nationale – dans des classes ordinaires ou des classes adaptées (classes d'intégration scolaire (CLIS)) , Pour une autre partie, ils sont scolarisés dans le secteur de l'éducation spécialisée (ES) soit dans des instituts de rééducation (IR) qui prennent en charge « des enfants et adolescents dont les manifestations et les troubles du comportement rendent nécessaire, malgré des capacités intellectuelles normales ou approchant de la normale, la mise en œuvre de moyens médico-éducatifs pour le déroulement de leur scolarité », soit dans des instituts médico-éducatifs (IME) pour des handicaps de type déficiences intellectuelles, soit encore dans les établissements pour enfants handicapés sensoriels ou moteurs (Beaucher, 2012).

Selon Élisabeth Zucman (2009), la lenteur du système scolaire à prendre en charge les élèves avec difficultés résulte de plusieurs causes : des confusions conceptuelles assimilant le handicap soit à de la déficience, soit aux « besoins éducatifs particuliers » dans leur ensemble, et de la prééminence d'un diagnostic médical plutôt que de la prise en compte d'une situation de handicap multifactorielle. Les résistances de la communauté scolaire sont plutôt subjectives, souvent articulées sur du ressenti, et se basent sur le cloisonnement de catégories de publics au lieu d'envisager des démarches différenciées permettant de répondre à des besoins spécifiques.

Selon l'étude de Rivard & Forget (2006) les comportements d'opposition à la demande laissent toutefois envisager un lien négatif avec l'intégration sociale de l'enfant. Ce comportement est nuisible à l'intégration sociale, Seulement, le fait de dire « non » à une demande n'est pas inadéquat et peut être considéré comme un comportement social. Toutefois, si un enfant handicapé mental répond par la négative aux demandes qui lui sont faites de façon répétée, les autres auront tendance à moins l'intégrer au sein de la classe. Les caractéristiques de l'enfant handicapé influencent aussi sa relation avec les autres élèves et avec l'enseignant (Pianta, et al, 2003).

Patrick Gohet souligne que s'il existe aussi des résistances du côté du milieu scolaire, il y a urgence à inciter à la collaboration, au dialogue, à l'échange des savoirs. L'idéal étant sans doute que « les enseignants puissent bénéficier d'un tronc commun de formation afin de partager une culture identique » (Gohet cité par Chauvière & plaisance, 2008). Benoit (2008) souligne qu'il y a un véritable « enjeu de culture professionnelle enseignante », des formations nouvelles sont indispensables pour transformer les pratiques, il explique que « la réussite du processus d'apprentissage des élèves en situation de handicap ne relève pas de la responsabilité des médecins mais de pédagogues » qui seront capable de produire des « adaptations pédagogiques et didactiques », dans la continuité de la formation initiale des enseignants qui peuvent réinterroger leur métier et leurs pratiques. Il est donc nécessaire d'élargir les formations des enseignants. A partir de ce courant de recherche on peut donc expliquer certaines résistances des enseignants non-formés, face à la loi de scolarisation des handicapés.

Parmi les importantes caractéristiques de l'enfant avec handicap mental qui sont aussi facteurs à la réussite identifiés par certains auteurs comme des conditions potentielles à la réussite de l'intégration scolaire et de l'acceptation du milieu scolaire, Rivard & Forget notent en premier lieu le quotient intellectuel (QI) et quotient de développement ensuite les comportements sociaux et adaptatifs et enfin le degré de sévérité de l'handicap.

### 1-Quotient intellectuel et quotient de développement :

Un QI égal ou supérieur à 78 serait un bon facteur de prédiction de la réussite de l'intégration (Harris et Handleman, 2000). De plus, le quotient intellectuel est en corrélation positive avec le degré d'acceptation sociale (Sigman et Capps, 1997). Des analyses sociométriques montrent que les élèves ayant une déficience intellectuelle sont ceux qui sont les plus rejetés de leur classe (Rousseau et Bélanger, 2004).

### 2-Comportements sociaux et adaptatifs :

Ces comportements incluent l'autonomie, la communication et les habiletés préscolaires et scolaires. Pour être intégré en milieu scolaire ordinaire, l'enfant doit également être capable d'imiter les exemples de l'enseignant (Koegel, 1990). Cette variable a aussi été recensée en tant qu'élément prédictif de la réussite de l'intégration scolaire et de l'acceptation des enseignants pour que l'enfant avec handicap mental soit en classe avec le groupe d'enfants normaux (Rivard & Forget 2006).

### 3- Le degré de sévérité de l'handicap :

C'est un facteur en lien avec l'admission dans une école d'intégration (Harris & Handleman, 2000). Ce facteur est également relié aux perceptions de réussite de l'enseignant (Odom, 2000). Les comportements inappropriés interfèrent avec les interactions sociales et la perception des autres (Robertson, et al., 2003).

Pour ces enfants porteurs d'un trouble, d'une difficulté, il peut s'avérer parfois impossible de s'identifier à l'adulte enseignant, de jouer avec les outils de l'école, de répondre aux attentes scolaires, ni d'ailleurs d'amorcer une identification aux pairs. Ne pas désirer savoir peut être interprété par l'enseignant comme une volonté de toute-puissance et à partir de cela, l'attitude de l'enseignant détermine en grande partie le succès de l'intégration et tend à conditionner celle des autres enfants de la classe d'intégration (Pianta, et al., 1995 ; Roberston et al., 2003).

Ne pas s'intéresser à l'existence des autres, au langage, à la culture peut finir par saper, miner le contrat éducatif et le contrat pédagogique. L'enseignant peut s'appuyer sur des positions défensives. Il s'agit alors d'essayer de dépasser des

préjugés ou des discours types ; pour l'enseignant, les parents sont laxistes ou défaillants ; pour les parents, les professeurs sont incompetents ou normatifs, Il faut donc construire en permanence la bonne distance mais aussi le bon rythme dans les échanges, loin de l'intrusion et de l'indifférence, et avoir pour projet de se parler avec bienveillance. Pour un élève en difficulté, toute relation troublée va renforcer l'insécurité, accentuer le trouble et ses conséquences.

Le pédopsychiatre Tomkiewicz a utilisé une image pour décrire le mouvement de l'intégration scolaire : « On pourrait dire de façon pittoresque que l'enseignement fonctionne comme une pompe aspirante et refoulante. D'un côté elle aspire un handicapé biologique, par exemple un trisomique, un hémiplégique, un paralysé, et de l'autre elle rejette dix enfants pour troubles du comportement c'est-à-dire les handicapés légers, les handicapés socioculturels, les immigrés bilingues, etc. Ce modèle de pompe est très important car il permet aux idéologues de jouer sur les deux tableaux à la fois : être pour l'intégration en ce qui concerne les handicapés biologiques tout en acceptant avec bonne conscience le refoulement des enfants des classes populaires » (Tomkiewicz,1991). Ainsi N. Diederich concluait de son analyse de données statistiques locales sur les jeunes handicapés que « la population dite "handicapée mentale" avait connu une croissance exponentielle au cours des vingt dernières années [...]. Cette croissance n'est pas attribuable aux handicaps lourds qui sont relativement stationnaires, mais aux troubles mentaux légers qui comprennent aujourd'hui la "déficience mentale légère", les "déficiences du psychisme" et les difficultés scolaires » (Diederich, 2001, p. 23).

L'élément primordial qui va permettre la scolarisation est la volonté parentale et son interpellation de l'instance compétente. Autrement dit, des cas de déscolarisation se perpétuent à partir de telles bases lorsque ni l'établissement (scolaire ou spécialisé) ni la famille n'interpellent personne. Négligence, « démission » mais également intérêt partagé des deux parties. Un établissement qui ne souhaite pas reprendre ou garder un jeune qui lui pose des problèmes, une famille que la scolarisation ne préoccupe pas : nous avons là deux des éléments d'une déscolarisation « réussie », qui pourra rester inaperçue.

Dans les politiques publiques en général, dans les secteurs de l'éducation et la santé (Cresson G., Schweyer, 2000) en particulier, la participation des usagers est

désormais inscrite dans les textes législatifs et dans des pratiques diverses. Dans le champ du handicap, cette participation est ancienne et fondatrice de l'organisation actuelle de la prise en charge (Barral, 2000). Pour ce qui concerne l'intégration scolaire, une récente revue de littérature anglo-saxonne (Lesain-Delabarre, 2003) atteste de ce que la participation des parents au processus de scolarisation est une des variables significatives de son déroulement.

Il convient en fait de distinguer trois niveaux de participation des usagers en l'occurrence des familles au fonctionnement du dispositif d'intégration scolaire. Quel que soit le niveau envisagé, ce sont les familles qui disposent des ressources culturelles, sociales, économiques les plus importantes qui pèsent le plus sur le dispositif :

– d'une part, par l'intermédiaire de leurs associations, les familles constituent un acteur politique sollicité pour définir les besoins, participer à la réflexion sur les textes, au fonctionnement et à la mise en place des dispositifs ;

— d'autre part, les familles, « usagers concrets » des dispositifs et des établissements, doivent être associées à la prise en charge, aux projets pédagogique, éducatif et thérapeutique individuels pour leurs enfants.

- enfin, le droit des familles concerne leur accord pour toute orientation ou prise en charge. Sauf cas particuliers, les orientations sont toujours proposées, il n'y a pas d'obligation de soins.

## **B- Les relations enseignants-parents :**

Aujourd'hui, si l'enfant handicapé n'est pas un enfant comme les autres, s'il a souvent les besoins particuliers, au regard du droit, il est bien un élève comme les autres. Il faut donc faire des parents d'enfants handicapés, d'abord des parents d'élèves. Or, deux mondes peuvent s'opposer, celui des parents et celui des enseignants. Les relations enseignants-parents sont par nature dissymétriques : là où les enseignants voient un élève, les parents voient un enfant ; là où les enseignants voient l'intérêt d'un groupe, les parents voient celui de leur enfant ; là où les enseignants voient une norme, voire un élève idéal difficile à atteindre, les parents voient les particularités de leur enfants. Entre ces deux mondes, il existe souvent une incompréhension majeure. C'est donc dans un dialogue école-famille (dialogue

d'autant plus important que l'enfant présente des difficultés) que se construira l'espace de co-éducation permettant à l'élève d'acquérir les compétences et les connaissances prévues par les programmes officiels, et à l'enfant de s'épanouir (Grimm-Astruc, 2010).

Dans tout les cas , de l'école maternelle au lycée, que le handicap soit déjà «révélé», identifié, accompagné et pris en charge, ou que les parents soient encore dans l'ignorance, avec l'espoir d'un retour à la norme, le dialogue devra se construire et être maintenu, l'irruption du handicap dans la famille en affecte tous ses membres (parents, fratrie, et même au-delà). Le parcours de la famille est une histoire unique et douloureuse, il est marqué d'espoirs et de déconvenues. L'acceptation du handicap n'est ni automatique, ni facile d'autant qu'elle doit s'articuler avec la définition d'un projet de vie pour l'enfant. Ce qu'ont vécu et ceux que vivent les parents reste très particulier et mérite un accompagnement adapté. Les parents sont ceux qui connaissent le mieux leur enfant, ils peuvent être à même d'orienter positivement les aménagements et les méthodes à mettre en œuvre (Gilling, 2007).

La crainte, pour les parents, de devoir être confrontés à une réorientation précoce de leur enfant vers le milieu spécialisé peut se traduire par de la méfiance, voire une attitude fuyante. Dès lors qu'ils ont compris la situation de handicap de leur enfant et qu'ils ont mis en œuvre une prise en charge, les parents se renseignent sur les droits, les spécificités du handicap, les possibilités de scolarisation, et là encore, leurs connaissances sont précieuses. Les associations de parents d'enfants en situation de handicap sont à même de participer à ce dialogue, de même elles pourraient intervenir dans la formation des maîtres.

Même si la loi de 2005 accorde aux parents une place majeure dans les dispositifs, les incompréhensions restent majeures sur le terrain. Des paroles, o combien difficiles à entendre sont encore aujourd'hui prononcées, quelquefois dans des lieux scolaires très inappropriés, le préau ou la cour de l'école : « Sa place n'est peut-être plus à l'école, il faudrait peut-être penser à autre chose pour votre enfant » ou bien,

conversation entre professionnels, mais entendues par des parents : « les parents n'assument pas le handicap de leurs enfants ».

Il est vrai que l'enseignant qui est confronté pour la première fois à la présence d'un enfant présentant des déficiences, peut être légitimement inquiet. C'est le travail d'équipe et la mise en place d'un partenariat interprofessionnel qui permettra l'évaluation de la situation et la prise en charge optimale. Or les parents sont toujours les premiers partenaires, ils peuvent apporter des éléments pouvant aider l'enseignant. C'est avec eux que va se construire le cadre éducatif de l'enfant, c'est là que celui-ci puisera le plus grand soutien. Par ailleurs, les professionnels évoquent la nécessité « de faire prendre conscience des difficultés de l'enfant ». Car certains parents, soit ne se rendent pas compte de l'ampleur des difficultés scolaires, des « blocages » rencontrés par leur enfant à l'école, soit ils ne leur attribuent pas un caractère anormal. Ensuite, comme le remarquent plusieurs professionnels ; « les parents ont du mal à accepter l'idée que leur enfant est différent ». Dans sa version psychologisante, c'est l'idée que « ça leur renvoie une mauvaise image d'eux-mêmes. Une dernière source de désaccord marque les interactions : il ne suffit pas que des enseignants aient fait connaître l'existence de « problèmes » dans la scolarité d'un élève. Encore faut-il faire admettre aux parents que ces problèmes ne relèvent pas de la pédagogie, de la responsabilité de l'école ou de l'enseignant mais d'une prise en charge spécialisée.». L'école peut ainsi faire pression auprès des parents en déclarant que les soins sont obligatoires ou que l'enfant ne pourra plus être scolarisé dans l'établissement.

Il faut en effet, pour réaliser une intégration ou assurer un maintien, des ressources et des compétences qui sont inégalement distribuées. La participation des parents aux processus, leur capacité d'acteur, apparaît fortement liée au niveau de leurs ressources culturelles, sociales et économiques. De manière générale, plus les parents sont d'un milieu social élevé, plus ils revendiquent une prise en charge la moins stigmatisante, la plus intégratrice possible (Berzin, 2007). Les parents des milieux sociaux moyens ou aisés évaluent les propositions qui leur sont faites en fonction d'un devenir adulte, afin de maximiser les chances d'insertion sociale voire professionnelle de leur enfant, avec l'objectif de le rendre autonome. La logique des parents des milieux sociaux défavorisés est souvent tout autre et surprend les professionnels dont l'intégration scolaire est estimée à partir de difficultés de

déplacement qu'elles génèrent, la réticence à scolariser la fille avec une majorité de garçons, le petit avec des grands, le souhait de continuer à voir tel professionnel avec qui on a de bonnes relations, la volonté d'éviter à tout prix le redoublement, vécu comme un échec familial. Les parents qui disposent des ressources adéquates vont mettre en œuvre différentes stratégies pour faire valoir leur point de vue : participer à leur demande aux différentes commissions compétentes (ce qui est tout différent que d'être convoqué à ces commissions, ce que des parents comparent à un tribunal.), mobiliser des professionnels acquis à leurs positions (travailleurs sociaux, psychiatres, orthophonistes...), scolariser leur enfant dans une autre école en particulier dans le secteur privé, soutenir une scolarité intégrée en l'accompagnant d'un programme de prise en charge en libéral plutôt qu'en établissement spécialisé, s'adresser aux représentants des parents d'enfants handicapés pour qu'ils défendent leur cas en commission... Plus globalement, ils proposeront leurs propres projets d'intégration, alternatifs à ceux des équipes éducatives ou des commissions, en choisissant des activités et des prises en charge sur les marchés scolaires, de l'éducation spécialisée et des soins, Les parents les plus démunis sont plus souvent dans des postures tranchées soit d'opposition pure et simple, soit, lorsque la nécessité d'une orientation a été acceptée, de délégation, de confiance, voire de soumission (Delaubier, 2011).

### **C- Conditions à la réussite de l'intégration scolaire en écoles ordinaires :**

Deux conditions sont requises pour la mise en œuvre de cette intégration :

-l'acceptation des deux parties : l'école d'un côté et la famille de l'autre. L'intégration est souhaitable mais ne doit pas représenter une contrainte pour l'une d'elles ;

-la mise en place d'un projet d'accueil individualisé : ce projet englobe les dimensions à la fois scolaire, éducatives et thérapeutiques de l'intégration. Il fixe le rôle de chacun et la complémentarité des interventions des partenaires du projet intégratif de l'élève. Le directeur de l'établissement et le médecin scolaire sont les deux personnes les plus directement impliquées dans sa signature. Le directeur d'école parce qu'il est le garant de son application au sein de son établissement et le

médecin scolaire parce qu'il détient des informations médicales nécessaires à l'adaptation de la communauté éducative aux besoins médicaux de l'enfant ou de l'adolescent. Toutes les formes de handicaps sont concernées, mais aussi des pathologies transitoires qu'elles soient somatiques ou psychiques (Ahearne,2001) .

A ces deux conditions peut venir s'ajouter la mise en place d'un auxiliaire de vie scolaire. Prôner le principe de l'intégration scolaire des élèves handicapés nécessite des moyens indispensables à la mise en œuvre, qu'ils soient matériels, financiers ou humains.

Le rôle de l'auxiliaire de vie scolaire consiste à aider et accompagner l'élève handicapé pour les actions qu'il ne peut effectuer seul les lieux d'activités scolaires et pendant celle-ci (Belmont & al, 2011). Il contribue à favoriser sa socialisation et son autonomie, et veille à ce qu'il bénéficie de conditions optimales de confort et de sécurité pour étudier. L'auxiliaire agit en complémentarité et en coordination avec les personnels enseignants, les membres de la communauté éducative qui concourent à la réalisation du projet intégratif.la mise en place d'un auxiliaire de vie scolaires constitue un progrès indéniable. Cependant, il est important de ne pas entraver l'épanouissement des capacités de l'enfant. Il faut même les susciter et non y suppléer par faciliter ou par pitié. Autrement dit, il faut veiller à ce que l'enfant fasse tout ce qu'il peut faire même si cela lui demande un certain effort, plutôt que de faire à sa place. Ceci suppose également un travail en partenariat avec les parents afin que tous les adultes adoptent la même attitude (Ameisen,2001).

D'après la recherche de Lesain- Delabarre, (2002) conduite auprès de 264 professionnels sur les stratégies d'intégrations et qui a fait ressortir des éléments favorables à la réussite de l'intégration scolaire, individuelle ou collective, d'enfants et d'adolescents handicapés. Parmi ces caractéristiques ; le volontariat (volonté d'intégration de la part de l'équipe enseignante, des parents des enfants handicapés, des enfants handicapés eux-mêmes mais aussi des enfants « tout venant » et de leurs parents ; volonté de construire une adhésion de la part des hiérarchies concernées, etc.) (Lesain-Delabarre, 2002), la deuxième condition après le volontariat est la coopération entre différentes instances et la volonté de contractualiser les coopérations (définition de cadres, de calendriers, de modalités de travail permettant aux partenaires de se rencontrer ; développement de la collaboration entre

institutions a priori « concurrentes » ; association des familles chaque fois que cela est envisageable.

La sensibilisation et la dédramatisation selon Lesain-Delabarre, est aussi importante pour une bonne intégration des handicapés (sensibilisation de tous les personnels ; banalisation de l'intégration dans l'école, dans le collège ; communication à tous les niveaux et en direction de tous les acteurs...) ; une autre condition pour la réussite de la scolarité des handicapés c'est l'aménagement matériel et équipement des locaux ainsi qu'à la recherche d'objectifs atteignables ; l'acceptation des échecs relatifs ; la prise en compte de l'ensemble des contraintes et des possibilités liées aux locaux, aux personnels, aux compétences présentes ou susceptibles d'être rapidement acquises, c'est ce qu'il a appelé « l'aménagement réaliste des situations et la prise en compte des contextes » (Lesain-Delabarre, 2004),

L'appel à la variété de ressources et de soutiens est aussi importante d'après cet auteur pour une bonne scolarisation (les auxiliaires d'intégration, les emplois jeunes, les éducateurs scolaires, désignation d'une personne-ressource référent du projet d'intégration ; recherche des moyens, notamment financiers, permettant la meilleure implication de tous, etc.) ;

Aussi, la formation des personnels est un facteur de réussite pour ce type de scolarisation, cette formation est à travers la sensibilisation, voire la formation initiale, de tous les personnels de l'enseignement ordinaire comme la formation continue des personnels volontaires ; formation commune de personnels qui ont à travailler ensemble ; dégagement de temps et de moyens financiers pour l'autoformation, etc.). (Cardot, 2011).

Cet auteur a précisé aussi que la scolarisation de cette catégorie d'enfants repose sur la globalité de la démarche c'est-à-dire que la volonté d'intégration est un projet d'ensemble qui mette en lien établissements spécialisés, services, établissements scolaires ordinaires, écoles, collèges, voire lycées, etc.

Et enfin d'après cette recherche de Lesain-Delabarre (2004), la dernière condition est l'évaluation de l'ensemble du dispositif (évaluation formative du processus d'intégration).

Lorsque les exigences de l'intégration individuelle sont trop contraignantes pour l'enfant ou quand l'établissement scolaire se trouve dans l'incapacité avérée de mettre en place ce projet individuel, l'élève peut être admis dans une classe d'intégration scolaire (CLIS) à l'école primaire qui accueille de petits groupes d'enfants handicapés mentaux (12 au maximum) présentant le même type de handicap. Les CLIS accueillent les enfants dont le handicap ne permet pas d'envisager une intégration individuelle continue dans une classe ordinaire mais pouvant bénéficier, dans le cadre d'une école, d'une forme ajustée d'intégration : enseignement adapté au sein de la CLIS, participation aux actions pédagogiques prévues dans le projet collectif de l'école, partage de nombreuses activités avec les autres écoliers (Aston, 2005).

De plus, chaque enfant accueilli dans une CLIS bénéficie, selon ses possibilités de temps d'intégration individuelle dans une classe de l'école où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves.

#### **D- Avantages de la scolarisation des handicapés mentaux en écoles ordinaires :**

La recherche de Samyn a montré que ce fonctionnement offre non seulement aux enfants handicapés mentaux d'être en contact avec d'autres enfants du même âge qui viennent de temps en temps les solliciter en récréation mais aussi à ces enfants « normaux » d'apprendre la différence et le handicap. Grâce à cette structure, les enfants autistes accèdent d'une part à l'acquisition de compétences scolaires et d'autre part, à l'acquisition de compétences sociales qui leurs seront d'une grande vertu pour leur développement futur vers leur vie d'adulte. Selon Grubar, et al. (1994), tout projet éducatif vise la réalisation de deux objectifs : rendre un individu progressivement autonome et l'intégrer à un groupe social. Selon certaines études, l'intégration scolaire est bénéfique pour les enfants qui présentent des atteintes légères à moyennes, mais ne le serait pas pour ceux qui ont une atteinte sévère (Mesibov et Shea, 1996).

Le degré d'intégration de l'enfant au sein du milieu d'accueil est évalué en fonction de son adaptation auprès des pairs et auprès de l'enseignant, puisqu'il s'agit d'un indicateur de son ajustement social et de son succès scolaire (La Paro et Pianta, 2000 ; Hamre et Pianta, 2001). Les études parlent des bénéfices de la socialisation et de l'apprentissage par observation des pairs non handicapés pour justifier l'intégration des enfants qui présentent des particularités de développement. Seulement, cela implique que l'enfant doit posséder au préalable certaines compétences pour pouvoir bénéficier des avantages de cette intégration (Laushey et Heflin, 2000 ; Poirier & al., 2005). Partager un même espace physique, une même école et une même salle de classe ne signifie pas que l'enfant soit intégré socialement et ne suffit ni à construire des relations positives ni à réussir l'intégration sociale de la personne (Rousseau et Bélanger, 2004).

Des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel. Selon Hameury .L La scolarisation en milieu ordinaire a pour avantages principaux, l'intégration dans la société, le développement d'aptitudes sociales et l'adaptation à un grand groupe, ainsi que l'accès aux apprentissages scolaires grâce à la bonne volonté de tous, un suivi rigoureux des projets de scolarisation et une bonne collaboration parents –professionnels (Hameury & al , 2006).

A l'entrée au collège, ils mettent en place de manière plus intensive leurs acquis quant à l'autonomie (changement de salle, trajet en bus et non plus en taxi...) et la socialisation (intégration en classe ordinaire) (Charlier, 2002).

Au cours de leur développement ils ont pu constater chez ces adolescents une évolution fortement positive de leur pathologie, Devenus collégiens, avec le diagnostic infantile d'autisme, sont dans l'interaction. Ils sont capables de nous raconter leurs journées sur un mode qui ne se limite pas à une description mais avec un vécu. Des amitiés entre élèves de l'UPI se forment (Chauvière, 2009). Les activités organisées par l'éducatrice jouent un grand rôle dans ce développement relationnel. Certains sont même capables de se projeter dans un avenir à cours terme (par ex, le choix du stage de classe de 3e). Bien entendu, de nombreux troubles

persistent (troubles du regard, difficultés relationnelles avec les adolescents « normaux »...) mais leur intégration est grandement porteuse d'espoirs pour leur avenir et pour les parents. Ces jeunes ont à présent une relation avec leurs parents et leur famille (Samyn, 2004)

Tous les textes émanant des structures s'occupant de l'intégration des handicapés précisent que l'intégration individuelle dans une classe ordinaire doit être recherchée prioritairement. »Qu'elle soit réalisée à temps partiel ou à temps plein, elle passe par une adaptation des conditions d'accueil dans le cadre d'un projet individualisé permettant de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers à chaque élève handicapé (Chauvière & Plaisance, 2003). En complément de la scolarité, l'intervention d'une équipe spécialisée d'un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) est souvent souhaitable. Au plan clinique cette modalité d'intégration est celle qui offre aux yeux des parents la situation la plus « normative » (Dee, 2006). Mais, précisément, intégrer n'est pas normaliser. Si l'intégration est bénéfique pour le développement de l'individu, elle ne doit pas être confondue avec une tentative de normalisation. En revanche, l'intégration d'un enfant ou d'un jeune adolescent handicapé peut ouvrir les autres élèves à la dimension de la différence comme le montrent certaines expériences menées par exemple, sur des élèves ayant accueillis en enfant gravement handicapé. Leurs réactions ont été comparées avec celles d'enfants de même âge. L'étude a montré que les enfants ayant côtoyé le handicap ont pu faire l'apprentissage de la différence et ont augmenté leur répertoire de conduites adaptatives dans le domaine social (Baghdadli,2011).

## **CHAPITRE 2 : LES REPRESENTATIONS SOCIALES**

### **2-1- Un aperçu historique du concept :**

La notion de représentation est ancienne et utilisée à l'origine par des philosophes comme Kant pour qui « les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible ». Le concept de « représentation collective » apparaît en sociologie. C'est Durkheim qui l'introduit le premier. Il cherche à souligner la spécificité de la pensée collective par rapport à la pensée individuelle. Pour lui, la représentation individuelle doit être considérée comme un phénomène purement psychique, non réductible à l'activité cérébrale qui la fonde, de même la représentation collective ne se réduit pas à la représentation des individus qui composent la société (Fontaine, 2007).

L'origine théorique du concept de représentation sociale va s'esquisser en psychologie sociale avec S. Moscovici(1961) qui montre la discontinuité qui existe dans le passage entre le savoir et les représentations sociales, un saut d'un univers de pensée et d'action à un autre, « cette rupture est la condition nécessaire de l'entrée de chaque connaissance physique, biologique, psychologique, etc., dans le laboratoire de la société » (Moscovici, 1961).

### **2-2- Des généralités sur les représentations sociales**

La notion de représentation, née dans le cadre des recherches en sociologie et psychologie sociale, est devenue aujourd'hui un concept-clé que l'on retrouve dans de nombreux domaines des sciences humaines et sociales, dans la sociolinguistique en particulier. Pourtant, selon S. MOSCOVICI, "si la réalité des représentations sociales est facile à saisir, le concept ne l'est pas" [MOSCOVICI, 2004: 39]. Dans ce chapitre, nous essayons, toutefois, de définir la notion de représentation via un parcours historique des diverses études qui lui ont été consacrées.

Ses origines sont, certes, lointaines. Il est, pourtant, communément admis de considérer que c'est à Emile DURKHEIM, sociologue français, que l'on doit la réactualisation de ce concept à la fin du XIXème et au début du XXème siècle. la

notion de représentation sociale fait partie du champ notionnel de toute enquête sociologique, puisque, comme le répète à plusieurs reprises E. DURKHEIM, "la vie sociale est toute entière faite de représentations" (DURKHEIM, 2005).

Son approche a le mérite d'esquisser une question épineuse des rapports qui s'établissent entre le sociétal et l'individuel. Ainsi, son premier postulat consiste à assimiler aux choses réelles appartenant au monde extérieur les réalités du monde social. Le social est alors traité en tant qu'extérieur à l'individuel, indépendant de lui en quelque sorte.

On peut donc d'après DURKHEIM, tirer la conclusion que si nous voulons comprendre la façon dont la société se représente, la manière dont elle se pense, nous devons recourir non à l'étude des représentations individuelles, mais à l'analyse des représentations collectives, communautaires, ou encore sociales. Ce sont elles qui, d'après G. ZARATE, "mettent le monde en ordre" [ZARATE, 2004: 30]. C'est donc le processus de production collective qui fait que nous pouvons qualifier la représentation de « sociale ».

Nous avons donc affaire à une forme de pensée, forme spécifique du savoir qui sert à appréhender le monde "réel", tout en l'organisant à sa manière. D'où, le caractère dynamique de la représentation qui établit une relation entre l'individu et son "extérieur", à partir de cette idée, MULLER & de PIETRO disent que "Les représentations ne sont pas des choses en soi, mais sont en procès permanent, prenant une forme particulière en fonction des caractéristiques du contexte où elles sont actualisées" (MULLER&de PIETRO in MOORE, 2007: 55).

Comme l'indique Marie-Joseph BERTINI, les représentations "transforment la réalité matérielle (individus, objets, situations ...) en réalité symbolique" [BERTINI, 2009: 54].

Le processus d'"appropriation" d'un objet extérieur implique sa comparaison avec les objets déjà intériorisés. Toute représentation recourt à une évaluation du contenu de cet objet extérieur. Elle peut aller en deux sens: celui de valorisation si l'évaluation va dans le sens d'une appréciation positive et celui de stigmatisation dans le cas contraire. Cela permet à G. ZARATE de postuler ceci:

"Les représentations sociales renvoient à une description hiérarchisée de la société qui se donne pour tâche d'explicitier les relations de domination. Les représentations ne se côtoient pas dans une relation de simple juxtaposition, mais dans un espace concurrentiel où les enjeux sont ceux d'une lutte symbolique pour la conquête d'une reconnaissance sociale et parfois politique" (ZARATE, 2004).

La notion de lutte, évoquée par G. ZARATE, implique celle d'action, d'où l'affirmation que toute représentation sert à agir sur le monde environnant par les opinions et les conduites qu'elle engendre. C'est la visée pratique de la représentation qui se trouve ainsi mise en exergue: "La représentation sert à agir sur le monde et autrui" (JODELET cité in BOYER, 2003). Les représentations déterminent également nos modes de communication, le contenu et la forme des messages que nous produisons. De ce point de vue, toutes les représentations sont acceptables, il n'y en a pas une qui serait mieux qu'une autre, puisque les représentations se créent en fonction des demandes qui submergent au sein de la société. Elles ne sont jamais les mêmes, elles répondent toujours à des expériences et à des questions différentes et guident les comportements à chaque fois d'une nouvelle manière. "La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales", postule Jean-Claude ABRIC (2001).

### **2-3- La structure et les fonctions des représentations sociales**

#### **A- la structure des représentations sociales**

Ainsi définie, la représentation est donc constituée d'un ensemble d'information, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. De plus, cet ensemble d'éléments est organisé et structuré. Il paraît évident que les représentations sociales ne sont pas les mêmes selon les cultures, les classes ou les groupes. Cette "variabilité" des représentations a permis à S. MOSCOVICI d'étudier la structure de ce qu'il a qualifié « d'univers d'opinions ». D'après ce chercheur, les univers en question, qui sont les résultats de l'interprétation du monde réel, ont trois dimensions, à savoir l'information, l'attitude et le champ de représentation. L'information nous renvoie à un système de connaissances sur le monde extérieur partagé par un groupe social. Il faut aussi dire que toute représentation sociale ne se construit que partiellement sur les données objectives, puisqu'"elle résulte de l'accumulation d'informations ponctuelles et des interprétations qui en sont faites

par les individus" (MOLINER, 1996 : 20). De ce point de vue, elle représente une forme de connaissance "naïve" et elle est donc diamétralement opposée au savoir scientifique qui se veut le plus objectif possible. Il faut, par ailleurs, noter qu'au sein d'un groupe donné il existe des niveaux de connaissances différents (ce qui peut s'expliquer par de nombreux facteurs, tels que l'âge, le sexe, le niveau d'études etc.), ce qui fait qu'il n'existe pas d'attitude unanime par rapport à un tel ou tel objet social.

Enfin, le champ de représentation implique l'existence d'une image que l'on se fait d'un objet, une image dont le contenu peut ne pas couvrir la totalité de cet objet, en accentuant un de ses aspects par exemple. L'analyse d'une représentation, la compréhension de son fonctionnement nécessitent donc obligatoirement un double repérage : celui de son contenu et celui de sa structure.

La notion de structure n'est véritablement attachée à celle de représentation sociale qu'avec la formulation de la théorie du noyau dans les travaux de Jean-Claude ABRIC (1976).

### **- La théorie du noyau central**

Toute représentation est organisée autour d'un noyau central. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation, car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation, ce noyau structurant assure deux fonctions essentielles, la première est « génératrice » c'est-à-dire que le noyau central est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation, il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur ; la seconde est « organisatrice » qui veut dire que le noyau central détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation.

A ces deux qualités qualitatives, à savoir la valeur symbolique et le pouvoir associatif, Pascal MOLINER (1994: 206) ajoute deux qualités d'ordre quantitatif et

qui découlent des deux premières, à savoir la saillance des éléments centraux et leur forte connexité dans la structure.

Les autres éléments du système, appelés les éléments périphériques, s'organisent autour de ce noyau en fonction du sens dont ils sont porteurs. Ces éléments périphériques, regroupés autour du noyau dur, ont pour fonction d'assurer l'"opérationnalité" du système: ils rendent possible l'adaptation du noyau, dont la structure rigide est déterminée par de nombreux facteurs historiques, sociaux ou symboliques, à des contextes variés qui font partie de la vie sociale quotidienne: "... directement dépendants du contexte, ils résultent de l'ancrage de la représentation dans la réalité, et permettent son habillage en des termes concrets, immédiatement compréhensibles et transmissibles" (ABRIC, 2001).

Ces éléments constituent l'essentiel du contenu de la représentation, ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances. Par ailleurs, les enquêtes menées dans le domaine de la psychologie sociale démontrent que les éléments périphériques sont interchangeable, ils constituent la face "visible" de la représentation et sont, par conséquent, accessibles par les entretiens et les observations par exemple. Inversement, les éléments du noyau central apparaissent comme indissociables d'un objet même, dont ils sont souvent le symbole. "Cachés", ils sont difficiles à répertorier.

#### - **Le modèle bidimensionnel des représentations sociales**

Le modèle de J.-Cl. ABRIC a été transformé par P. MOLINER en modèle bidimensionnel qui prend également en compte les activités de jugement et d'évaluation inhérentes à toute représentation sociale. D'après P. MOLINER, afin de représenter un objet, on n'est pas seulement amené à le décrire, mais aussi à l'évaluer, ce qui nous permet d'ajouter une deuxième dimension à la structure représentationnelle, à savoir une dimension évaluative. On peut donc supposer que certaines cognitions, centrales et/ou périphériques, seront investies d'une valeur positive ou négative, ce qui nous donne un schéma suivant:

	Pôle descriptif	Pôle évaluatif
Noyau central	Définitions	Normes
Éléments périphériques	Descriptions	Attentes

**Table 1.** Le modèle bidimensionnel des représentations sociales (selon P.MOLINER, 1996)

Le pôle de la définition permet de préciser l'objet en faisant état des caractéristiques qui lui sont propres et qui apparaissent comme indissociables de cet objet, telle leur importance est grande. Les descriptions de l'objet dépendent de sa définition, mais elles peuvent varier dans le temps et d'un individu à un autre.

Au pôle évaluatif, les cognitions centrales jouent le rôle de normes par rapport auxquelles seront jugés les autres éléments du système représentationnel. Finalement, le champ des attentes comprend les désirs, les peurs et/ou les craintes que le groupe social éprouve à l'égard d'un objet représenté et qui sont souvent déterminés historiquement et socialement.

Comme ça apparaît la structure de toute représentation sociale. Ceci dit, nous allons maintenant passer à l'étude de ses fonctions.

## **B- Les fonctions des représentations sociales**

D'après Jean-Claude ABRIC [2001 : 15-18], les représentations sociales répondent à quatre fonctions essentielles : la fonction de savoir, la fonction identitaire, la fonction d'orientation et, finalement, la fonction justificatrice. Spécifions-les:

### **-Fonction de savoir**

Les représentations sociales, permettent de comprendre et d'expliquer la réalité, elles facilitent l'acquisition du nouveau savoir sur le monde environnant, De ce point

de vue, l'existence des représentations sociales paraît essentielle pour toute communication sociale.

D'autre part, les représentations "définissent le cadre de référence commun qui permet l'échange social" (ABRIC, 2001).

#### **-Fonction identitaire**

Comme son nom l'indique, cette fonction permet de définir l'identité et la sauvegarde de la spécificité des groupes. A la différence de la fonction précédente, celle-ci peut être définie en tant que sociale, puisqu'elle permet une cohésion sociale à l'intérieur d'un groupe et une comparaison sociale de ce groupe par rapport aux autres.

#### **- Fonction d'orientation**

Cette fonction des représentations sociales guide les comportements sociaux et les pratiques, d'abord, elle permet "la définition de la finalité de la situation" (ABRIC, 2001), c'est-à-dire elle place le sujet à l'intérieur d'une situation d'interaction sociale lui dictant le comportement à adopter en fonction de la "réalité objective". Ensuite, elles interprètent la réalité et agissent sur elle, en effectuant "le filtrage des informations visant à rendre (la réalité) conforme à la représentation".

#### **- Fonction justificatrice**

Nous venons de voir que chaque individu en tant que membre d'un groupe social est, en amont, guidé dans son comportement et ses pratiques par les représentations qu'il partage avec d'autres membres de ce groupe. L'autre fonction des représentations sociales, c'est qu'elles peuvent servir de justificatifs d'actions et/ou de prises de positions. Elles interviennent aussi en aval de l'action, permettant ainsi aux acteurs d'expliquer et de justifier leurs conduites dans une situation ou à l'égard de leurs partenaires (Kotsyuba ugryn, 2011).

## **2-4- Le lien entre pratiques et représentations sociales :**

J-C. Abric (1994) aborde la question des relations entre pratiques et représentations sociales : est-ce que ce sont les pratiques sociales qui déterminent les représentations sociales ou s'agit-il de l'inverse, à moins qu'il existe un lien d'interdépendance entre pratiques et représentations sociales ? Avant de détailler les différentes conceptions de ce lien, nous allons présenter la notion de pratique.

### **A- La notion de pratique**

Selon Althusser, La pratique se définit comme un « processus de transformation d'une matière première donnée déterminée en un produit déterminé, transformation effectuée par un travail humain déterminé, utilisant des moyens de productions déterminés » (Althusser, 1968, cité par Blin, 1997, p.136). Elle concerne l'action humaine, autrement dit, la transformation intentionnelle de la réalité par les hommes. J-M. Barbier a défini aussi cette notion (1996) : « la pratique est un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain » (Barbier, 1996, p.31). La pratique s'applique alors à un état initial du réel et vise un but qui serait une valeur particulière, la pratique est donc finalisée par un état final qui est investi, à son origine, de désirs, de besoins et de valeurs. Pour déterminer le sens de la pratique, il faudrait alors évaluer la finalité et répertorier les moyens pour y accéder.

Les pratiques se réfèrent alors à des actions qui sont liées à des intentions, c'est-à-dire que le sujet est capable de se faire une représentation de la situation telle qu'elle est, mais aussi telle qu'elle peut devenir suite à son intervention. « L'action, tout en exigeant à son origine des constructions cognitives, n'est pas guidée uniquement par celles-ci mais aussi par les ressources disponibles, les contraintes, les capacités » (Blin, 1997, p.141). Nous pouvons faire le parallèle avec le « pouvoir agir » proposé par G. Le Boterf (1999a) qui nécessite une organisation de travail adéquate et un contexte facilitateur. En effet, les actions sont déterminées par des contraintes sociales et professionnelles ce qui veut dire que les pratiques ne sont pas réductibles à de l'action fondée sur l'intentionnalité.

## **B- La vision « radicale »**

D'après (Abric, 1994), dans la vision « radicale » ce sont exclusivement les pratiques qui déterminent les représentations. J-L. Beauvois et R-V. Joule (1981) expliquent que l'action précède la pensée. Ces auteurs constatent qu'il y a d'autres techniques plus efficaces que les méthodes informatives pour orienter les personnes dans leurs choix, leurs opinions, leurs comportements, qui sont prédéfinis par leurs actions et non pas par leurs idées. Pour eux, l'homme n'est libre et responsable que pour mieux rationaliser des comportements de soumission échappant à sa liberté et à sa responsabilité. Ce sont les circonstances qui vont décider de la liberté et de la responsabilité des personnes (Beauvois & Joule, 1981). Les conduites et les comportements découleraient plus de l'environnement institutionnel et social auxquels les personnes sont confrontées et qui leur imposeraient ces conduites, plutôt que leurs croyances, leurs représentations ou même leur système de valeurs. Ce sont donc les gestes et pratiques quotidiennes que la personne exerce qui déterminent leurs représentations ou leur idéologie. Il y a donc un processus de standardisation à la base des représentations qui ne se réfère ni à un savoir, ni à des croyances mais qui provient des conditions objectives de la production de la conduite. Il s'agit donc d'une adhésion des représentations des personnes aux exigences de vie dans leur existence habituelle.

Pour J-C. Abric (1994), cette vision « radicale » ne prend pas en compte trois facteurs qu'il considère comme déterminants :

- Les facteurs culturels, tout d'abord, qui sont liés à l'histoire d'un groupe et à sa mémoire collective ;
- Les facteurs liés au système de normes et de valeurs. Pour qu'un individu s'engage dans une pratique et qu'il se l'approprié, il faut que celles-ci lui apparaissent acceptables par rapport à son système de valeurs ; les pratiques du sujet ne peuvent pas être indépendantes aux normes et aux valeurs auxquelles il se réfère justement parce que ces normes et ces valeurs sont des constituants des représentations sociales. Ces dernières définissent alors ce qui est licite et admissible dans certaines pratiques, afin de constituer, en dernière instance, une autorité (Moscovici, 1989) ;

– Les facteurs liés à l'activité du sujet. La personne s'approprie la réalité grâce à ses représentations sociales à travers des activités de prédécodage et de catégorisation de la situation, et à travers ses attentes ; ces processus vont permettre à la personne « d'organiser ses expériences subjectives, qui structurent et façonnent l'interaction sociale [...]. Or, c'est précisément l'existence - maintenant bien démontrée - de ces processus qui fait que la représentation est une action sur la réalité, et qu'elle peut être en cela à l'origine des pratiques » (Abric, 1994, p.221, cité dans Jean-Pierre CARDOT, 2011) Les travaux de J-C. Abric sur l'interaction conflictuelle, les relations entre groupes et le travail en groupe (1994) ont montré que les comportements d'un groupe peuvent être directement caractérisés par les représentations à travers :

« - la nature des relations que le groupe développe et la structure de communication qu'il adopte sont déterminées par la représentation de la tâche ;

- le type de production du groupe et sa performance, ainsi que

- le type de démarche cognitive qu'il utilise résultent de sa représentation » (ibid., p.224).

Aussi , le comportement d'un groupe lorsqu'il est face à une situation où il est censé résoudre un problème, est déterminé par la représentation qu'il a de la tâche à effectuer.

Certains aspects des représentations ne sont pas verbalisés donc difficilement accessibles par les techniques de recueil des représentations sociales focalisées sur le discours ; car si certains aspects des représentations sont explicitement menés dans les discours, d'autres sont cachés dans les pratiques (Jodelet, 1989).

### **C- L'interaction entre les représentations et les pratiques sociales**

J-C. Abric (1994, p 230) précise les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement. « On ne peut pas dissocier la représentation, le discours et la pratique. Ils forment un tout. Il serait tout à fait vain de chercher si c'est la pratique qui produit la représentation ou l'inverse. C'est un système. La représentation accompagne la stratégie, tantôt elle la précède et elle l'informe, elle la met en forme ; tantôt elle la justifie et la rationalise : elle la rend légitime »

J-C. Abric présume que ce sont les représentations qui vont conduire les pratiques dans des situations qui comprennent une forte charge affective et où on trouve la mémoire collective du groupe pour justifier l'identité, l'existence ou les pratiques de ce groupe ; ainsi les représentations jouent un rôle très déterminant sur les pratiques surtout quand l'acteur dispose d'une certaine autonomie par rapport aux contraintes de la situation ; ce chercheur explique qu'il y a une interaction entre les pratiques et les représentations surtout dans les situations à fortes contraintes, qu'elle soit sociale ou matérielle. Ce qui fait que les pratiques peuvent emmener à des transformations complètes des représentations.

## **CHAPITRE 3 : POSTURE DE RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE GENERALE**

Ce troisième chapitre a été pensé dans une double perspective : définir les contours du « problème de recherche » et expliciter quelle a été notre posture de recherche tout au long de ce travail.

Ce courant de recherche s'attache à étudier les structures psychosociales à l'œuvre dans les variations interindividuelles d'opinions c.-à-d. les prises de position variées des individus à l'égard d'objet social qu'est la scolarisation des enfants avec difficultés. Le travail qui est produit dans ce manuscrit, et plus particulièrement la problématique qui le sous-tend, s'est construit à l'intérieur d'un parcours de recherche. Ces trois dernières années et dans le cadre de nos études supérieures, nous avons conçu une recherche respective autour de la thématique (large) de la scolarisation des handicapés en Algérie. Cette recherche a eu comme volonté d'étudier les représentations sociales de la scolarisation des enfants handicapés mentaux.

### **3-1- Parcours de recherche et ancrage psychosocial**

L'ancrage enracine la représentation et son objet dans l'espace social afin d'en faire un usage quotidien. Il permet d'intégrer ce que nous ne connaissons pas ou peu dans un cadre plus familier qui nous est propre, correspondant à notre système de valeurs déjà présent (Lucot-Meunier, 2010). W. Doise en propose une définition : « mettre un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter. » (W. Doise, 1996, p. 22).

Depuis quelques mois, notre travail « s'enracine » d'un point de vue institutionnel et scientifique, dans une thématique « scolarisation, pratiques et représentations ».

Les recherches produites sur les modes de scolarisation, en lien avec l'action (les pratiques) et les représentations, sont ici particulièrement travaillées. « Dans son acception la plus large, la notion de « scolarisation des enfants handicapés » couvre « toutes les pratiques individuelles et collectives pour la scolarisation : la loi sur l'égalité des droits et des chances des personnes handicapés » Elle englobe ainsi les processus de scolarisation entendu comme, l'intégration scolaire ou bien encore la

pédagogie d'inclusion. Ce travail contribue à théoriser les relations entre représentations sociales de la scolarisation de cette catégorie d'enfants, loi et pratiques sociales. Il vise à analyser l'émergence du processus de scolarisation des handicapés dans la société algérienne. Cette approche s'est inscrite dans la perspective telle qu'elle est définie par Doise (1986), Doise & al. (1992), et reprise par Bataille (2000, 2002). Le travail avait deux intérêts majeurs :

1. « En premier lieu, au plan scientifique : elle contribue à la recherche « fondamentale » en sciences de l'éducation sur la thématique du processus de scolarisation, mais aussi en psychologie sociale (cf. par exemple les débats contemporains autour des théories du noyau central de la représentation et du rôle des pratiques dans les évolutions du processus de scolarisation).
2. En second lieu, au plan praxéologique : elle sert de base à l'analyse et à la conduite des pratiques pour la loi de scolarisation en faveur des enfants handicapés mentaux, et d'aide à l'innovation et au développement de cette loi.

C'est un ancrage qui inscrit les contenus des représentations sociales dans la manière dont les acteurs de scolarisation (groupes) se situent symboliquement à l'égard de cette loi, des rapports sociaux et des divisions positionnelles et catégorielles propres à ce champ social qui est la scolarisation des enfants handicapés mentaux. En analysant des entretiens semi directifs effectués auprès des trois groupes qui constituent notre échantillon d'étude nous avons obtenu différents témoignages pour comprendre l'impact lié à la scolarisation dans les sphères de l'activité professionnelle et personnelle des interviewés.

Pour les traiter, nous avons fait une analyse de contenu manuelle pour la réalisation des questionnaires propre à chaque groupe, sur le regard qu'ils portent sur la scolarisation des handicapés en classes d'intégrations ou en classes ordinaires.

### 3-2- Problématique générale

Avant d'exposer la problématique générale qui sous-tend cette recherche et de délimiter les contours du problème de recherche, nous devons préciser quelles étaient nos intentions en privilégiant cette étude à une autre. Autrement dit, nous allons traduire notre projet de recherche sous la forme d'une question de départ et développer ainsi notre pensée pour aboutir naturellement vers la problématique générale de notre travail.

Nous sommes intéressés par la relation essentielle qui s'établit entre un groupe d'individus et un objet social comme la scolarisation des enfants en situation de handicap, cette « relation » va nous permettre de comprendre comment cet objet s'insère dans la vie quotidienne de groupes d'individus (professionnelle, sociale, familiale, personnelle, etc.). La volonté d'étudier la relation entre la manière de percevoir un objet social et la manière dont cette représentation sociale intègre notre société nous a donc amenée à poser cette question : *comment est-ce que les individus perçoivent la scolarisation des handicapés en milieux ordinaires dans leur vie quotidienne ?*

Ainsi, Les pratiques autour de l'intégration des enfants avec handicap mental dans un milieu ordinaire sont aujourd'hui un problème central surtout en Algérie .beaucoup de questions à ce sujet restent sans réponse comme par exemple :

*Comment les acteurs qui sont censés être impliqués (enseignants, parents) pour la réalisation de l'intégration scolaire agissent face à cette loi en faveur des enfants handicapés ?*

Pour cette recherche, nous avons choisi de nous centrer sur l'objet social « **scolarisation** » et sur la notion de « **représentation sociale** », Nous avons également choisi d'interroger trois groupes : des enseignants en exercice dans des classes d'adaptation (ou d'intégration) ainsi que dans des classes ordinaires (groupe professionnel) et deux groupes de parents qui concernent des parents d'enfants handicapés et parents d'enfants normaux. Il s'agit donc ici des groupes en actions.

Pourquoi avoir privilégié ces trois groupes ?

Depuis Durkheim (1967), les représentations sociales sont essentiellement étudiées sous l'angle sociologique et plus précisément en termes de représentations collectives. Il les distingue des représentations individuelles comme englobant ces dernières et comme étant homogènes, partagées par tous les membres d'un groupe de la même façon qu'ils partagent une langue. Elles seraient le lien entre eux et même ce qui les pousse à penser et agir de manière uniforme. Elles sont beaucoup moins changeantes que les représentations individuelles et sont beaucoup plus ancrées dans le groupe (LUCOT-MEUNIER, 2010). Nous pouvons donc appliquer la notion de « représentation sociale collective » pour déterminer les représentations sociales spécifiques à chacun de nos trois groupes.

A partir du moment où les représentations « sont largement distribuées dans un groupe social et l'habitent de façon durable », elles sont représentations culturelles. « Les représentations culturelles sont ainsi un sous ensemble aux contours flous de l'ensemble des représentations mentales et publiques qui habitent un groupe social. ». Or, « les représentations sont plus ou moins largement et durablement distribuées, et donc plus ou moins culturelles. » (D. Sperber, 2003, p. 145).

Ces définitions m'amènent à affirmer que les représentations de mes groupes d'étude (les professionnels et les parents) sont par conséquent, des représentations avant tout sociales, dans la mesure où elles sont, d'après les entretiens, communes à un groupe « enseignants » ; groupes « parents d'enfants handicapés » ; « parents d'enfants normaux » puis mentales (individuelles), car elles sont obligatoirement produites par chaque individu de ces groupes qui a affaire avec cet objet de scolarisation, culturelles, enfin, dans la mesure où elles sont distribuées dans le groupe (ou alors collectives au sens de E. Durkheim).

Forme de connaissance, image, figure, croyances ... telles sont les composantes des représentations. C'est sur ces formes de connaissance que j'ai fondé mes entretiens ainsi que les questionnaires d'étude. J'ai voulu rechercher quelles étaient les croyances des enseignants et des parents sur notre objet de recherche. Elles sont importantes dans ce sens qu'elles peuvent correspondre à la réalité de la situation de scolarisation dans la société ou du moins à la réalité que se font les enseignants de leurs relations avec les enfants handicapés ainsi qu'avec leurs parents. « Cette vision, qui peut entrer en conflit avec celle d'autres groupes », précise D. Jodelet, «

est un guide pour les actions et échanges quotidiens » (2003, p. 52). Ce sont donc bien les représentations, les « visions » qui vont déterminer, orienter les échanges et relations entre enseignants et parents. En effet, « on reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (D. Jodelet, 2003, p. 53). A partir de cette idée, on peut donc dire que notre recherche s'appuie aussi sur un autre angle des représentations sociales ; c'est la notion des « représentations intergroupes », comme le note Doise (1973), les représentations intergroupes ont un caractère absolument collectif. C'est à dire que leurs contenus sont largement partagés par les membres d'un même groupe. C'est par exemple quand les enseignants se retrouvent entre eux ou qu'ils soient interrogés sur les comportements des parents vis-à-vis de la scolarisation des enfants handicapés. Chacun pourra témoigner de son expérience propre. Selon Deschamps & Moliner (2008) les contenus d'une représentation intergroupes ont une portée relativement générale. C'est-à-dire qu'ils peuvent s'appliquer à un nombre important d'individus.

Doise (1973) explique que les représentations intergroupes sont déterminées par la nature des rapports entre groupes en même temps qu'elles interviennent dans ces rapports. Et comme les représentations de soi, les représentations intergroupes se forment et évoluent dans l'interaction sociale. Mais cette interaction se déroule dans des contextes où les appartenances groupales prennent le dessus sur les différences individuelles. En d'autres termes, si les enseignants - parents ne se comprennent pas ou que leurs interactions n'abondent pas dans le même sens, c'est en partie à cause des représentations des uns comme des autres. Mais si chaque personne agit, pense, communique sous l'influence de ses représentations, il ne faut pas oublier que celles-ci s'alimentent également de cette relation. Ce sont elles qui donnent sens au comportement de chacun. Nous avons en outre explicité, dans notre premier chapitre que les relations enseignants-parents sont souvent dissymétriques, c'est donc qu'elles font objet à des représentations sociales différentes. L'ensemble de ces informations a son importance pour caractériser la scolarisation des handicapés aux primaires. Elles sont autant d'indices pour comprendre que « ce rapport à la représentation sociale de la scolarisation chez les enseignants se tisse dans des rapports à l'environnement social » (le groupe de parents, les moyens

pédagogiques). Des rapports à l'identité professionnelle (le rapport au métier, aux élèves handicapés, aux formations pour l'accueil de ces enfants et à l'institution).

Par ailleurs, nous avons choisi de nous focaliser sur le public des enseignants, des parents d'enfants handicapés et de parents d'enfants normaux parce que nous avons trouvé que ces trois groupes « d'acteurs » ont le rôle primordial dans la situation de la loi rejetée en faveur des personnes handicapés. Nous cherchons donc à repérer les éléments qui sont spécifiques et ceux qui sont communs, entre ces trois groupes, sur la scolarisation.

Nous allons centrer notre travail, à travers les personnes que nous allons interroger, plutôt sur la scolarisation des enfants handicapés mentaux que sur la représentation de cette scolarisation en tant qu'objet de recherche à part entière.

Le tableau ci-après synthétise notre projet de recherche et délimite le cadre de notre problématique

	<b>Groupe d'enseignants</b>	<b>Groupe de parents d'enfants handicapés mentaux</b>	<b>Groupe de parents d'enfants normaux</b>
<b>Objet de représentation « Scolarisation des handicapés mentaux » (représentations de genre endogroupe)</b>	<b>Représentations professionnelles et sociales de la scolarisation</b>	<b>Représentations sociales personnelles de la scolarisation</b>	<b>Représentations sociales personnelles de la scolarisation</b>
<b>Représentations sociales intergroupes (représentations de genre exogroupe)</b>	<b>Représentation de la scolarisation chez les parents d'enfants handicapés et les parents d'enfants normaux</b>	<b>Représentation de la scolarisation chez les enseignants et les parents d'enfants normaux</b>	<b>Représentation sociale de la scolarisation chez les enseignants et les parents d'enfants handicapés</b>

**Table 02 :** Cadre de la recherche : entre objet de représentation, représentations sociales intergroupes... et groupes ciblés.

Notre approche combine donc **la théorie des représentations sociales** avec l'apport de la notion de **représentations sociales intergroupes** et de **représentations professionnelles**. Bataille (2007) réprecise dans son contexte les spécificités de ces dernières. « Les professionnels de l'éducation, de la formation, de l'insertion ont de leurs objets de pratique une représentation professionnelle (RP).

Celle-ci est sociale, évidemment, mais elle est plus riche et structurée, moins simplificatrice, moins figurative, plus informée. La distance à l'objet de représentation est marquée de 2 indicateurs : une plus grande connaissance et une plus grande pratique de l'objet. Une chose est la représentation sociale d'un métier, autre chose est sa représentation sociale » (pp. 247-248). Selon Piaser, (1999) les représentations professionnelles sont une forme particulière de RS où « les groupes porteurs et les objets concernés appartiennent à la même sphère d'activité professionnelle » (traduit par les auteurs Piaser & Bataille, 2010).

Le statut des groupes a par conséquent une importance majeure, car il délimite la nature des représentations recueillies. Ensuite, nous allons volontairement demander aux sujets de fournir leurs points sur la scolarisation des handicapés mentaux dans le cadre de leur pratique dans l'école ordinaire (groupe enseignants) et puis dans le cadre de leur vie privée (groupe de parents d'EH, parents d'EN ) parce que différents travaux (Darnet, 2005 ; Marie, 2000 ; Ratinaud, 2003, 2009) montrent que le registre dans lequel on sollicite des individus a son importance quand un chercheur recueille des représentations sociales. Nous cherchons donc à étudier la structure de la représentation de la scolarisation des handicapés selon le contexte d'évocation « vie professionnelle » vs « vie privée ».

Voici le questionnement qui jalonnera notre recherche, ou pour le dire autrement, voici les contours du problème de recherche qui délimite notre investigation :

1. Sur l'objet de représentation « scolarisation des enfants handicapés mentaux », condition vie professionnelle :

***Quelles représentations sociales professionnelles les membres de notre groupe d'enseignants ont de la scolarisation dans la condition « à l'école ordinaire/ dans la vie professionnelle » ? Quelles sont les pratiques qu'ils disent mettre en œuvre (ou qu'ils refusent mettre en œuvre) pour la scolarisation de cette catégorie d'élèves ?***

2. Sur l'objet de représentation «scolarisation des enfants handicapés mentaux », condition vie privée :

*Quelles représentations sociales les membres de groupes de parents (D'EH, D'EN) ont de la scolarisation dans la condition « vie privée » ? Quelles sont les pratiques sociales qu'ils disent avoir fait pour la scolarisation de leurs enfants (parents d'enfants handicapés) ?*

### **3-3- Hypothèses de recherche**

En prenant appui sur les précédents chapitres et sur la problématique générale que nous venons de « déplier », nous allons désormais formaliser trois hypothèses de recherche qui sous-tendent cette démarche hypothético-déductive.

Les deux premières hypothèses générales portent sur les différentes représentations de notre objet de recherche alors que la troisième hypothèse se focalise davantage sur la combinaison des représentations sociales recueillies et les représentations intergroupes.

Cette recherche va se concentrer sur les représentations de la société mises en avant (parents, enseignants) et de les expliquer afin de cerner les conditions requises pour l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience.

#### **Hypothèse générale n°1 :**

Avoir des représentations différentes dans notre triangle de groupes (enseignants, parents d'enfants handicapés et parents d'enfants normaux) en rapport avec les enjeux différents de ces derniers.

pour certains enseignants ou parents, l'intégration scolaire pour les enfants handicapés est un grand pas bien qu'elle donne à ces enfants un statut particulier et définisse leur scolarisation comme une « intégration » et non comme une « scolarisation » telle celle des autres élèves (plaisance, 2009). En effet, on dit que les enfants non handicapés sont « scolarisés » tandis que les enfants handicapés sont « intégrés » dans ce sens là, la démarche intégrative est étrangère et hors du système

scolaire. D'autre part, il y en a qui refusent la loi de l'intégration en préférant le rôle des centres spécialisés pour l'accueil de cette catégorie d'enfants. La présence d'un élève handicapé dans une école ordinaire pose plusieurs points d'interrogation (Ferrand, 1997) c'est pour ça que nous allons nous focaliser sur les représentations de ces trois groupes.

En d'autres termes, nous cherchons à repérer des éléments spécifiques et des éléments communs entre les réponses auprès des personnes qui participent à cette recherche. Ces différences constituent autant d'indices ou autant de « traces de représentations » (Piasser, 1999, p. 113).

### **Hypothèse générale n°2 :**

Constater que les représentations sociales attribuées sont différentes d'un groupe à l'autre : en essayant d'expliquer et mesurer ces différentes représentations.

Ce qui fait la suite de la première hypothèse ; À travers une lecture professionnelle et personnelle de cet objet de représentation, nous cherchons en définitive à expliquer le regard porté par les parents d'enfants normaux et celui plus expérimenté, porté par des enseignants et des parents d'enfants handicapés à travers une analyse psychosociale de leurs réponses.

La revue des travaux élaborés sur la distinction entre représentations sociales et représentations professionnelles d'un même objet de représentation (Darnet, 2005 ; Marie, 2000 ; Ratinaud, 2003, 2009) montrent que les individus fournissent des réponses différentes en fonction du contexte d'évocation dans lequel le chercheur demande aux individus de répondre (cité par Stéphanie NETTO, 2011).

### **Hypothèse générale n°3 :**

L'existence de liens entre les représentations sociales et les représentations intergroupes : à travers les représentations sociales (endogroupes) et à travers les représentations intergroupes (exogroupes).

Dans le cadre de notre étude, ceci nous conduira à étudier deux représentations de scolarisation des handicapés, d'un côté, auprès du groupe professionnel (enseignants) et les deux groupes de parents dans lequel nous leur demanderons de se prononcer : représentations sociales de « la scolarisation des enfants handicapés » dans la condition « vie privée » (parents) et représentation sociale professionnelle de cette scolarisation dans la condition « vie professionnelle » (enseignants). d'un autre côté nous ajouterons les représentations intergroupes afin d'interpréter l'élément central de l'objet de la représentation.

Après avoir présenté notre position épistémologique, et avoir délimité le problème ainsi que nos trois hypothèses de recherche, l'étape qui suit fournit le cadre méthodologique nécessaire pour recueillir, retranscrire et traiter les données.

Comme l'affirme Moscovici (2003), « les pratiques et les méthodes d'une discipline ont un rôle prioritaire dans la résolution des problèmes, la découverte de phénomènes nouveaux. Elles constituent en définitive le « cœur » du métier, le savoir-faire indispensable à chacun. Les adjuvants visuels, nos analyses statistiques et linguistiques, sont bien entendu indispensables à la mise en valeur, la finesse, voire à l'élégance que nous apportons à ce savoir-faire » (p. 9).

## **PARTIE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE**

### **CHAPITRE 4 : CONDITIONS DE RECHERCHE, METHODOLOGIE ET RESULTATS**

#### **4-1- DESCRIPTION DE LA POPULATION**

##### **A- Les enfants handicapés mentaux en classes d'adaptation**

L'article 85 de la loi de 2008 spécifie l'ouverture de classes d'adaptation pour prendre en charge les élèves en difficulté ou accusant des retards (rapport de l'Algérie). La classe d'adaptation au sens de l'éducation nationale est une classe qui rassemble tout enfant en difficulté scolaire ou ayant des notes inférieure à la moyenne durant l'année scolaire entraînant des redoublements répétitifs (Faure-Fillastre, 2011).

Cet ensemble d'enfants souffre de difficultés diverses : troubles d'apprentissages (dyslexie, dysorthographe), handicap mental (IMC, autisme, retard mental), troubles psychologique (traumatisme psychologique, stress post traumatique...).

Les autres handicaps sont nettement moins représentés : déficience auditive (on en a trouvé un), déficience visuelle (trois cas y sont intégrés).

Cet ordre d'apparition des différents handicaps est le même que dans la population générale des enfants handicapés où, notamment, les déficients mentaux sont les plus représentés et où les déficients visuels sont moins nombreux que les déficients auditifs (Ravaud, 1995).

Il est à noter qu'une telle démarche s'apparente à l'option prise en Algérie par l'éducation nationale qui ne considèrent pas la classification par l'handicap comme référence pertinente pour déterminer à quels enfants il faut apporter des aides spécifiques en matière d'éducation, et qui ont plutôt recours à la notion de « besoins éducatifs particuliers ».

## **B- Les enfants intégrés et les conditions d'intégration :**

L'analyse des entretiens permet de cerner quelques caractéristiques de la population des enfants intégrés dans les deux écoles étudiés, concernant :

- le handicap déclaré,
- le cadre et les conditions dans lesquelles ils sont intégrés,
- le soutien assuré à ces enfants.

## **C- Les intégrations aux trois niveaux des écoles primaires:**

Les enfants intégrés se répartissent, en des proportions proches, entre les trois niveaux de scolarité des écoles primaire (classes d'adaptations, 1<sup>ère</sup> année et deuxième année et troisième année), dans notre enquête, il existe autant de cas d'intégration pour la classe d'adaptation que pour les deux autres niveaux de primaire, certains enfants bénéficient, à la connaissance des enseignants, d'un soutien ou suivi par un ou plusieurs professionnels qui est assuré le plus souvent à l'extérieur de l'école. Ce soutien est assuré par des personnels très divers, les plus fréquemment cités sont les psychologues et les orthophonistes. Cependant, les aides que les enfants reçoivent diffèrent selon les difficultés spécifiques liées à leur handicap.

Nous avons noté pendant notre enquête qu'il n'y a aucun contacts entre enseignants et professionnels spécialisés, la pratique la plus courante consistant des rencontres trimestrielles entre enseignants et directeurs d'école afin de confronter les observations sur les enfants, d'évaluer leurs progrès et difficultés, et d'envisager des intégrations en classes ordinaires souvent pour les enfants avec troubles d'apprentissage, les handicapés mentaux sont moins concernés.

Cependant, une autre dimension est également importante à développer pour répondre aux besoins des enseignants. C'est l'aide à leur apporter dans l'adaptation de leurs pratiques de classe aux difficultés des enfants intégrés. Les modes de rencontres entre enseignants et directeurs ou inspecteurs d'écoles qui existent généralement ne paraissent pas offrir les meilleures conditions pour que s'établisse une collaboration centrée sur la pratique d'intégration. Absence des rencontres avec les professionnelles spécialisés ne permettent pas de réfléchir ensemble aux

éventuels problèmes au fur et à mesure qu'ils se posent dans la classe et aux moyens pédagogiques à mettre en œuvre.

Un rapport de l'OCDE (1994), portant sur les pratiques de différents pays de la communauté européenne concernant l'éducation spécialisée et l'intégration scolaire des enfants handicapés, dégage différents modèles qui les sous-tendent.

Dans le modèle « médical » et le modèle « de la pathologie sociale », la prise en charge ségrégative est une étape nécessaire dont le but est de traiter ou rééduquer le jeune handicapé pour qu'il devienne capable de se confronter aux exigences du milieu scolaire sans devoir changer l'école (Geoffroy, 2006).

Le modèle « environnemental » s'appuie sur les modifications à apporter à l'environnement et, notamment, à l'école de façon afin d'offrir aux enfants handicapés des conditions qui leur permettent de se développer au mieux. Dans ce modèle l'intégration précoce est importante, mettant en place nécessitant des liens entre les actions éducatives ordinaires et les soins spécialisés dont les enfants ont besoin (Gilling, 2006).

Le modèle « anthropologique » insiste sur le développement d'interactions de qualité avec les enfants handicapés. Dans ce modèle, expérimenté en Italie, on reconnaît aux enfants un rôle actif et on s'appuie sur l'analyse et l'utilisation des démarches personnelles qu'ils mettent en œuvre face aux difficultés rencontrées, c'est-à-dire sur leurs propres capacités d'adaptation. C'est une attitude définie comme « réaliste, active, en situation et en relation » (Canevaro, 1984). (Brigitte Belmont & Aliette Verillon, 1997, p.25).

La pratique la plus courante de l'intégration, dans les deux écoles étudiées, s'apparente plutôt au modèle « environnemental », dans le moyen mis en place dans l'environnement de l'enfant pour l'aider à surmonter ses difficultés, est une classe d'intégration avec des psychologues. Ce modèle ne s'applique pas dans le cas où les enfants sont inclus dans des classes ordinaires et qui ont fait une partie de l'objet de notre recherche car aucune modification environnementale n'a été apportée aux classes ordinaires pour la pratique de l'intégration de cette catégorie d'enfants (Hastings & al, 2006).

#### **D- Conditions d'intégration en classes d'adaptations:**

Tout d'abord, on note l'inexistence généralisée d'un soutien spécialisé aux enfants intégrés. Il apparaît que l'intégration d'un enfant handicapé est laissée à la seule charge de l'école, ce qui n'ouvre pas la possibilité d'engagement d'un partenariat avec les structures de soins spécialisé. Aussi, aucune pratique généralisée de contacts entre enseignants d'accueil et personnels spécialisés.

Dans les cas où des insatisfactions sont exprimées, c'est par rapport à leurs attentes d'aide que les enseignants se disent déçus. Ou bien, ils ne sont pas toujours satisfaits du mode dont les enfants handicapés mentaux sont intégrés. Si une partie d'entre eux apprécient les « classes d'adaptations » dans lesquels se déroule l'intégration d'enfants handicapés mentaux avec les enfants non handicapés (avec difficultés d'apprentissages) d'autres font au contraire état de la mauvaise organisation de la scolarisation des handicapés : ils préfèrent « la scolarisation dans les centres spécialisés » ; « avoir des classes spéciales pour handicapés mentaux dans des écoles ordinaires ».

#### **E- L'intégration en classes ordinaires :**

A la lumière de la loi d'intégration en Algérie, l'enfant handicapé mental a totalement le droit de scolarisation dans n'importe école ordinaire, on peut parler ici de sa scolarisation avec les enfants dits « normaux » dans les classes ordinaires.

Dans cette perspective, notre enquête a été menée auprès d'instituteurs qui accueillent des enfants handicapés en classes ordinaires et met en évidence le besoin qu'ils ressentent d'être aidés pour adapter leur pratique éducative aux difficultés spécifiques de ces élèves. C'est pourquoi certains d'entre eux apprécient la scolarisation de ces enfants avec les psychologues en classes d'adaptation. Le type d'handicap trouvé dans ces classes est l'handicap mental léger ; Un cas d'autisme a été mentionné. Pour ce dernier en première année scolaire, l'institutrice témoigne que cette action d'intégration a fait état d'une évolution de cet enfant autiste dans tout les domaines ce qui a changer son regard sur la pratique d'intégration en classe ordinaire, et souhaite faire objet d'une stratégie de coopération entre les enseignants et des spécialistes pour une connaissance de problèmes rencontrés fréquemment dans tel ou tel situation. Cette coopération s'avère efficace au regard de l'évolution des enfants concernés (Chapuis-Gladic, 1990, Capron, 1987).

## **CHAPITRE 5 : DISPOSITIF MIS EN OEUVRE POUR COLLECTER LES DONNEES D'ENQUETE**

Nous avons cherché à appréhender la réalité de l'intégration dans sa diversité, dans un secteur géographique donné. Nous avons donc procédé à une enquête portant sur l'ensemble des cas d'intégration, quels que soient les handicaps mentaux ou difficultés mentionnées, répertoriés dans deux établissements scolaire, au niveau de la Wilaya de Tlemcen, pendant l'année scolaire 2012-2013.

Nous avons retenu deux établissements primaire l'un est situé à Imama (école TABAL-Tlemcen) et l'autre à Bouhanak (école BELHADJAR), Les critères pour le choix des écoles étaient géo-démographiques (bassin de population) et sociologiques (qualité et conditions de scolarisation des enfants handicapés) les deux écoles comportent des classes d'adaptations enseignés par des psychologues cliniciennes.

Pour l'accès aux écoles nous devons avoir les autorisations suivantes : autorisation du secrétaire général de l'académie, ensuite l'autorisation de l'inspecteur de français des deux écoles, chargé de suivi des étudiants universitaires stagiaires dans le cadre de préparation de mémoires.

Cette étude comporte deux volets. Le premier, qualitatif, permet de recueillir des données auprès d'un nombre définis de sujets de notre échantillon pour être le plus représentatif possible, et de les traiter ensuite au moyen d'une analyse de contenu. Le deuxième volet, quantitatif, permet de compléter les données quantitatives auprès de l'échantillon de recherche, en donnant plus de place à des avis individuels et de les traiter ensuite de manière groupée sur un plan statistique.

L'étude comporte trois domaines d'investigation : les établissements scolaires, les parents d'enfants handicapés et les parents d'enfants normaux. Pour chaque domaine, un volet qualitatif (recueil de données au moyen d'entretiens individuels) et un volet quantitatif (recueil de données au moyen de questionnaires), ont été conduits :

	Etablissements scolaires	Parents d'enfants handicapés	Parents d'enfants normaux
Qualitative	Entretien semi-structuré	Entretien semi-structuré	Entretien semi-structuré
Quantitative	Questionnaire	Questionnaire	Questionnaire

Des questionnaires, semi-ouverts, ont été adressés à tous les enseignants concernés dans ces deux établissements. Après une première partie sous forme d'entretiens visant à obtenir des informations sur l'intégration scolaire des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires et sur les conditions dans lesquelles ils sont accueillis à l'école, les entretiens portaient essentiellement sur :

- 1- la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires
- 2- l'utilité de la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires
- 3- les moyens fournis dans les écoles ordinaires pour la scolarisation des enfants handicapés : le cadre et les conditions dans lesquelles ils sont intégrés,
- 4- qu'est ce que les parents /enseignants pensent des enfants handicapés dans les écoles et de la loi de scolarisation ? (représentations intergroupes).

#### **5-1- Etude qualitative par entretiens semi directifs :**

Dans un premier temps, nous avons effectué les entretiens auprès d'un échantillon représentatif de 20 sujets issus de la population (10 enseignants, 5 parents d'enfants handicapés, 5 parents d'enfants normaux), les entretiens d'une durée de 20 à 30 minutes, sont réalisés par moi même, qui est diplômée en psychopathologie développementales et ai de bonnes connaissances de l'entretien d'une part, du domaine de l'autisme ou du handicap d'autre part.

Les entretiens sont enregistrés, permettant une retranscription précise et fidèle des propos des personnes interviewées (Baghdadli & al.1997). Des précisions des objectifs de l'étude ont été données aux participants, qui donnent leur consentement par rapport à l'enregistrement. Il est prévu de détruire les bandes audio à la fin de l'enquête.

- **Entretiens semi-directifs auprès des enseignants :**

L'enquête quantitative a été précédée par une enquête qualitative par entretiens semi-directifs. La méthode retenue est celle de l'entretien semi-directif, qui consiste à adopter une conduite non directive tout en se référant à une grille d'entretien précise et complète (Baghdadli & al.1997). Les principes sont la non-directivité et l'empathie. Les questions sont formulées de manière ouverte mais l'interviewer intervient pour préciser la question si la personne n'y répond pas spontanément.

Les entretiens ont été réalisés auprès d'un échantillon de 10 enseignants (5 enseignants dans chaque école), en veillant à la représentativité des différents types de classe et des différents niveaux : deux classes d'adaptation et les trois niveaux scolaires.

Une grille d'entretien de 04 items avait été mise au point. Cette grille a été adaptée pour l'étude présente, en recentrant les items sur les thématiques principales. Ceux-ci concernent des éléments liés à la représentation sociale de la pratique d'intégration et la scolarisation des enfants handicapés mentaux (la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires, l'utilité de la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires, les moyens fournis dans les écoles ordinaires pour la scolarisation des enfants handicapés)

Les enseignants participants au volet qualitatif sont sélectionnés sur le fait d'avoir au moins un enfant handicapé dans leurs classes. Les questions portent sur l'accueil d'un ou plusieurs enfant(s) avec handicap mental au cours de l'année scolaire 2012-2013, afin que l'enseignant ait suffisamment de recul sur cette expérience et puisse répondre aux questions.

L'entretien vise également à recueillir l'opinion de l'enseignant concernant les éléments ayant facilité la scolarisation de l'élève avec handicap mental ou ayant été des obstacles à cette scolarisation. Enfin, l'enseignant est interrogé sur ce que les deux autres groupes pensent de l'objet de recherche afin de connaître les opinions intergroupes.

Quelques enseignants ont voulu parler de leurs expériences, les stratégies pédagogiques utilisées et la collaboration avec les parents.

**- Entretiens semi-directifs auprès des parents d'enfants handicapés :**

Les parents d'enfants handicapés ont été contactés dans un premier temps par les enseignants qui m'ont transmis ensuite leurs coordonnées pour la prise de rendez-vous. La plupart du temps un seul parent est interrogé ; parfois cependant, lorsque les deux parents viennent ensemble pour la récupération de leur enfant, l'entretien peut se dérouler en présence de deux parents.

Les propos sont anonymisés, et les parents sont informés qu'aucun nom de personne ne figurera dans la recherche, ce qui est le cas aussi pour les deux autres groupes.

La grille d'entretien semi-directif comportant 04 items, sur le même mode que pour les enseignants. L'entretien vise également à recueillir l'opinion des parents concernant les éléments ayant facilité la scolarisation de leur enfant avec handicap mental ou ayant été des obstacles à cette scolarisation. Les questions posées ont guidé les parents à parler des points positifs et les difficultés que les familles rencontrent dans l'accompagnement de leur enfant, et leurs propositions pour améliorer l'accompagnement des personnes avec handicap mental.

De la même façon que pour les enseignants, une question sur les deux autres groupes a été posée par rapport à l'objet d'étude.

**- Entretiens semi-directifs auprès des parents d'enfants normaux :**

L'opinion des parents d'enfants normaux a également été recueillie au moyen d'entretien, ce petit groupe de 05 parents est sélectionnées sur la base du volontariat, ils ont été contactés par les enseignants de leur enfants, La discussion a été systématiquement enregistrée.

De la même façon que pour les deux précédents groupes, ce groupe de parents a été interrogé sur les items de la grille d'entretien. L'objectif est de recueillir les opinions, besoins, attentes ou encore la satisfaction du groupe par rapport à la thématique donnée. Les questions étaient abordées une à une, La première question vise à permettre à chacun de donner son avis par rapport à la scolarisation des handicapés mentaux avec leur enfant normaux. Pour les deux suivantes questions

(sur les moyens fournis aux classes intégratives, et l'utilité de la scolarisation des handicapés), les sujets semblaient désintéressés de répondre comme ça ne touché pas la scolarisation de leur enfant c'est pour ça que j'ai veillé à ce que chaque participant s'exprime largement sur le sujet.

Le dernier temps de la rencontre avec les sujets des trois groupes vise à clôturer la discussion, à remercier les participants, et à répondre aux questions qui peuvent se poser.

### **5-2- Etude quantitative par questionnaires**

Cette étude s'appuie sur une enquête par questionnaire (comprenant une question ouverte) menée auprès d'un échantillon de 90 sujets (30 parents d'enfants handicaps, 30 parents d'enfants normaux, 30 enseignants). Pour le groupe d'enseignants et de parents d'enfants handicapés, le choix de l'échantillon tient compte du type de classe (ordinaire versus adapté) et du niveau (1 ère années, deuxièmes et troisièmes année primaire). Ces classes étudiées accueillent au moins un enfant avec handicap mental.

Notre population est issue de six écoles ordinaires ayant mis en place le système d'éducation spécialisée.les questionnaires des parents d'enfants handicapés et des enseignants regroupent 25 questions et celui destiné aux parents d'enfants normaux comporte 21 questions.

#### **- Questionnaire à destination des enseignants**

Les données concernant la scolarisation des enfants avec handicap mental en milieu ordinaire sont recueillies au moyen d'un questionnaire adapté à partir des résultats des entretiens réalisés pour l'étude qualitative. La liste des enseignants concernés a été établie par les directeurs d'école en fonction de la présence de l'handicapé mental dans leur classe. Ce questionnaire comporte des questions à partir des items de la grille d'entretien. Le premier item sur la scolarisation des handicapés dans les écoles ordinaires comporte des questions générales, la première est ouverte vise à obtenir les représentations de la scolarisation de cette catégorie d'enfants, celle-ci est commune pour les trois autres questionnaires, cet item aborde aussi des questions sur la qualité de travail des enseignants aux écoles afin de permettre à l'enseignant d'avoir suffisamment de recul sur sa pratique. , le deuxième item sur l'utilité de la scolarisation contient des questions utilisées dans les questionnaires des deux autres

groupes et c'est le cas aussi pour le troisième item. Le dernier item est personnalisé dans les trois questionnaires et concerne les jugements intergroupes ; des questions posés pour avoir des représentations des deux groupes de parents selon les enseignants. Le questionnaire permet également d'aborder des questions relatives aux difficultés rencontrées, aux progrès de l'enfant, et à la formation de l'enseignant. Le recueil de leur réponse est au moyen d'une échelle de 5 points.

- **Questionnaire à destination des parents d'enfants handicapés**

Le questionnaire destiné aux parents d'enfants handicapés a été conçu pour les besoins de cette étude, Les domaines investigués par le questionnaire concernent les mêmes aspects des deux autres questionnaires : scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires ; utilité de la scolarisation, moyen fournis dans les écoles, et à la fin du questionnaire, les jugements intergroupes. Pour chaque item des informations concernant la scolarisation de leur enfant sont recueillies auprès des parents. Dans le premier item, le questionnaire porte aussi sur la qualité de vie des parents, pour la diffusion du questionnaire, les parents d'enfants handicapés ont été contactés par les enseignants de leur enfant.

- **Questionnaire à destination des parents d'enfants normaux**

Les parents d'enfants normaux semblaient désintéresser de participer à cette étude d'après plusieurs remarques faites par les enseignants par qui ils étaient contactés. Les domaines investigués par le questionnaire sont les mêmes que pour les autres questionnaires.

Ce questionnaire est le plus modifié ; les questions concernant la qualité de vie sont absentes dans le premier item .l'objectif de ce questionnaire est de recueillir des informations qui aident à avoir les différentes représentations sociales de notre objet d'étude et d'expliquer plus l'état de l'intégration scolaire des enfants handicapés en Algérie.

### **5-3- Retranscription des données d'enquête**

#### **- Entretiens semi-directifs**

Les échanges ont été retranscrits de façon exhaustive (retranscription verbatim), sur la base de la prise de notes et de l'enregistrement. La méthode d'analyse choisie est l'analyse de contenu, méthode d'analyse des données qualitatives très répandue en psychologie sociale.

Dans un premier temps, j'ai choisi de réaliser une synthèse de l'entretien, en réorganisant le discours de façon à regrouper les éléments qui relèvent de la même question, et en sélectionnant les fragments du discours les plus illustratifs. L'analyse de contenu est basée sur ça. La deuxième étape consiste à relever, pour chaque question, la ou les réponses amenées par les répondants, cela m'avait permis de lister les thèmes abordés, mais aussi d'avoir une idée de leur fréquence d'apparition (à savoir le nombre de fois où chaque thème est cité).les résultats sont présentés de manière synthétique sous forme de tableau.

#### **- Questionnaires**

La première question ouverte en premier item a fait l'objet d'un pré-codage de la même façon dans les trois questionnaires. Pour tous les items, un code a alors été attribué à chaque réponse. L'analyse des données quantitatives est réalisée au moyen du logiciel de statistiques SPSS. Les données ont fait l'objet d'une analyse descriptive, en établissant les fréquences pour les variables qualitatives et les moyennes et écart-types pour les variables quantitatives.

Un masque de saisie sous Sphinx, mis au point pour les besoins de l'étude, a été élaboré ensuite pour chaque questionnaire. Les données récoltées des 90 questionnaires englobant les parents d'enfants handicapés, parents d'enfants normaux et les enseignants, ont fait l'objet d'une analyse descriptive uni-variée pour chaque question.

## **5-4- Traitement statistique**

Nous avons procédé dans un premier temps à un descriptif général des réponses. Dans second temps, nous avons effectué une analyse bivariée à l'aide du test d'indépendance : le khideux. Nous avons également utilisé l'analyse factorielle des correspondances pour les deux questions de référence (question 4 et question 5).

Nous n'avons pas effectué de traitement des valeurs manquantes ou aberrantes pour nos données principales du fait de leur très faible quantité <5%.

### **Analyse descriptive**

Une analyse descriptive de la population a été réalisée à partir des données recueillies grâce aux tableaux et aux histogrammes de proportions, qui donnent des informations sur le nombre d'occurrences des valeurs prises par une variable catégorielle dans la base de données. Elle permet donc de constater la fréquence à laquelle les participants ont donné chacune des réponses possibles à la variable choisie.

### **Analyse bi variée**

Le test du khideux s'applique lorsqu'on souhaite démontrer l'indépendance ou la dépendance de deux critères dans une expérience. Il est utilisé pour tester l'hypothèse nulle d'absence de relation entre deux variables catégorielles. On peut également dire que ce test vérifie l'hypothèse d'indépendance de ces variables.

Si deux variables dépendent l'une de l'autre, elles partagent quelque chose, la variation de l'une influence la variation de l'autre...

### **Analyse multi variée**

On a appliqué l'analyse factorielle des correspondances, notée AFC, est une analyse destinée au traitement des tableaux de données (tableaux de contingence). Son but principal est lire l'information contenue dans un espace multidimensionnel par une réduction de la dimension de cet espace tout en conservant un maximum de l'information contenu dans l'espace de départ.

## **Régression linéaire multiple**

On a également utilisé la régression linéaire multiple qui est une analyse statistique qui décrit les variations d'une variable endogène associée aux variations de plusieurs variables exogènes. L'objectif général de la régression multiple (le terme a été utilisé initialement par Pearson, 1908) est d'en savoir plus sur la relation entre plusieurs variables indépendantes ou prédictives et une variable dépendante ou de critère.

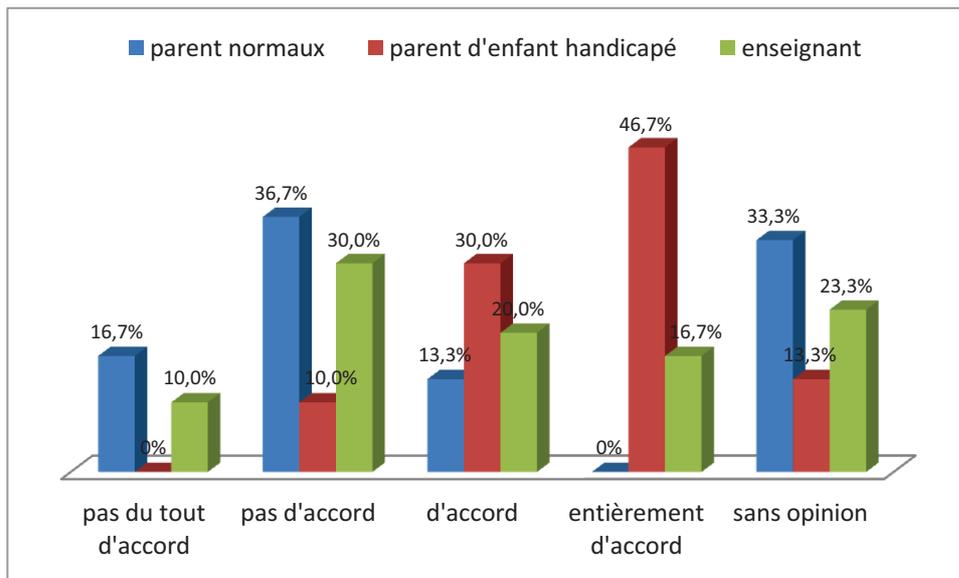
## PARTIE 3 : RESULTATS

### 1- Analyse descriptive et test d'indépendance entre catégorie et choix de réponse

**Tableau 1 :** Effectif et proportions des réponses de la question n°1 pour les trois groupes

Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaires ?					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
pas du tout d'accord	Effectif	5	0	3	8
	% compris dans parent	16,7%	0,0%	10%	8,88%
pas d'accord	Effectif	11	3	9	23
	% compris dans parent	36,7%	10%	30%	25,55%
d'accord	Effectif	4	10	6	20
	% compris dans parent	13,3%	30%	20%	22,22%
entièrement d'accord	Effectif	0	13	5	18
	% compris dans parent	0,0%	46,7%	16,7%	20%
sans opinion	Effectif	10	4	7	21
	% compris dans parent	33,3%	13,3%	23,3%	23,33%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 1 :** proportions des réponses de la question n°1 pour les trois groupes



Les résultats de cette question ont montré des proportions variées selon l'échantillon. (76,7%) des parents d'enfants handicapés ont répondu soit d'accord soit entièrement d'accord (30% et 46,7% respectivement) pour la scolarisation de leurs enfants en classes ordinaire, alors que (10%) d'entre eux sont contre et (13,3%) restent sans opinion. D'autre part, (53,4%) des parents d'enfants normaux ont répondu contre la scolarisation des enfants handicapés en classe ordinaire alors que seulement 13,3% d'entre eux acceptent leurs scolarisations et 33,3% restent sans avis. Concernant les enseignants, (40%) sont contre ce concept, (36,7%) pour et (23,3%) sans opinion.

**Tableau 1.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 1

Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaires ?							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
pas du tout d'accord	Effectif observé	5	0	3	6,66	0,036	*
	Eff théorique	3	3	3			
pas d'accord	Effectif observé	11	3	9	6,07	0,048	*
	Eff théorique	7,67	7,67	7,67			
d'accord	Effectif observé	4	10	6	3,66	0,165	NS
	Eff théorique	6,67	6,67	6,67			
entièrement d'accord	Effectif observé	0	13	5	17,97	0,000	***
	Eff théorique	6	6	6			
sans opinion	Effectif observé	10	4	7	3,35	0,187	NS
	Eff théorique	7	7	7			
Total	Effectif	30	30	30	<b>28,97</b>	<b>0,000</b>	<b>***</b>

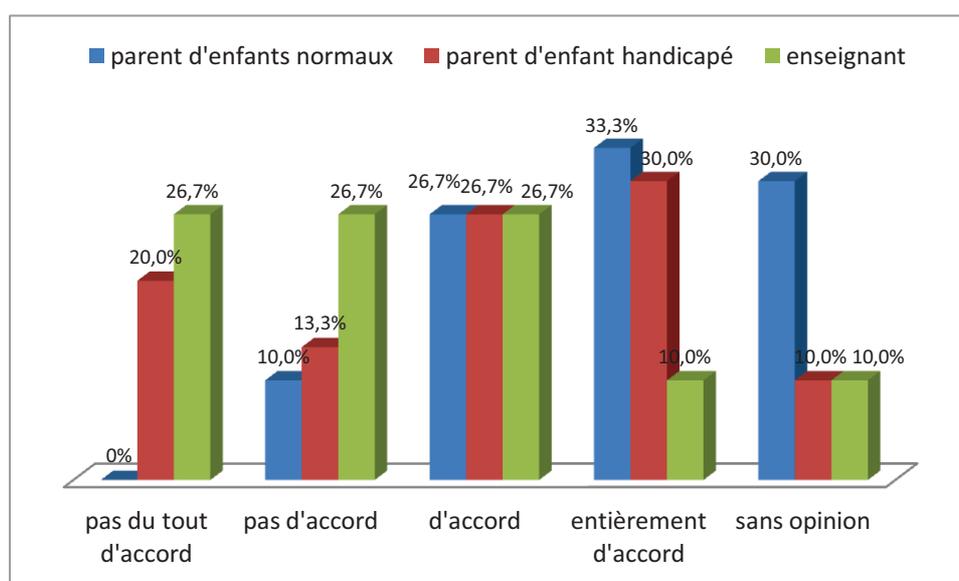
\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

Le tableau 1.a montre le résultat de l'analyse du test d'indépendance (khi carré) appliquée au tableau n°1. Le résultat montre bien une différence hautement significative entre les trois groupes par rapport au choix de réponse, cette différence s'explique surtout par le choix des réponses plus favorables à l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires pour le groupe des parents d'enfants handicapés, alors que les enfants d'enfants normaux et les enseignants optent plutôt pour les choix défavorable.

**Tableau 2 :** Effectif et proportions des réponses de la question n°2 pour les trois groupes

Que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans des classes spécifiques ?					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
pas du tout d'accord	Effectif	0	6	8	14
	% compris dans parent	0,0%	20,0%	26,7%	15,6%
pas d'accord	Effectif	3	4	8	15
	% compris dans parent	10,0%	13,3%	26,7%	16,7%
d'accord	Effectif	8	8	8	24
	% compris dans parent	26,7%	26,7%	26,7%	26,7%
entièrement d'accord	Effectif	10	9	3	22
	% compris dans parent	33,3%	30,0%	10,0%	24,4%
sans opinion	Effectif	9	3	3	15
	% compris dans parent	30,0%	10,0%	10,0%	16,7%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 2 :** Proportions des réponses de la question n°2 pour les trois groupes



Ces résultats présentés dans le tableau n°2 et le graphe renseignent sur les scores attribués aux trois groupes concernant cette question. Les parents d'enfants normaux sont les plus pour la scolarisation des handicapés en classes spécifiques (60%).le score le plus proche de celui des parents d'enfants normaux, concerne les parents d'enfants handicapés (56.7%) est aussi favorable au sujet de la question. d'autre part, (53.4%) des enseignants sont les plus défavorable à ce type de scolarisation (26.7% pas d'accord et 26.7% pas du tout d'accord respectivement), 33.3% de parent d'enfants handicapés sont aussi contre l'idée de scolariser leur enfant dans des classes spécifiques.30% de parents normaux restent sans opinion.

**Tableau 2.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 2

Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes spécifiques ?							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
pas du tout d'accord	Effectif observé	0	6	8	8,79	0,012	*
	Eff théorique	4,67	4,67	4,67			
pas d'accord	Effectif observé	3	4	8	3,36	0,187	NS
	Eff théorique	5	5	5			
d'accord	Effectif observé	8	8	8	0,00	0,99	NS
	Eff théorique	8	8	8			
entièrement d'accord	Effectif observé	10	9	3	6,08	0,048	*
	Eff théorique	7,33	7,33	7,33			
sans opinion	Effectif observé	9	3	3	7,76	0,057	NS
	Eff théorique	5	5	5			
Total	Effectif	30	30	30	<b>19,67</b>	<b>0,012</b>	*

\* : <0.05 ; \*\* :<0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

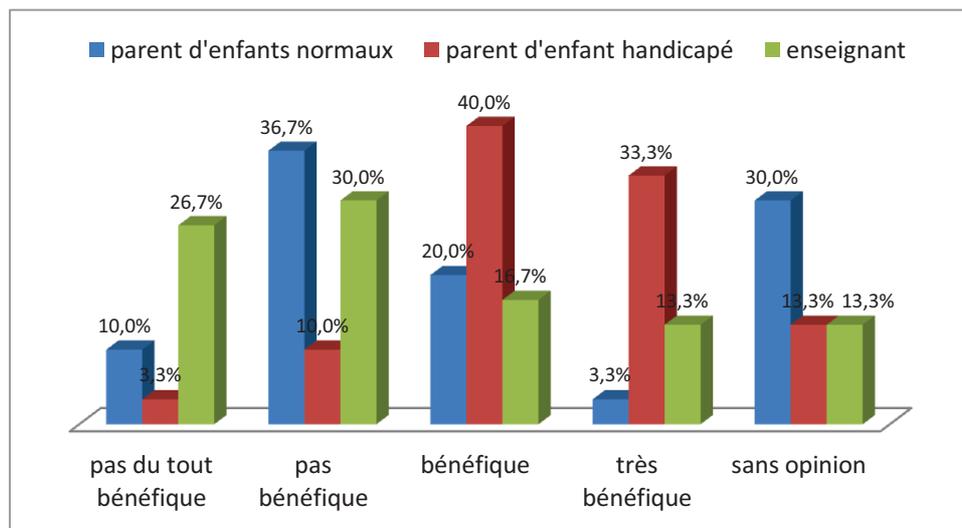
Bien que le résultat du khi carré appliqué au tableau n°2 montre une différence statistiquement significative entre les trois groupes, mais elle est moins significative par

rapport à la question précédente, ceci est peut être dû au fait qu'elle sépare un peu moins les opinions des trois groupes.

**Tableau 3 :** Effectif et proportions des réponses de la question n°3 pour les trois groupes

Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle :					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
pas du tout bénéfique	Effectif	3	1	8	12
	% compris dans parent	10,0%	3,3%	26,7%	13,3%
pas bénéfique	Effectif	11	3	9	23
	% compris dans parent	36,7%	10,0%	30,0%	25,6%
bénéfique	Effectif	6	12	5	23
	% compris dans parent	20,0%	40,0%	16,7%	25,6%
très bénéfique	Effectif	1	10	4	15
	% compris dans parent	3,3%	33,3%	13,3%	16,7%
sans opinion	Effectif	9	4	4	17
	% compris dans parent	30,0%	13,3%	13,3%	18,9%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 3 :** Proportions des réponses de la question n°3 pour les trois groupes



En observant les résultats du tableau n°3, la très grande proportion (73.3%) concerne les parents d'enfants handicapés qui selon eux la scolarisation de leur enfant est bénéfique (40% bénéfique et 33.3% très bénéfique) contrairement au groupe d'enseignants (56.7%) qui voit le plus que la scolarisation des handicapés n'est pas bénéfique (30% pas bénéfique et 26.7% pas du tout bénéfique) , d'autre part, la majorité des parent d'enfants normaux (46.7%) affirme aussi que cette scolarisation n'est pas bénéfique aux écoles ordinaires, (30%) d'entre eux restent sans opinion.

**Tableau 3.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 3

Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle :							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
pas du tout bénéfique	Effectif observé	3	1	8	7,5	0,02	*
	Eff théorique	4	4	4			
pas bénéfique	Effectif observé	11	3	9	6,07	0,048	*
	Eff théorique	7,67	7,67	7,67			
bénéfique	Effectif observé	6	12	5	5,02	0,081	NS
	Eff théorique	7,67	7,67	7,67			
très bénéfique	Effectif observé	1	10	4	10,08	0,006	**
	Eff théorique	5	5	5			
sans opinion	Effectif observé	9	4	4	3,62	0,163	NS
	Eff théorique	5,67	5,67	5,67			
Total	Effectif	30	30	30	<b>26,10</b>	<b>0,001</b>	<b>**</b>

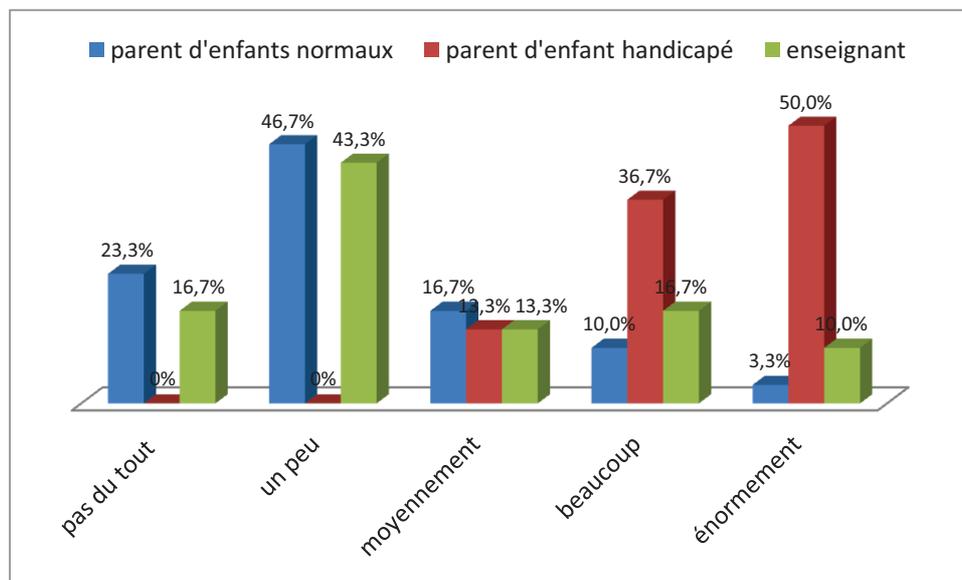
\* : <0.05 ; \*\* :<0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

Le test du khi carré montre également une association entre le groupe et le choix de réponse concernant le question 3, c'est-à-dire qu'il existe aussi une différence entre les trois populations.

**Tableau 4 :** Effectif et proportions des réponses de la question n°4 pour les trois groupes

<b>L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ?</b>					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
Pas du tout	Effectif	7	0	5	12
	% compris dans parent	23,3%	0,0%	16,7%	13,3%
un peu	Effectif	14	0	13	27
	% compris dans parent	46,7%	0,0%	43,3%	30,0%
moyennement	Effectif	5	4	4	13
	% compris dans parent	16,7%	13,3%	13,3%	14,4%
beaucoup	Effectif	3	11	5	19
	% compris dans parent	10,0%	36,7%	16,7%	21,1%
énormement	Effectif	1	15	3	19
	% compris dans parent	3,3%	50,0%	10,0%	21,1%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 4 :** Proportions des réponses de la question n°4 pour les trois groupes



Ces résultats montrent qu'il existe une proportion très élevée qui concerne les parents d'enfants handicapés (86.7%); selon eux, leur enfant peuvent si bien apprendre en écoles ordinaire (50% énormément et 36.7% beaucoup); (13.3%) en disent moyennement alors qu'aucun d'entre eux (0%) ne voit qu'il s'agit d'un peu d'apprentissage ou pas du tout d'apprentissage.

(70%) des parents d'enfants normaux ont la croyance que l'enfant avec handicap mental peut partiellement apprendre en écoles ordinaires ou ne peut du tout y apprendre (46.7% un peu et 23.3% respectivement). (16.7%) ont répondu moyennement et seulement (3.3 %) voient énormément d'apprentissage de ces élèves.

D'autre part, (60%) des enseignants ont répondu soit un peu soit pas du tout (43.3% un peu et 16.7% respectivement), 13.3% mentionnent moyennement et 10.0% confirment l'énorme apprentissage.

**Tableau 4.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 4

L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ?							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
Pas du tout	Effectif observé	7	0	5	7,5	0,02	*
	Eff théorique	4	4	4			
un peu	Effectif observé	14	0	13	19,36	0,000	***
	Eff théorique	9	9	9			
moyennement	Effectif observé	5	4	4	0,18	0,91	NS
	Eff théorique	4,33	4,33	4,33			
beaucoup	Effectif observé	3	11	5	6,93	0,031	*
	Eff théorique	6,33	6,33	6,33			
énormément	Effectif observé	1	15	3	22,95	0,000	***
	Eff théorique	6,33	6,33	6,33			
Total	Effectif	30	30	30	<b>43,78</b>	<b>0,000</b>	<b>***</b>

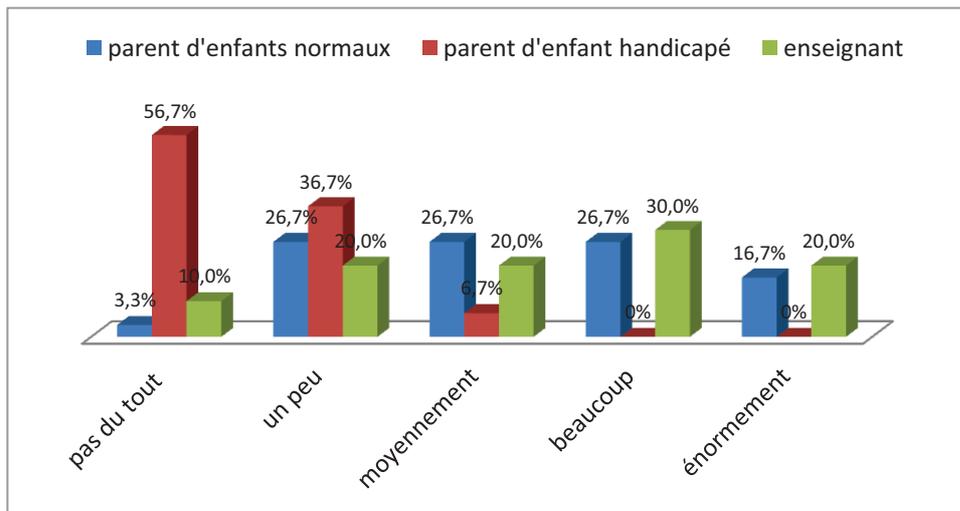
\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

Le résultat du tableau 4.a montre aussi une dépendance entre le choix de réponse et le groupe de répondant, notamment entre la réponse « un peu » d'une part, qui est plus choisie par les parents d'enfants normaux et les enseignants, et la réponse « énormément » qui est choisie par les parents d'enfants handicapés d'autre part.

**Tableau 5 :** Effectif et proportions des réponses de la question n°5 pour les trois groupes

Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
Pas du tout	Effectif	1	17	3	21
	% compris dans parent	3,3%	56,7%	10,0%	23,3%
un peu	Effectif	8	11	6	25
	% compris dans parent	26,7%	36,7%	20,0%	27,8%
moyennement	Effectif	8	2	6	16
	% compris dans parent	26,7%	6,7%	20,0%	17,8%
beaucoup	Effectif	8	0	9	17
	% compris dans parent	26,7%	0,0%	30,0%	18,9%
énormement	Effectif	5	0	6	11
	% compris dans parent	16,7%	0,0%	20,0%	12,2%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 5 :** Proportions des réponses de la question n°6 pour les trois groupes



Le tableau n° montre que d'après la quasi totalité des parents d'enfants handicapés (93.4%), la scolarisation de leur enfant n'a pas du tout ou un peu d'impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants (56.7% pas du tout et 36.7% un peu), alors que (6.7%) en disent moyennement, contrairement à ce groupe, (70%) des enseignants ont répondu soit beaucoup soit énormément soit moyennement (30%, 20%, 20% respectivement), (30%) d'entre eux pensent le contraire entre un peu et pas du tout (20% et 10% respectivement). En ce qui concerne les parents d'enfants normaux, (70.1%) semblent d'accord avec les enseignants (16.7% énormément, 26.7% beaucoup et 26.7% moyennement) , (30%) disent soit un peu soit pas du tout (26.7% et 3.3% respectivement ).

**Tableau 5.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 5

Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
Pas du tout	Effectif observé	1	17	3	28,32	0,000	***
	Eff théorique	7	7	7			
un peu	Effectif observé	8	11	6	2,10	0,34	NS
	Eff théorique	8,33	8,33	8,33			
moyennement	Effectif observé	8	2	6	4,25	0,12	NS
	Eff théorique	5,33	5,33	5,33			
beaucoup	Effectif observé	8	0	9	10,58	0,005	**
	Eff théorique	5,67	5,67	5,67			
énormement	Effectif observé	5	0	6	6,42	0,04	*
	Eff théorique	3,67	3,67	3,67			
Total	Effectif	30	30	30	<b>40,95</b>	<b>0,000</b>	<b>***</b>

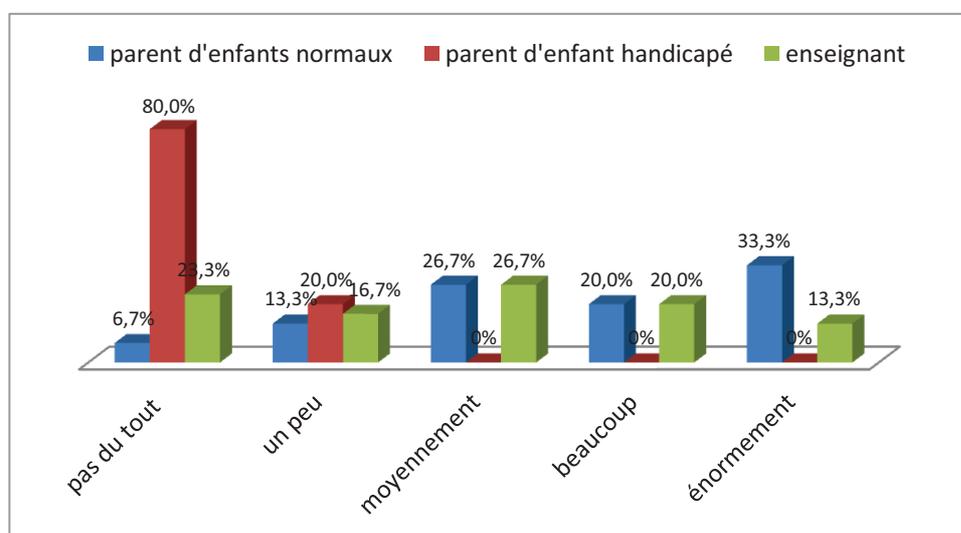
\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

La différence hautement significative du test khi deux du tableau est dut surtout au choix « pas du tout » et « beaucoup » qui semblent séparer les trois groupes.

**Tableau 6 :** Effectif et proportions des réponses de la question n°6 pour les trois groupes

Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux ?					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
Pas du tout	Effectif	2	24	7	33
	% compris dans parent	6,7%	80,0%	23,3%	36,7%
un peu	Effectif	4	6	5	15
	% compris dans parent	13,3%	20,0%	16,7%	16,7%
moyennement	Effectif	8	0	8	16
	% compris dans parent	26,7%	0,0%	26,7%	17,8%
beaucoup	Effectif	6	0	6	12
	% compris dans parent	20,0%	0,0%	20,0%	13,3%
énormement	Effectif	10	0	4	14
	% compris dans parent	33,3%	0,0%	13,3%	15,6%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 6 :** Proportions des réponses de la question n°6 pour les trois groupes



Pour cette question, les parents d'enfants handicapés sont les plus favorables à ce que la scolarisation de leur enfant n'a aucun impact sur l'apprentissage des enfants normaux ; avec une proportion de 100%, soit avec des réponses de « pas du tout » soit « un peu » (80% pas du tout et 20% respectivement). (80%) des parents d'enfants normaux ont constaté un impact sur l'apprentissage de leur enfant (33.3% énormément, 20% beaucoup et 26.7% moyennement), (20%) en disent un peu ou pas du tout (13.3% et 6.7% respectivement), pour les enseignants (60%) d'entre eux ont répondu énormément, beaucoup et moyennement (13.3%, 20% et 26.7% respectivement).

**Tableau 6.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 6

Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux ?							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
Pas du tout	Effectif observé	2	24	7	38,18	0,000	***
	Eff théorique	11	11	11			
un peu	Effectif observé	4	6	5	0,48	0,78	NS
	Eff théorique	5	5	5			
moyennement	Effectif observé	8	0	8	9,73	0,008	**
	Eff théorique	5,33	5,33	5,33			
beaucoup	Effectif observé	6	0	6	6,91	0,031	*
	Eff théorique	4	4	4			
énormément	Effectif observé	10	0	4	12,85	0,002	**
	Eff théorique	4,67	4,67	4,67			
Total	Effectif	30	30	30	<b>49,43</b>	<b>0,000</b>	<b>***</b>

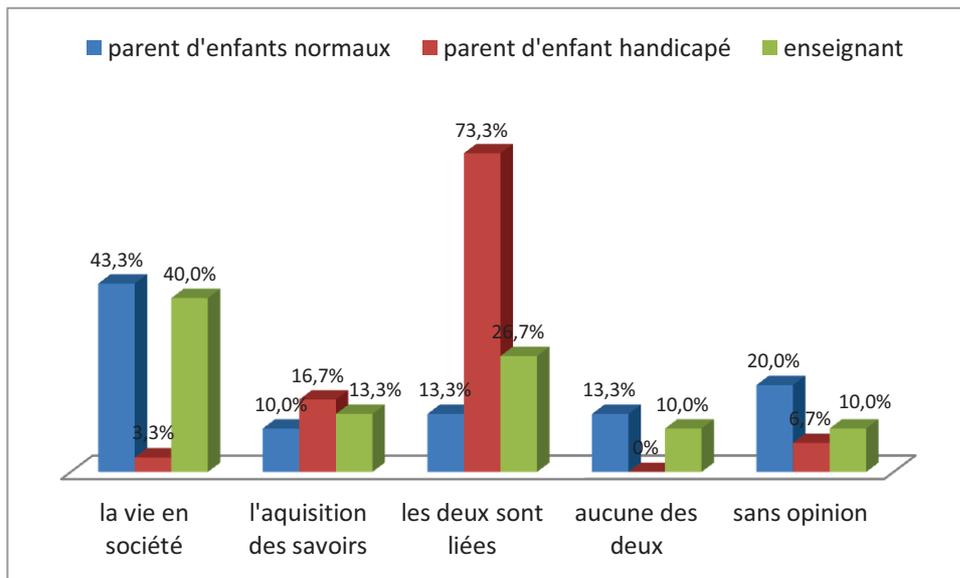
\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

Le résultat de ce tableau montre également la différente conviction surtout entre les deux groupes des parents et ceci est justifié par la p-value hautement significative du test d'indépendance.

**Tableau 7 :** Effectif et proportions des réponses de la question n°7 pour les trois groupes

<b>Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société ?</b>					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
la vie en société	Effectif	13	1	12	26
	% compris dans parent	43,3%	3,3%	40,0%	28,9%
l'aquisition des savoirs	Effectif	3	5	4	12
	% compris dans parent	10,0%	16,7%	13,3%	13,3%
les deux sont liées	Effectif	4	22	8	34
	% compris dans parent	13,3%	73,3%	26,7%	37,8%
aucune des deux	Effectif	4	0	3	7
	% compris dans parent	13,3%	0,0%	10,0%	7,8%
sans opinion	Effectif	6	2	3	11
	% compris dans parent	20,0%	6,7%	10,0%	12,2%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 7 :** Proportions des réponses de la question n°7 pour les trois groupes



L'utilité de scolarisation des handicapés d'après leur parent est très importante car elle représente (73.3%) des réponses du groupe, cette proportion revient aux réponses que cette scolarisation a le but d'acquisition de savoirs et d'apprentissage à vivre en société.

D'autre part, (26.7%) des enseignants voient que c'est utile pour les deux apprentissages, alors que seulement (13.3%) des parents d'enfants normaux croient à ce double apprentissage.

**Tableau 7.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 7

Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société ?							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
la vie en société	Effectif observé	13	1	12	14,38	0,001	**
	Eff théorique	8,67	8,67	8,67			
l'aquisition des savoirs	Effectif observé	3	5	4	0,54	0,74	NS
	Eff théorique	4	4	4			
les deux sont liées	Effectif observé	4	22	8	25,33	0,000	***
	Eff théorique	11,33	11,33	11,33			
aucune des deux	Effectif observé	4	0	3	4,02	0,13	NS
	Eff théorique	2,33	2,33	2,33			
sans opinion	Effectif observé	6	2	3	2,69	0,26	NS
	Eff théorique	3,67	3,67	3,67			
Total	Effectif	30	30	30	<b>32,57</b>	<b>0,000</b>	<b>***</b>

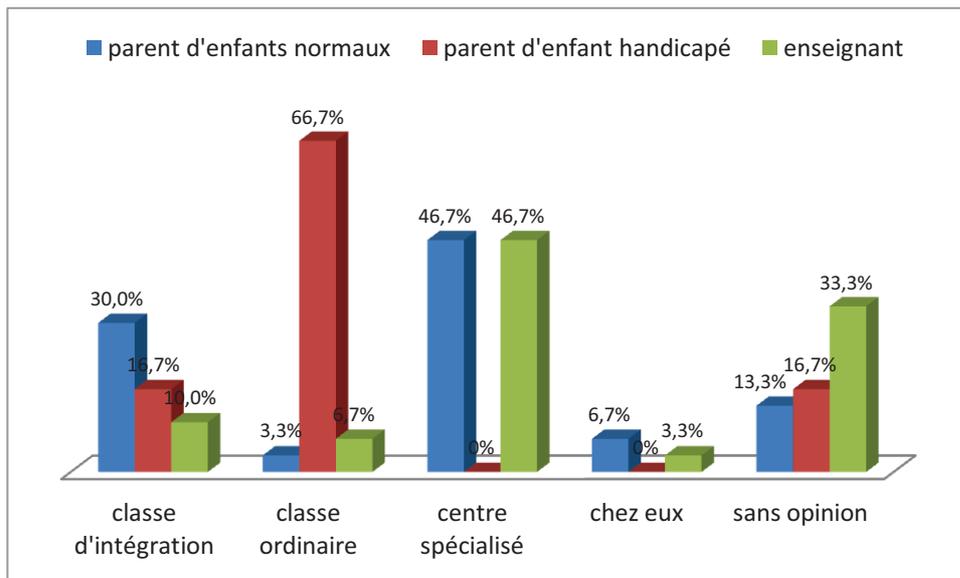
\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

La différence des trois groupes montré par ce tableau est dut surtout au choix « la vie en société » qui semble convaincre les enseignants et les parents d'enfants normaux, et le choix « les deux sont liées » qui est plus choisi par les parents d'enfants handicapés.

**Tableau 8 :** Effectif et proportions des réponses de la question n°8 pour les trois groupes

Préférez-vous la scolarisation des enfants handicapés en :					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
classe d'intégration	Effectif	9	5	3	17
	% compris dans parent	30,0%	16,7%	10,0%	18,9%
classe ordinaire	Effectif	1	20	2	23
	% compris dans parent	3,3%	66,7%	6,7%	25,6%
centre spécialisé	Effectif	14	0	14	28
	% compris dans parent	46,7%	0,0%	46,7%	31,1%
chez eux	Effectif	2	0	1	3
	% compris dans parent	6,7%	0,0%	3,3%	3,3%
sans opinion	Effectif	4	5	10	19
	% compris dans parent	13,3%	16,7%	33,3%	21,1%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 8 :** Proportions des réponses de la question n°8 pour les trois groupes



Pour cette question, les parents d'enfants handicapés sont les plus d'accord pour que l'enfant handicapé mental soit scolarisé en classes ordinaires (66.7%), en classes d'intégration (16.7%) d'entre eux les préfèrent et (16.7%) restent sans opinion. D'autre part, la majorité (46.7%) des enseignants préfère la scolarisation des handicapés aux centres spécialisés, (10%) en classe d'intégration et seulement 6.7% en classe ordinaires alors que (33.3%) restent sans avis.

En ce qui concerne les parents d'enfants normaux (46.7%) aussi pensent que cette scolarisation doit se passer aux centres spécialisés, (30,0%) en classes d'intégration, et (3.3%) seulement en classe ordinaire. (13.3%) s'avèrent sans opinion.

De faibles proportions pour les trois groupes en ce qui concerne la scolarisation de ces enfants chez eux.

**Tableau 8.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 8

Préférez-vous la scolarisation des enfants handicapés en :							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
classe d'intégration	Effectif observé	9	5	3	4,06	0,13	NS
	Eff théorique	5,67	5,67	5,67			
classe ordinaire	Effectif observé	1	20	2	40,06	0,000	***
	Eff théorique	7,65	7,65	7,65			
centre spécialisé	Effectif observé	14	0	14	20,32	0,000	***
	Eff théorique	9,33	9,33	9,33			
chez eux	Effectif observé	2	0	1	2,06	0,35	NS
	Eff théorique	1	1	1			
sans opinion	Effectif observé	4	5	10	4,13	0,12	NS
	Eff théorique	6,33	6,33	6,33			
Total	Effectif	30	30	30	<b>52,38</b>	<b>0,000</b>	<b>***</b>

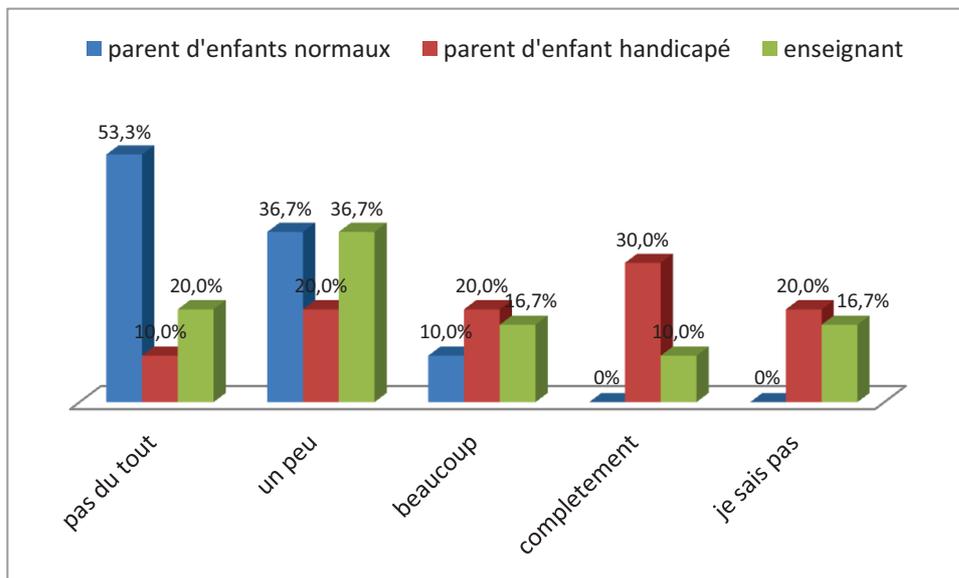
\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

Les deux choix « classe ordinaire/classe spécialisé » semblent les choix de séparation des trois groupe selon les significations statistique du khi carré.

**Tableau 9 :** Effectif et proportions des réponses de la question n°9 pour les trois groupes

<b>Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaire avez-vous remarquez des progressions ?</b>					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
pas du tout	Effectif	16	3	6	25
	% compris dans parent	53,3%	10,0%	20,0%	27,8%
un peu	Effectif	11	6	11	28
	% compris dans parent	36,7%	20,0%	36,7%	31,1%
beaucoup	Effectif	3	6	5	14
	% compris dans parent	10,0%	20,0%	16,7%	15,6%
completement	Effectif	0	9	3	12
	% compris dans parent	0,0%	30,0%	10,0%	13,3%
je sais pas	Effectif	0	6	5	11
	% compris dans parent	0,0%	20,0%	16,7%	12,2%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 9** : Proportions des réponses de la question n°9 pour les trois groupes



Autour de cette question, (90%) des parents d'enfants normaux ont répondu que l'enfant handicapé ne fait pas du tout (53.3%) ou un peu (36.7%) de progressions, (10%) ont répondu avoir vu des progressions.

(50%) des parents d'enfants handicapés disent avoir remarqué des progressions ((30%) pour complètement de progressions et (20%) en voit beaucoup), au cours de la scolarisation de leur enfant. Une proportion aussi importante (30%) ne voit qu'un peu (20%) ou pas du tout (10%) d'évolutions. (20%) de ces parents restent sans avis.

Pour les enseignants, (56.7%) ont répondu soit un peu soit pas du tout (36.7% et 20% respectivement).(26.7%) seulement confirment avoir remarqué des progressions (10% complètement, et 16.7% beaucoup).16.7% restent sans opinion.

**Tableau 9.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 9

Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaire avez-vous remarquez des progressions ?							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
pas du tout	Effectif observé	16	3	6	15,39	0,000	***
	Eff théorique	8,33	8,33	8,33			
un peu	Effectif observé	11	6	11	2,6	0,27	NS
	Eff théorique	9,33	9,33	9,33			
beaucoup	Effectif observé	3	6	5	1,18	0,55	NS
	Eff théorique	4,67	4,67	4,67			
complètement	Effectif observé	0	9	3	12,11	0,002	**
	Eff théorique	4	4	4			
je ne sais pas	Effectif observé	0	6	5	6,42	0,04	*
	Eff théorique	3,67	3,67	3,67			
Total	Effectif	30	30	30	<b>30,04</b>	<b>0,000</b>	<b>***</b>

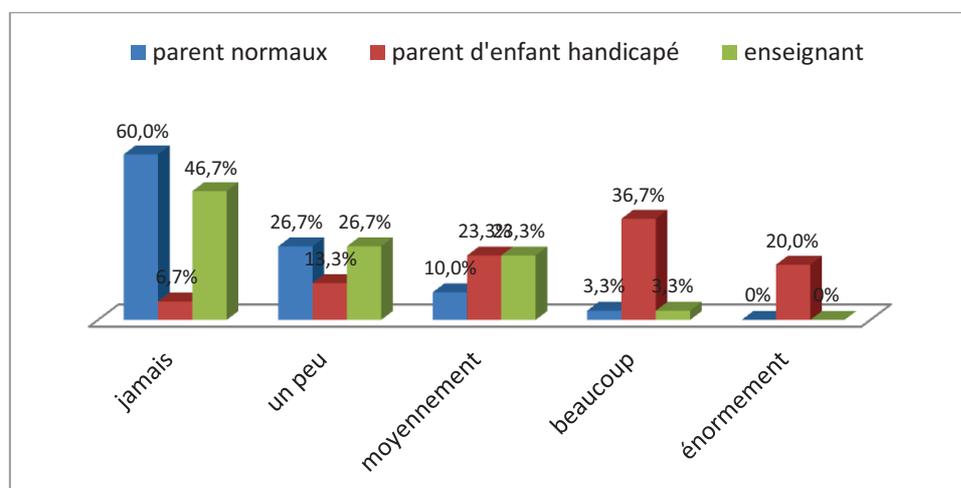
\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

Le tableau 9.a montre également que les choix des deux parents sont sur deux extrémités différentes statistiquement, alors que le groupe des enseignants semble être au milieu.

**Tableau 10 :** Effectif et proportions des réponses de la question n°10 pour les trois groupes

Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
Pas du tout	Effectif	18	2	14	34
	% compris dans parent	60,0%	6,7%	46,7%	37,8%
un peu	Effectif	8	4	8	20
	% compris dans parent	26,7%	13,3%	26,7%	22,2%
moyennement	Effectif	3	7	7	17
	% compris dans parent	10,0%	23,3%	23,3%	18,9%
beaucoup	Effectif	1	11	1	13
	% compris dans parent	3,3%	36,7%	3,3%	14,4%
énormément	Effectif	0	6	0	6
	% compris dans parent	0,0%	20,0%	0,0%	6,7%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 10 :** Proportions des réponses de la question n°10 pour les trois groupes



Les parents d'enfants normaux ont accordé une proportion de (86.7%) qui revient au fait que les moyens fournis aux écoles ordinaires ne répondent pas à la scolarisation des handicapés (60% jamais et 26.7% un peu). Les enseignants pensent la même chose avec une proportion de (73.4%) (46.7% jamais, 26.7% un peu).

En ce qui concerne les parents d'enfants handicapés ; la plupart d'entre eux ont répondu soit beaucoup soit énormément (36.7% et 20% respectivement).

**Tableau 10.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 10

Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
Pas du tout	Effectif observé	18	2	14	9,5	0,028	*
	Eff théorique	14,67	14,67	14,67			
un peu	Effectif observé	8	4	8	2,05	0,35	NS
	Eff théorique	6,67	6,67	6,67			
moyennement	Effectif observé	3	7	7	2,32	0,312	NS
	Eff théorique	5,67	5,67	5,67			
beaucoup	Effectif observé	1	11	1	17,98	0,000	***
	Eff théorique	4,33	4,33	4,33			
énormément	Effectif observé	0	6	0	12,85	0,002	**
	Eff théorique	2	2	2			
Total	Effectif	30	30	30	<b>43,10</b>	<b>0,000</b>	<b>***</b>

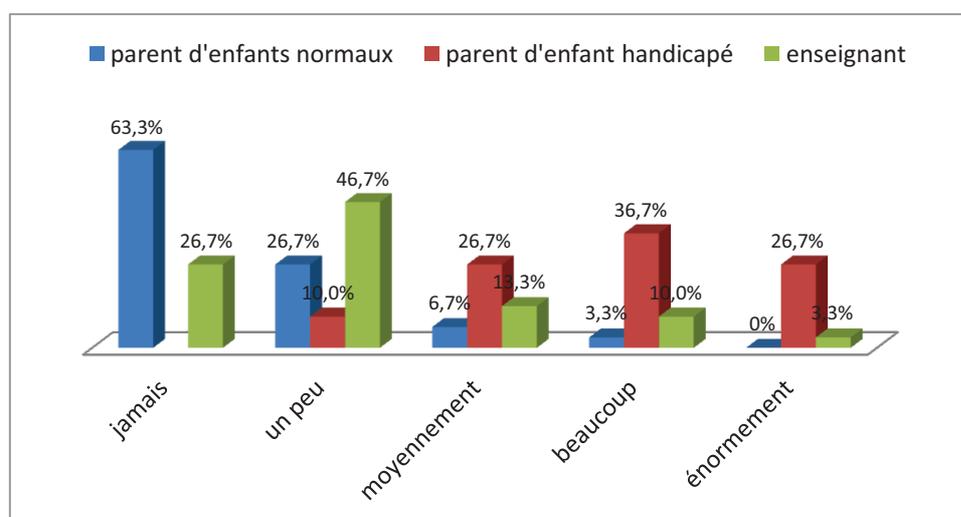
\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

Le résultat de ce tableau semble mettre d'accord surtout les enseignants et les parents d'enfants normaux, alors que plus de la moitié des parents d'enfants handicapés sont convaincus que les moyens financiers et humains nécessaires répondent aux besoins de la scolarisation.

**Tableau 11 :** Effectif et proportions des réponses de la question n°11 pour les trois groupes

Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ?					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
Pas du tout	Effectif	19	0	8	27
	% compris dans parent	63,3%	0,0%	26,7%	30,0%
un peu	Effectif	8	3	14	25
	% compris dans parent	26,7%	10,0%	46,7%	27,8%
moyennement	Effectif	2	8	4	14
	% compris dans parent	6,7%	26,7%	13,3%	15,6%
beaucoup	Effectif	1	11	3	15
	% compris dans parent	3,3%	36,7%	10,0%	16,7%
énormément	Effectif	0	8	1	9
	% compris dans parent	0,0%	26,7%	3,3%	10,0%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 11 :** Proportions des réponses de la question n°11 pour les trois groupes



Suite à la question précédente (tableau 11), les parents d'enfants normaux gardent le même avis concernant cette question ce qui fait une proportion de 90% ; avec des réponses de jamais (63.3%) soit un peu (26.7%) de moyens consacrés pour leur enfant ne sont utile pour la scolarisation des handicapés.

Dans la même vision, (73.4%) d'enseignants ont répondu soit jamais soit un peu (26.7% et 46.7% respectivement), contrairement à ces deux groupes ;(63.4%) des parents d'enfants handicapés voient que ces moyens fournis convient à la scolarisation de leur enfant (36.7% beaucoup et 26.7% énormément).seulement (10%) d'entre eux disent un peu.

**Tableau 11.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 11

Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ?							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
Pas du tout	Effectif observé	19	0	8	28,88	0,000	***
	Eff théorique	9	9	9			
un peu	Effectif observé	8	3	14	10,08	0,006	**
	Eff théorique	8,33	8,33	8,33			
moyennement	Effectif observé	2	8	4	4,73	0,095	NS
	Eff théorique	4,33	4,33	4,33			
beaucoup	Effectif observé	1	11	3	13,44	0,001	**
	Eff théorique	5	5	5			
énormément	Effectif observé	0	8	1	14,08	0,001	**
	Eff théorique	3	3	3			
Total	Effectif	30	30	30	<b>55,36</b>	<b>0,000</b>	<b>***</b>

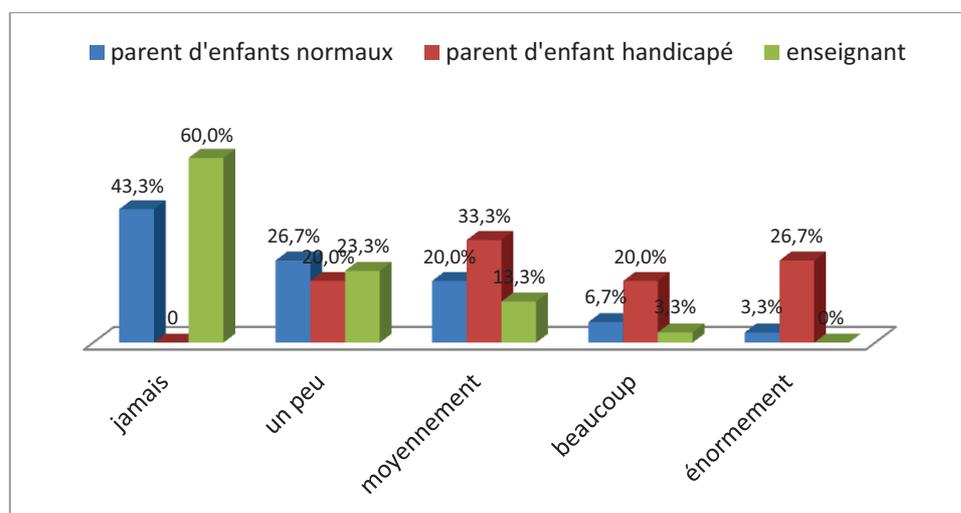
\* : <0.05 ; \*\* :<0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

Dans ce résultat aussi on remarque bien les deux parents en extrémité et les enseignants au milieu, notamment pour les choix de réponse les plus extrêmes .

**Tableau 12 :** Effectif et proportions des réponses de la question n°12 pour les trois groupes

Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ?					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
Pas du tout	Effectif	13	0	18	31
	% compris dans parent	43,3%	0,0%	60,0%	34,4%
un peu	Effectif	8	6	7	21
	% compris dans parent	26,7%	20,0%	23,3%	23,3%
moyennement	Effectif	6	10	4	20
	% compris dans parent	20,0%	33,3%	13,3%	22,2%
beaucoup	Effectif	2	6	1	9
	% compris dans parent	6,7%	20,0%	3,3%	10,0%
énormément	Effectif	1	8	0	9
	% compris dans parent	3,3%	26,7%	0,0%	10,0%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 12 :** Proportions des réponses de la question n°12 pour les trois groupes



Autour de ce sujet, les enseignants, les plus concernés par cette question, ont répondu qu'il n'y a jamais une influence de leur salaire sur la qualité de prise en charge des enfants handicapé en école ordinaire (60%), (36.6%) ont réagi soit un peu soit moyennement (23.3% et 13.3% respectivement).seulement 3.3% disent beaucoup.

**Tableau 12.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 12

Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ?							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
Pas du tout	Effectif observé	13	0	18	25,48	0,000	0,000
	Eff théorique	10,33	10,33	10,33			
un peu	Effectif observé	8	6	7	0,375	0,83	NS
	Eff théorique	7	7	7			
moyennement	Effectif observé	6	10	4	0,36	0,165	NS
	Eff théorique	6,67	6,67	6,67			
beaucoup	Effectif observé	2	6	1	5,18	0,075	NS
	Eff théorique	3	3	3			
énormément	Effectif observé	1	8	0	14,07	0,001	**
	Eff théorique	3	3	3			
Total	Effectif	30	30	30	<b>28,57</b>	<b>0,000</b>	<b>***</b>

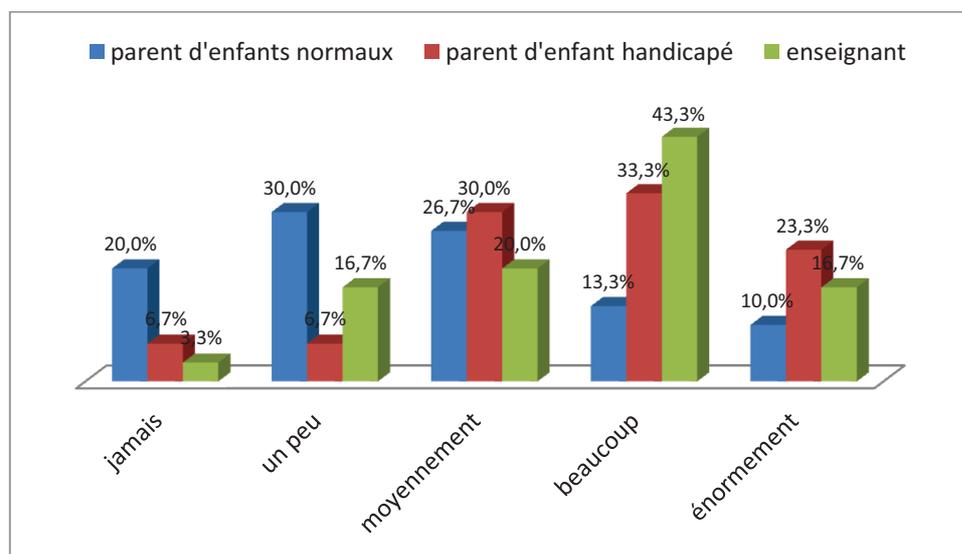
\* : <0.05 ; \*\* :<0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

Le résultat montre une différence significative entre le groupe des parents d'enfants normaux et les enseignants qui semblent être d'accord sur le choix de réponse, alors que les parents d'enfants handicapés pensent différemment surtout pour les réponses « pas du tout » et « énormément ».

**Tableau 13 :** Effectif et proportions des réponses de la question n°13 pour les trois groupes

Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ?					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
Pas du tout	Effectif	6	2	1	9
	% compris dans parent	20,0%	6,7%	3,3%	10,0%
un peu	Effectif	9	2	5	16
	% compris dans parent	30,0%	6,7%	16,7%	17,8%
moyennement	Effectif	8	9	6	23
	% compris dans parent	26,7%	30,0%	20,0%	25,6%
beaucoup	Effectif	4	10	13	27
	% compris dans parent	13,3%	33,3%	43,3%	30,0%
énormément	Effectif	3	7	5	15
	% compris dans parent	10,0%	23,3%	16,7%	16,7%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 13 :** Proportions des réponses de la question n°13 pour les trois groupes



Les résultats de cette question ont montré des proportions variées selon l'échantillon. (60%) des enseignants ont répondu qu'il y a énormément ou beaucoup de liens (43.3% et 16.7% respectivement) entre le développement du pays et l'état de scolarisation des handicapés en Algérie, (56.6%) des parents d'enfants handicapés pensent pareil et le groupe de parents d'enfants normaux viens après avec (23.3%).

**Tableau 13.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 13

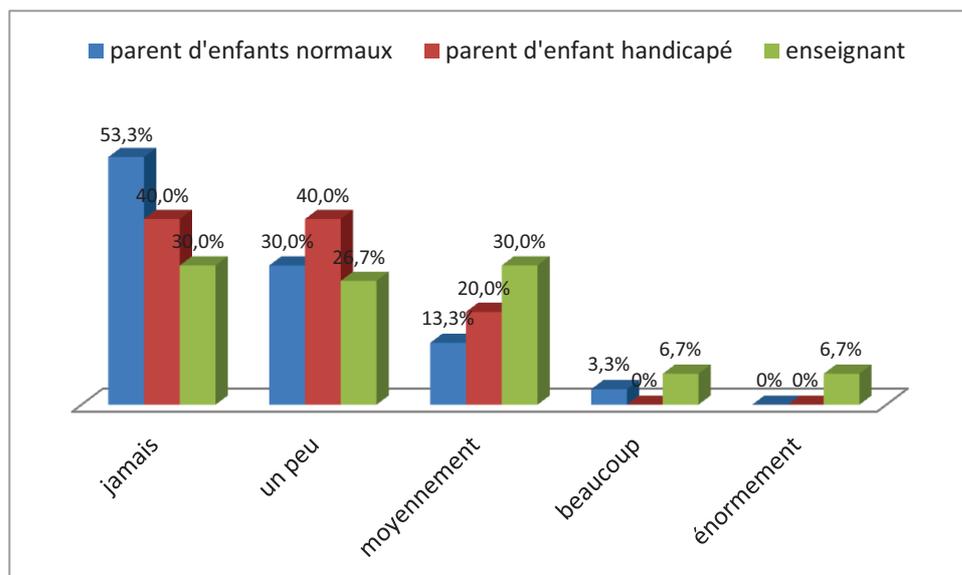
Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ?							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
Pas du tout	Effectif observé	6	2	1	5,18	0,075	NS
	Eff théorique	3	3	3			
un peu	Effectif observé	9	2	5	5,62	0,064	NS
	Eff théorique	5,33	5,33	5,33			
moyennement	Effectif observé	8	9	6	0,81	0,66	NS
	Eff théorique	7,67	7,67	7,67			
beaucoup	Effectif observé	4	10	13	6,66	0,03	*
	Eff théorique	9	9	9			
énormément	Effectif observé	3	7	5	1,92	0,38	NS
	Eff théorique	5	5	5			
Total	Effectif	30	30	30	<b>14,16</b>	<b>0,052</b>	NS

Le résultat de ce tableau ne montre aucune différence statistiquement significative entre les trois groupes, c'est à dire que les trois groupes sont en accord en ce qui concerne le développement du pays et l'handicape.

**Tableau 14** : Effectif et proportions des réponses de la question n°14 pour les trois groupes

<b>Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés ?</b>					
		parent			Total
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant	
Pas du tout	Effectif	16	12	9	37
	% compris dans parent	53,3%	40,0%	30,0%	41,1%
un peu	Effectif	9	12	8	29
	% compris dans parent	30,0%	40,0%	26,7%	32,2%
moyennement	Effectif	4	6	9	19
	% compris dans parent	13,3%	20,0%	30,0%	21,1%
beaucoup	Effectif	1	0	2	3
	% compris dans parent	3,3%	0,0%	6,7%	3,3%
énormément	Effectif	0	0	2	2
	% compris dans parent	0,0%	0,0%	6,7%	2,2%
Total	Effectif	30	30	30	90
	% compris dans parent	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Figure 14 :** Proportions des réponses de la question n°14 pour les trois groupes



Pour cette question, Les principales différences observées selon les groupes concernent les proportions attribuées à la formation des enseignants, les parents d'enfants normaux disent que jamais les enseignants de classes ordinaires sont formés pour la scolarisation des handicapés. (40%) de parents d'enfants handicapés ont répondu jamais ou un peu. (30%) d'enseignants disent ne pas être formés pour cette scolarisation comme les (30%) d'entre eux qui confirment être moyennement formés.

**Tableau 14.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 14

Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés ?							
		parent			Khi carré	P	Sig
		parent d'enfants normaux	parent d'enfant handicapé	enseignant			
Pas du tout	Effectif observé	16	12	9	3,39	0,182	NS
	Eff théorique	12,33	12,33	12,33			
un peu	Effectif observé	9	12	8	1,98	0,37	NS
	Eff théorique	7,85	7,85	7,85			
moyennement	Effectif observé	4	6	9	2,53	0,28	NS
	Eff théorique	6,33	6,33	6,33			
beaucoup	Effectif observé	1	0	2	2,06	0,35	NS
	Eff théorique	1	1	1			
énormément	Effectif observé	0	0	2	2,68	0,21	NS
	Eff théorique	1	1	1			
Total	Effectif	30	30	30	NS	NS	NS

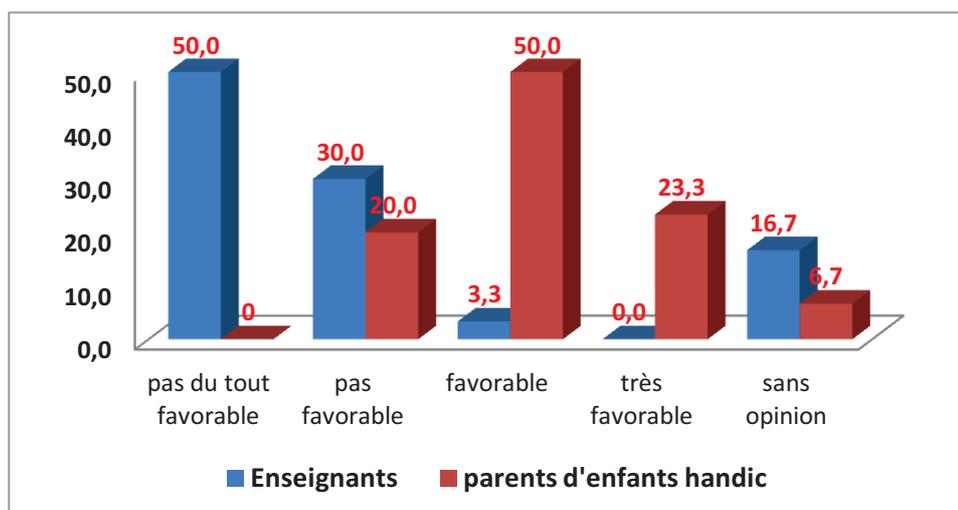
\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

Les réponses de cette question ne semblent pas séparer les trois groupes de répondants selon le test d'indépendance, c'est-à-dire qu'il n'existe aucune association entre le choix de réponse et le groupe.

## 2- Jugements intergroupes :

- **Qu'est ce que les parents d'enfants handicapés et les enseignants pensent des enfants handicapés dans les écoles et de la loi de scolarisation selon les parents d'enfants normaux ?**

1- Selon vous qu'est ce que les parents d'enfants handicapés et les enseignants pensent des enfants handicapés dans les écoles ordinaires ?



**Figure 15 :** la scolarisation en écoles ordinaires vu par les parents d'enfants handicapés et les enseignants selon le groupe de parents d'enfants normaux.

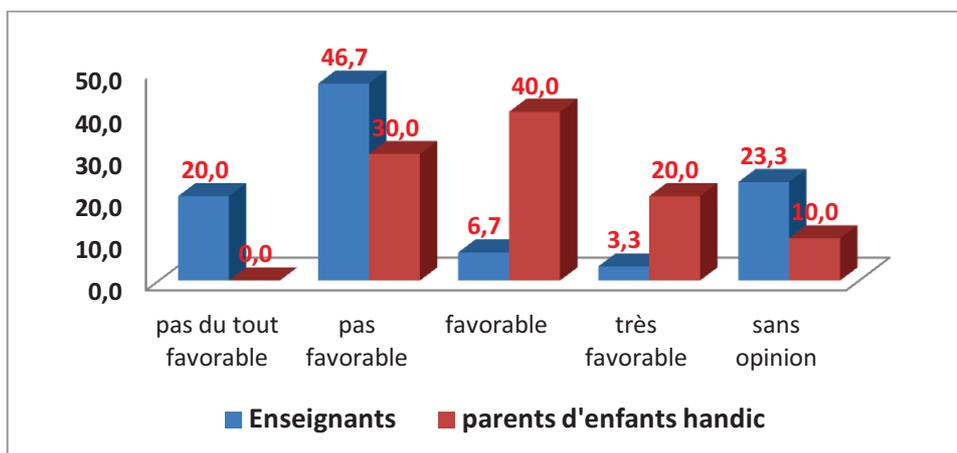
**Tableau 15.a :** analyse du test d'indépendance appliquée à la question 15

Selon les parents d'enfants normaux qu'est ce que les enseignants et les parents d'enfants handicapés pensent de leurs enfants dans les écoles ordinaires ?						
		parent		Khi carré	P	Sig
		Enseignants	parent d'enfant handicapé			
pas du tout favorable	Effectif observé	15	0	20	0,000	***
	Eff théorique	7,5	7,5			
pas favorable	Effectif observé	9	6	0,80	0,37	NS
	Eff théorique	7,5	7,5			
favorable	Effectif observé	1	15	16,70	0,000	***
	Eff théorique	8	8			
très favorable	Effectif observé	0	7	7,92	0,005	**
	Eff théorique	3,5	3,5			
sans opinion	Effectif observé	5	2	1,45	0,22	NS

	Eff théorique	3,5	3,5			
Total	Effectif	30	30	<b>36,13</b>	<b>0,000</b>	<b>***</b>

\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

2- Selon vous qu'est ce que les enseignants et les parents d'enfants handicapés pensent de la loi de scolarisation ?



**Figure 16 :** la loi de scolarisation vue par les parents d'enfants handicapés et les enseignants selon le groupe de parents d'enfants normaux.

**Tableau 16.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 16

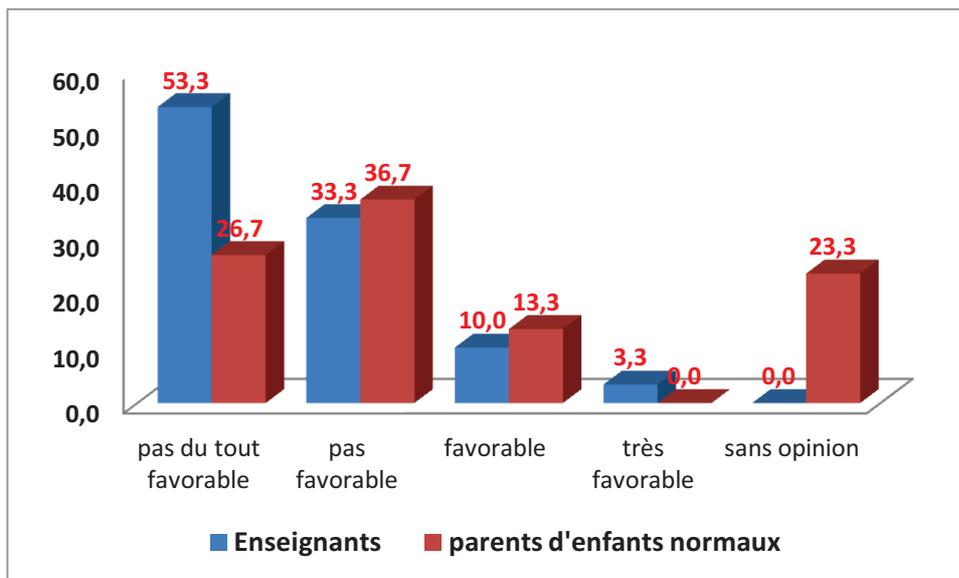
Selon les parents d'enfants normaux qu'est ce que les enseignants et les parents d'enfants handicapés pensent de la loi de scolarisation ?						
		parent		Khi carré	P	Sig
		Enseignants	parent d'enfant handicapé			
pas du tout favorable	Effectif observé	6	0	6,66	0,01	*
	Eff théorique	3	3			
pas favorable	Effectif observé	14	9	1,76	0,184	NS
	Eff théorique	11,5	11,5			
favorable	Effectif observé	2	12	9,31	0,002	**
	Eff théorique	7	7			
très favorable	Effectif observé	1	6	4,04	0,045	*
	Eff théorique	3,5	3,5			
sans opinion	Effectif observé	7	3	1,92	0,166	NS
	Eff théorique	5	5			
Total	Effectif	30	30	<b>19,40</b>	<b>0,001</b>	<b>**</b>

\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

Les résultats de cette question qui concerne les jugements intergroupes montrent les proportions variées selon les parents d'enfants normaux, D'après ces derniers, les parents d'enfants handicapés sont majoritairement favorable à la loi de scolarisation des handicapés et à l'intégration scolaire en classes ordinaires, contrairement aux enseignants qui d'après eux, pensent que la scolarisation des handicapés n'est pas du tout favorable.

- **Qu'est ce que les enseignants et les parents d'enfants normaux pensent des enfants handicapés dans les écoles et de la loi de scolarisation selon les parents d'enfants handicapés ?**

1- Selon vous, qu'est ce que les enseignants et les parents d'enfants normaux pensent des enfants handicapés dans les écoles ordinaire?



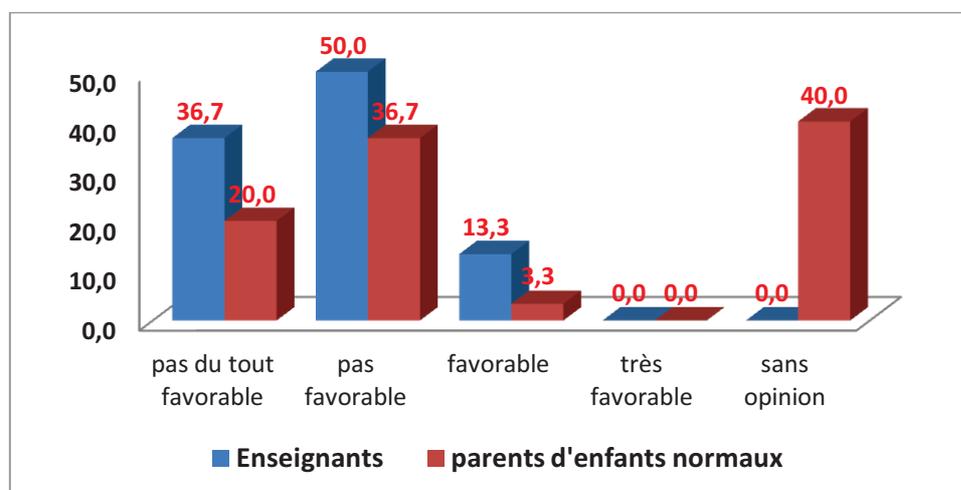
**Figure 17** : la scolarisation en écoles ordinaires vu par les parents d'enfants normaux et les enseignants selon les parents d'enfants handicapés.

**Tableau 17.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 17

Selon les parents d'enfants handicapés qu'est ce que les enseignants et les parents d'enfants normaux pensent des enfants avec handicaps dans les écoles ordinaires ?						
		parent		Khi carré	P	Sig
		Enseignants	parent d'enfant normaux			
pas du tout favorable	Effectif observé	16	8	4,44	0,035	*
	Eff théorique	12	12			
pas favorable	Effectif observé	10	11	0,13	0,75	NS
	Eff théorique	10,5	10,5			
favorable	Effectif observé	3	4	0,08	0,83	NS
	Eff théorique	3,5	3,5			
très favorable	Effectif observé	1	0	1,07	0,90	NS
	Eff théorique	0,5	0,5			
sans opinion	Effectif observé	0	7	7,92	0,007	**
	Eff théorique	3,5	3,5			
Total	Effectif	30	30	<b>10,07</b>	<b>0,001</b>	<b>**</b>

\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

2- Selon vous, qu'est ce que les enseignants et les parents d'enfants normaux pensent de la loi de scolarisation des enfants handicapés?



**Figure 18 :** la loi de scolarisation vue par les parents d'enfants normaux et les enseignants selon les parents d'enfants handicapés

**Tableau 18.a :** analyse du test d'indépendance appliquée à la question 18

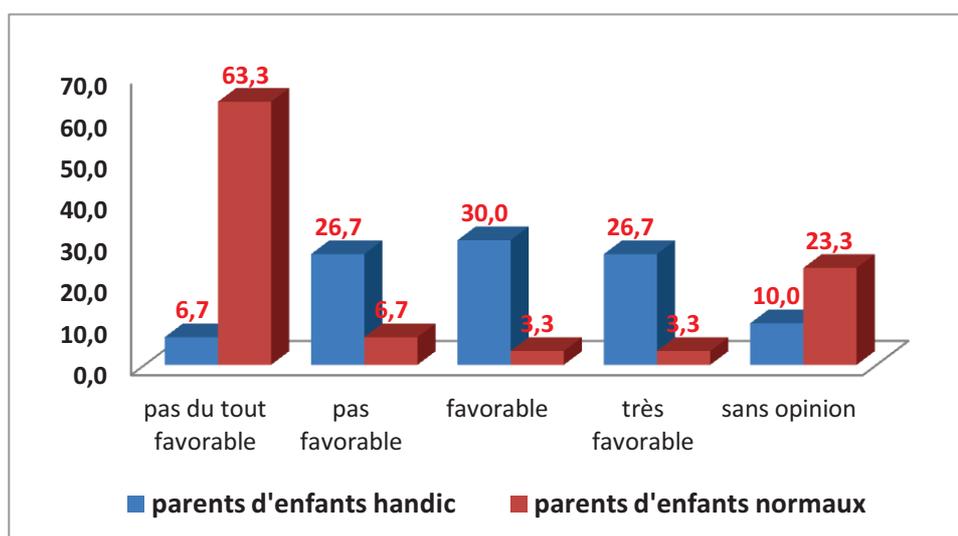
Selon les parents d'enfants handicapés qu'est ce que les enseignants et les parents d'enfants normaux pensent de la loi de scolarisation ?						
		parent		Khi carré	P	Sig
		Enseignants	parent d'enfant normaux			
pas du tout favorable	Effectif observé	11	6	2,05	0,152	NS
	Eff théorique	8,5	8,5			
pas favorable	Effectif observé	15	11	1,08	0,297	NS
	Eff théorique	13	13			
favorable	Effectif observé	4	1	1,96	0,161	NS
	Eff théorique	2,5	2,5			
très favorable	Effectif observé	0	0	NS	NS	NS
	Eff théorique	0	0			
sans opinion	Effectif observé	0	12	15,01	0,000	***
	Eff théorique	6	6			
Total	Effectif	30	30	<b>15,88</b>	<b>0,001</b>	<b>**</b>

\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

En ce qui concerne le regard des parents d'enfants handicapés sur les autres groupes par rapport à la loi de scolarisation et de l'intégration en classes ordinaires, les résultats montrent que selon ce groupe de parents, les enseignants sont les moins favorable à ces deux question, les parents d'enfants normaux les suivent avec un pourcentage aussi élevé qui montre qu'ils voient aussi la même chose. 40% des parents d'enfants handicapés restent sans opinion.

**Qu'est ce que les parents d'enfants handicapés et d'enfants normaux pensent de leurs enfants dans les écoles et de la loi de scolarisation selon les enseignants ?**

1- Selon vous qu'est ce que les parents d'enfants normaux et handicapés pensent de leurs enfants dans les écoles ordinaires ?



**Figure 19 :** la scolarisation en écoles ordinaires vu par les deux groupes de parents selon les enseignants

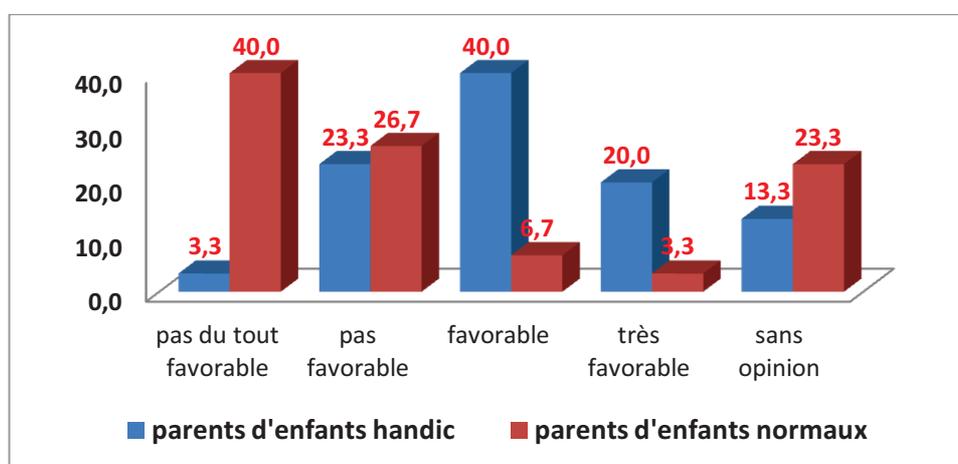
**Tableau 19.a :** analyse du test d'indépendance appliquée à la question 19

Selon les enseignants qu'est ce que les parents d'enfants d'enfant handicapés et les parents d'enfants normaux pensent des enfants avec handicapes dans les écoles ordinaires ?						
		parent		Khi carré	P	Sig
		parent d'enfant handicapé	parent d'enfant normaux			
pas du tout favorable	Effectif observé	2	19	21,17	0,000	***
	Eff théorique	10,5	10,5			
pas favorable	Effectif observé	8	2	4,32	0,038	*
	Eff théorique	5	5			
favorable	Effectif observé	9	1	7,68	0,006	**

	Eff théorique	5	5			
très favorable	Effectif observé	8	1	6,40	0,011	*
	Eff théorique	4,5	4,5			
sans opinion	Effectif observé	3	7	1,92	0,166	NS
	Eff théorique	5	5			
Total	Effectif	30	30	<b>30,80</b>	<b>0,000</b>	<b>***</b>

\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

2- Selon vous qu'est ce que les parents d'enfants handicapés et normaux pensent de la loi de scolarisation ?



**Figure 20** : la loi de scolarisation vue par les deux groupes de parents selon les enseignants

**Tableau 20.a** : analyse du test d'indépendance appliquée à la question 20

Selon les enseignants qu'est ce que les parents d'enfants d'enfant handicapés et les parents d'enfants normaux pensent de la loi de scolarisation ?						
		parent		Khi carré	P	Sig
		parent d'enfant handicapé	parent d'enfant normaux			
pas du tout favorable	Effectif observé	1	12	11,88	0,001	**
	Eff théorique	6,5	6,5			
pas favorable	Effectif observé	7	8	0,10	0,76	NS
	Eff théorique	7,5	7,5			
favorable	Effectif observé	12	2	9,31	0,002	**

	Eff théorique	7	7			
très favorable	Effectif observé	6	1	4,04	0,04	*
	Eff théorique	3,5	3,5			
sans opinion	Effectif observé	4	7	1,01	0,31	NS
	Eff théorique	5,5	5,5			
Total	Effectif	30	30	<b>20,90</b>	<b>0,000</b>	<b>***</b>

\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

La lecture des résultats nous montre clairement à quel point les regards croisés sont précis par apport aux questions posés sur notre objet d'étude, les enseignants pensent aussi comme c'est le cas pour les parents d'enfants normaux, que les parents d'enfants handicapés sont nettement favorables à une scolarisation normale pour leur enfants, contrairement aux parents d'enfants normaux qui préfèrent un autre mode de prise en charge pour ces enfants.

### 3- Test d'indépendance entre sexe et choix de réponse

Nous avons établie également une analyse de khi deux mais cette fois ci en croisant la variable sexe avec les choix multiples des questions posées pour chaque catégorie, le but de cette analyse, est de vérifier l'existence d'une indépendance entre les hommes et les femmes pour chaque groupe et le choix de réponse.

Les résultats des tableaux ci-dessous montrent qu'il n'existe aucune association ou une différence significative entre le sexe des répondants et le choix réponse, et ceci pour les trois catégories. C'est-à-dire qu'il existe une indépendance entre la variable sexe et le choix de réponse.

**Tableau 15 :** Les réponses aux questions posées selon le sexe chez le groupe des parents d'enfants normaux

N°	questions	khideux	ddl	Signification
1	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaires ?	3,333 <sup>b</sup>	2	NS
2	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans des classes spécifiques	1,296 <sup>b</sup>	2	NS
3	Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle ? :	2,884 <sup>b</sup>	2	NS
4	L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ?	3,175 <sup>b</sup>	2	NS
5	Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?	8,508 <sup>b</sup>	2	*
6	Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux	2,569 <sup>b</sup>	2	NS
7	Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société	3,344 <sup>b</sup>	4	NS
8	Préférez-vous la scolarisation des enfants handicapés dans :	2,685 <sup>b</sup>	4	NS
9	Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaire avez-vous remarquez des progressions	2,222 <sup>b</sup>	1	NS
10	Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?	4,529 <sup>b</sup>	2	NS
11	Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ?	1,925 <sup>b</sup>	2	NS
12	Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ?	,337 <sup>b</sup>	2	NS
13	Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ?	2,302 <sup>b</sup>	2	NS

14	Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés	2,875 <sup>b</sup>	2	NS
----	---	--------------------	---	----

\* : <0.05 ; \*\* :<0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

**Tableau 16:** Les réponses aux questions posées selon le sexe chez le groupe des parents d'enfants handicap

N°	questions	khideux	ddl	Signification
1	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaires ?	6,016 <sup>b</sup>	2	*
2	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans des classes spécifiques	4,421 <sup>b</sup>	2	, NS
3	Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle ? :	,341 <sup>b</sup>	2	NS
4	L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ?	2,308 <sup>b</sup>	1	NS
5	Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?	1,313 <sup>b</sup>	2	NS
6	Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux	4,400 <sup>b</sup>	2	NS
7	Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société	8,764 <sup>b</sup>	3	*
8	Préférez-vous la scolarisation des enfants handicapés dans :	2,325 <sup>b</sup>	2	NS
9	Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaire avez-vous remarquez des progressions	5,000 <sup>b</sup>	2	NS
10	Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?	,600 <sup>b</sup>	2	NS
11	Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ?	1,690 <sup>b</sup>	2	NS

12	Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ?	3,771 <sup>b</sup>	2	NS
13	Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ?	,618 <sup>b</sup>	2	NS
14	Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés	,938 <sup>b</sup>	1	NS

\* : <0.05 ; \*\* :<0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

**Tableau 17** : Les réponses aux questions posées selon le sexe chez le groupe des enseignants

N°	questions	khideux	ddl	Signification
1	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaires ?	,435 <sup>b</sup>	2	NS
2	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans des classes spécifiques	2,604 <sup>b</sup>	2	NS
3	Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle ? :	,535 <sup>b</sup>	2	NS
4	L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ?	,192 <sup>b</sup>	2	NS
5	Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?	2,353 <sup>b</sup>	2	NS
6	Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux	,814 <sup>b</sup>	2	NS
7	Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société	,645 <sup>b</sup>	4	NS
8	Préférez-vous la scolarisation des enfants handicapés dans :	3,142 <sup>b</sup>	4	NS
9	Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaire avez-vous remarquez des progressions	,230 <sup>b</sup>	2	NS
10	Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation	1,784 <sup>b</sup>	2	NS

	des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?			
11	Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ?	7,529 <sup>b</sup>	2	*
12	Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ?	1,860 <sup>b</sup>	2	NS
13	Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ?	3,077 <sup>b</sup>	2	NS
14	Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés	1,553 <sup>b</sup>	2	NS

\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

**Tableau 18 :** Tableau résumant le score du khi-deux des trois groupes

N°	questions	Parents d'enfants normaux	Parents d'enfants handicapés	Enseignants
1	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaires ?	NS	*	NS
2	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans des classes spécifiques	NS	, NS	NS
3	Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle ? :	NS	NS	NS
4	L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ?	NS	NS	NS
5	Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?	*	NS	NS
6	Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux	NS	NS	NS
7	Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société	NS	*	NS
8	Préférez-vous la scolarisation des enfants handicapés dans :	NS	NS	NS
9	Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaire avez-vous remarquez des progressions	NS	NS	NS
10	Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?	NS	NS	NS
11	Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ?	NS	NS	*
12	Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise	NS	NS	NS

	en charge des enfants handicapés ?			
13	Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ?	NS	NS	NS
14	Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés	NS	NS	NS

\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

#### 4- Test d'indépendance entre tranche d'âge et choix de réponse

La même analyse (khideux) a été faite pour la variable tranche d'âge afin de déceler l'existence d'une différence entre la tranche d'âge et le choix de réponse. Nous rappelons que nous avons regroupé la variable âge en trois groupes selon l'âge de notre échantillon : 24-32 ; 33-41 ; 42 et plus.

Les résultats présentés dans les tableaux ci-dessous, montrent qu'il existe des différences significatives entre les tranches d'âge chez les trois groupes pour plusieurs questions. Ces différences laissent supposer que le choix de réponse peut différer selon l'âge du répondant, cette différence qui s'interprète surtout chez les parents d'enfants normaux et chez les enseignants par une acceptation plus favorable pour l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires chez la tranche d'âge 24-32 ans par rapport aux autres tranches d'âge.

**Tableau 19 :** Les réponses aux questions posées selon la tranche d'âge (24-32 ; 33-41 ; 42 et plus) chez le groupe des parents d'enfants normaux

N°	questions	khideux	ddl	Signification
1	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaires ?	25,063 <sup>b</sup>	4	***
2	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans des classes spécifiques	14,319 <sup>b</sup>	4	**
3	Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle ? :	11,135 <sup>b</sup>	4	*
4	L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ?	14,692 <sup>b</sup>	4	**
5	Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?	3,335 <sup>b</sup>	4	NS
6	Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux	21,999 <sup>b</sup>	4	***
7	Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société	4,993 <sup>b</sup>	8	NS
8	Préférez-vous la scolarisation des enfants handicapés dans :	19,321 <sup>b</sup>	8	*
9	Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaire avez-vous remarquez des progressions	1,197 <sup>b</sup>	2	NS
10	Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?	3,853 <sup>b</sup>	4	NS
11	Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ?	6,359 <sup>b</sup>	4	NS
12	Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ?	4,838 <sup>b</sup>	4	NS

13	Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ?	4,379 <sup>b</sup>	4	NS
14	Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés	4,614 <sup>b</sup>	4	NS

\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

**Tableau 20** : Les réponses aux questions posées selon la tranche d'âge (24-32 ; 33-41 ; 42 et plus) chez le groupe des parents d'enfants handicapés.

N°	questions	khideux	ddl	Signification
1	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaires ?	4,747 <sup>b</sup>	4	NS
2	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans des classes spécifiques	8,101 <sup>b</sup>	4	NS
3	Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle ? :	,352 <sup>b</sup>	4	NS
4	L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ?	1,861 <sup>b</sup>	2	NS
5	Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?	9,441 <sup>b</sup>	4	NS
6	Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux	13,627 <sup>b</sup>	4	**
7	Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société	2,930 <sup>b</sup>	6	NS
8	Préférez-vous la scolarisation des enfants handicapés dans :	3,806 <sup>b</sup>	4	NS
9	Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaire avez-vous remarquez des progressions	1,511 <sup>b</sup>	4	NS
10	Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?	2,108 <sup>b</sup>	4	NS

11	Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ?	1,503 <sup>b</sup>	4	NS
12	Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ?	1,304 <sup>b</sup>	4	NS
13	Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ?	,789 <sup>b</sup>	4	NS
14	Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés	4,423 <sup>b</sup>	2	NS

\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

**Tableau 21** : Les réponses aux questions posées selon la tranche d'âge (24-32 ; 33-41 ; 42 et plus) chez le groupe des enseignants.

N°	questions	khideux	ddl	Signification
1	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaires ?	15,771 <sup>b</sup>	4	**
2	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans des classes spécifiques	28,043 <sup>b</sup>	4	***
3	Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle ? :	14,530 <sup>b</sup>	4	**
4	L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ?	19,565 <sup>b</sup>	4	***
5	Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?	15,054 <sup>b</sup>	4	**
6	Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux	13,696 <sup>b</sup>	4	**
7	Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus	18,750 <sup>b</sup>	8	*

	l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société			
8	Préférez-vous la scolarisation des enfants handicapés dans :	19,891 <sup>b</sup>	8	*
9	Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires avez-vous remarqué des progressions	15,511 <sup>b</sup>	4	**
10	Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?	2,391 <sup>b</sup>	4	NS
11	Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ?	12,959 <sup>b</sup>	4	*
12	Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ?	2,153 <sup>b</sup>	4	NS
13	Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ?	4,541 <sup>b</sup>	4	NS
14	Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés	16,630 <sup>b</sup>	4	**

\* : <0.05 ; \*\* : <0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

**Tableau 22** : Tableau résumant le score du khi-deux des trois groupes

N°	questions	Parents d'enfants normaux	Parents d'enfants handicapés	Enseignants
1	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaires ?	***	NS	**
2	Que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans des classes spécifiques	**	NS	***

3	Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle ? :	*	NS	**
4	L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ?	**	NS	***
5	Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?	NS	NS	**
6	Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux	***	**	**
7	Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société	NS	NS	*
8	Préférez-vous la scolarisation des enfants handicapés dans :	*	NS	*
9	Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaire avez-vous remarquez des progressions	NS	NS	**
10	Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?	NS	NS	NS
11	Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ?	NS	NS	*
12	Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ?	NS	NS	NS
13	Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ?	NS	NS	NS
14	Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés	NS	NS	**

\* : <0.05 ; \*\* :<0.01 ; \*\*\* : <0.001 ; NS : non significatif (>0.05)

## 5- ANALYSE MULTIDIMENSIONNELLE

### 5-1- ANALYSE FACTORIELLES DES CORRESPONDANCES

On a appliqué une analyse multidimensionnelle qui est l'analyse factorielle des correspondances (AFC) aux réponses des questions selon les catégories de groupes de répondants afin de mettre en valeur les contrastes constatés chez les trois catégories lors des analyses bivariées, sous formes de projections dans l'espace.

#### LES PRISES DE POSITION

Pour les questions 1,2 (on a comptabilisé les positions défavorables (réponses « Pas du tout d'accord » et les « pas d'accord ») et les positions favorables (« D'accord » et « entièrement d'accord »). Pour la question 3, on a comptabilisé les positions défavorables (réponses « pas du tout bénéfique » et « pas bénéfique ») et les positions favorables (« bénéfique » et « très bénéfique »). Pour les trois questions, on n'a pas tenu compte des « sans opinions ». On aboutit ainsi au tableau suivant :

**Tableau n°23.** Répartition des positions selon les trois groupes

	PEN	PEH	ENS
ACC Q1 Scol Classe ordinaire	4	23	11
DES Q1 Scol Classe ordinaire	16	3	12
ACC Q2 Scol Classe spé	18	17	11
DES Q2 Scol Classe spé	3	10	16
ACC Q3 Loi Scolarisation	7	22	9
DES Q3 Loi Scolarisation	14	4	17

ACC : positions favorables

DES : positions défavorables

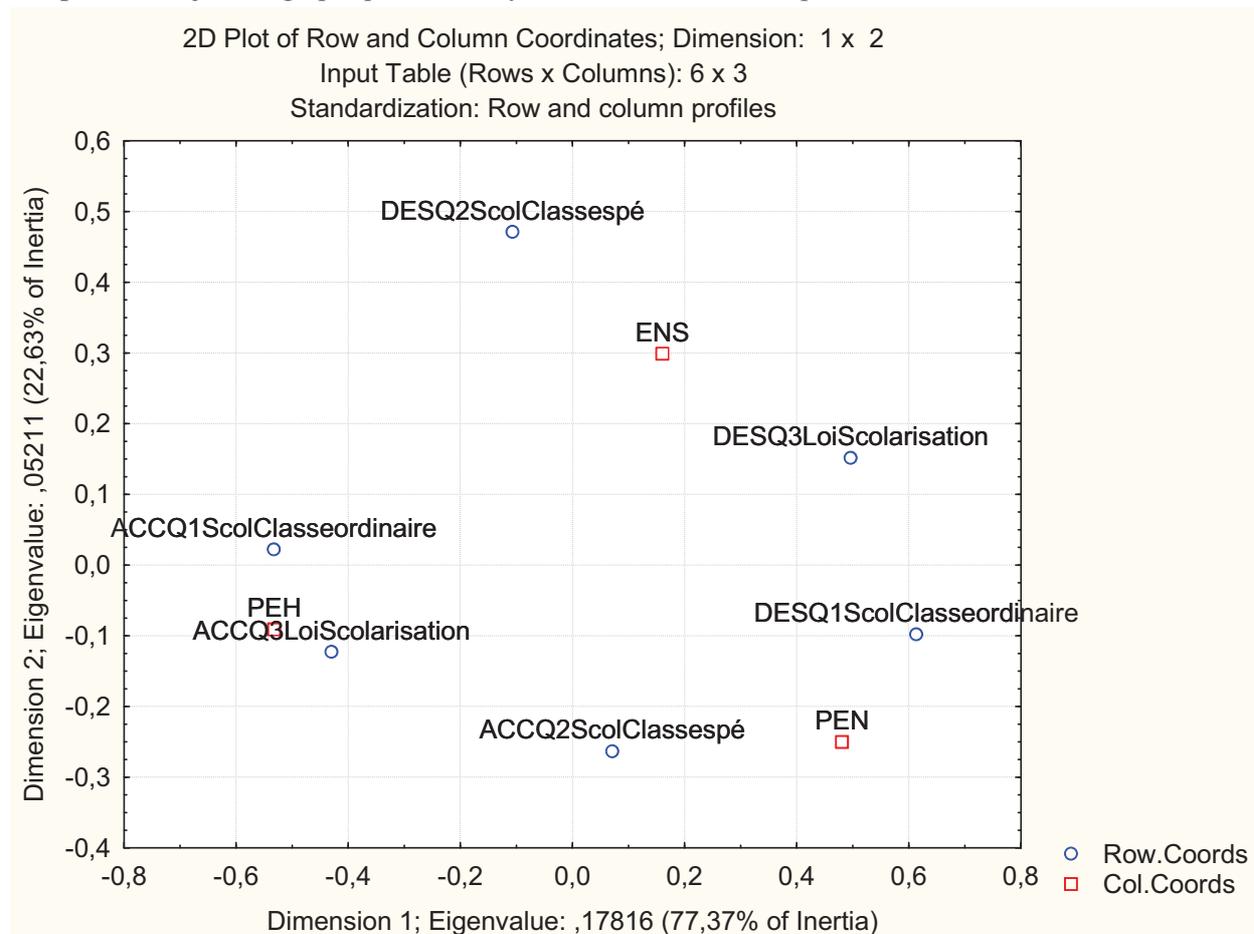
PEN : Parents d'enfants normaux ; PEH : parents d'enfants handicapés ; ENS : Enseignants

Question 1 : « Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaire »

Question 2 : « Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes spécifiques »

Question 3 : « Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle »

**Graphe 1** : Projection graphique de l'analyse factorielle des correspondances du tableau n°23



**Tableau n°24** .Les coordonnées des lignes et des colonnes

	Coordin.	Coordin.
PEN	0,481058	-0,250182
PEH	-0,531948	-0,090893
ENS	0,160504	0,298577
ACC Q1 Scol Classe ordinaire	-0,532755	0,022257
DES Q1 Scol Classe ordinaire	0,613474	-0,097879
ACC Q2 Scol Classe spé	0,071151	-0,263223
DES Q2 Scol Classe spé	-0,106878	0,470944
ACC Q3 Loi Scolarisation	-0,429626	-0,122624
DES Q3 Loi Scolarisation	0,496552	0,151402

Selon le graphe 1, On constate alors une opposition nette entre PEN et PEH selon l'axe des abscisses qui représente 77,37% de la variabilité totale. Les enseignants qui semblent prendre une position intermédiaire se comprend au regard du tableau n°23. Ils sont assez divisés sur les trois questions, tandis que les parents ont des positions plus tranchées.

Globalement, les PEN sont défavorables à la scolarisation en classe ordinaire ainsi qu'à la loi de scolarisation, tandis que c'est l'inverse pour les PEH.

Mais les deux groupes de parents se rejoignent pour ce qui concerne la scolarisation en classe spécialisée (ils sont plutôt d'accord, surtout les PEN).

Les parents se distinguent en cela des ENS qui eux sont très partagés sur cette question.

## B- LA PEDAGOGIE

Pour les questions 4, 5, 6 et 9, on comptabilise les réponses en désaccord avec les arguments présentés (réponses « pas du tout » et « un peu ») et les réponses en accord avec ces arguments (tous les autres). On aboutit ainsi au tableau suivant :

**Tableau n°25.** Répartition des positions selon les trois groupes

	PEN	PEH	ENS
ACC Q4 App possible en école ordinaire	9	30	12
ACC Q5 Impact sur part pédagogiques	21	2	21
ACC Q6 Impact sur apprentissage Enf Norm	24	0	18
ACC Q9 Intégration EH progression	14	23	24
DES Q4 App possible en école ordinaire	21	0	18
DES Q5 Impact sur part pédagogiques	9	28	9
DES Q6 Impact sur apprentissage Enf Norm	6	30	12
DES Q9 Intégration EH progression	16	3	6

ACC : Réponses en accord

DES : Réponses en désaccord

PEN : Parents d'enfants normaux ; PEH : parents d'enfants handicapés ; ENS : Enseignants

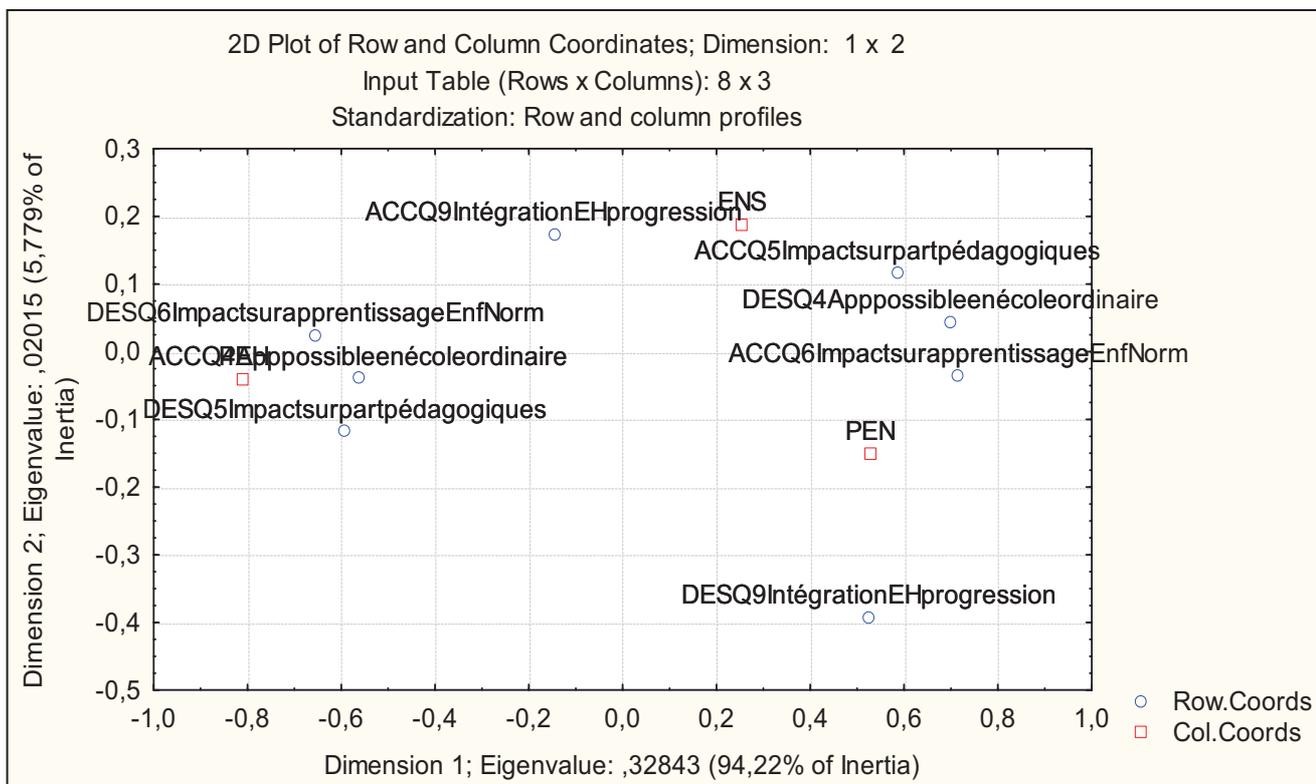
Question 4 : « L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ? »

Question 5 : « Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ? »

Question 6 : « Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux ? »

Question 9 : « Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaire avez-vous remarquez des progressions ? »

**Graphe 2** : Projection graphique de l'analyse factorielle des correspondances du tableau n°25



**Tableau n°26** .Les coordonnées des lignes et des colonnes

	Coordin.	Coordin.
PEN	0,527000	-0,150280
PEH	-0,808475	-0,039849
ENS	0,254526	0,188800
ACC Q4 App possible en école ordinaire	-0,563060	-0,039010
ACC Q5 Impact sur part pédagogiques	0,586733	0,116769
ACC Q6 Impact sur apprentissage Enf Norm	0,715810	-0,034944
ACC Q9 Intégration EH progression	-0,146124	0,174494
DES Q4 App possible en école ordinaire	0,700136	0,043814
DES Q5 Impact sur part pédagogiques	-0,591891	-0,117795
DES Q6 Impact sur apprentissage Enf Norm	-0,655724	0,024727
DES Q9 Intégration EH progression	0,525830	-0,392075

Sur le graphique n°2 on voit une nette opposition entre les PEH et les autres sujets (PEN et ENS) selon l'axe des abscisses qui représente 94,22% de l'inertie totale.

Globalement les PEH pensent que les apprentissages sont possibles en école ordinaire (Q4) et réfutent les impacts de l'intégration de leurs enfants sur la pédagogie (Q5) et les apprentissages des autres enfants (Q6). Alors que Les PEN et ENS ont des points de vue radicalement opposés.

## C- LES MOYENS

Comme pour les questions concernant la pédagogie, on comptabilise les réponses en désaccord avec les arguments présentés (réponses « pas du tout » et « un peu ») et les réponses en accord avec ces arguments (tous les autres). On aboutit ainsi au tableau suivant :

**Tableau n°27.** Répartition des positions selon les trois groupes

	PEN	PEH	ENS
ACC Q10 Moyens H et F suffisants	4	24	8
ACC Q11 Moyen Péda Norm utiles pour EH	3	27	8
ACC Q12 Salaire enseignants	9	24	5
ACC Q13 Dev du Pays	15	26	14
ACC Q14 Enseign bien formés	5	6	13
DES Q10 Moyens H et F suffisants	26	6	22
DES Q11 Moyen Péda Norm utiles pour EH	27	3	22
DES Q12 Salaire enseignants	21	6	25
DES Q13 Dev du Pays	15	4	6
DES Q14 Enseign bien formés	25	24	17

ACC : Réponses en accord

DES : Réponses en désaccord

PEN : Parents d'enfants normaux ; PEH : parents d'enfants handicapés ; ENS : Enseignants

Question 10 : « Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ? »

Question 11 : « Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ? »

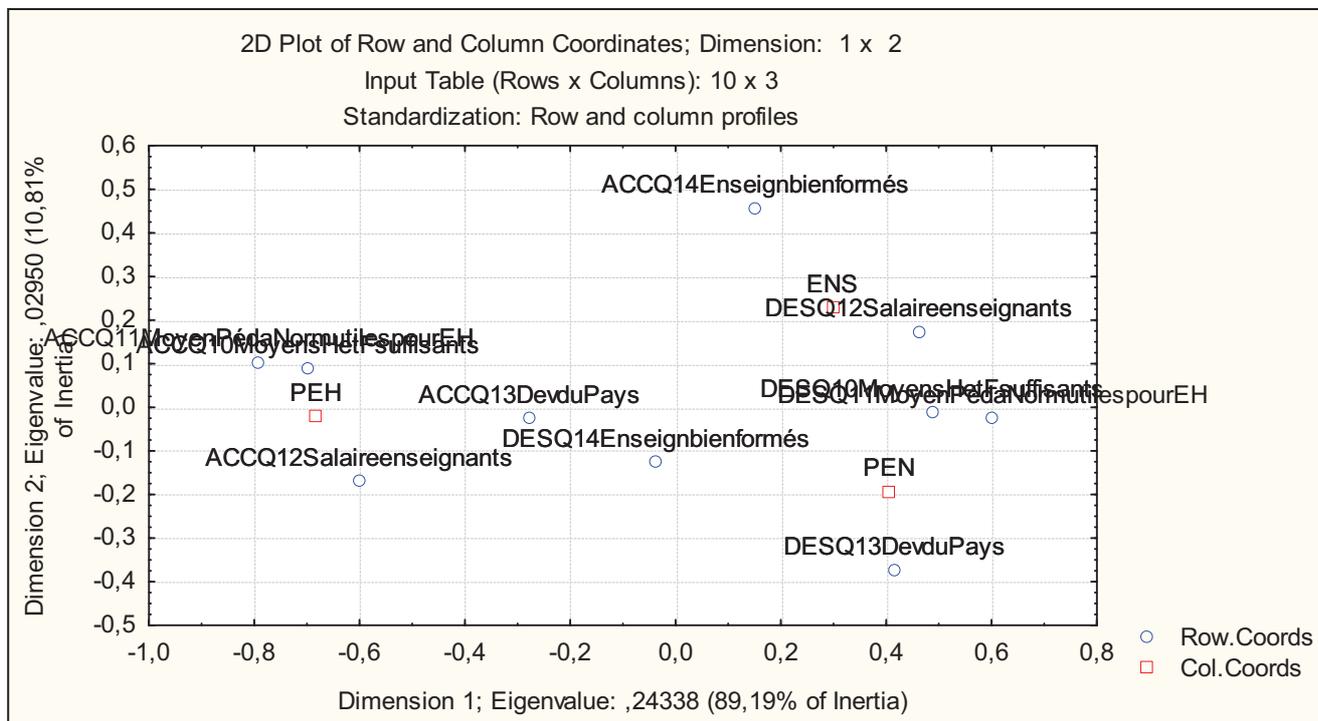
Question 12 : « Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ? »

Question 13 : « Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ? »

Question 14 : « Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés ? »

Après AFC on obtient

**Graphe 3** : Projection graphique de l'analyse factorielle des correspondances du tableau n°27



**Tableau n°28** .Les coordonnées des lignes et des colonnes

	Coordin.	Coordin.
PEN	0,405276	-0,192666
PEH	-0,683267	-0,021096
ENS	0,297847	0,229031
ACC Q10 Moyens H et F suffisants	-0,697893	0,089808
ACC Q11 Moyen Péda Norm utiles pour EH	-0,792123	0,104905
ACC Q12 Salaire enseignants	-0,600733	-0,167805
ACC Q13 Dev du Pays	-0,277001	-0,024567
ACC Q14 Enseign bien formés	0,151926	0,457919
DES Q10 Moyens H et F suffisants	0,487623	-0,010482
DES Q11 Moyen Péda Norm utiles pour EH	0,602080	-0,025371
DES Q12 Salaire enseignants	0,462218	0,173917
DES Q13 Dev du Pays	0,416204	-0,372688
DES Q14 Enseign bien formés	-0,036950	-0,126105

Ici encore on rencontre une nette opposition entre les PEH et les autres sujets selon le premier axe (89,19%).

Les PEH pensent que les moyens humains et financier sont suffisants (Q10) et que les moyens pédagogiques normaux sont utiles à leurs enfants (Q11). Ils estiment aussi que le salaire des

enseignants influence la prise en charge de leurs enfants (Q12). Globalement, PEN et ENS pensent l'inverse.

## 5-2- REGRESSION LINEAIRE MULTIPLE

On a appliqué une analyse de régression multiple afin de justifier les prises de positions pour chaque groupe concernant l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires. Pour cela on considère les réponses pour la question (1) comme variable dépendante (à expliquer) et les réponses aux questions relatives à la pédagogie (4, 5, 6 et 9) et aux moyens (10, 11, 12, 13 et 14) comme variables indépendantes (explicatives).

L'analyse se fait séparément pour les trois groupes de répondants.

Il s'agit alors de savoir si ces arguments sont les mêmes dans les trois groupes de répondants.

Dans ces calculs on a éliminé les sujets qui ont répondu « sans opinion » à la Q1.

**Pour les parents d'enfants normaux on obtient :**

	Beta	t(10)	p-level
<sup>2</sup> Q4	0,575638	3,31898	0,007761
Q5	-0,348921	-1,69118	0,121679
Q6	-0,025104	-0,13345	0,896483
Q9	0,241395	1,71703	0,116728
Q10	0,126997	0,71124	0,493190
Q11	0,041386	0,21666	0,832826
Q12	0,013543	0,08439	0,934415
Q13	-0,097189	-0,53649	0,603352
Q14	0,150198	0,73898	0,476905

Le modèle de régression rend compte de 85% de la variance de la Q1 ( $R=0,92$  ;  $R^2=0,85$  ;  $F(9-10)=6,63$  ;  $p<0,003$ ). Ce qui conforte l'idée que les réponses aux questions concernant la pédagogie et les moyens viennent bien justifier la réponse à la question 1. On remarque que parmi ces justifications, c'est la question 4 qui joue un rôle déterminant ( $B=0,57$  ;  $t=3,31$  ;  $p=0,007$ ).

Ainsi, lorsque les parents d'enfants « normaux » se montrent défavorables à l'intégration des EH, ils justifient leur position en invoquant le fait que ces enfants ne peuvent pas apprendre dans une école ordinaire. Il s'agit donc d'un argument pédagogique

**Pour les parents d'enfants handicapés on obtient :**

	Beta	t(16)	p-level
Intercept			
Q4	-0,261833	-1,29688	0,213063
Q5	0,048087	0,29279	0,773446
Q6	0,149480	0,75768	0,459659
<b>Q9</b>	<b>0,634301</b>	<b>3,33081</b>	<b>0,004235</b>
Q10	0,044306	0,25628	0,800998
Q11	0,056757	0,28389	0,780139
Q12	-0,052381	-0,26485	0,794504
Q13	-0,174082	-0,89358	0,384791
Q14	0,072364	0,39882	0,695296

Le modèle de régression rend compte de 62% de la variance de la Q1 ( $R=0,79$  ;  $R^2=0,62$  ;  $F(9-16)=2,98$  ;  $p<0,02$ ). On remarque que parmi les justifications invoqués, c'est la question 9 qui joue un rôle déterminant ( $B=0,63$  ;  $t=3,33$  ;  $p=0,004$ ).

Lorsque ces parents expriment leur position globalement favorable à l'intégration, ils justifient cette position en invoquant les progrès remarquables depuis l'intégration des EH dans les écoles ordinaires. Ici encore, il s'agit d'un argument pédagogique.

**Pour les enseignants on obtient :**

	Beta	t(14)	p-level
Q4	0,514332	1,45898	0,166641
Q5	0,005070	0,01630	0,987226
Q6	-0,238878	-0,78689	0,444465
<b>Q9</b>	<b>0,428504</b>	<b>2,08441</b>	<b>0,055922</b>
Q10	0,154054	0,72896	0,478045
Q11	0,099592	0,52614	0,607026
Q12	-0,035249	-0,19133	0,851014
Q13	-0,036659	-0,18139	0,858659
<b>Q14</b>	<b>-0,448018</b>	<b>-2,17420</b>	<b>0,047331</b>

Le modèle de régression rend compte de 78% de la variance de la Q1 ( $R=0,88$  ;  $R^2=0,78$  ;  $F(9-14)=5,82$ ;  $p<0,001$ ). On remarque que parmi les justifications invoqués, c'est la question 9 qui joue un rôle tendanciel ( $B=0,42$  ;  $t=2,08$ ;  $p=0,05$ ), tandis que le rôle de la question 14 est significatif ( $B=-0,44$  ;  $t=2,17$ ,  $p=0,04$ ).

Lorsque les enseignants expriment leur position à l'égard de l'intégration, ils la justifient par les progrès (remarqués ou non) depuis l'intégration et par la formation (jugée plus ou moins suffisante) pour prendre en charge ces enfants.

On remarque toutefois ici un paradoxe puisque pour la Q14, le coefficient Beta est négatif. Ce qui signifie que ce sont les sujets qui estiment que les ENS ne sont pas assez bien formés qui sont favorables à l'intégration.

On peut supposer ici que ce type de raisonnement renvoie à une stratégie défensive chez les enseignants. Stratégie consistant à affirmer son accord à l'intégration tout en invoquant un déficit de formation interdisant de la mettre effectivement en place...

## 6- Synthèse générale des résultats

On observant nos résultats descriptives complétés par les analyses du khi deux, nous pouvons constater trois positions générales des groupes d'acteurs, la première position concerne le choix de l'intégration des enfants handicapés, entre intégration en classes ordinaires et classes spécifiques ; la seconde position concerne la pédagogie et l'apprentissage et la troisième repose sur les questions des moyens fournis en classes ordinaires, et enfin rôle de la scolarisation et solutions.

Trois questions ont fait l'objet des résultats trouvés autour de ce sujet, la première question sur l'intégration en classes ordinaire : « que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux en classes ordinaires ? », la deuxième concerne l'intégration en classes spécifique appelés classes d'adaptation : « que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux en classes spécifiques ? » et la troisième est sur la loi de scolarisation : « selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est-elle ? ». Les réponses à ces questions nous ont permis de dégager les principales positions de ces groupes d'acteurs envers la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires. Selon la lecture des graphes de proportions de réponses, les résultats des

analyses d'indépendances et les analyses factorielles des correspondances, il est légitime de penser que les trois groupes de répondants se divisent en deux catégories, d'un côté le groupe des parents d'enfants handicapés qui voient que la scolarisation et le développement de leurs enfants ne passe que par leur intégration en classes ordinaires, même si les classes spécifiques sont disponibles. D'un autre côté, les parents d'enfants normaux et les enseignants qui s'affichent selon les proportions de leurs réponses comme étant antagonistes à l'intégration des enfants avec handicap mental en classes ordinaires, et pensent contrairement au premier groupe que cette loi d'intégration ne peut pas être bénéfique dans notre pays.

Concernant les réponses relatives aux questions sur la pédagogie en classes et aux apprentissages des enfants handicapés : « l'enfant handicapés peut apprendre dans une école ordinaire ? », « Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ? », « Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux ? », « Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaire avez-vous remarquez des progressions ? ».

D'après les parents d'enfants normaux, les enfants avec difficultés mentales ne peuvent pas apprendre dans une école normale, seulement une minorité d'entre eux, disent que c'est leur place. Ce groupe fait suivre cette réponse en répondant à la question sur l'impact de scolarisation sur les pratiques pédagogiques des enseignants en affirmant que l'intégration des handicapés a un impact sur la pédagogie des enseignants, ils sont aussi nombreux à dire que la scolarisation influe l'apprentissage de leur enfant. 90% de ce groupe disent ne pas avoir vu des progressions des enfants handicapés suite à cette intégration. En regardant les résultats de ce groupe, nous pouvons remarquer le trait de refus d'intégration qui caractérise ces réponses.

Pour les enseignants, nous pouvons constatés que leurs réponses prennent le même sens des parents d'enfants normaux, ils sont aussi nombreux à voir que les enfants handicapés ne peuvent pas apprendre dans une école ordinaire (60%). Un grand pourcentage d'entre eux dit que leur pédagogie est influencée, ils sont aussi d'accord sur le fait que ça influence l'apprentissage des enfants normaux d'après les pourcentages, les enseignants sont d'accord aussi avec les parents d'enfants normaux en ce qui concerne la progression des enfants handicapés, (56.7%) d'entre eux, affirment que ces enfants font un peu ou pas du tout de progrès.

En ce qui concerne les parents d'enfants handicapés, leur position est contraire aux autres groupes. Ils sont totalement pour que leurs enfants soient dans une école ordinaire dans laquelle ils peuvent apprendre, ils voient la présence de leurs enfants dans les classes n'influe pas la pédagogie des enseignants, et que cette scolarisation n'a pas d'impact sur l'apprentissage des enfants normaux. Concernant les progressions de leurs enfants, la quasi-totalité des parents affirment avoir constaté des progressions.

Les questions concernées par les moyens fournis dans les écoles ordinaires: «Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ? », «Pensez-vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ? », «Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ? », «Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ? », « Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés ? », à partir de cet ensemble de questions, on a pu tirer les différentes positions de nos trois groupes d'acteurs.

La quasi-totalité des parents d'enfants normaux ainsi que les enseignants, pensent que les moyens financiers et humains ne répondent pas aux besoins de la scolarisation des handicapés en écoles ordinaires, ces moyens existants pour la scolarisation de leurs enfants ne peuvent pas être utiles d'après eux pour la scolarisation des enfants handicapés, alors que les parents de ces enfants pensent au contraire, que les mêmes moyens utilisés pour les enfants normaux peuvent être utilisés pour la scolarisation de leurs enfants. En ce qui concerne le salaire des enseignants, leurs formations ainsi que le part du développement du pays dans l'état de la scolarisation des enfants handicapés, on remarque que, bien qu'il existe encore des différences entre les trois groupes d'acteurs, selon les résultats des analyses du khi deux, on a l'impression que le champ de cette différence rétrécis, c'est-à-dire que la proportion de réponses des trois groupes qui sont d'accord que le salaire, les formations et surtout le développement du pays a une relation avec l'état de la scolarisation des enfants handicapés, est plus grande.

Le rôle de scolarisation est évoqué dans la question « Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société? » , les trois groupes d'acteurs ont pris des positions qui diffèrent l'une de l'autre, l'analyse descriptive ainsi que l'analyse du khi deux montrent une différence significative entre le choix de réponses et les groupes. Cela peut être remarqué d'après les résultats des parents d'enfants normaux qui selon eux, la scolarisation des enfants handicapés aide ces derniers à vivre en société et non l'apprentissage ou l'acquisition des savoirs, les enseignants sont aussi nombreux à voir que le rôle de cette scolarisation est plus la vie en société, ils voient un peu plus que les parents d'enfants normaux un rôle qui vise l'apprentissage. Par contre on voit que la quasi-totalité des parents d'enfants concernés par cette scolarisation, considèrent que l'intégration de leur enfant est utile en même temps pour vivre en société et apprendre.

Enfin, nos trois groupes ont avancé des solutions pour l'intégration des enfants avec handicap mental en répondant à la question sur le lieu idéal pour effectuer cette scolarisation, la solution d'après la plupart des parents d'enfants normaux est de scolariser les enfants handicapés dans des centres spécialisés ou à la rigueur chez eux, cette solution confirme leur regard vis-à-vis à notre objet d'étude. Les enseignants préfèrent également les centres spécialisés que les écoles ordinaires. Face à ces deux groupes, les parents d'enfants handicapés qui préfèrent que la scolarisation de leurs enfants soit dans des écoles normales, aucun d'entre eux n'a proposé une scolarisation dans un centre spécialisé.

## 7- Conséquences de l'handicap sur la qualité du travail chez le groupe d'enseignant et la qualité de vie chez le groupe de parents d'enfants handicapés :

### 7-1- La qualité de travail des enseignants :

1- Cela affecte-t-il votre moral ?

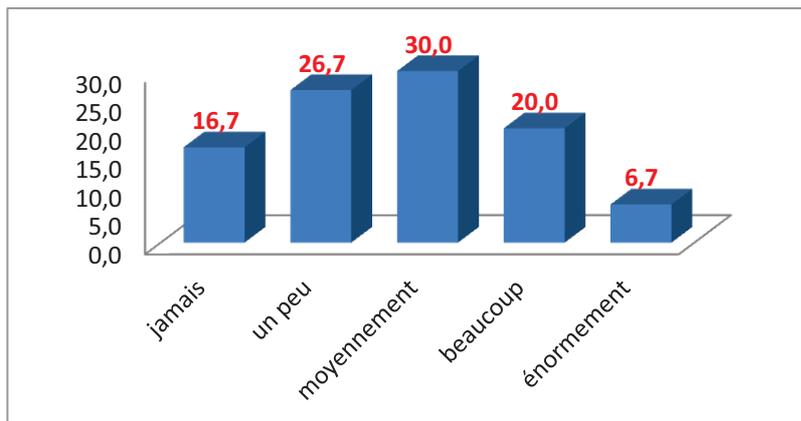


Figure 21 : conséquence de l'handicap sur le moral des enseignants

2- Perdez-vous plus facilement patience en général

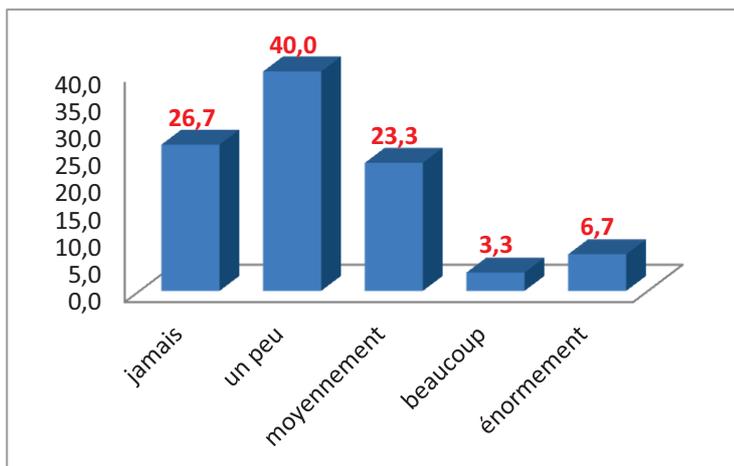


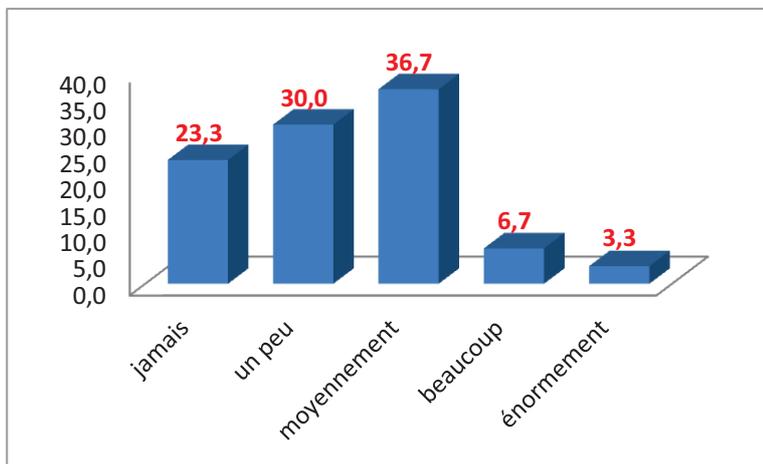
Figure 22 : conséquence de l'handicap sur la patience des enseignants

Les résultats présentés dans les figures 21 et 22 renseignent sur les conséquences de la présence de l'élève handicapé dans la classe d'une école dite normale.

Nous pouvons remarquer que cette présence, affecte le moral des enseignants dans la classe, la plupart en disent « moyennement » (30%) ou un peu (26.7%), d'autre , ont mentionné « beaucoup » (20%), seulement (16.7%) disent « jamais ».

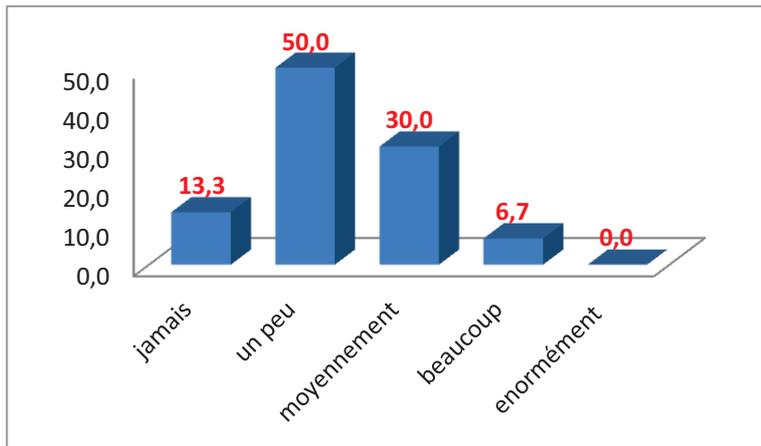
Sur la figure 22, on remarque que leur patience est un peu contrôlé si on la compare au moral, (40%) d'entre eux disent « un peu », et (26.7%) ont choisi répondre « jamais ».

### 3- Consacrez-vous moins de temps aux autres élèves ?



**Figure 23** : conséquence de l'handicap sur le temps consacré aux élèves normaux

1- La qualité de votre travail à l'école est elle perturbée ?

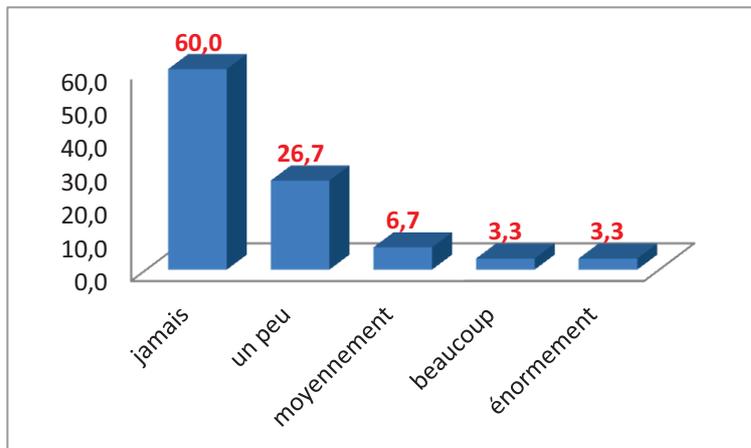


**Figure 24** : conséquence de l'handicap sur la qualité du travail dans la classe

En observant les figures 23 et 24, nous pouvons constater que l'intégration scolaire des enfants handicapés influence la qualité du travail des enseignants ainsi que le temps consacré aux autres élèves. (50%) des enseignants disent que la qualité de travail est «un peu» perturbée, (30%) disent «moyennement», d'autre part, seulement (23.3 %) ont répondu que «jamais» cette scolarisation peut influencer le temps consacré aux autres élèves.

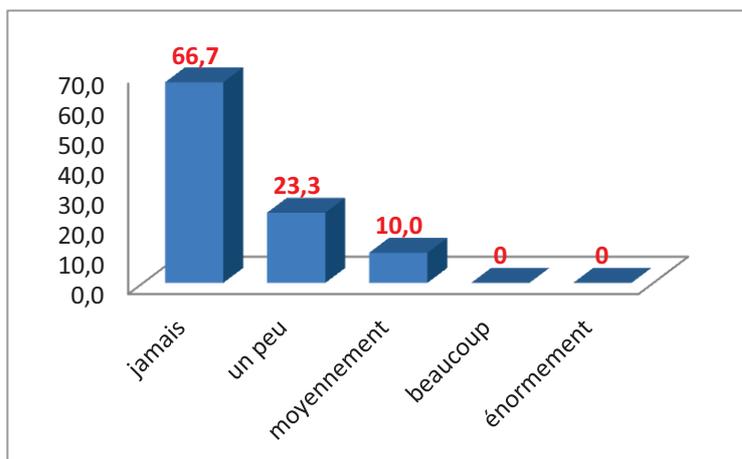
## 7-2- La qualité de vie des parents d'enfants handicapés

1- Cela affecte-t-il votre moral ?



**Figure 25** : conséquence de l'handicap sur le moral des parents d'enfants handicapés

2- Perdez- vous plus facilement patience en général

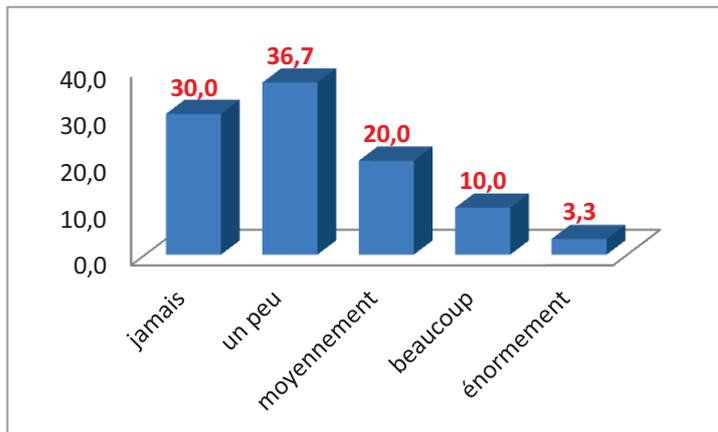


**Figure 26** : conséquence de l'handicap sur la patience des parents d'enfants handicapé

Nous pouvons remarquer d'après ces résultats que contrairement aux enseignants, les parents sont plus tolérants envers leurs enfants handicapés à la maison, surtout pour la question qui concerne la patience, pour laquelle aucun parent n'est d'accord pour les réponses de « beaucoup » ou « énormément », (10%) ont répondu moyennement, (23%) sont d'accord pour « un peu », et la majorité (66.7%) disent « jamais ».

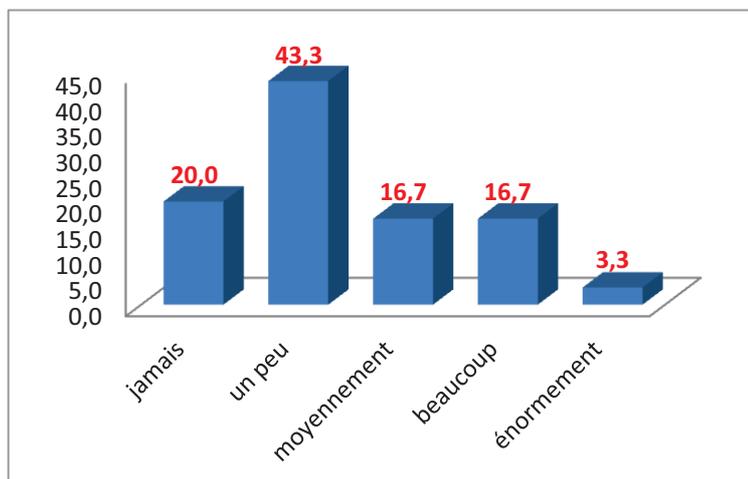
La question sur l'état de moral, nous montre presque la même chose que la question qui la suit, (26.7%) des réponses se centrent sur «un peu», et (60%) laissent dire que jamais un enfant handicapé à la maison n'affecte le moral de ses parents.

3- Consacrez-vous moins de temps aux autres membres de la famille ?



**Figure 27 :** conséquence de l'handicap sur le temps consacré aux autres membres de la famille

4- La qualité de votre vie à la maison est elle perturbée ?



**Figure 28 :** conséquence de l'handicap sur la qualité de vie à la maison.

On observant les figures 27 et 28, nous pouvons constater que la qualité de vie des parents à la maison est stressante, (80%) des réponses dans la figure 28 montrent que

la qualité de vie des parents est perturbée (de « un peu » à « énormément ») et (70%) des réponses dans la figure 27 disent que le temps consacré aux autres membres de la famille est influencé.

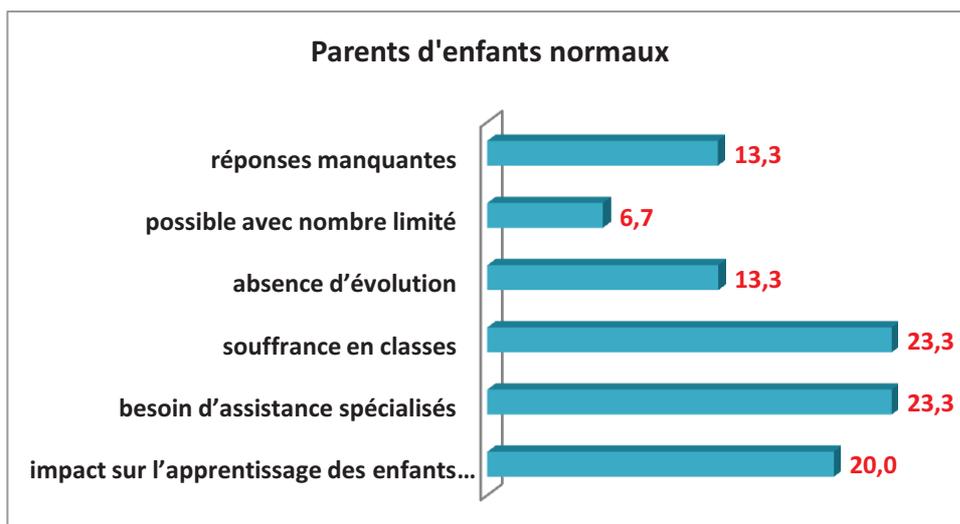
**8- Analyse textuelle de la troisième question (à partir du terme "scolarisation des enfants handicapés mentaux" donnez 5 mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit):**

Cette analyse a pour but de préciser le pourcentage de réponses regroupées en catégories afin de cibler la catégorie ou les réponses qui constituent l'élément central de la représentation sociale de notre objet de recherche ainsi qu'à l'élément périphérique.

**8-1- Groupe de parents d'enfants normaux**

<b>Mots les plus cités</b>	<b>Pourcentage %</b>
impact sur l'apprentissage des enfants normaux	20,0
besoin d'assistance spécialisée	23,3
souffrance en classes	23,3
absence d'évolution	13,3
possible avec nombre limité	6,7
réponses manquantes	13,3
total	100

**Tableau 24 :** proportions des catégories choisies par les parents d'enfants normaux



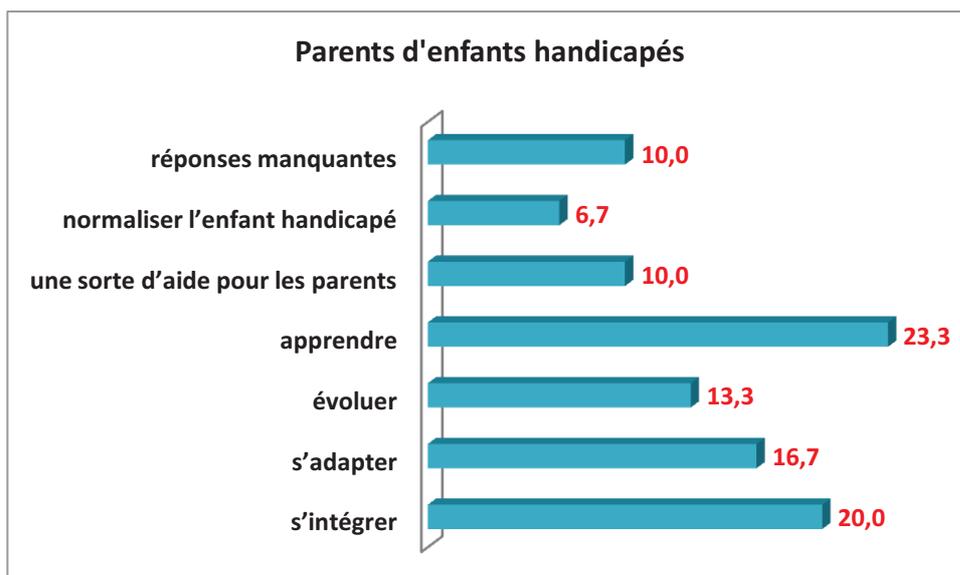
**Figure 29** : catégories choisies par les parents d'enfants normaux

Les réponses les plus marquées pour cette question de la part de ce groupe d'acteur concernent beaucoup plus les catégories « souffrance en classes » et « besoin d'assistance spécialisés » ainsi que l'« impact sur l'apprentissage des enfants normaux », peu qui disent que cette scolarisation est possible (6.7%)

## 8-2- Groupes de parents d'enfant handicapés

Mots les plus cités	Pourcentage %
s'intégrer	20,0
s'adapter	16,7
évoluer	13,3
apprendre	23,3
une sorte d'aide pour les parents	10,0
normaliser l'enfant handicapé	6,7
réponses manquantes	10,0
total	100

**Tableau 25** : Proportions des catégories choisies par les parents d'enfants handicapés



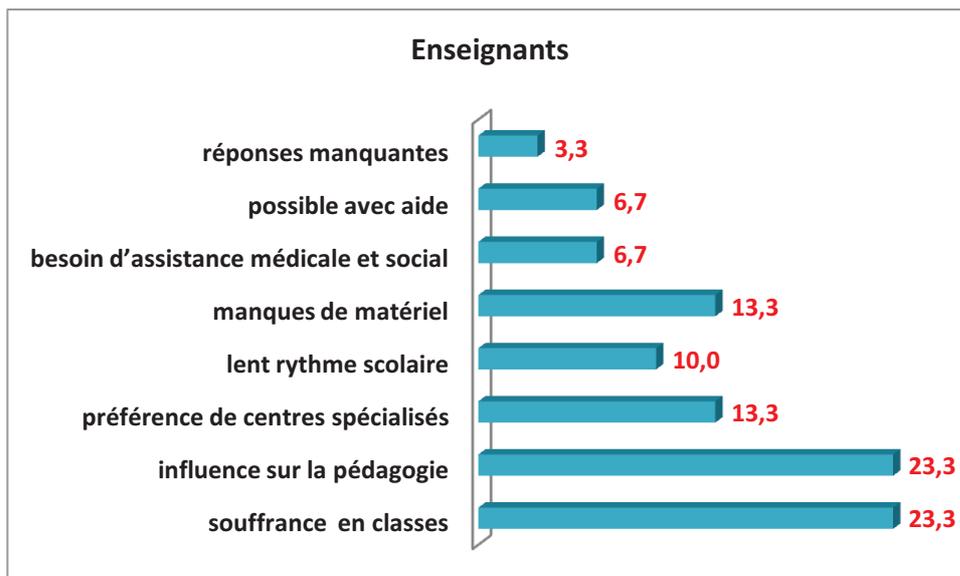
**Figure 30** : catégories choisies par les parents d'enfants handicapés

Contrairement aux réponses de parents d'enfants normaux, la plupart des parents d'enfants handicapés voient que la scolarisation de leurs enfants a pour but l'apprentissage ainsi que l'intégration sociale.

### 8-3- Groupe d'enseignants

Mots les plus cités	Pourcentage %
souffrance en classes	23,3
influence sur la pédagogie	23,3
préférence de centres spécialisés	13,3
lent rythme scolaire	10,0
manques de matériel	13,3
besoin d'assistance médicale et social	6,7
possible avec aide	6,7
réponses manquantes	3,3
total	100

**Tableau 26**: proportions des catégories choisies par les enseignants



**Figure 31** : catégories choisies par les enseignants

Les enseignants voient aussi l'intégration scolaire comme un type d'influence sur la pédagogie et une souffrance en classes. La question de moyens est évoquée en catégories avec des pourcentages moins importants comme « manque de matériel » et « besoin d'assistance médicale et social ».

## DISCUSSION

L'enquête sur la représentation sociale de la scolarité des enfants avec handicap mental comporte un recueil de données qualitatives, réalisé au moyen d'entretiens semi-structurés et un recueil de données quantitatives réalisé au moyen d'un questionnaire.

### **Dispositif de recueil**

L'enquête quantitative utilise un questionnaire visant à décrire concrètement l'état de scolarisation des handicapés en Algérie. Le questionnaire a été totalement rempli dans la majorité des cas, ce qui traduit sa faisabilité et sa pertinence pour décrire les pratiques actuelles des établissements et des intervenants pour la scolarité des enfants avec handicap mental. Rappelons par ailleurs que cette enquête est déclarative et que peut exister un écart entre les pratiques déclarées et celles effectives. Enfin, une des limites de ce mode de recueil est liée au fait que, dans plus de la moitié des cas, le questionnaire a été renseigné par une seule personne, le plus souvent le directeur de l'école.

### **1- SYNTHÈSE DES RESULTATS DE L'ENQUÊTE QUANTITATIVE**

Nous rappelons que ce travail était guidé par trois hypothèses de recherche, Deux d'entre elles portent sur les différentes représentations de notre objet de recherche et la troisième hypothèse qui se focalise davantage sur la combinaison des représentations sociales recueillies et les représentations intergroupes.

Nous allons organiser notre discussion générale en reprenant chacune de ces hypothèses, ainsi que les considérations théoriques qui les sous-tendent, afin d'aboutir à des controverses scientifiques à la vue des résultats que nous avons obtenus. Ceci constituera la partie principale de ce chapitre. Puis, nous discuterons, en nous appuyant toujours sur les données d'enquête, la place que les répondants accordent à la loi de scolarisation des handicapés par rapport aux discours officiels sur l'état de scolarisation de cette catégorie d'enfants en Algérie.

### **Hypothèse générale n°1 :**

Avoir des représentations différentes dans notre triangle de groupes (enseignants, parents d'enfants handicapés et parents d'enfants normaux) en rapport avec les enjeux différents de ces derniers.

### **Hypothèse générale n°2 :**

Constater que les représentations sociales attribuées sont différentes d'un groupe à l'autre : en essayant d'expliquer et mesurer ces différentes représentations.

D'un point de vue théorique, derrière la formalisation de ces deux hypothèses de recherche, nous avons voulu repérer des éléments représentationnels communs entre les trois groupes interrogés (parents d'enfants handicapés, enseignants, parents d'enfant normaux), et des éléments représentationnels spécifiques à chacun d'entre eux sur la scolarisation des enfants avec handicap mental. Aussi, nous avons aussi interprété, dans ce travail, les différences de contenu des éléments du noyau représentationnelle ciblée comme le regard porté par les acteurs sur la scolarité de l'enfant handicapé.

D'un point de vue empirique, au moment de l'analyse des données, nous avons interprété la présence vs l'absence de certains éléments représentationnels en nous appuyant sur l'étude qualitative (à travers la mention de certains témoignages d'acteurs au moment des entretiens) et sur l'étude quantitative et en particulier, le test d'association libre qui concerne la première question du questionnaire caractérisé par la spontanéité, selon Abric 2003 « Le caractère spontané – donc moins contrôlé – permet d'accéder, beaucoup plus facilement et rapidement aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié » (cité par Stéphanie NETTO,2010).la consigne était de donner 5 mots ou expressions qui viennent spontanément à l'esprit quand on évoque « la scolarisation des enfants handicapés mentaux » (1 : mot le plus important, 5 : mot le moins important), ces

mot et expressions ont été transformés en catégories : **entièrement contre, plus ou moins contre, ni pour ni contre, plus ou moins pour, entièrement pour.**

À titre d'illustration, voici des exemples d'éléments spécifiquement évoqués pour chacun des groupes et d'autres exemples d'éléments communs entre les réponses des trois groupes. Les enseignants ont été significativement plus nombreux à fournir des termes regroupés dans les catégories **plus ou moins contre : besoin d'assistance, préférence des centres spécialisés, souffrance en classes.** Les enseignants ont par ailleurs davantage mentionné différentes natures de difficultés lorsqu'ils pensent à la scolarisation des enfants handicapés surtout en classes ordinaires (**manque de temps, manque de matériels / difficultés matérielles** prégnants dans leurs établissements d'exercice. En revanche, chez les parents d'enfants handicapés nous avons davantage repéré l'importance de la dimension praxéologique avec les catégories significativement plus évoquées par ces membres du groupe : **totalelement pour : apprendre, s'intégrer, s'améliorer** (elles sont également repérables dans la plupart des résultats de l'étude quantitative). De plus, c'est également le groupe de parents d'enfants normaux qui a une représentation significativement plus marquée par des termes autour des catégories : **plus ou moins contre : impact sur l'apprentissage des enfants normaux, souffrance en classes, besoin d'assistance spécialisée.** Pour finir, si nous nous focalisons maintenant sur les éléments différents entre les trois groupes, nous repérons que les catégories fortement évoqués diffèrent d'un groupe à l'autre selon la position de chaque groupe par rapport à l'objet étudié, c'est-à-dire que la position des enseignants vis-à-vis de notre objet d'étude est professionnelle ce qui a produit une représentation sociale liée au contexte professionnel dont l'aspect le plus évoqué est le besoin d'assistance et la souffrance en classe ainsi qu'à la demande de moyens pour cette mission, les autres positions sont liées au contexte sociale et totalement différentes .par ailleurs nous repérons la présence saillante d'éléments communs entre le groupe de parents d'enfants normaux et le groupe d'enseignants. En effet, comme chez les parents d'enfants normaux, les éléments centraux de la représentation des enseignants s'articuleraient autour de « souffrance » et « influence négative sur la pédagogie et sur les enfants normaux », nous pouvons confirmer alors l'existence de différentes représentations dans notre triangle de groupes et qui diffèrent d'un groupe à l'autre d'après les résultats décrits dans l'analyse uni- varié et confirmé à partir de l'analyse bi-varié.

Prenant en considération l'ensemble de ces résultats, **nous validons notre première hypothèse de recherche.**

### **Repérage du noyau central et périphérique de la représentation sociale :**

Les différents éléments repérés qui peuvent faire l'objet de l'hypothèse de centralité, n'ont pas tous la même dimension. En effet, l'élément non négociable « souffrance en classes » dont les formulations complètes et souvent évoquées sont « une scolarité qui laisse l'enseignant perdu », « influence négative sur l'apprentissage des normaux et sur la pédagogie »..., ces formulations ont trait à des arguments qui concernent la pédagogie et les moyens, cet élément apparaît avec une fréquence élevée, 43.3% des parents d'enfants normaux (23.3% pour souffrance en classes et 23.3% pour influence négative sur les enfants normaux) et 46.6% d'enseignants (23.3% pour souffrance en classes et 23.3% pour influence sur la pédagogie) il est donc en position d'être un élément central à l'évocation hiérarchisée pour deux groupes sur trois et a le profil d'élément central à la caractérisation de l'objet de recherche.

Par ailleurs, les résultats montrent que l'élément « besoin d'assistance » est susceptible d'avoir le statut d'élément central (évocation hiérarchisée) mais ne fait pas l'objet du contrôle de centralité en tant que tel car il est le plus évoqué par le groupe le moins impliqué pour la pratique de notre objet d'étude (23.3% de parents d'enfants normaux, 6.7% d'enseignants).

Ainsi, les éléments « apprendre, évoluer, s'intégrer, s'adapter » ont-ils été choisis massivement par les parents d'enfants handicapés parce qu'ils font allusion à l'évolution de l'enfant handicapé par l'intermédiaire de « évoluer » ou parce qu'ils contiennent « s'intégrer, s'adapter » ou les deux à la fois ? Bien entendu nous ne pouvons pas répondre à cette question. Par contre, nous pouvons affirmer que ces éléments « apprendre, évoluer, s'intégrer, s'adapter » rentrent bien dans le cadre général de l'élément « évolution ou progrès » qui demeure aussi un argument pédagogique, avec un pourcentage global de 73.3% (23.3% apprendre, 13.3% évoluer, 16.7% s'adapter et 20.0% s'intégrer). Nous remarquons ainsi, qu'il existe un élément central commun entre les trois groupes d'acteurs, il s'agit d'arguments pédagogiques et de moyens d'après les réponses qui semblent mettre d'accord le

groupe de parents d'enfants normaux et les enseignants concernant le besoin d'assistance et de moyens, la souffrance en classes des enfants handicapés ainsi que l'influence des enfants normaux, les parents d'enfants handicapés se sont centré eux aussi sur les mêmes arguments mais à partir d'un point de vu différent qui concerne surtout les progrès de leurs enfants ; Louis et Ramond rappellent que « les parents d'un enfant handicapé restent seuls car ils sont porteurs d'une expérience unique qui les rend étrangers aux autres » (op. cit., 2006, p. 198).

Les informations recueillies conjointement par l'évocation hiérarchisée et la caractérisation nous donnent donc une lecture des périphéries des représentations qui complète la centralité de la représentation.

Les représentations sociales et professionnelles se construisent dans un contexte déterminé (Stéphanie NETTO, 2011)

Nos résultats montrent d'abord que les parents d'enfants normaux sont les moins d'accord pour que la scolarisation des enfants handicapés se passe en classes ordinaires, ce résultat est peu adapté aux caractéristiques de réussite d'intégration citée dans notre partie théorique, ce résultat est plus spécifique en ce qui concerne les enseignants dont 40% déclarent être contre ce concept. et seulement 36.7% sont pour la présence d'un élève handicapé en classe ordinaire, alors que 73.3% des parents d'enfants handicapés espèrent une scolarisation ordinaire en classes normales. ce pourcentage peu satisfaisant pour la pratique de l'intégration des enfants handicapés peu être expliquer par les deux attitudes observés par A.Kouadria (2002) dans la société Algérienne.

Selon A.Kouadria (2002), le sentiment de culpabilité des parents d'enfants handicapés envers la déficience de leur enfant, peut générer chez eux « un excès d'attention et de précaution entourant l'enfant handicapé qui en devient totalement dépendant des autres. L'attitude de rejet ou celle de surprotection est une forme « d'exclusion » d'après cet auteur, elle ne permet pas à l'enfant de s'intégrer dans son milieu social, condition indispensable pour prétendre à une place dans la société. Cette vision sociale peut donc expliquer notre résultat de refus de scolarisation de la part d'enseignants et de parents d'enfants normaux en classes ordinaires.

Ce résultat suggère que cette représentation peut guider ces groupes (enseignants, parents d'enfants normaux) à l'idée que l'enfant handicapé mental ne peut pas apprendre en écoles ordinaires, nos résultats sur cette question, indiquent aussi que 70% des parents d'enfants normaux ainsi qu'à 60% des enseignants ont déclaré que les enfants avec handicap mental ne peuvent pas apprendre en écoles ordinaires. Cela s'explique par les difficultés repérés dans les écoles ordinaires ; comme l'absence des interventions éducatives et thérapeutiques, indispensables complémentarités selon Hameury et al (2006) pour favoriser l'adaptation sociale et les apprentissages scolaires, cette difficulté majeure revient au besoin d'assistance éducative individualisée et là on parle des auxiliaires de vie scolaire (AVS), qui d'après Brigitte Belmont et al. (2011) ; Leur mission est essentiellement d'assurer un accompagnement de ces élèves dans les actes de la vie quotidienne et de faciliter leur autonomie dans les situations d'apprentissage. Aussi ; ces difficultés, peuvent revenir aux conditions d'environnement (très grand groupe, hyperstimulation sensorielle, changements, imprévisibilité, interactions complexes, rythme de vie, prise de conscience par l'enfant de sa différence) ce qui est source d'incompréhension, d'anxiété, de fatigue, donc de souffrance avec éventuelles difficultés d'apprentissage. (Hameury et al, 2006). Ces conditions empêchant une scolarité des élèves handicapés sont réunies dans nos établissements étudiés. On peut dire donc, que nos résultats vont dans le même sens que les recherches faite sur les difficultés à la réussite de l'intégration scolaire. C'est pourquoi d'après (Gardou, 2006), il conviendrait de poursuivre les investigations en se centrant sur les professeurs qui n'ont pas encore eu l'occasion d'accueillir d'élèves avec déficience intellectuelle. "La transformation des actions, en une réelle éducation inclusive prenant en compte les besoins du jeune handicapé et s'attachant à développer des pratiques à géométrie variable » (Gardou, 2006) ; plutôt que d'exiger de l'élève de s'adapter aux exigences de l'école (Benoît, 2004) nécessite une véritable mutation des pratiques professionnelles. Cette mutation ne peut se faire sans un soutien et une formation adaptés (Christine Berzin, 2007).

On remarque ainsi, que parmi nos résultats, les objectifs visés par l'intégration ont davantage trait à la socialisation qu'aux acquisitions proprement scolaires qui paraissent davantage préoccuper les enseignants et les parents d'enfants normaux (40% d'enseignants et 43.3% de parents d'enfants normaux) ;

D'après le Comité Consultatif National d'Éthique (CCNE), la prise en charge éducative scolaire essentielle nécessite un effort de formation majeur pour les enseignants et les auxiliaires de vie scolaire qui exerceront à l'intérieur et à l'extérieur des établissements de l'Éducation Nationale. « Une prise en charge par des personnes n'ayant pas reçu de formation appropriée constitue une prise en charge inadaptée qui peut souvent conduire à une maltraitance. » (Avis 102 du Comité Consultatif National d'Éthique (CCNE) - décembre 2007). à partir de cette vision, et vu que notre groupe d'enseignants n'est pas formé pour une scolarisation des handicapés, l'acquisition des savoirs de ces derniers est loin d'être l'objectif visé par les enseignants pour une bonne intégration scolaire des handicapés mentaux.

Nos résultats indiquent aussi que La grande majorité des parents d'enfants handicapés préfèrent la scolarisation en classes ordinaires (66.7%) contrairement aux enseignants (6.7%) et aux parents d'enfants normaux (3.3%) qui pensent que cette scolarisation doit être effectuée dans des centres spécialisés, alors que Jean-Marc Lesain-Delabarre (2004) souligne que la réussite de la loi d'intégration nécessite une volonté d'intégration de la part de l'équipe enseignante, des parents des enfants handicapés, des enfants handicapés eux-mêmes mais aussi des enfants « tout venant » et de leurs parents ; ce qui n'est pas vraiment le cas dans nos écoles. Les centres spécialisés ont un rôle complémentaire explique Jean-Marc Lesain-Delabarre (2004) qui vient de « la globalité de la démarche » c'est-à-dire que l'intégration scolaire des enfants handicapés est un projet d'ensemble qui mette en lien établissements spécialisés, services, établissements scolaires ordinaires, écoles, collèges, voire lycées, etc.) (Lesain-Delabarre ,2004). Pour les parents d'enfants handicapés qui présentent le plus grand pourcentage concernant la scolarisation de leur enfant en classes ordinaires s'explique par la description des parents d'enfants déficients faite par Bernadette Wahl (2001) , les parents actuel selon cet auteur sont plus exigeants et conscients des droits que leur octroie la loi , ils demandent une écoute chaleureuse, le droit à l'information sur le handicap de leur enfant, le respect de cet enfant en tant qu'enfant, la reconnaissance de leur propre capacité à être ses parents, le pouvoir de décision en ce qui le concerne, la possibilité d'être soutenus, relayés et non plus assistés ou destitués de leur rôle, avec le soutien de la solidarité collective (Bernadette Wahl, 2001).

Un des points à souligner à partir de nos résultats est l'existence d'un lien entre le développement du pays et l'état de scolarisation des handicapés d'après la majorité des enseignants (60%) et la plupart des parents d'enfants handicapés (56.6%). Ce résultat s'explique par quelques points décrits dans le chapitre concernant la situation de scolarisation des enfants handicapés mentaux en Algérie. D'abord rappelons que l'éducation nationale est une priorité majeure de l'état qui consacre un quart du budget annuel au développement du secteur de l'éducation nationale d'après le texte législatif ; cela dit que même si le pays ne fait pas parti des pays développés, il peut assurer une éducation inclusive à toute personne en âge d'être scolarisé , on peut donc dire que la scolarisation des handicapés est totalement personnels et pas une question de moyens qui dépend au développement du pays.

Les enfants handicapés ne sont pas bienvenues dans les écoles ordinaires selon la majorité des réponses qui concernent les enseignants et les parents d'enfants normaux sur les questions visant à comprendre l'état de scolarisation des enfants avec handicap mental en Algérie et plus spécifiquement les questions suivantes : la préférence de lieu de scolarisation des enfants handicapés ( seulement 6.7% des enseignants et 3.3% des parents d'enfants normaux sont d'accord pour une scolarisation en milieu ordinaire) , aussi la question sur le but de scolarisation de ces élèves en classes ordinaires a montré que seulement 13.3% de parents d'enfants normaux et 26.7% d'enseignants déclarent que ce type de scolarisation permet aux enfants handicapés l'apprentissage et la vie en société .

Rappelons que le groupe d'enseignants est le seul groupe administrateur de l'école inclusive dans notre triangle de groupes, c'est à dire que l'état de l'intégration scolaire des handicapés en Algérie dépend en majeure partie aux enseignants qui considèrent les centres spécialisés la meilleure place pour une prise en charge scolaire et psychologique des enfants avec déficience intellectuelle, plusieurs études confirment que les attitudes, les habiletés et les connaissances des administrateurs d'une école peuvent influencer l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires , en effet, lorsque l'intégration scolaire est perçue positivement par les directeurs et les enseignants, davantage de ressources y sont consacrées et l'intégration des élèves en difficulté se fait dans un environnement plus naturel et

moins restrictif, à l'inverse les expériences réalisées dans les milieux où les attitudes sont peu favorables se soldent souvent par des échecs. « Lorsqu'un directeur possède une expérience notable auprès des élèves en difficulté, cette expérience est associée à des attitudes plus positives envers ces enfants », affirment les chercheurs. (Sylvine Schmidt, 2006).

Concernant les parents d'enfants normaux, il faut rappeler que ce groupe représente une part importante de la situation de la scolarisation des enfants handicapés. La représentation sociale de l'handicap selon ce groupe laisse apparaître une diversité des attitudes parentales qui engendrent des réactions de la part de l'école ordinaire ; dans notre étude quantitative où on a évoqué nos quatre items de recherche, les entretiens semi-directifs réalisés auprès de l'échantillon représentatif de parents d'enfants normaux (5 parents) étaient le point de départ des résultats constatés à partir de l'étude quantitative. trois sur cinq parents d'enfants normaux dans l'étude qualitative ont affirmé que la présence d'un enfant handicapé dans une classe ordinaire a un impact sur l'apprentissage et les comportements de leur enfant : «.. La présence d'un élève avec handicap mental dans une classe normale n'a aucun sens, ça ne peut que perturber les enfants normaux.» déclare un papa, « ...moi j'ai remarqué un jour que mon enfant répète à la maison la plupart des gestes et grimaces que faisait un enfant handicapé dans sa classe , et ça m'énervait , c'est pour ça que j'ai demandé à l'institutrice d'éloigner mon fils de cet élève car ça m'inquiétait de voir mon enfant comme un handicapé... » Déclare aussi une maman.

Cette représentation sociale de la scolarisation de l'enfant handicapé dans l'école normale a un impact très important sur les pratiques pour une intégration scolaire réussite.

Compte tenu de l'ensemble des résultats obtenus à propos de la mesure et l'explication des différentes représentations sociales de la scolarisation des enfants handicapés mentaux, **nous validons l'hypothèse de recherche n°2**. Les résultats qui nous permettent d'aboutir à cette conclusion sont essentiellement la présence significative de certains éléments davantage évoquées par les enseignants et les parents d'enfants normaux ainsi qu'au groupe de parents d'enfants handicapés ainsi qu'aux explications de ces différentes représentations sociales.

L'autre versant de cette recherche était d'interroger les individus de chaque groupe sur les autres groupes par rapport à l'objet de notre étude (**jugements intergroupes**) afin de confirmer les liens entre les représentations sociales et les jugements intergroupes.

### **Hypothèse générale n°3 :**

L'existence de liens entre les représentations sociales et les représentations intergroupes : à travers les représentations sociales (endogroupes) et à travers les représentations intergroupes (exogroupes).

Etudier les représentations intergroupes est une étape très essentielle pour notre étude, elles permettent aux membres d'un groupe de justifier leurs comportements à l'égard des membres d'un autre groupe et remplissent une fonction d'explication des conduites des membres de l'endogroupe et de ceux de l'exogroupe. Ainsi, les représentations intergroupes permettent d'anticiper des comportements et de les expliquer (Moliner & al 2009). Toutefois, notre étude a montré que les enseignants sont perçus non favorables à la scolarisation des enfants handicapés par les parents de ces derniers ainsi que par les parents d'enfants normaux, selon les deux

groupes questionnés, la quasi totalité des enseignants voient cette scolarité « **pas ou pas du tout favorable** », à l'inverse, les enseignants à côté des parents d'enfants normaux pensent que la quasi-totalité des parents d'enfants handicapés perçoivent la scolarisation de leur enfants comme étant « **favorable ou très favorable** » d'autre part la plupart des parents d'enfant normaux pensent notamment que cette scolarisation n'est « **pas favorable ou pas du tout favorable** » du point de vue des enseignants et des parents des handicapés.

Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les réponses vraies et supposés des trois groupes à l'échelle d'opinion et que les regards croisés sur l'autre donnent une vision et une lecture claire de la réalité sociale. Ce résultat montre une source suffisante de malentendus qui expliquerait les difficultés à établir un véritable dialogue entre les familles et l'école, ce qui explique les conditions non favorables à la scolarisation de cette catégorie d'enfants.

Ces points communs entre les opinions vrais et les opinions supposés sur la scolarisation des enfants handicapés existent alors que le groupe d'enseignants et le groupe de parents d'enfants normaux partagent les mêmes valeurs concernant cet objet. Nous pouvons constater que ces deux derniers groupes ne savent pas qu'ils sont d'accord sur l'essentiel et que l'idée qu'ils se font de la scolarisation des handicapés est articulée autour des mêmes valeurs.

L'ensemble de ces résultats permet de constater les liens entre les représentations sociales et les représentations intergroupes et donne lieu à la **validation de notre troisième hypothèse de recherche**. Qu'est-ce qui ont déterminé ces représentations sociales ? Ce n'est pas les sujets qui l'ont produit, ce n'est pas non plus l'objet sur lequel elles portent. C'est plutôt la relation qu'ils entretiennent entre eux qui déterminent la formation des représentations sociales. Nos résultats montrent que l'objet de représentation « scolarisation des enfants handicapés » est perçu différemment par les groupes en fonction des effets du contexte de cette représentation. Abric a mentionné, dans le contexte de l'échange, l'aspect « dormant » de certains items dans la représentation pour expliquer cette structuration différente des représentations de la scolarisation des handicapés. Notre étude montre que les perceptions et les représentations des trois groupes sont en lien avec les pratiques d'intégration mises en place dans les écoles.

### **Impact de « la vie privé » et de « la vie professionnelle » des groupes de parents d'enfants handicapés et d'enseignants sur les représentations sociales :**

Quatre questions de questionnaires destinés aux enseignants ainsi qu'aux parents d'enfants handicapés ont concernés la qualité de vie de ces derniers. La qualité de vie est un concept qui se définit par un ensemble de mesures des conditions sociales, économiques et environnementales de l'existence (Grimm-Astruc, 2010). Nous avons donc jugé utile de mesurer ces conditions afin de donner plus ample

explications de représentations sociales. D'après plusieurs recherches, il est fortement reconnu que les parents ayant des enfants avec des déficiences intellectuelles présentent un niveau de stress et de problèmes psychologiques plus sérieux que la population normale ou que les parents dont les enfants présentent d'autres types de psychopathologies (Hastings & al, 2006), dans une autre condition, Les appréciations positives sur la qualité de vie des parents montrés par nos résultats sont normalement plus souvent exprimées par les parents dont l'enfant connaît un handicap léger comme c'est indiqué dans la recherche de Mahé (CTNERHI, 2005). Les parents d'enfants handicapés ont significativement fourni d'avantage des réponses montrant une vie privé plus ou moins normale, en ce qui concerne le moral et la patience dont les appréciations sont positives (60.0% et 66.7% respectivement).pour une deuxième partie des résultats concernant toujours la qualité de vie des parents on voit nos résultats qui montrent une vie stressante et qui vont dans le même sens des études de Hasting & al (2006) ( 70% des réponses concernant la vie perturbé des parent vont de «un peu» à «énormément» et 80% des réponses concernant la consacraisons du temps aux autres membres de famille vont aussi de «un peu» à «énormément». Cela a un rapport et peut expliquer l'élément périphérique de la représentation sociale qui concerne les parents d'enfants handicapés «**la scolarisation est une sorte d'aide pour les parents**». En ce qui concerne les enseignants, les résultats ont montré la même chose que pour les parents surtout pour la question sur la qualité de travail qui selon eux s'avère perturbé, ceci nous fait rappeler par ce qui à été souvent dit par les enseignants lors des entretiens «...mon travail est souvent perturbé à cause de la présence de l'enfant déficient dans ma classe, sans lui, je pourrai avancer plus rapidement...» Affirme une enseignante. «..On ne possède ni les moyens ni les capacités pour recevoir ces enfants dans les classes c'est pour ça qu'on perd souvent patience avec ces élèves...» Explique une autre enseignante. Ces résultats ont un lien avec les différentes représentations sociales expliqués précédemment, par conséquent, nous pouvons dire que ces résultats ont un lien surtout avec les éléments périphériques de la représentation sociale de notre objet d'étude.

## **2- Synthèse de résultat de l'analyse multifactorielle :**

Nous avons utilisé dans cette analyse. Le Test d'indépendance du Khi-deux pour essayer d'examiner l'existence ou pas d'une association ou d'une dépendance

entre les groupes de répondants et la réponse considérée. Une analyse factorielle des correspondances (AFC) a été appliquée afin de voir sous forme de graphe les associations entre les groupes des répondants et différentes prises de positions. Ainsi qu'une régression linéaire multiple dans le but d'analyser les questions influentes sur les prises de positions.

Les résultats ont confirmé statistiquement, les résultats trouvés à partir de l'analyse uni varié pour la majorité des questions en commun entre les trois groupes. Il existe clairement une dépendance ou une association entre les groupes et le choix de réponses notamment entre le groupe des parents d'enfants normaux qui pensent d'après leurs réponses que l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires ne peut pas les aider, alors que les parents d'enfants handicapés pensent au contraire, c'est le meilleur moyen pour leurs développement. Les enseignants semblent être plutôt plus du côté des parents d'enfants normaux selon leurs réponses, ceci s'explique peut être par le fait qu'ils sont eux même des parents d'enfants normaux avant d'être enseignants, en plus de l'effort supplémentaire qu'ils sont censés le faire pour l'enseignement des enfants avec handicap. L'item qui concerne « les moyens fournis dans les écoles ordinaires » semble mettre d'accord les trois groupes. Cet item est véritablement « concret » ce qui fait une observation « concrète » des sujets de l'item, c'est-à-dire que si les moyens fournis pour la scolarisation de ces enfants sont remarquablement insuffisants, la plupart des sujets interrogés ne peuvent qu'être d'accord sur cette insuffisance et vis versa. Donc cette indépendance significative entre les groupes et le choix de réponse peut être expliqué par la concrétisation de l'item et donc le regard pratiquement commun des trois groupes.

Une association très significative, notamment pour les questions qui concerne l'item de « l'utilité de la scolarisation des élèves handicapés mentaux » met en évidence la différence du regard envers l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires qui existe entre les trois catégories. L'analyse descriptive nous a permis de voir que cette différence est moins importante entre le groupe de parents d'enfant normaux et le groupe d'enseignants et plus remarquable entre ces derniers et le groupe de parents d'enfants handicapés. les regards des parents d'enfants normaux ainsi qu'aux enseignants vont vers le refus de ce type de scolarisation contrairement aux réponses des parents d'enfants handicapés qui ont le trait d'avantages et de

bienfaits de la scolarisation de leurs enfants , ce regard positif en faveur des enfants handicapés de la part de leurs parents a déjà été évoqué dans l'étude de Bernadette Wahl (2001) décrivant les parents d'enfants handicapés actuels , les parents actuels selon cet auteur « sont plus exigeants et conscients des droits que leur octroie la loi , ils demandent une écoute chaleureuse, le droit à l'information sur le handicap de leur enfant, le respect de cet enfant en tant qu'enfant, la reconnaissance de leur propre capacité à être ses parents, le pouvoir de décision en ce qui le concerne, la possibilité d'être soutenus, relayés et non plus assistés ou destitués de leur rôle, avec le soutien de la solidarité collective » (Bernadette Wahl, 2001) .

D'autre part, en ce qui concerne l'autre regard envers l'intégration des handicapés , les parents d'enfants normaux et les enseignants sont en général d'accord sur le fait que cette scolarisation est inadapté aux enfants handicapés dans les écoles ordinaires , cette résistance de la part des enseignants s'explique par ce qui a été évoqué par ces derniers concernant les difficultés qu'ils rencontrent quotidiennement, d'après Michel Chauvière & Eric Plaisance (2008), Dans un milieu scolaire ordinaire, les résistances sont nombreuses et parfois justifiées, les enseignants peuvent aussi avoir de « bonnes raisons » de se montrer réticents, voire hostiles dans certains cas vu la formation qu'ils ont reçu et aussi le manque d'assistance matérielle et humaine. D'après ces chercheurs L'enseignant est défini comme l'acteur central des actions conduites en direction des élèves handicapés et l'interlocuteur privilégié des parents, on peut donc comprendre que notre étude corrobore avec les travaux de ces chercheurs et explique les représentations sociales de ce groupe « central » d'acteurs.

Pour les parents d'enfants normaux, cette analyse a confirmé les résultats trouvés à partir des résultats unis variés, comme nous avons déjà évoqué dans la discussion des résultats descriptifs, l'étude de Kouadria a montré que dans une société algérienne, le sentiment de culpabilité des parents d'enfants handicapés envers la déficience de leur enfant, engendre chez eux un excès d'attention et de précaution entourant l'enfant handicapé qui en devient totalement dépendant des autres. Cette attitude de rejet ou celle de surprotection est une forme « d'exclusion » d'après cet auteur, elle ne permet pas à l'enfant de s'intégrer et donc une vision sociale sensible surtout de la part des parents d'enfants normaux qui voient que ce type de scolarisation peut avoir une autre place à part l'école ordinaire.

### **3- Influences des variables sexe et âge sur les représentations sociales**

Parmi les résultats montrés à partir de l'analyse du Khi-deux , nous avons trouvé qu'il existe une indépendance entre la variable sexe des répondants et choix de réponses c'est-à-dire qu'il n'existe aucune association ou une différence significative entre les hommes et les femmes pour chaque groupe et le choix de réponses , ceci dit que les représentations sociales de notre objet de recherche n'ont aucun lien avec le sexe de la population de notre recherche, c'est-à-dire aussi que ces représentations sociales ne dépendent pas du sexe de nos répondants.

Aussi l'analyse du Khi-deux nous a montré qu'il existe des différences significatives entre les tranches d'âge chez les trois groupes pour plusieurs questions ce qui laisse dire que le choix de réponse peut différer selon l'âge du répondant, ces différences significatives concernent le groupe de parents d'enfant normaux et le groupe d'enseignants. Cela peut être expliqué par plusieurs facteurs qui se centrent autour du terme « handicap ». Commençons, par la représentation sociale de l'handicap mental dans la société algérienne qui sort d'abord de l'environnement parental dans un cadre d'une double culture (traditionnelle et rationnelle) et s'intègre dans le système scolaire qui d'après les psychologues des établissements scolaires entendent toujours parler de ces enfants avec des termes désignant « débile mentale » « idiot » « mongoliens » (Lassel, El Watan, 2013). Cette représentation sociale de l'handicap est assez fréquente chez les enseignants n'ayant pas un niveau universitaire ou n'ayant pas eu une formation spécialisée, ce qui laisse comprendre leurs représentations de la scolarisation de cette catégorie d'enfants, c'est les enseignants d'âge supérieurs. En outre, chez les jeunes enseignants ayant suivi une formation universitaire, sont plus ou moins tolérants à l'égard de l'handicap et la scolarisation des handicapés dans les écoles ordinaires. Ainsi, nous pouvons expliquer ce résultat par le rôle des médias et la sensibilisation surtout des jeunes enseignants à l'handicap (internet, émissions télévisés, magazines...).

### **4- Analyse de régression linéaire multiple :**

L'analyse de régression linéaire multiple a montré que les questions relatives à la pédagogie et aux moyens (variables explicatives) justifient le mieux les prises de

positions pour chaque groupe concernant l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires (question 1), notre objet de recherche se centre alors sur les pratiques pédagogiques qui englobent toutes les questions relatives à la pédagogie comme la question sur l'apprentissage des enfants handicapés dans les écoles ordinaires , les progrès des enfants handicapés dans les écoles ordinaire, la formation des enseignants...

Nous avons évoqué dans la revue de littérature que la définition de l'intégration scolaire repose aussi sur ce que Raymond Vienneau a appelé « l'adaptation pédagogique » c'est-à-dire offrir une éducation individualisée dans les classes ordinaires (Robichaud et Landry, 1982), donc c'est l'une des conditions pour la réussite de l'intégration scolaire. pour un plan éducatif individualisé , L'intégration scolaire des enfants handicapés, nécessite aussi des enseignants formés ; « c'est d'abord l'intégration des compétences des adultes » d'après le professeur de pédagogie spéciale à l'université de Bologne M.Canevaro (Canevaro, 2006), sous cet angle , la formation des enseignants est aussi importante pour la réussite de l'intégration scolaire à coté des moyens indispensables à la mise en œuvre, qu'ils soient matériels, financiers ou humains ; tout ça pour l'apprentissage et l'intégration des enfants en situation de l'handicap qui sont aussi des arguments pédagogiques.

Les résultats de notre étude à partir de cette analyse vont en quelques parties dans le sens de ces recherches qui expliquent en quelque sorte les conditions de réussite d'intégration scolaire. Ces conditions citées ne sont pas fournis dans nos écoles étudiées et les questions relatives à la pédagogie sont elles qui justifient le mieux les prises de position pour chaque groupe concernant l'intégration des élèves handicapés en classes ordinaires.

##### **5- Limites de recherche et perspectives :**

La présente étude est descriptive et corrélationnelle et ne permet nullement de mettre des liens de causalité entre les mesures utilisées. De plus, certaines lacunes méthodologiques peuvent être soulevées. Le nombre de participants est restreint. En même temps, une telle étude n'a jamais été réalisée. L'apport empirique de l'étude n'est donc pas négligeable. En dépit du fait qu'il n'y ait que 90 participants, les

corrélations sont très élevées et la majorité d'entre elles sont significatives. Les participants de l'étude proviennent du même lieu d'appartenance, la wilaya de Tlemcen, et leurs résultats statistiques ne peuvent être généralisés à l'ensemble d'une population d'enfants handicapés mentaux au niveau national, il est donc possible que les résultats obtenus pour cet échantillon soient sensiblement différents pour une autre population. Le nombre de jours et d'heures d'intégration des enfants handicapés n'est pas contrôlé et cette variable pourrait influencer la qualité de l'intégration scolaire et sociale de tous les enfants (Rivard & Forget, 2006). Dans une prochaine étape, il serait important de vérifier si la fréquence de la présence hebdomadaire dans la classe d'adaptation ou la classe ordinaire de l'enfant handicapé peut faire varier le degré d'acceptation intégration scolaire. Les hypothèses de recherche n'ont pas été explicitées aux groupes afin d'éliminer le facteur de désirabilité sociale. En outre, il serait intéressant de mesurer l'acceptation sociale de l'enfant selon les pairs de la classe par un questionnaire sociométrique. Un questionnaire comme le Student-teacher relationship scale (Pianta, 1995) pourrait être utilisé pour vérifier la relation entre l'enseignant et l'élève avec handicap mental ; ça pourrait montrer que le stress des enseignants peut être plus ou moins élevé et dépend des caractéristiques comportementales que présente l'enfant handicapé dans sa classe. Selon Rivard & al. (2006) il est sans doute sûr que la réussite de l'intégration repose d'abord et avant tout sur un cadre plus général comme la formation des enseignants, les méthodes d'enseignement et le partenariat entre les agents impliqués, il serait donc important pour de futures études de vérifier l'impact de ces facteurs-ci une fois mis en place dans les écoles sur les pratiques et les actions pour la loi d'intégration en faveur des handicapés mentaux et donc cette étude permet d'envisager que ces facteurs puissent soit faciliter l'intégration soit voir la même situation de scolarisation dans cette société ce qui permet ainsi une réévaluation des représentations sociales.

## CONCLUSION

A travers la revue de littérature, nous avons mis en évidence le fait que la scolarité des enfants présentant une déficience intellectuelle dans la société algérienne est un champ de recherche extrêmement jeune mais qui doit nécessairement, au vu des nouvelles perspectives, pratiques et le nouvel angle de considération des enfants présentant une déficience intellectuelle, se développer afin de donner aux praticiens des pistes viables leurs permettant de mieux intégrer les enfants déficients dans les écoles normales.

Cette recherche ne constitue qu'une étape, une phase de repérage du contenu et de la structure interne de la représentation. Nous nous sommes appuyés, pour réaliser notre objectif, sur trois analyses statistiques

L'étude des données recueillies, des différents groupes en présence, par l'analyse descriptive nous montre que nos résultats confirment d'abord notre première hypothèse de recherche disant qu'il y a de différentes représentations dans notre triangle de groupes (enseignants, parents d'enfants handicapés, parents d'enfants normaux) d'après les données statistiques descriptives qui concerne le questionnaire, dont la majorité des questions ont eu des proportions variés selon l'échantillon.

L'explication de ces différentes représentations qui a fait l'objet de notre deuxième hypothèse, a montré qu'effectivement le contexte d'évocation dans le quel nos trois groupes ont fournis des réponses, a contribué à la différenciation de représentations de la scolarité des enfants handicapés, le groupe d'enseignants s'est focalisé sur un contexte professionnel (pédagogie, moyens, qualité de vie...) avec des grands pourcentages autour de ce contexte ce qui donne une représentation sociale professionnelle.

Les représentations sociales personnelles ont concernés les parents d'enfants handicapés ainsi qu'aux parents d'enfants normaux, pour ce type de scolarisation, le droit à la scolarisation des enfants handicapés pour leur parent est majeur. Cependant, les conditions de scolarité des enfants normaux est aussi important d'après leur parent dont la présence d'un enfant handicapé dans une classe normale est non souhaitable.

Les résultats de l'analyse multifactorielle ont confirmé statistiquement, les résultats trouvés à partir de l'analyse uni varié pour la majorité des questions en commun entre les trois groupes. Il existe clairement une dépendance ou une association entre les groupes et le choix de réponses notamment entre le groupe des parents d'enfants normaux qui pensent d'après leurs réponses que l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires ne peut pas les aider, alors que les parents d'enfants handicapés pensent au contraire, c'est le meilleur moyen pour leurs développement. Les enseignants semblent être plutôt plus du côté des parents d'enfants normaux selon leurs réponses.

Les résultats de l'analyse de régression linéaire multiple a montré que les questions relatives à la pédagogie et aux moyens (variables explicatives) justifient le mieux les prises de positions pour chaque groupe concernant l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires (question 1), notre objet de recherche se centre et s'explique alors par les pratiques pédagogiques qui englobent toutes les questions relatives à la pédagogie comme la question sur l'apprentissage des enfants handicapés dans les écoles ordinaires , les progrès des enfants handicapés dans les écoles ordinaires et la formation des enseignants.

On peut admettre alors que les arguments pédagogiques, seraient les valeurs fondatrices des positions de nos trois groupes concernant la scolarisation des enfants handicapés en écoles ordinaires, c'est une grille avec laquelle les trois groupes lisent la réalité de l'intégration scolaire. Plus précisément, « l'évolution de l'enfant handicapé ou les progrès » est l'élément central tel qu'il est produit par les parents d'enfants handicapés, « la formation des enseignants » qui joue un rôle significatif dans la stratégie défensive chez les enseignants pour justifier leur position par apport à l'intégration scolaire sans oublier la question sur les progrès remarqués ou pas qui joue un rôle tendanciel. et enfin « l'apprentissage des enfants handicapés » par lequel les parents d'enfants normaux justifient leur position en invoquant que ces enfants ne peuvent pas apprendre dans les écoles ordinaire, et là encore Il s'agit d'un argument pédagogique.

Outre le repérage des contenus de la représentation, notre recherche nous a permis de constater le lien entre les jugements intergroupes et les représentations sociales personnelles et professionnelles de nos trois groupes et qu'il existe des points communs entre les opinions vraies et les opinions supposées sur la scolarisation des enfants handicapés, sans oublier que encore une fois le groupe d'enseignants et le groupe de parents d'enfants normaux partagent les mêmes valeurs concernant cet objet de représentation, ce résultat peut expliquer les difficultés de dialogue entre parents et enseignants ce qui fait l'objet de notre troisième hypothèse.

En outre, les représentations de notre objet d'étude sont variables et ne dépendent pas du sexe des répondants. Aussi, ces représentations sociales de la scolarisation des handicapés sont liées à l'âge des acteurs de notre triangle de groupes, nous avons constaté des différences significatives entre les tranches d'âge des enseignants ainsi que les parents d'enfants normaux et le choix de réponses, autrement dit, plus les parents et les enseignants sont jeunes, plus ils apprécient la scolarisation des handicapés. Ce résultat donne à notre recherche l'esprit optimiste vis-à-vis l'état actuel de la scolarisation des enfants handicapés mentaux en écoles ordinaires et constitue le point de départ à d'autres recherches pour l'étude des facteurs favorisant l'intégration scolaire de cette catégorie d'enfants.

Les prises de positions défavorables des parents d'enfants normaux ainsi que les enseignants à l'égard de l'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires sont justifiées en gros d'après eux par le manque des formations et les moyens pédagogiques. Ceci nous pousse à se demander que si ces moyens seront fournis aux écoles, les représentations sociales de cette intégration seront-elles différentes ?

## Références Bibliographiques

- À l'appui des écoles favorisant l'inclusion . (2006). *Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba* , 1.
- ABALLEA, F. (2005). *LA FORMATION INDIVIDUALISÉE: UN OBJET DE RECHERCHE ?* L'Harmattan.
- Aballea, F. (2005). La professionnalisation inachevée des assistantes maternelles, Recherches et Prévisions. *spécial acteurs et politiques de la petite enfance. Permanences et mutations* , pp. 55-56.
- Abassi, B., Chaouki, M., Sanogho, C., & Zarrouk, S. (2010). Analyse de la réponse du secteur de l'éducation en matière de lutte contre le VIH/SIDA en Algérie, au Maroc, en Mauritanie et en Tunisie. (pp. 8-9). UNESCO.
- Abric, J. (1976). Jeux, conflits et représentations sociales. *Thèse de Doctorat d'état, université de Provence* .
- ABRIC, J. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales.
- Abric, J. (1994). Méthodologie de recueil des représentations sociales, in Abric.
- Ahearne, J. (2001). Les pratiques pour tisser en ensemble une culture. *Les pratiques pour tisser en ensemble une culture* , 56-62.
- ALGERIE. (2004). Rapport national sur le développement de l'éducation. *47e session de la conférence internationale de l'éducation* . Genève .
- Ameisen, J.-C. (2011). *CAMPAGNE EN FAVEUR DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS AUTISTES*. DOSSIER DE PRESSE.
- Aston, J., & al. (2005). a longitudinal study of young people with special educational needs. *Institute for Employment Studies University of Manchester* , 3.
- Baghdadli, A., & al. (2011). *ETUDE DES MODALITES D'ACCOMPAGNEMENT DES PERSONNES AVEC TROUBLES ENVAHISSANTS DU DEVELOPPEMENT DANS TROIS REGIONS FRANÇAISES*.
- BAILLEUL, Marc, & al. (2008). *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants*. CERSE.
- Beaucher, H. (2012). la scolarisation des élèves en situation de handicap en europe . *centre de ressources et d'ingénierie documentaires*, (pp. 13-14).
- Beaugerie-Perrot, A., & Lelors, G. (1991). *Intégration scolaire et autisme*. Paris: puf.
- Belio, C. (2012). *Handicap, cognition et représentations*. université de BORDEAUX.
- Belmont, B. (1999). Un partenariat éducatif est-il toujours possible avec tous les parents ? *Nouvelle revue de l' AIS* (7), pp. 184-190.

- Belmont, B., & Verillon, A. (1997). Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle : partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés. *Revue française de pédagogie*, 119, 15,26.
- Belmont, B., Plaisance, E., & Vérillon, A. (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue française de pédagogie* (174), 93.
- Belmont, B., Plaisance, E., & Vérillon, A. (2009). Les auxiliaires à l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap. Conditions de travail et développement de compétences professionnelles. *Science Direct*, pp. 330-332.
- Bernadette, W. (2001). L'intégration scolaire, une chance pour tous les enfants. *Enfances & Psy*, 4 (16), pp. 8-12.
- Berzin, C. (2007). LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AU COLLÈGE : LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS. *Carrefours de l'éducation* (24), 3-19.
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours : Recherches sur les représentations sociales*. Paris: L'harmattan.
- Cardot, J.-P. (2011). *Formateurs d'enseignants et éducation à la santé : analyse des représentations et identité professionnelle*. Université Blaise Pascal.
- Castel, P., & Lacassagne, M.-F. *Stage Médiation Sociale*.
- Charlier, M. (2002). Cintégration des enfants handicapés: où en est-on ? 57 (4).
- Chauvière, M. (2009). *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy. Suivi de l'efficacité des années quarante*. Paris: L'Harmattan.
- Chauvière, M., & Plaisance, E. (2003). Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations. 27,55.
- CIM10. (2003). *Retard mental (F70-F79)*. Chapitre v.
- Dee, L. (2006). Improving transition planning for young people with special educational need. *University Press*. The McGraw-Hill companies.
- Delaubier, J.-P. (2011). *Les classes pour l'inclusion scolaire en 2010*. Inspection générale de l'éducation nationale.
- Donatienne, D. (2007). Chapitre 7. Les activités d'insertion sociale : occupation ou insertion. *Économie, Société, Région*, 253-281.
- Driessche Luc, V. (2002). LE NARCISSISME PARENTAL FACE AU HANDICAP DE L'ENFANT. *Cahiers de psychologie clinique*, 1 (18).
- Dubois, S., & Stassinnet, M. (1997). Intégration scolaire du jeune enfant handicapé à l'école maternelle : pratiques d'un CAMSP. *Montlignon* (29), pp. 76-83.

- Durand, B. (2001). LE DISPOSITIF « HANDISCOL' » POUR LES ENFANTS DITS HANDICAPÉS MENTAUX. *Erès / Enfances & Psy*, 4 (16), 43-44.
- Durkheim, E. (2005). *De la division du travail social*. PUF.
- Ebersold, S. (2003). Intégration scolaire, dynamiques de scolarisation et logiques d'accompagnement. *Handicap* (99), pp. 17-32.
- Ebersold, S. (2007). *Parents et professionnels face au dévoilement du handicap, dire et regards*. Toulouse: Erès.
- Ebersold, S. (2008). Scolarisation en milieu ordinaire, espaces de coopération et dynamiques coopératives. *Science Direct*, pp. 201-205.
- Ebersold, S., & Detraux, J. (2003). Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux. pp. 78-88.
- éduSCOL. (2002). Scolariser les enfants présentant des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique. *ministère de l'éducation nationale*, 2.
- Egron, & B. (2010). « *Le projet personnalisé de scolarisation* », *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*. Bretagne: Scéren collection.
- Erès. (2007). SCOLARISATION DES ENFANTS HANDICAPÉS : REMOIS AUTOUR DE LA LOI DU 11 FÉVRIER 2005. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 70, 104-105.
- Faucheux, F. (2005). La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits des personnes handicapées. *Bulletin d'information du CREA Bourgogne*, pp. 15-5.
- Faure-Fillastre, O. (2011). L'ÉCOLE ÉVOLUE-T-ELLE FACE AUX NOUVELLES DEMANDES ? *Cairn.info*, 3 (52), 110-112.
- Ferrand, A. (1997). La structure des systèmes de relations. *L'Année Sociologique* (47), pp. 35-45.
- Firdawcy, L., Gomez, B., & Aroua, L. (2010). Analyse de la réponse du secteur de l'éducation en matière de lutte contre le VIH/SIDA en Algérie. *UNESCO*, 21.
- Fontaine, S. (2007). REPRESENTATION SOCIAL, PARENTS ET ENSEIGNANTS, L'ECOLE REUNION. 274-276.
- Geoffroy, & G. (2006). *Réussir la scolarisation des enfants handicapés*. Rapport au Parlement.
- Gilling, J. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris: Dunod.
- Gilling, J. (2007). *Mon enfant aussi va à l'école. La scolarisation des enfants et des adolescents handicapés en 20 questions*. Saint-Agne: Erès.
- Gohet, P. (2007). *Remise du rapport Sur le bilan de la loi du 11 février 2005 et de la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées*. DIPH.

Grimm-Astruc, C. (2010). *QUALITE DE VIE DE PARENTS, DEVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE ET PRISE EN CHARGE DE JEUNES ENFANTS AVEC AUTISME: UNE ETUDE COMPARATIVE FRANCO-GERMANIQUE.*

GUYARD, A. (2012). *Retentissement du handicap de l'enfant sur la vie familiale.* UNIVERSITÉ DE GRENOBLE.

Hameury, L., & al. (2006). Scolariser l'enfant autiste : objectifs et modalités. *Science Direct* , 54, pp. 376-379.

Hastings, R., & al. (2006). Maternal distress and Expressed Emotion: Cross-sectional and longitudinal relationships with behavior problems of children with intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation* , 48 (61), 111.

Jeannin, A., & al. (2008). *Scolarisation des jeunes enfants handicapés en maternelle : à propos d'une enquête réalisée par les CAMSP d'Île-de-France.* Science Direct.

Jodelet, D. (2001). *Les représentations sociales.* In *grand dictionnaire de la psychologie.* Paris: Larousse.

KOTSYUBA UGRYN, T. (2011). *Les représentations sociales des personnalités politiques ukrainiennes dans le discours médiatique français (2004-2009).* UNIVERSITE PAUL VALERY - MONTPELLIER III.

Kouadria, A. (2002). La mère algérienne face à son enfant handicapé. *Sauvegarde de l'enfance* , 57 (4), pp. 194-196.

LACAILLE, A. (2011). *L'expérience scolaire en Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives.*

l'Algérie, R. d. 48e session de la conférence internationale de l'éducation . *l'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir* .

Lapeyre, M. (2004). *Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive ?* Toulouse: érès.

Lassal, G. (2013). la grande solitude des parents. *EL WATAN* , 7.

Leboyer, M. (1985). *Autisme infantile : faits et modèles.* (P. . : France, Éd.) 1ère édition.

Lemieux, V. (1999). *Les réseaux d'acteurs sociaux.* Paris: PUF.

Lesain-Delabarre, j.-m. (2004). *SCOLARISER UN ENFANT HANDICAPÉ : DE LA CONFRONTATION À.* érès.

Luemba, J. F. (2007). *PROJET DE VIE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE CHEZ DES ADOLESCENTS EN SITUATION DE HANDICAP INTELLECTUEL SCOLARISÉS EN INSTITUT MEDICO-TECHNIQUE.* UNIVERSITE NANCY 2.

Magerotte, G. (2004). L'évaluation du processus d'intégration scolaire. *Nouvelle Revue de l'AS* (28), pp. 65-70.

Mahé, T. (2005). Le vécu des parents d'enfant(s) handicapé(s). *CTNERHI* , 144.

Mazereau, & Ph. (2008, Octobre). De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés: état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants. Eclairages sur la situation européenne. *CERSE*, p. 303.

Mesibov, G., & Schea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 337-346.

ministère de l'Education nationale, Algérie. (2004). *47 session de la conference internationale de l'éducation*. Genève.

Moliner, P., & Deschamps, J. C. (2008). *L'identité en Psychologie Sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

Mormiche, P. (2003). L'ENQUÊTE « HANDICAPS, INCAPACITÉS, DÉPENDANCE ». *Revue française des affaires sociales* (1), 14,15.

Moyse, D. (1994). Handicapé: le même et l'autre. *Revue européenne du handicap mental*, 2 (1), pp. 30-40.

Netto, S. (2010). Organisation des représentations sociales et professionnelles de l'informatique pour des enseignants français en école élémentaire. *10e CONFERENCE INTERNATIONALE SUR LES REPRESENTATIONS SOCIALES* (p. 5). TUNIS (GAMMARTH): université de Toulouse.

Netto, S. (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles*. université de TOULOUSE.

Odom, A. (2000). *Special Educational Needs in the Early Years*. Education.

OMS. (1988). Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages. *INSERM, Paris, CTNERHI*.

PERRIER, P. (2007). Accueillir et scolariser un élève handicapé à l'école. *Recto Verso* (48).

Perron, R. (2004). *L'intelligence de l'enfant et ses troubles: Des déficiences mentales aux souffrances de la personne*. Paris: Delachaux & Niestlé.

Plaisance, E, & Gardou, C. (2001). Coordination et présentation du dossier « Situations de handicaps et institution scolaire ». *Revue française de pédagogie*, 134.

Plaisance, E. (2009). Former à accueillir les élèves en situation de handicap. *Recherche et formation*, 61, 71,83.

Poizat, D. (2006). *Formation des enseignants et éducation inclusive dans la houle du monde, "Pour une école inclusive, quelle formation des enseignants ?* Paris: Unesco-IUFM de Créteil.

Puig, J. (2005). Elèves et étudiants en situation de handicap. *Reliance* (16), pp. 61-66.

Renty, J, & Royers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorder: the voices of the parentsr. *Child Care and Health Development* (32), pp. 371-385.

- Ringler, J. (2001). *De l'intégration sociale à la vie autonome*. Erès.
- Rivard, M., & Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Science direct, pratiques psychologiques*, p. 293.
- Robertson, L., & al. (2003). The influence of stream age and environmental variables in structuring meiofaunal. *the American Society of Limnology and Oceanography*, 3 (51).
- Rousseau, N. (2009). L'intégration et l'inclusion scolaire au quebec et dans d'autre provinces canadiennes, une question de perception et de volonté. *Journée de formation continue de l'ECES*.
- Schmidt, S. (2006). l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires :y croire avant tout. 6.
- Schneider, C. (2007). Être intégré, être en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire. *20* (2), pp. 149-160.
- Schneider, C. (2000). Intégration préscolaire en France et en Allemagne :à la recherche d'un tissu social. *Sci Hum Soc* (85), pp. 55-76.
- Sicot, F. (2005). Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu ? *Revue Française des Affaires sociales*, 2 (2), pp. 264-273.
- Sicot, F. (2005). INTÉGRATION SCOLAIRE : LE HANDICAP SOCIOCULTUREL A-T-IL DISPARU ? *Cairn.info*, 2 (2), 280-282.
- Squillaci Lanners, M., & Lanners, R. (2008). ÉDUCATION ET SOUTIEN À LA PARENTALITÉ. LES ATTENTES DES PARENTS AYANT UN ENFANT HANDICAPÉ. *Cairn.info*, 30-31.
- Tourette, C. (2014). *Évaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*. DUNOD.
- UNESCO. (2000). LES ÉLÈVES HANDICAPÉS DANS LES ÉCOLES ORDINAIRES. 10-11.
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion :fondements, définition, défis et perspectives. *éducaion et francophonie*, 2, 274,275.
- Voiry-Philippe, A. (2008). *L'évolution des activités professionnelles et des processus de construction identitaires des enseignants en Classe d'Intégration Scolaire : discours biographiques et processus d'attribution*. Nancy: Université de Nancy.
- WAHL, B. (2001). *L'INTÉGRATION SCOLAIRE, UNE CHANCE POUR TOUS LES ENFANTS*. érès.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of Normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- YIANNI-COUDURIER, C. (2010). *PRISES EN CHARGE ET EVOLUTION DES JEUNES ENFANTS AVEC AUTISME*. UNIVERSITE PAUL VALERY – MONTPELLIER III.
- Zaffran, J. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris: L'harmattan.

ZAFFRAN, J. (2007). Quelle école pour les élèves handicapés ? *revue française de pédagogie* , 181.

Zarate, G. (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris: Didier.

Zucman. (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* (5), pp. 115-120.

Zucman, & E. (2007). *Après de la personne handicapée. Une éthique la liberté partagée*. Paris: Vuibert.

# *ANNEXES*

## La représentation sociale de la scolarisation de l'enfant avec handicap mental

**1. Vous êtes :**

1. Homme  2. Femme

**2. Age**

### la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires

**3. à partir du terme " scolarisation des enfants handicapés mentaux " donnez 5 mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit :**

**5. Que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans des classes spécifiques (classe d'intégration avec un petit groupe d'enfants ne présentant pas le même handicap) ?**

1. D'accord  2. entièrement d'accord  
 3. pas d'accord  4. pas du tout d'accord  
 5. sans opinion

**4. Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaires (pédagogie d'inclusion) ?**

1. D'accord  2. entièrement d'accord  
 3. pas d'accord  4. pas du tout d'accord  
 5. sans opinion

### L'utilité de la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires

**6. Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle :**

1. pas du tout bénéfique  2. peu bénéfique  
 3. bénéfique  4. très bénéfique  
 5. sans opinion

**7. L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ?**

1. pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**8. Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?**

1. pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**9. Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux**

1. pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**10. Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société :**

1. La vie en société  2. L'acquisition des savoirs  
 3. Les deux sont liés  4. Aucun des deux  
 5. sans opinion

**11. Préférez-vous la scolarisation des enfants handicapés :**

1. En classes d'intégration (d'adaptations)  
 2. En classes ordinaires  
 3. Sans opinion  
 4. Aux centres spécialisés  
 5. chez eux

**12. Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaire avez-vous remarquez des progressions ?**

1. Pas du tout  2. Un peu  3. Beaucoup  
 4. Complètement  5. Je sais pas

## les moyens fournis dans les écoles ordinaires pour la scolarisation des enfants handicapés

**13. Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**14. Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ?**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**15. Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ?**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**16. Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ?**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**17. Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés :**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

## qu'est ce que les enseignants pensent des enfants handicapés dans les écoles et de la loi de scolarisation ?

**18. Selon vous qu'est ce que les enseignants pensent des enfants handicapés dans les écoles ordinaires ?**

1. Favorable     2. très favorable  
 3. pas favorable     4. pas du tout favorable  
 5. sans opinion

**19. Selon vous qu'est ce que les enseignants pensent de la loi de scolarisation ?**

1. Favorable     2. très favorable  
 3. pas favorable     4. pas du tout favorable  
 5. sans opinion

## Qu'est ce que les parents d'enfants handicapés pensent de la scolarisation des leurs enfants dans les écoles et de la loi de scolarisation ?

**20. selon vous, qu'est ce que les parents d'enfants handicapés pensent de la scolarisation de leurs enfants dans les écoles ordinaires ?**

1. Favorable     2. très favorable  
 3. pas favorable     4. pas du tout favorable  
 5. Sans opinion

**21. selon vous, qu'est ce que les parents d'enfants handicapés pensent de loi de scolarisation ?**

1. Favorable     2. très favorable  
 3. pas favorable     4. pas du tout favorable  
 5. Sans opinion

## La représentation sociale de la scolarisation de l'enfant avec handicap mental

**1. Vous êtes :**

1. Homme  2. Femme

**2. Age**

### la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires

**3. à partir du terme " scolarisation des enfants handicapés mentaux " donnez 5 mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit :**

**4. Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaires (pédagogie d'inclusion) ?**

1. D'accord  2. entièrement d'accord  
 3. pas d'accord  4. pas du tout d'accord  
 5. sans opinion

**5. Que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans des classes spécifiques (classe d'intégration avec un petit groupe d'enfants ne présentant pas le même handicap) ?**

1. D'accord  2. entièrement d'accord  
 3. pas d'accord  4. pas du tout d'accord  
 5. sans opinion

**6. cela affecte-t-il votre moral ?**

1. Pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**7. Perdez-vous plus facilement patience en général ?**

1. Pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**8. consacrez-vous moins de temps aux autres élèves ?**

1. Pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**9. la qualité de votre travail à l'école est elle perturbée ?**

1. Pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

### L'utilité de la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires

**10. Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle :**

1. pas du tout bénéfique  2. peu bénéfique  
 3. bénéfique  4. très bénéfique  
 5. sans opinion

**11. L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ?**

1. pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**12. Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?**

1. pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**13. Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux**

1. pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**14. Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société :**

1. La vie en société  2. L'acquisition des savoirs  
 3. Les deux sont liés  4. Aucun des deux  
 5. sans opinion

**15. Préférez-vous la scolarisation des enfants handicapés :**

1. En classes d'intégration (d'adaptations)  
 2. En classes ordinaires  
 3. Sans opinion  
 4. Aux centres spécialisés  
 5. chez eux

**16. Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires avez-vous remarqué des progressions ?**

1. Pas du tout     2. Un peu     3. Beaucoup  
 4. Complètement     5. Je sais pas

**les moyens fournis dans les écoles ordinaires pour la scolarisation des enfants handicapés**

**17. Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**18. Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ?**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**19. Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ?**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**20. Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ?**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**21. Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés :**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**Qu'est ce que les parents pensent d'enfants handicapés pensent de leurs enfants dans les écoles et de la loi de scolarisation ?**

**22. Selon vous qu'est ce que les parents d'enfants handicapés pensent de leurs enfants dans les écoles ordinaires ?**

1. Favorable     2. très favorable  
 3. pas favorable     4. pas du tout favorable  
 5. sans opinion

**23. Selon vous qu'est ce que les parents d'enfants handicapés pensent de la loi de scolarisation ?**

1. Favorable     2. très favorable  
 3. pas favorable     4. pas du tout favorable  
 5. sans opinion

**Qu'est ce que les parents d'enfants normaux pensent de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans les écoles et de la loi de scolarisation ?**

**24. selon vous, qu'est ce que les parents d'enfants normaux pensent de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?**

1. Favorable     2. très favorable  
 3. pas favorable     4. pas du tout favorable  
 5. Sans opinion

**25. selon vous, qu'est ce que les parents d'enfants normaux pensent de loi de scolarisation ?**

1. Favorable     2. très favorable  
 3. pas favorable     4. pas du tout favorable  
 5. Sans opinion

## **La représentation sociale de la scolarisation de l'enfant avec handicap mental**

**1. Vous êtes :**

1. Homme  2. Femme

**2. Age**

### **la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires**

**3. à partir du terme " scolarisation des enfants handicapés mentaux " donnez 5 mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit :**

**4. Que pensez-vous de la scolarisation des enfants avec handicap mental en classes ordinaires (pédagogie d'inclusion) ?**

1. D'accord  2. entièrement d'accord  
 3. pas d'accord  4. pas du tout d'accord  
 5. sans opinion

**5. Que pensez-vous de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans des classes spécifiques (classe d'intégration avec un petit groupe d'enfants ne présentant pas le même handicap) ?**

1. D'accord  2. entièrement d'accord  
 3. pas d'accord  4. pas du tout d'accord  
 5. sans opinion

**6. cela affecte-t-il votre moral ?**

1. Pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**7. Perdez-vous plus facilement patience en général ?**

1. Pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**8. consacrez-vous moins de temps aux autres membres de la famille ?**

1. Pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**9. la qualité de votre travail à la maison est elle perturbée ?**

1. Pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

### **L'utilité de la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires**

**10. Selon vous l'application de la loi de la scolarisation des enfants handicapés en Algérie est elle :**

1. pas du tout bénéfique  2. peu bénéfique  
 3. bénéfique  4. très bénéfique  
 5. sans opinion

**11. L'enfant handicapé peut apprendre dans une école ordinaire ?**

1. pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**12. Selon vous, la scolarisation d'un élève handicapé en classe ordinaire a-t-elle un impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?**

1. pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**13. Pensez-vous que la scolarisation d'un élève handicapé en classes ordinaires a un impact sur l'apprentissage des élèves normaux**

1. pas du tout  2. un peu  3. moyennement  
 4. beaucoup  5. énormément

**14. Diriez vous que le but de la scolarisation, c'est plus l'apprentissage des savoirs ou plutôt apprendre à vivre en société :**

1. La vie en société  2. L'acquisition des savoirs  
 3. Les deux sont liés  4. Aucun des deux  
 5. sans opinion

**15. Préférez-vous la scolarisation des enfants handicapés :**

1. En classes d'intégration (d'adaptations)  
 2. En classes ordinaires  
 3. Sans opinion  
 4. Aux centres spécialisés  
 5. chez eux

**16. Depuis la scolarisation des enfants handicapés dans les écoles ordinaires avez-vous remarqué des progressions ?**

1. Pas du tout     2. Un peu     3. Beaucoup  
 4. Complètement     5. Je sais pas

**les moyens fournis dans les écoles ordinaires pour la scolarisation des enfants handicapés**

**17. Diriez-vous que les moyens financiers et humains nécessaire répondent aux besoins de la scolarisation des handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**18. Pensez vous que les moyens pédagogiques pour la scolarisation des enfants normaux peuvent être aussi utiles pour les enfants handicapés ?**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**19. Est-ce que vous croyez que le salaire des enseignants a une influence sur la qualité de prise en charge des enfants handicapés ?**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**20. Est-ce que le développement du pays a une relation avec l'état de scolarisation des enfants handicapés ?**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**21. Dans le cas où les enfants handicapés sont scolarisés, à votre avis es que les enseignants sont bien formés :**

1. pas du tout     2. un peu     3. moyennement  
 4. beaucoup     5. énormément

**qu'est ce que les enseignants pensent des enfants handicapés dans les écoles et de la loi de scolarisation ? (jugements intergroupes)**

**22. Selon vous, qu'est ce que les enseignants pensent des enfants handicapés dans les écoles ordinaires ?**

1. Favorable     2. très favorable  
 3. pas favorable     4. pas du tout favorable  
 5. sans opinion

**23. Selon vous, qu'est ce que les enseignants pensent de la loi de scolarisation des enfants handicapés ?**

1. Favorable     2. très favorable  
 3. pas favorable     4. pas du tout favorable  
 5. sans opinion

**Qu'est ce que les parents d'enfants normaux pensent de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans les écoles et de la loi de scolarisation ?**

**24. selon vous, qu'est ce que les parents d'enfants normaux pensent de la scolarisation des enfants handicapés mentaux dans les écoles ordinaires ?**

1. Favorable     2. très favorable  
 3. pas favorable     4. pas du tout favorable  
 5. Sans opinion

**25. selon vous, qu'est ce que les parents d'enfants normaux pensent de loi de scolarisation ?**

1. Favorable     2. très favorable  
 3. pas favorable     4. pas du tout favorable  
 5. Sans opinion

# LA REPRESENTATION SOCIALE DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS HANDICAPES

## Résumé :

La scolarisation des enfants avec handicap mental reste encore un champ de recherche sous exploité malgré la richesse des informations qu'il peut apporter afin d'adapter au mieux les interventions pour la réussite de la loi d'intégration.

L'intégration en milieu scolaire ordinaire est un défi de société. C'est un service offert aux enfants qui présentent une déficience intellectuelle, afin qu'ils puissent recevoir une éducation de qualité dans un cadre le plus normal possible et ainsi, établir des contacts avec des pairs non handicapés.

Depuis 1996, les textes législatifs et réglementaires engagent de plus en plus l'éducation nationale à l'accueil de tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés, la scolarisation des handicapés mentaux avec cette loi rencontre des difficultés à se réaliser hors d'institutions spécialisées.

Les actions de recherche sur la scolarisation des enfants avec handicap mental restent très rares, c'est pourquoi cette recherche va se concentrer sur les représentations de la société mises en avant (parents d'enfants handicapés, enseignants, parents d'enfants normaux) et de les expliquer afin de cerner les conditions requises pour l'intégration scolaire des élèves présentant une déficience.

**Mots Clés :** Scolarisation des enfants handicapés, intégration scolaire, handicap mental, représentation sociale.

## Summary :

The school attendance of children mental handicap remains an underexploited field of search despite the opulant amount of informations that could bring to adapt to the best the interventions for the success of the Integration Act.

The integration into mainstream education is a societal challenge. This service aims children with intellectual disabilities, so they can receive a quality education in a most normal framework possible and thus the ability to establish contacts with non-disabled peers.

Since 1996, laws and regulations engage more and more education brought to all children, whatever their difficulties, the education of mentally disabled with this law encounter difficulties to be achieved outside specialized institutions.

The research actions on the education of children with mental handicaps remains very few, this is why research will focus on the representations of society put forward (disabled children's parents, teachers, normal children's parents), and to explain to them in order to identify the conditions for inclusive education.

**Keywords:** Education of disabled children, school integration, mental handicap, social representation.

## المخلص:

تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لا يزال حقل البحث غير مستغل بالرغم من ثروة المعلومات التي يمكن أن تقدم أفضل التدخلات لنجاح قانون الإدماج  
الإدماج في التعليم العادي هو تحدي المجتمع، إنها خدمة تقدم للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية حتى يتمكنوا من الحصول على التعليم ذو جودة في سياق  
عادي ممكن وبالتالي إقامة اتصالات مع الأقران الغير معوقين.

منذ عام 1996 والقوانين تلزم التربية الوطنية على نحو متزايد إلى استقبال جميع الأطفال مهما كانت الصعوبات التي يواجهونها ومع ذلك فلن تعليم  
المعاقين عقليا مع هذا القانون يواجه صعوبات التنفيذ خارج المؤسسات المتخصصة.

الأنشطة البحثية في مجال تعليم الأطفال الذين يعانون من إعاقات عقلية نادرين جدا، لذلك سوف يركز هذا البحث على تمثلات المجتمع و خاصة التي  
تتعلق بالآباء وأمهات الأطفال المعاقين والمعلمين وأولياء الأطفال العاديين وذلك لشرح وتحديد الاحتياجات اللازمة لتمدرس التلاميذ ذوي الإعاقة  
الذهنية

**الكلمات المفتاحية :** تعليم الأطفال المعوقين ، الإدماج المدرسي ، الإعاقة الذهنية ، التمثلات الاجتماعية